

HACIA UN MODELO EDUCATIVO DE CALIDAD Y TRANSFORMADOR



Mario Martín Bris
Eladio Sebastián Heredero
(Coordinadores)



Universidad
de Alcalá

IDE 
Investigación y
Difusión Educativa
en Universidad y Escuela

Fundación **Santillana**

HACIA UN MODELO EDUCATIVO DE CALIDAD Y TRANSFORMADOR

Mario Martín Bris
Eladio Sebastián Heredero
(editores)



Esta publicación se hace desde el Grupo IDE/UAH, que no se responsabiliza de los contenidos de los artículos y las opiniones de los autores.

Han colaborado en este libro: Jairo Steffan Acosta Vargas, Ana María Gómez, Mariano Jabonero Blanco, Roberto Fernández Sanchidrián y José Luis Bizelli

Editores del proyecto: Mario Martín Bris y Eladio Sebastián Heredero

Coordinación Editorial: Silvia Perlado Pérez

© Fundación Santillana

© Universidad de Alcalá/IDE

ISBN: 978-84-680-4538-2

CP: 885304

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y ss. del Código Penal).

«Frente a una sociedad dinámica en transición, no admitimos una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común, oyendo preguntando, investigando».

Paulo Freire

Índice general

| | |
|---|-----|
| Presentación | 11 |
| Capítulo 1. POLÍTICAS PÚBLICAS Y GESTIÓN EDUCATIVA | |
| Política de alfabetização no Brasil <i>José Luis Bizelli, Thhais Vargas, Raquel Juliane de Faria. UNESP, Brasil.</i> | 15 |
| Políticas educacionais brasileiras e seus instrumentos de ação pública. Uma discussão introdutória <i>Sebastião de Souza Lemes. UNESP, Brasil.</i> | 23 |
| Atuação da escolaridade dos pais e da renda familiar sobre o rendimento escolar do aluno do ensino médio: uma análise empírica com dados do SARESP <i>Camila Fernanda Bassetto, Bruna Christina Battissacco. UNESP, Brasil.</i> | 31 |
| El nuevo modelo educativo mexicano 2016. Encuentros y desencuentros <i>Cecilia Osuna Lever, Karla María Díaz López, Maricela López Ornelas. CETYS Universidad, México</i> | 41 |
| Innovación y versatilidad: el reto educativo del siglo XXI para el fin de la pobreza <i>Benjamin Robles Montoya, Senador de la República, México</i> | 51 |
| Envejecimiento poblacional y solidaridad internacional: una prospectiva desde la educación <i>Marco Antonio Blásquez Salinas, Senador de la República, México.</i> | 57 |
| Revisión de las políticas educativas 2000-2015: continuidades en las políticas públicas en educación en Perú: aprendizajes, docentes y gestión descentralizada <i>Pascual Senon Puma. UNJBG, Perú.</i> | 65 |
| La evaluación para el aprendizaje, paradojas de los docentes del sistema educacional chileno <i>Mario Martín Bris (Uah, España), Juan Pablo Catalán Cueto (ITER, Chile), Jairo Steffan Acosta Vargas (Uah, España).</i> | 67 |
| Capítulo 2. PROFESORADO, PRÁCTICAS DOCENTES Y DESARROLLO PROFESIONAL | |
| Discusión de los resultados de la aplicación de un programa de gestión del proceso de alfabetización <i>Eladio Sebastian Heredero, Inês Kisil Miskalo. UNESP, Brasil</i> | 81 |
| Lo que sabemos y lo que hacemos los profesores, la incongruencia en la práctica evaluativa <i>Juan Pablo Catalán Cueto (Universidad de las Américas, Chile), Damarys Roy Sadradin (Universidad Andrés Bello, Chile).</i> | 91 |
| Estrategias de gestión participativa en un plan de mejoramiento <i>Margarita Ercilia Aravena Gaete, Viana Ulda Figueroa S. Academia de Guerra, Chile</i> | 101 |
| Quem cria, recria: descobrindo caminhos <i>Maria Angela Barbato Carneiro, Neide de Aquino Noffs. PUC – SP, Brasil</i> | 109 |

| | |
|---|-----|
| A leitura na mídia pelos alunos do ensino fundamental II: foco nos gêneros textuais <i>Clarissa Ariadne Borrico, Dirce Charara Monteiro, Fábio Tadeu Reina, Edmundo Alves de Oliveira.</i> <i>UNIARA, Brasil</i> | 119 |
| Coloring dreams y modularidad de la mente. Una propuesta psicopedagógica para el desarrollo de la inteligencia y la creatividad <i>Norma Reátegui Colareta. USIL, Lima -Perú.</i> | 127 |
| Tecnologias voltadas para a educação: algumas considerações <i>Gabriella Rossetti Ferreira, Andreza Marques de Castro Leão, Paulo Rennes Marçal Ribeiro. UNESP, Brasil.</i> | 135 |
| Formación del profesorado en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos <i>Luz Marina Acevedo Tobar. UNMSM, Lima – Perú</i> | 149 |
| Think SCI: una iniciativa para impulsar a los jóvenes a desarrollar pensamiento científico <i>Luis Humberto Fernández Fuentes. Senador de la República, México.</i> | 155 |
| Capitulo 3. UNA ESCUELA DE TODOS Y PARA TODOS: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y ESCUELA INCLUSIVA | |
| Los caminos de la inclusión y los peligros de la exclusión <i>José Manuel Cabada Álvarez. UCM, España</i> | 177 |
| Empatía y educación, como estrategias inclusivas de superación de los comportamientos sociales de no aceptación y exclusión de los otros <i>Fernando González Vega. Universidad de Querétaro, México</i> | 185 |
| Adaptación de una escala de evaluación conversacional para el contexto de educación de alumnos sordos <i>Cristina B. F. de Lacerda (UFSCar, Brasil), Marta Gràcia (UB, España,) Maria Josep Jarque (UB, España)</i> | 197 |
| Aulas inclusivas: una futura realidad en los centros escolares a partir de los procesos de intervención académicos apoyados en TIC <i>Gabriel Román Meléndez. UTB, Cartagena – Colombia.</i> | 205 |
| La escola que inclui é a mesma que exclui <i>Fátima Elisabeth Denari. UFSCar, Brasil.</i> | 221 |
| Jogos educacionais e teoria da autodeterminação: uma alternativa para crianças com dificuldades na aprendizagem dos conteúdos escolares <i>Silvio Henrique Fiscarelli, Karina Batista, Camila Lourenço Morgado. UNESP, Brasil</i> | 229 |
| Educação inclusiva e trabalho docente: a produção acadêmica do PPGEE-UNESP/ARARAQUARA <i>Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, Luci Pastor Manzoli, Ana Regina Lucato Sigolo Candido. UNESP, Brasil</i> | 239 |
| Dispositivos de saber-poder da educação especial e da educação do campo <i>Washington Cesar Shoiti Nozu (UFGD, Brasil), Marilda Moraes Garcia Bruno (UFGD, Brasil), Eladio Sebastián Heredero (UNESP, Brasi)</i> | 251 |
| Sexualidade, educação em sexualidade e transtorno do espectro autista: concepções de educadores <i>Ana Claudia Bortolozzi MAIA (UNESP, Brasil), Teresa VILAÇA (UM, Portugal), Ana Carla Vieira (USC, Brasil).</i> | 261 |

Capítulo 4. EDUCACIÓN SUPERIOR: REALIDAD, PROYECCIÓN Y EXPERIENCIAS

| | |
|---|-----|
| De la escuela normal a la facultad de educación de la Universidad de Alcalá: 175 años de historia del magisterio en Guadalajara <i>Nieves Hernández Romero. UAH, España</i> | 277 |
| De la exclusión a la inclusión social: aportes para una reflexión sobre la educación superior en el posconflicto colombiano <i>Adriana Martínez Arias. UNAB, Colombia.</i> | 293 |
| Estilos cognitivos y formación de pregrado modelo para la determinación de brechas de aprendizaje y capacitación docente <i>Angela Tamayo Pastén (Colaboradora MINEDUC, Chile) Mario Martín Bris. UAH, España</i> | 305 |
| El diseño de instrumentos para el estudio sobre los posgrados en ciencias sociales y humanidades en iberoamérica: una experiencia en red <i>Lina María Osorio Valdés (UNAB, Colombia), Román Eduardo Sarmiento Porras (UNAB, Colombia), Manuel Mora Pineda (UCC, México), Marina García Carmona (UGR, España)</i> | 317 |
| Implementación de la asignatura gestión de la información en estudiantes universitarios para desarrollar la competencia de la cultura de la información. Estudio de caso en Cetys Universidad, Campus Mexicali <i>Edgar Alonso Jiménez Soto. CETYS Universidad, México.</i> | 327 |
| Narrativas históricas, educación superior y universalización. ¿Qué historia se aprende en la actualidad en las universidades del mundo occidental atlántico? <i>Pedro Pérez Herrero, Rodrigo Escribano Roca, Rebeca Viñuela Pérez, Gonzalo Andrés García Fernández. Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Alcalá, España</i> | 343 |
| El desafío de una educación técnica para la sustentabilidad en América Latina <i>Rodrigo Cerda Candia (director general Instituto del Medio Ambiente de Chile), Teresa Montecinos Concha (Directora de Vinculación con el Medio IDMA, Chile).</i> | 355 |
| La formación del profesorado en Europa y el papel de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para atender a la diversidad <i>Mohammed El Homrani, Salvador-Mateo Arias-Romero, Inmaculada Ávalos-Ruiz, Inmaculada García-Martínez. UGR, España</i> | 361 |

Presentación

Para poder llegar a determinar que un modelo educativo es de calidad y transformador, es necesario siempre la contribución de numerosos elementos y factores que, todos unidos y con fines comunes, van interactuando y haciendo avanzar algo tan importante como es la educación en los países, pensando siempre en la relevancia de esta en el avance social y económico de cualquier país desarrollado o en vías de desarrollo.

Las aportaciones de los organismos internacionales, como ONU, UNESCO, OCDE, OEI, etc., son claves para poder tener referencias internacionales y universales sobre las realidades y tendencias a nivel internacional. Las directrices de los gobiernos en cada país, las actuaciones de las distintas administraciones educativas, nacionales, regionales y locales, son otras de las claves para el desarrollo adecuado y sostenible de la educación en los países. Los planteamientos organizativos y de gestión en las instituciones educativas son claves también en la calidad de los sistemas; sean los centros educativos del nivel que sean, desde los preescolares e infantiles, educación básica y medias, bachilleratos, formación profesional o incluso en la universidad, donde es clave la formación de docentes.

Las decisiones internas, autónomas y descentralizadas sobre la organización, gestión y funcionamiento, tanto en el ámbito pedagógico como en el propiamente organizativos, van configurando un modelo de oferta educativa que va a determinar los logros de las comunidades educativas. Estilos de liderazgo compartido, planificación integral, autonomía pedagógica y organizativa, clima de trabajo, cultura de las organizaciones, inclusión escolar, proyectos de calidad y mejora, son vías cada vez más compartidas en la oferta del servicio educativo en todos los países que se preocupan por la educación.

Estos y otros temas fundamentales están incluidos en esta publicación, con las aportaciones de numerosos y prestigiosos autores de países distintos de Iberoamérica, encontrando muy buenos análisis, reflexiones y propuestas sobre aspectos tan relevantes como la políticas de alfabetización, instrumentos de acción en políticas públicas, escuela y familia, situación de los alumnos/estudiantes y profesores en el contexto educativo, tendencias y modelos educativos según los países, la innovación como reto educativo y de acción, atención a los mayores desde la perspectiva educativa, gestión descentralizada y autonomía, evaluación de las instituciones y los procesos educativos, evaluación pedagógica y práctica evaluativa, prácticas docentes y desarrollo profesional docente, programas de gestión, procesos y resultados, gestión participativa en las instituciones educativas, la atención educativa y aprendizaje en las etapas previas a la obligatoriedad como la educación infantil, programas claves como los de lectura, propuestas psicopedagógicas, tecnología al servicio de la práctica educativa, formación del profesorado a todos los niveles, pensamiento crítico en los programas, propuestas y prácticas sobre una escuela de todos y para todos, la escuela inclusiva y atención a la diversidad, propuestas curriculares para necesidades educativas especiales, trabajos sobre sexualidad en la educación y la escuela, formación inicial y permanente del profesorado como elemento clave diferenciador de los logros en educación.

Agradecemos su atención y esperamos que encuentren elementos de interés y de apoyo para su desarrollo profesional.

Capítulo 1

Políticas públicas y gestión educativa

Política de alfabetização no Brasil

José Luis Bizelli

*FCLAr – Unesp
bizelli@fclar.unesp.br*

Thaís Vargas

*FCLAr – Unesp
thaiscontev@hotmail.com*

Raquel Juliane de Faria

*FCLAr – Unesp
raqueljulianerf@hotmail.com*

Resumo

Ainda que exista uma preocupação por parte do poder público brasileiro em priorizar políticas públicas para a melhoria da qualidade da Educação Básica – fato que pode ser verificado nos discursos oficiais produzidos pelos três níveis de governo –, o baixo desempenho atingido pelos alunos em avaliações aplicadas em todo o território nacional desnuda descaso estrutural com a alfabetização promovida pelas escolas. O objetivo do texto é compreender melhor como se dá a fase inicial do processo de letramento no país, particularmente, no que diz respeito à aplicação do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – política pública federal (BRASIL, 2012a) que pretende ampliar as taxas de alfabetização aferidas entre alunos do ciclo básico. Consideramos que falhas ocorridas na trajetória escolar, especialmente na fase da alfabetização, acarretam em déficits educacionais que se manifestam por toda a vida do aluno: muitos dificilmente aprenderão a escrita e a fala culta da língua portuguesa, serão excluídos de situações sociais que as exijam. Assim, faz-se urgente repensar e avaliar as estratégias brasileiras que estão sendo utilizadas para que a Educação Básica atinja suas metas.

Palavras-chave: Educação básica; Alfabetização; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Brasil.

Introdução

A alfabetização, no Brasil, norteia grande parte dos debates sobre Educação. São muitos os desafios a serem vencidos para que crianças e adolescentes melhorem seu desempenho nos testes nacionais e internacionais sobre noções básicas de aprendizagem nas diferentes linguagens da Ciência. Embora haja um bem articulado discurso nos três níveis de governo no sentido de traçar políticas públicas para priorizar a Educação básica, os baixos índices de desempenho alcançados pelo país revelam um descaso estrutural com a formação inicial oferecida nas Escolas brasileiras. Aprofundar e entender melhor a fase de alfabetização, no Brasil, é o escopo deste trabalho, particularmente no que diz respeito a uma ação federal – o PNAIC ou Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2012a) – que pretende elevar o letramento dos alunos.

Por um lado, é importante deixar claro logo de início o conceito que estamos utilizando para definir alfabetização. Para Cagliari (1999a, p. 104):

[...] alfabetizar é ensinar a ler e escrever. [...] o segredo da alfabetização é a leitura (decifração) [...]. Se a escola [...] for clara e objetiva, priorizando a decifração da escrita como segredo da alfabetização e dedicando uma hora por dia às atividades específicas, todos os alunos aprenderão a ler (com mais ou menos dificuldades) em dois ou três meses de trabalho. Esse é o tempo suficiente para que os alunos aprendam a decifrar o que está escrito. Quem sabe fazer isso, está tecnicamente falando, alfabetizado. O resto é o desenvolvimento dessa habilidade e a complementação com conhecimentos que serão aprendidos depois.

Por outro lado, devemos chamar a atenção para o fato de que falhas ocorridas no *processo de alfabetizar* acarretam em deficiências educacionais que perpassam toda a vida do aluno; muitos não aprendem a escrita e a fala culta da língua portuguesa, sendo excluídos de situações sociais que as exigem: Ensino Superior e empregos qualificados, apenas para citar exemplos profissionais. Ao final do ciclo de alfabetização (4.^a série/5.^o ano), quando a criança idealmente deveria começar a consolidar habilidades acerca de leitura, interpretação e produção de textos, caso o aluno encontre-se analfabeto, tem-se como consequência:

[...] a perda de tempo (anos, em muitos casos) que poderia ter sido empregado na reflexão sobre a condição e papel de cada um na sociedade, de valores positivos, indispensáveis à formação crítica das pessoas, na importância da preservação do meio ambiente, na boa alimentação para se ter saúde, em atividades de lazer que agreguem saúde mental, enfim com reflexões, que promovessem a qualidade de vida e não perder tempo forçando a criança a tentar redescobrir conhecimentos que estão instituídos há milênios: a escrita. (Mendonça; Kodama, 2016, p. 2453).

A seguir, aprofundaremos a reflexão crítica sobre alfabetização e sobre a política pública que foi traçada através do PNAIC.

Panorama atual da Alfabetização nas escolas públicas brasileiras

Considerando que a alfabetização é tão antiga como os sistemas de escrita, acredita-se que seja a atividade escolar mais antiga da humanidade¹. Porém, é somente na nossa história recente – mais especificamente durante o Renascimento, nos séculos XV e XVI – que surge a Cartilha, um método de alfabetização que perdura até os dias atuais, ainda que com algumas modificações. Durante a Revolução Francesa, a cartilha passa a ser mais elaborada, sendo dividida em lições e em fatos; é nesse momento que surge o ensino bá-bé-bi-bó-bu²,

¹ «A alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade.» (Cagliari, 1999a, p. 12)

² «A Revolução Francesa trouxe grandes novidades para a escola: uma delas foi a responsabilidade com a educação das crianças, introduzindo a alfabetização como matéria escolar [...]. O estudo foi dividido em lições, cada uma enfatizando um fato. O ensino silábico passou a dominar o alfabético. O método do bá-bé-bi-bó-bu começava a aparecer.» (Cagliari, 1999a, p. 21)

uma técnica tão difundida ao longo dos anos que ainda se encontra amplamente utilizada. Cagliari (1999) acredita ser a Cartilha o método responsável pelos baixos índices de alfabetização nos primeiros anos escolares, no Brasil, juntamente com a incompetência dos docentes que não conseguem avaliar de forma crítica os métodos com que trabalham, por conta da má formação acadêmica que tiveram antes de exercer sua função.

Mas o que são as Cartilhas? Cartilhas são «mapas» ou «esquemas» que contém todas as sílabas da língua portuguesa e cujo intuito é mostrar para a criança – ou para o adulto sendo alfabetizado – possíveis combinações silábicas que formam o léxico da língua. A partir da década de 50, a Cartilha sofreu modificações, mas continuou sendo o método de alfabetização mais utilizado nas escolas brasileiras, pois se acreditava ser o mais eficiente. Cagliari afirma, porém:

[...] a escola percebeu logo de início que muitos alunos tinham dificuldade em seguir o processo escolar de alfabetização. E as reprovações na primeira série tornaram-se frequentes. Até o advento do ciclo básico na década de 80, a média de reprovação na primeira série era de cerca de cinquenta por cento (Cagliari, 1999a, p. 26-27).

Houve certa discussão dentre estudiosos da área da educação acerca do fracasso da Cartilha, pois a Academia não conseguia aceitar que algo provado ser cientificamente preciso não estivesse surtindo o efeito prático que esperavam. Essa discussão foi fomentada principalmente por profissionais da Psicologia, que acreditavam que os baixos índices de alfabetização eram frutos das condições socioeconômicas dos alunos,

Sem formação pedagógica, sem formação linguística, os psicólogos começaram a aplicar uma variedade de testes e chegaram à conclusão de que a grande dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização devia-se ao fato de essas crianças repetentes serem pessoas carentes. Carentes de alimentação na infância, carentes de estímulos ambientais, necessários para que pudessem desenvolver o conhecimento, carentes de emoções que as motivassem para aquisição de cultura, enfim, carentes de praticamente tudo. Assim, não podiam aprender. (Cagliari, 1999a, p. 28)

Foi criado então o chamado «ano preparatório», que como o próprio nome indica, tinha a função de «ajudar» esses alunos carentes a se prepararem para o começo de sua vida escolar, já que, supostamente, eram incapazes de acompanhar os estudantes provenientes de famílias de classe média ou alta. O que esses psicólogos falharam em compreender foi que as crianças não têm uma capacidade cognitiva inferior por conta de seu *background* socioeconômico. Elas são perfeitamente capazes de assimilar a aquisição de língua escrita tão bem quanto seus colegas; no entanto, a escola tradicional nunca acolheu as diversas variações linguísticas passíveis de existir em um contexto multicultural; ainda segundo Cagliari, «[...] ao analisar com os devidos cuidados linguísticos os fatos de linguagem que a escola diz que atrapalham o progresso dos alunos na alfabetização, logo se verifica que esses alunos «incapazes» são, na verdade, falantes de variedades linguísticas estigmatizadas pela sociedade» (Cagliari, 1999a, p. 29)³.

Nos dias atuais, a Cartilha continua sendo utilizada, mesmo que ganhando cara nova a cada ano. Em parte, porque, apesar de órgãos públicos terem criados posteriormente «pacotes educacionais», os professores nunca foram de fato preparados para saber usar essas novas metodologias, sendo que «[...] os professores, atormentados com tantas mudanças, vítimas da própria incompetência, foram experimentando todos os «pacotes». Essa loucura serviu mais para criar nos professores uma aversão a tudo o que é novo, mesmo que traga contribuições realmente importantes para seu trabalho» (Cagliari, 1999a, p. 33). Grande parte do problema surge do mal preparo desses profissionais durante sua formação acadêmica. Eles são incapazes de saber se a metodologia sendo empregada de fato funcionaria em sala de aula, e essa deficiência crítica é

³ «Em meio a tantos equívocos, os resultados só podiam ser igualmente equivocados. Por trás de tudo, o que se nota é um grande preconceito contra a pobreza e as crianças menos favorecidas. Os assim chamados ‘pré-requisitos lógico-formais’ da teoria da prontidão são semelhantes aos argumentos de preconceito racial, baseados na teoria da carência sociocultural e na teoria da superioridade racial [...]» (Cagliari, 1999a, p. 29)

causada pelo desconhecimento do docente acerca de conhecimentos linguísticos sobre sistemas de escritas, conhecimentos fundamentais para qualquer alfabetizador, uma vez que possibilitaria ao professor entender de que forma seu aluno adquire a linguagem escrita. De fato, outras competências educacionais são relevantes, como noções de psicologia e pedagogia; porém, o docente nunca conseguirá êxito na alfabetização se não tiver conhecimento dos processos linguísticos por trás dessa ação,

O Brasil precisa de uma modificação profunda na educação e, em especial, na alfabetização. Para isso necessita de professores com melhor formação técnica. As escolas de formação dedicam muito tempo às matérias pedagógicas, metodológicas e psicológicas e não ensinam o que devem a respeito da linguagem; nem sequer têm cursos de lingüística (ou de aritmética). (Cagliari, 1999a, p. 34)

O grande problema com a metodologia da Cartilha é que ela se baseia na técnica do «monta-desmonta», e mais problemático ainda é a despreparação do docente para entender de que forma corrigir essa ineficiência do método. Basicamente, na cartilha é fornecida ao aluno uma palavra qualquer e logo em seguida essa palavra é segmentada em sílabas; o professor teria o papel de mostrar ao aluno que a partir das sílabas é possível formar outras palavras: espera-se que o aluno compreenda que pode usar o sistema para escrever/decifrar a língua que fala. Porém, o que fazer ou o que explicar ao aluno quando ele junta diferentes sílabas para formar «palavra» que não existe no léxico da língua portuguesa? Observemos o exemplo dado por Cagliari,

Como não conhecem todas as palavras da língua (todos nós aprendemos palavras novas todos os dias...), as crianças ligam os pedacinhos, achando que o professor, que sabe tudo, saberá qual o significado de uma palavra como «tapabapa», como sabia antes o que significava «taba», que a criança nunca tinha ouvido. Por mais estranho que pareça, alguns professores, diante de fatos como esse, vão direto ao aluno e perguntam «O que significa tapabapa?». O aluno fica assustado com a pergunta: afinal de contas, quem deve saber essas coisas é o professor, não ele». (Cagliari, 1999a, p. 44)

Portanto, o aluno fica frustrado com a incapacidade de entender o que o professor espera dele. Uma tarefa é passada ao discente e ele consegue executá-la perfeitamente – pega as sílabas e as combina, brinca de «montar e desmontar» para formar «palavras novas» –, mas esse aluno é incapaz de compreender a correlação entre som/palavra e não aplica sentido às suas «criações lexicais». O professor, por sua vez, acredita que o aluno tem «déficit de atenção» ou «dificuldade de aprendizado» e falha em perceber que na verdade ele mesmo não compreende como funciona o sistema de escrita e por isso não consegue mostrar ao aluno de que forma ele se materializa. E isso é um problema, afinal, «[...] a alfabetização é um processo que envolve a linguagem oral e escrita e, portanto, precisa se colocar como um problema linguístico, na sua essência primordial» (Massini-Cagliari & Cagliari, 1999b, p. 134). Assim, aluno e professor saem frustrados da sala de aula e apesar de alguns alunos conseguirem, sozinhos, ou pela ajuda de influências externas, como a dos pais, serem alfabetizados, muitos demoram anos para aprender a ler e escrever, outros terminam o ciclo escolar completamente analfabetos – com a ajuda da aprovação automática.

Desse modo, em nossa análise, os baixos índices de alfabetização plena – um problema sistemático no Brasil desde meados do século XX – residem no uso de métodos arcaicos de ensino, combinados ao despreparo dos docentes. Esse problema cíclico começa na própria formação acadêmica do professor, uma vez que os cursos universitários são incapazes de fornecer a esse futuro profissional as bases necessárias para que ele consiga refletir de forma crítica sobre o conhecimento que tenta passar aos seus alunos. Assim, eles acabam usando a metodologia que aprenderam quando eram crianças por acreditarem que é mais eficiente – afinal, eles conseguiram se alfabetizar –, e não tentam atualizar esse conhecimento, não dando espaço para as novas metodologias de alfabetização, como o construtivismo, o interacionismo linguístico e o letramento, correntes teóricas desenvolvidas por pesquisadores brasileiros após os anos 80 e que até hoje são encaradas com resistência pelo corpo docente das redes públicas.

No entanto, ainda que devessem (os professores), para ser coerentes com a nova verdade científica, coincidir com tematizações e normatizações, as concretizações encontram-se bastante diversificadas, seja pela ênfase no discurso da autonomia didática, seja pela natureza das novas teorias em educação e alfabetização que impelem à rejeição de receitas didático-pedagógicas. Assim, [...] as cartilhas continuam a ser amplamente utilizadas, explícita ou disfarçadamente, nas classes de alfabetização da rede pública de ensino, distanciando-se das orientações oficiais. (Mortatti, 2010, p. 338)

Assim, podemos notar que essa resistência às novas teorias e metodologias é sistêmica. Pesquisas foram e estão sendo feitas. Os resultados dessas pesquisas estão sendo implementados pelo Estado nas redes de ensino público. Porém, o professor faz uso de sua autonomia dentro da sala de aula para empregar o método que mais lhe convém, e acaba «alfabetizando» crianças nascidas nos séculos XX e XXI usando um conhecimento já defasado, que não condiz com a realidade desses jovens.

Políticas Públicas Educacionais: o caso do PNAIC

Considerando, portanto, que parte significativa do desempenho insuficiente dos alunos da Educação Básica brasileira no tocante à alfabetização imputa-se aos docentes, buscaremos nesta parte do trabalho analisar como uma política pública aplicada em nível nacional aborda tal questão. Ainda que existam vários planos governamentais que focam na formação profissional do docente de nível básico, trataremos nesse aqui do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2012a). Analisá-lo enquanto política pública implica reconhecer a escolha de determinados procedimentos metodológicos específicos em detrimento de outros. Sobre isso, citamos Giron:

[...] quando se fala em políticas públicas, deve-se ter em mente as estruturas de poder e de dominação presentes no tecido social; das quais derivam as políticas. As políticas públicas foram e são implementadas, reformuladas ou desativadas de acordo com as diferentes formas, funções e opções ideológicas assumidas pelos dirigentes do Estado, nos diferentes tempos históricos. Com relação à proposição de políticas educacionais, isso não é diferente. (Giron, 2008, p. 2)

Portanto, sobre as estratégias propostas pelo PNAIC, de acordo com seu *design* enquanto política pública, podemos citar seu objetivo principal: a alfabetização das crianças matriculadas nas escolas brasileiras até o terceiro ano do Ensino Fundamental (quando teriam em torno de 7-8 anos). Por alfabetização, entende-se o processo de aquisição da «[...] ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita» (Soares, 2004, p.91).

Para a concretização dessa meta, o PNAIC define algumas ações. De acordo com Esquinsani (2016),

Há [...] duas situações associadas às estratégias do Pacto e que suscitam reflexões. Primeiro, a concepção de alfabetização restrita expressa na proposta inicial do Pacto e referendada pela ANA. Considerando que, tanto a Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013 (Brasil, 2013b), quanto a Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012 (Brasil, 2012b) destacam que a alfabetização é compreendida como restrita às áreas de língua portuguesa e matemática. (Esquinsani, 2016, p. 8)

A ideia, portanto, é de que o sistema de avaliação do cumprimento dos objetivos do Pacto, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), não abrange a aquisição de conhecimentos de forma ampla. O próprio documento de constituição da ANA assim dispõe:

A estrutura dessa avaliação envolve o uso de instrumentos variados, cujos objetivos são: aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3.º ano do ensino fundamental e as condições das instituições de ensino às quais estão vinculadas. Assim, a ANA será realizada anualmente e terá como objetivos principais: i) Avaliar o

nível de alfabetização dos educandos no 3.º ano do ensino fundamental. ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino. iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (Brasil, 2013a, p. 9)

Os dois primeiros objetivos da Avaliação estão sendo atingidos (avaliar, propriamente, e produzir indicadores). Melhorar a qualidade do ensino e reduzir desigualdades educacionais é tema mais complexo. Ainda de acordo com o documento que institui a política de avaliação:

*Finalmente, é necessário lembrar a importância de que professores, escolas e sistemas de ensino se apropriem dos processos de avaliação – em sentido amplo –, para que esses processos possam cumprir seu papel. Considerando as especificidades da ANA, acima apontadas, **é sempre desejável que o professor de cada turma esteja presente na aplicação do teste, no sentido de manter um ambiente confortável para a criança que estará sendo avaliada.** (Brasil, 2013a, p. 18) (grifo nosso)*

Nesse sentido, não é incomum encontrar críticas quanto à legitimidade desses meios: discrepâncias entre resultados federais/estaduais nacionais e testes externos independentes indicam que muitas escolas podem burlar a própria legalidade da prova, fornecendo respostas aos alunos, em busca de reconhecimento (salarial, social, entre outros). Passemos agora à segunda premissa levantada por Esquinsani (2016). Ela se refere à universalização do processo de letramento, como podemos observar a seguir:

Uma segunda situação associada vem da proposição de alfabetização até os 8 anos de idade ou até o final do 3.º ano do ensino fundamental. Nem o Decreto 6.094/2007 (BRASIL, 2007), tampouco a Portaria n.º 867/2012 (BRASIL, 2012b) mencionam – a despeito da propaganda institucional do Pacto –, a universalização da alfabetização. Ambas as legislações informam o compromisso com a alfabetização ‘das’ crianças e não de ‘todas’ as crianças. Algo aparentemente semântico evoca a brecha no pacto para a possibilidade de algumas dessas crianças não lograrem êxito no processo de alfabetização. (Esquinsani, 2016, p. 9)

Ou seja: aparentemente, no desenho da política, considerou-se que algumas crianças seriam excluídas do processo de letramento. Ainda cabe notar que,

[...] o Pacto evoca certa relação causa-consequência, atribuindo protagonismo ao professor pelos resultados da aprendizagem dos seus alunos, até porque o professor é o sujeito de responsabilização direta, pois se trata de um sujeito com nome e sobrenome (Esquinsani, 2008, p.11).

O Estado, desse modo, delega a responsabilidade de alfabetizar seus cidadãos aos docentes, que não estão sendo, por sua vez, preparados para lidar com os estudantes do século XXI, como vimos na primeira parte desse estudo. Uma nova pedagogia e novos métodos se fazem necessários (Bizelli, 2013).

Considerações Finais

Considerando o exposto, podemos chegar a algumas conclusões iniciais: é necessário e urgente modificar a forma pela qual as crianças brasileiras estão sendo alfabetizadas. Para tanto, é essencial que o foco para a mudança se dê na formação do docente que atua no ciclo básico: somente desta maneira será possível alterar o cenário hoje encontrado em todo o país. Nesta perspectiva, cabe considerar o aluno dos cursos superiores de Pedagogia como um futuro formador, corresponsável pelo desempenho dos seus alunos, sem, no entanto, imputar a ele a carga social que o analfabetismo carrega: antes, tal responsabilidade encontra-se difundida por toda a sociedade, a qual deve tornar explícito o compromisso com a Educação de qualidade em suas escolhas políticas.

Novos métodos pedagógicos, aliados às tecnologias da informação e comunicação – cada vez mais difundidas e presentes na vida cotidiana de alunos e professores – constituem amplo leque de possibilidades capaz de oferecer ao educando condições para que atinja o objetivo último da Educação: proporcionar maior equidade social, econômica e intelectual aos cidadãos, de modo que alcancemos, gradativamente, uma sociedade mais justa e democrática.

Referências

- Bizelli, J. L. (2013). *Inovação: limites e possibilidades para aprender na era do conhecimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Brasil. (2013a). Ministério da Educação. Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Brasil. (2007). Ministério da Educação. Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Senado Federal, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em 24 mai. 2016.
- Brasil. (2012a). Ministério da Educação. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa. Toda criança alfabetizada até os oito anos. Documento de Apresentação. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MILOLO.pdf>>. Acesso em 26 mai. 2016.
- Brasil. (2013b). Ministério da Educação. Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf>. Acesso em 23 mai. 2016.
- Brasil. (2012b). Ministério da Educação. Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 jul.
- CAGLIARI, L. C. (1999a). *Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU*. São Paulo: Scipione.
- ESQUINSANI, R. S. S. (2016). O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a Responsabilização (Accountability) do Professor Alfabetizador. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 11, n. esp. 4, p. 2465-2482. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9203/6095>>. Acesso em 15 julho 2017.
- GIRON, G. (2008). Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com a cidadania. *Revista de Educação*. PUC-Campinas. Campinas. n. 24. jun.
- MASSINI-CAGLIARI, G. & CAGLIARI, L. C. (1999b). *Diante das letras: a escrita na Alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB). São Paulo: FAPESP.
- MENDONÇA, O. S. & KODAMA, K. M. R. de O. (2016). Alfabetização: por que a criança não aprende a ler e escrever? *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 11, n. esp. 4, p. 2448-2464. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9202/6094>>. Acesso em 24 jul. 2017
- MORTATTI, M. do R. L. (2010). Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, maio/ago.
- OLIVEIRA, D. A. & DUARTE, A. (2005). Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-301, jul./dez.
- SILVA, C. C. F. (2016). O Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC: entre méritos e críticas de uma política educacional. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 178-185, jan./jun.
- SOARES, M. (2004). *Alfabetização e letramento*. 2.ed. São Paulo: Contexto.

Políticas educacionais brasileiras e seus instrumentos de ação pública. Uma discussão introdutória

Sebastião de Souza Lemes⁴
UNESP – Brasil

Resumo

Desde a redemocratização do país, nos anos da década de 1980, em função de mudanças na agenda de ações e no modo de estabelecer as novas formas de regulação, o Estado brasileiro se estruturou a partir de questões referentes a um modelo próprio de desenvolvimento e esta posição permanece, salvo melhor entendimento, até os dias atuais. As proposições políticas de ações e de regulação a partir deste momento se estabelesem, aparentemente, sem eficácia em seu propósito de atendimento às demandas qualificadas da sociedade atual. Os sistemas educacionais se orientam e regulam por meio de instrumentos de ação originados no PNE (Lei N.º 13.005/2014) – Plano Nacional da Educação – que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O conhecimento, como instrumento de regulação, implica que se apure o tipo de conhecimento ali, então, mobilizado. Com efeito, no âmbito dessa proposta, se busca analisar a genealogia desta política, enquanto matriz cognitiva e normativa, e as possíveis (ou necessárias) mudanças dos modos de regulação, considerando esses instrumentos como produtos de decisões políticas e os referenciais subjacentes como produtores dessas decisões.

Palavras-Chave: Política Educacional. Política Pública. Instrumentos de Regulação.

Resumen

Desde la redemocratización del país, en los años de la década de 1980, en función de cambios en la agenda de acciones y en el modo de establecer las nuevas formas de regulación, el estado brasileño se estructuró a partir de cuestiones referentes a un modelo propio de desarrollo y esta La posición permanece, salvo mejor entendimiento, hasta los días actuales. Las proposiciones políticas de acciones y de regulación

⁴ Professor Doutor do Depto. de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação

a partir de este momento se estabilizar, aparentemente, sin eficacia en su propósito de atención a las demandas calificadas de la sociedad actual. Los sistemas educativos se orientan y regulan por medio de instrumentos de acción originados en el PNE (Ley N.º 13.005 / 2014) –Plan Nacional de Educación– que determina directrices, metas y estrategias para la política educativa de los próximos diez años. El conocimiento, como instrumento de regulación, implica que se apure el tipo de conocimiento allí, entonces, movilizado. En efecto, en el marco de esta propuesta, se busca analizar la genealogía de esta política, como matriz cognitiva y normativa, y las posibles (o necesarias) cambios de los modos de regulación, considerando esos instrumentos como productos de decisiones políticas y los referenciales subyacentes como productores de esas decisiones políticas.

Palabras Clave: Política Educativa, Instrumentos de regulación, Política pública

Introdução

Contextuado no âmbito das buscas por novos modos de compreensão dos instrumentos de regulação da educação pelo estado e do papel dos agentes públicos nesse processo. As proposições políticas de ações e de regulação do Estado Brasileiro estão, aparentemente, sem eficácia em seu propósito de atendimento às demandas da sociedade atual no Brasil. Desde a redemocratização do país, nos anos da década de 1980, em função de mudanças na agenda de ações e no modo de estabelecer as novas formas de regulação, o Estado se estruturou a partir de questões referentes a um modelo brasileiro de desenvolvimento e esta posição permanece, salvo melhor entendimento, até os dias atuais. O dever de Estado, para garantir um direito do cidadão juridicamente protegido, convive com uma forma federativa de educação em suas atribuições e competências. Esse contexto educacional atual se orienta e é regulado pela Lei 9394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – e, do ponto de vista das ações de governo para esse fim, pelo PNE (Lei N.º 13.005/2014) – Plano Nacional da Educação – considerado como um dos principais instrumentos que determina estabelece as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos com clara adesão aos protocolos internacionais vigentes. A discussão aqui proposta, apesar de estar em seus momentos iniciais, busca a genealogia desta política, com seus diferentes instrumentos de ação e regulação, enquanto matriz cognitiva e normativa, e as possíveis (ou necessárias) alterações nos modos de regulação, considerando esses instrumentos⁵ como produtos de decisões políticas e, os referenciais deterrminantes, como produtores dessas decisões. Nesses instrumentos de regulação, principalmente os conceitos de: diretrizes, metas, estratégias e regulação, serão interpretados como eixos de ação e utilizados como categorias de análise (Muller e Surel, 2002). Nos apropriamos desses conceitos com objetivos de identificar, analisar, interpretar e procurar descrever, por meio das narrativas empregadas nos argumentos, os procedimentos e processos através dos quais a ação pública é estabelecida, promovida, orientada e coordenada, tendo como finalidade alcançar soluções desejáveis, em relação a situações problemas. Natércio Afonso (2008, p. 6) concebe e orienta que «(...) a regulação das políticas públicas e da ação pública, em educação, é concebida como um processo composto por um complexo conjunto de ações e interações, realizadas por múltiplos actores, produzindo a coordenação da ação colectiva na oferta da educação como bem público.» Serão também utilizadas, ainda nesse contexto e momento de análise documental, o conjunto da documentação congressual pelo qual passou o referido PNE, em sua trajetória de construção. Isso nos possibilitará e analisar os conhecimentos efetivamente mobilizados e reconhecidos oficialmente pelos pares, para essa ação (decisão) do Estado.

⁵ O conceito de instrumento é aqui mobilizado nos termos em que Lascoumes e Le Galès (2004, p. 14) o definem: «um dispositivo técnico de vocação genérica, portador de uma concepção específica da relação política/sociedade e sustentado por uma concepção da regulação»

Sobre a política Educacional Brasileira: algumas considerações

As políticas públicas no Brasil ainda estão a ser analisadas e avaliadas, a partir da redemocratização do país, nos anos da década de 1980, pela mudança na agenda pública que, na década anterior, se estruturou a partir de questões relativas a um modelo brasileiro de desenvolvimento⁶. Nos anos da década de 1960 e 1970 houve um período de modificações acentuadas nas diretrizes de legislações e programas governamentais para a educação com profundas transformações (LEMES, 2013, p.171) O debate se fazia sobre os impactos redistributivos das ações governamentais e o tipo de racionalidade e ideologia que orientava o projeto de modernização. Nessa nova agenda, em um primeiro momento, são apresentadas as questões sobre organização institucional em termos de: descentralização, participação, transparência e redefinição da relação público-privado nas decisões sobre políticas públicas. Em segundo, mesmo com o fim do período autoritário, os obstáculos à consecução de políticas sociais efetivas se mantiveram e isso serviu para fortalecer os outros estudos sobre as políticas. Em terceiro lugar, a difusão internacional de um ideário reformador do Estado e do aparelho de Estado passou a ser o principal elemento para a organização da agenda pública dos anos 1980-90, o que provoca uma proliferação significativa de estudos de, e sobre, políticas públicas. Esses elementos e componentes do rearranjo institucional ganharam grande centralidade na agenda: «(...) ao tomar-se o modo e a qualidade da intervenção pública na economia e na sociedade como objeto de estudo, cria-se, por extensão, um programa de pesquisa de caráter empírico sobre questões relativas à eficiência de políticas e programas» (Melo, 1999, p.81).

Do ponto de vista metodológico a pesquisa considerou a pertinente discussão sobre procedimentos utilizados pelas autoras Cristiane Kerches da Silva Leite e Úrsula Dias Peres⁷, no trabalho de análise de política pública intitulado Paradigmas de Desenvolvimento e Disseminação de Políticas: Raízes Locais da Criação do Programa Bolsa Família. Essas autoras se respaldam na análise qualitativa de dados secundários e primários, tendo como respaldo a literatura pós-positivista de políticas públicas sobre transferência e disseminação de ideários indicando inúmeros autores referências como grande denominador comum na valorização das ideias e processos cognitivos na dinâmica interativa para a decisão política. Nessas discussões e argumentações, as referidas autoras sustentam não haver de forma consolidada diretrizes e fundamentos de teorias pós-positivistas, mas assegura que se percebe a existência de uma orientação pós-positivista presente em outros tantos autores de referência que estabelecem contrapontos com as denominadas 'máximas ortodoxas da economia do bem-estar positivista'. Há nesse sentido, considerações críticas à pretensão de objetividade analítica e a neutralidade política. Considerando ainda essa outra concepção metodológica em que as categorias analíticas são diferentes, esses autores colocam em evidência outras dimensões em diferentes graus importância como a da subjetividade, a normatividade interpretativa, a argumentação e os fatores sociopolíticos contextuais e idiossincráticos de cada caso na análise das políticas públicas. Há que se considerar ainda a persuasão, a retórica e a interpretação, portanto, como elementos analíticos importantes nessa orientação pós-positivista.

Esses estudos evidenciam a busca da compreensão da política pública, pelo menos do ponto de vista metodológico e dos procedimentos, sobre o modo como o poder público age e, por quais princípios se orienta. No Brasil se tem a percepção de que «políticas públicas» é o conjunto de ações (ou de não ações) de governo; assim, as políticas públicas para a educação é o conjunto de ações (ou de não ações) de governo para o conjunto da sociedade na área da educação. A análise cognitiva das políticas públicas são, nesse contexto,

⁶ O modelo político de desenvolvimento que se esboça no Brasil poderia ser chamado de tecnoburocrático-capitalista. Está baseado em uma aliança entre a tecnoburocracia militar e civil de um lado, e o capitalismo internacional e nacional do outro. Esta aliança apoia-se por sua vez em um modelo econômico de desenvolvimento que se caracteriza pela modernização da economia, pela concentração da renda nas classes altas e médias e pela marginalização da classe baixa. (BRESSER-Pereira, 1973, p. 135)

⁷ Paradigmas de Desenvolvimento e Disseminação de Políticas: Raízes Locais da Criação do Programa Bolsa Família. Cristiane Kerches da Silva Leite e Úrsula Dias Peres. O&S - Salvador, v. 22 - n. 75, p. 621-638 - Out./Dez. - 2015 - www.revistaoes.ufba.br

além de uma metodologia analítica, um avanço na busca da compreensão ampliada dessa dinâmica no conjunto das ações do estado, seus protagonistas e determinantes. Autores de referência, como Melo, (1999) e Arretche (2003), não hesitam em afirmar que, além da ausência de uma escola teórica com capacidade de acumulação de conhecimento de longo prazo, destacam que os métodos de investigação têm recebido pouca atenção no debate dessa área de pesquisa. Souza (2003, p.17), afirma que «a área ainda apresenta um uso excessivo de narrativas pouco pautadas por modelos ou tipologias de políticas públicas, por teorias próximas do objeto de análise e que mantêm uma leveza metodológica exagerada». Nesse contexto, consideramos o que afirma Guerra (2014, p.11), ao discutir a diversidade de paradigmas de referências e os pressupostos das metodologias compreensivas, que as investigações orientadas por abordagem qualitativas têm práticas que envolvem inúmeras interpretações sociológicas, por isso, atenta-se mais para o significado dos fenômenos que par sua frequência. A análise tópica, considerando a mudança de método, substituindo a observação e a análise, pela ótica de instrumento, muitas vezes invisíveis, por meio uma busca clássica dos conteúdos mais substanciosos (substantivo) das políticas públicas. A Instrumentação da ação pública é reveladora de uma teorização do Relatório governante/governado (Lascomes e Le Gales, 2004). Segundo esses autores, o efetivo conteúdo das políticas públicas, nas denominadas entradas convencionais, se tornam invisíveis para as abordagens e métodos clássicos consagrados. As abordagens funcionalistas ou puramente técnicas dos instrumentos podem se apresentar como sem interferência política permitindo aos diferentes setores ou agentes (aos atores) uma ação coordenadora sem intervenção política, ao contrário, os instrumentos de ação pública não são ferramentas desprovidas de neutralidade axiológica. A compreensão dos referenciais no processo de tomada de decisão implica tanto a compreensão dos elementos que o legitimam como os instrumentos de regulação, em si, daí originados. O processo de decisão política, em sua lógica de desenvolvimento e articulação, se apresenta tal como o tipo de conhecimento que o legitima. Deve estar contido em uma lógica discursiva legitimadora e o instrumento regulador é caracterizado por quatro componentes: *credibilidade*, *maleabilidade*, *relevância simbólica* e *pertinência*; estas lhe outorgam valor e força, científica e política, que contribuem sensivelmente para a sua afirmação e penetração na sociedade. O estudo aqui iniciado poderá ser complementado com a análise de conteúdo e da narrativa apresentados na exposição de motivos que fundamentam os instrumentos de regulação construídos. O que indicará que referenciais estiveram ali presentes para que aquela decisão fosse tomada. Assim, orientado pela questão básica posta - qual a função do conhecimento na decisão política tomada para a educação no Brasil? - Irá responder, interpretar, compreender e analisar o conhecimento subjacente desse contexto com dimensão fundamental na regulação da política educacional.

No limite temos necessidade de compreender a política para a educação como ações públicas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo, regulando e orientando, também, a escolarização. A educação só é escolar quando delimitada por um sistema, resultado dessas políticas estabelecidas e devidamente reguladas. Quanto ao sistema, é preciso que se estabeleça como um ambiente próprio para o fazer pedagógico e educacional, a escola; que dinamiza uma comunidade, integrando dinamicamente partes distintas de um processo altamente complexo: alunos, professores, servidores, pais, vizinhança e Governo (enquanto o Estado em Ação).

A dinâmica das ações do poder público sobre o sistema educativo necessita com urgência uma compreensão mais ampla e profunda de suas raízes, dos processos cognitivos de construção, de como percebe de realidade e de como é a formação das ideias e dos valores que sustentam e orientam procedimentos e decisões. Nossa capacidade acadêmica de intervenção se pauta pelo conhecimento, potencial de criticidade para solução de problemas e por encaminhamentos propositivos. Buscamos a compreensão de uma realidade impregnada de «expectativas» e anseios que podem ser captados, capturados, sistematizados e colocados em evidência. Nesse contexto o PNE, por conta da complexidade do modelo federativo brasileiro, os vazios de regulamentação das normas de cooperação e a visão patrimonialista que persiste em muitos setores da gestão pública tornam a tarefa do planejamento educacional um desafio de grandes proporções.

Os tópicos de análises e discussões que propomos para aprofundamento posterior envolvem os conceitos fundamentais da análise cognitiva das Políticas Públicas com discussões interpretativas a partir de hipóteses para identificar os conhecimentos subjacentes às ações regulatórias apresentadas no contexto Brasileiro na área da educação. As ações atuais em curso que permitam indagar e argumentar sobre os modos de regulação estabelecidos, sobre os instrumentos criados para esse fim e sobre a opção pela performatividade em evidência no Estado brasileiro. Esses tópicos aqui destacados mostram que a situação se evidencia pela busca da eficácia por meio da valorização analítico comparativa entre as metas propostas com os efeitos esperados e os resultados concretos, observáveis e mensuráveis. As metas propostas, buscadas e acompanhadas por orientações técnicas, diretrizes administrativas e de gestão, regramento normativo de ação institucional, entre outras ações. Por isso, essas metas propostas no PNE cumprem função reguladora em uma lógica de governança⁸ onde a palavra «*articulação*» cumpre um papel fundamental na estrutura do sistema. A materialidade dessas metas, enquanto instrumentos de regulação baseados no conhecimento em evidência nesse momento, as avaliações oficiais de larga escala, que estão a ser desenvolvidas e aplicadas pelo poder público com significativos investimentos (Censo Escolar, ENEM, Provinha Brasil, SAEB, IDEB, ENCEJA e Prova Docente entre outros) incluindo a adesão ao PISA. Esses instrumentos, no contexto das ações públicas para a educação no Brasil, são materializadores, também, de intenções políticas e, ao mesmo tempo, reguladores do processo desencadeado a partir das decisões tomadas na esfera política pelo poder público. O caso específico que exemplifica é o instrumento utilizado no ENEM, uma vez que este se configura, conforme descreve Costa & Afonso (2009), como *Knowledge-based Regulation Tools (KRT)*, onde os usos dos resultados, a produção de indicadores, as análises técnicas comparativas entre os dados produzidos são componentes de um dos instrumentos de regulação explícitos utilizados pelo poder público em diferentes níveis. Contudo, a ineficiência ou inoperância das ações públicas nesse sentido se revelam quando os dados dos últimos anos do ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio – mostram uma estabilidade linear nos desempenhos dos alunos em níveis próximos, mas abaixo do básico e, nesse momento, estão a concluir o ensino básico. Apesar de algumas ações, de ordem técnico-pedagógica, como: cursos, treinamentos, oficinas, entre outras; não se percebe melhorias, ou se quer alterações significativas de desempenho nessa trajetória estável e em nível abaixo do básico.

A nova concepção das políticas públicas pela ótica da ação pública e do conhecimento circulante nos espaços dessas ações públicas diretas ou indiretas, associada ao conjunto dos marcos legais regulatórios para a educação Brasileira e aos princípios, diretrizes e outros subsídios apresentados por organismos internacionais de grande poder, tanto econômico quanto de persuasão com argumentação pragmática; produzem rearranjos nos procedimentos de gestão e de financiamento da educação e se constituem como ações político - administrativas de regulação dos sistemas de ensino e, com efeito, nas escolas. A expansão da escolarização no Brasil os últimos 20 anos é inegável, tanto na educação básica como no ensino superior, porém não se observa, em termos de desempenho, um equivalente qualitativo na mesma proporção. O resultado do processo de democratização da escolarização básica é visto pelo significativo aumento a demanda para os diferentes níveis de ensino, tanto quantitativa como qualitativamente. Nesse momento, estamos a atender a demanda quantitativa, mas se está muito distante do atendimento à essa demanda qualitativamente. O que se verifica, concretamente no cotidiano da escola «*real*», é um aparente processo de desmantelamento da estrutura educacional pela ineficiência e inoperância institucional que, com efeito, constrói gradualmente a incapacitação dos agentes públicos⁹ intucionalizados para o atendimento qualificado no processo de escolarização da sociedade.

O conhecimento como forma de legitimação do poder político com necessidade de interlocução local e como forma de regulação persuasiva. Indagações sobre paradigmas, crenças e referenciais. Hoje o Brasil vive um momento de grande dificuldade econômica e política, salvo análise com maior profundidade de argumen-

⁸ Segundo Natércio Afonso (2012, p. 87) «(...) uma governação baseada na gestão da informação e do conhecimento.»

⁹ A questão conceitual e funcional dos Agentes Públicos nesse contexto, embora aqui abordada e considerada, por sua dimensão na dinâmica da ação pública, será objeto de estudo posterior aprofundado.

tação, por conta dos conflitos políticos institucionais, partidários e programáticos, originários nas matrizes cognitivas e normativas existentes no âmbito da sociedade brasileira e da estrutura partidária que compõe o poder político. Essa situação notadamente fragilizou esse poder político nos diferentes níveis da estrutura federalizada do país, afetando de maneira significativa a interlocução local como parte importante para a capilaridade dos instrumentos de regulação nesse segmento. De forma emblemática, essa situação evidencia a incapacidade, pela perda da eficácia, das políticas públicas tradicionais que privilegiam os mecanismos de regulação burocráticos. Esses mecanismos se caracterizam por excessos normativos, altamente invasivos e fiscalizadores, porém, sem que os agentes de interlocução local tenham envolvimento para agirem como mediadores em um processo de regulação e persuasão, enquanto qualidade de argumentação, coerência e sentido; na lógica da governança. Para tanto, nesse sentido e contexto, há que ter certo empoderamento do agente público, enquanto ente mediador e articulador na complexa dinâmica da ação pública que estão muito além da influência e controle da autoridade pública. A referida perda de eficácia evidencia que a ação pública, ao envolver diferentes agentes em uma multiplicidade de ações e interesses, legítimos ou não, produz resultados que ficam aquém (ou pelo menos diferente) do esperado pelo poder regulador tradicional hierárquico, normativo e regulador.

Esses tópicos assim postos possibilitam se proceder a uma revisão e atualização bibliográfica na área da análise cognitiva das políticas públicas visando a apropriação de seus fundamentos, conceitos e «estado da arte» além de conhecer e mobilizar o quadro teórico e os conceitos operacionais dessa metodologia analítica na identificação dos conhecimentos norteadores (os referenciais¹⁰) subjacentes às tomadas de decisão explícitas nos instrumentos de regulação das Políticas Públicas Brasileiras no campo da Educação. Nesse sentido e mais, por esse caminho, se estará a discutir, no contexto das matrizes cognitivas e normativas estabelecidas, os conceitos e fundamentos percebidos, de forma implícita e explícita, nas categorias de análise evidenciadas por análise de conteúdo e narrativa nos instrumentos de regulação produzidos pela Política Pública para a Educação no Brasil atual por meio do PNE e LDB.

Bibliografia

- AFONSO, Natércio. (2012). As metas da aprendizagem: Fundamentos e Características de um instrumento de Regulação nas políticas educativas. (p.75-87). In FIALHO, Isabel e VERDASCA, José (Orgs.). (2012) Turma Mais e Sucesso escolar – Fragmentos de um percurso. CIEP/EU, Universidade de Évora, Portugal.
- AFONSO, Natércio e COSTA, Estela. (2011). Avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In João Barroso & Natércio Afonso (Org). As políticas educativas em Portugal: mobilização de conhecimento e modos de regulação. Fundação Manoel Leão.
- AFONSO, Natércio e COSTA, Estela. (2009). Os instrumentos de regulação baseados no conhecimento: o caso do programme for international student assessment (PISA). Dossiê Conhecimento e Política. Educação e Sociedade, vol 30, N.º 109; Campinas, SP.
- ARRETCHE, Marta. (2003). DOSSIÊ AGENDA DE PESQUISA EM POLÍTICAS PÚBLICAS* Revista Brasileira de Ciências Sociais Vol. 18 n.º 51 fevereiro.
- BARROSO, João; CARVALHO, Luís Miguel; FONTOURA, Madalena & AFONSO, Natércio (2007). «As políticas educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional». Sísifo, 4.
- BARROSO, João (2011). Conhecimento e ação Pública: as políticas sobre a gestão e a autonomia das escolas em Portugal (1986-2008). In João Barroso & Natércio Afonso(Org). As políticas educativas em Portugal: mobilização de conhecimento e modos de regulação. Fundação Manoel Leão, Pp 27-58.

¹⁰ Um referencial é « uma representação, uma imagem da realidade em que (sobre a qual) se quer intervir. Esta é em referência a esta imagem cognitiva que os actores organizam a sua percepção do problema, comparm as suas soluções e definem as suas propostas de acção « (Muller, 1990: 2) Tradução deste autor.

- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. (1973). O novo modelo brasileiro de desenvolvimento. Revista Dados 11, 122-145. Rio de Janeiro.
- GUERRA, Isabel Carvalho (2014). Pesquisa qualitativa e Análise de conteúdo – sentidos e formas de uso. Principia Editora Ltda. Cascais, Portugal.
- LASCOURMES, Pierre et LE GALES, Patrick. (2004). Gouverner par les instruments. sous la dir. Presses de Sciences Po, Collection académique, 370p.
- LEMES, Sebastião de Souza (2013). O currículo para a escola democratizada: das pistas históricas às perspectivas necessárias. Cadernos de Formação – Gestão escolar. Bl.3 – Vol. 2, 171-181. UNESP/UNIVESP; Editora Cultura Acadêmica, 280 p. São Paulo.
- MELO, M. A. (1999). Estado, governo e políticas públicas. In: MICELI, S. (org.). O que ler na ciência social brasileira (1970-1995). [vol. 3: Ciência política], São Paulo/Brasília: Sumaré/Anpocs/Capes, p. 59-100.
- MULLER, Pierre. (2011). Les politiques publiques. Presses Universitaires de France, 9ª. Edição, Paris.
- MULLER, Pierre e SUREL, Yves. (2002). A ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS Tradução de Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Col. Desenvolvimento Social, EDUCAT, Pelotas, RGS.

Atuação da escolaridade dos pais e da renda familiar sobre o rendimento escolar do aluno do ensino médio: uma análise empírica com dados do SARESP

Camila Fernanda Bassetto¹¹

UNESP – Brasil

camila@fclar.unesp.br

Bruna Christina Battissacco¹²

UNESP – Brasil

brunachristina_s2@hotmail.com

Resumo

O presente estudo tem como objetivo verificar se fatores associados à família, tal como renda e escolaridade dos pais, influenciam o desempenho educacional do aluno. Para tanto, as autoras utilizaram dados do SARESP referentes ao período entre 2009 e 2013 para investigar o impacto de tais variáveis sobre a proficiência em matemática dos alunos da terceira série do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino. A partir dos dados disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação (SEE/SP), os quais são referentes às notas dos alunos e as respostas dos pais dadas ao questionário socioeconômico, uma análise de correlação foi realizada entre a renda familiar do aluno e o nível de instrução dos pais com o desempenho alcançado em matemática, medido pelo SARESP. Os resultados obtidos permitem afirmar que existe influência positiva dos fatores familiares sobre o desempenho educacional do indivíduo, sugerindo que níveis mais altos de instrução dos pais e melhores condições socioeconômicas proporcionam níveis de proficiência em matemática mais altos.

Palavras chave: Desempenho em Matemática, Renda Familiar, Escolaridade dos Pais, SARESP.

¹¹ Departamento de Ciências da Educação, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – FCLAR/UNESP

¹² Graduada em Administração Pública, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – FCLAR/UNESP

Abstract

The present study aims to verify if factors associated with the family, such as income and schooling of the parents, influence the educational performance of the student. In order to do so, the authors used SARESP data for the period between 2009 and 2013 to investigate the impact of such variables on the proficiency in mathematics of the third grade students of the public school system. Based on data provided by the State Department of Education (SEE / SP), which refer to the students' scores and the parents' answers given to the socioeconomic questionnaire, a correlation analysis was performed between the student's family income and the level of parents' performance in mathematics as measured by SARESP. The results obtained allow us to affirm that there is a positive influence of family factors on the educational performance of the individual, suggesting that higher levels of parental education and better socioeconomic conditions provide higher levels of proficiency in mathematics.

Key words: Performance in Mathematics, Family Income, Parents' Education, SARESP.

Introdução

A avaliação educacional se faz presente em várias instâncias da ação humana e caracteriza-se como ferramenta útil para melhorar o sistema educacional, pois fornece informações que possibilitam aos educadores distinguir as práticas que promovem os resultados desejados daquelas menos eficazes.

Concomitantemente, a avaliação deve proporcionar um monitoramento contínuo do sistema educacional buscando detectar os efeitos positivos e negativos das políticas adotadas (Soares et al., 2001).

No Brasil, é perceptível o avanço empreendido na avaliação educacional, seja por intermédio dos recursos metodológicos de que se dispõe, seja por meio dos sistemas de avaliações que vem sendo operacionalizados, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional para o Ensino, e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Os resultados dessas avaliações têm revelado novas fases das desigualdades educacionais no país, com um Quadro crítico da educação formal em relação à qualidade do ensino, ao rendimento escolar do indivíduo e também às disparidades de desempenho escolar entre os estratos regionais e sociais.

Na avaliação educacional, o desempenho do aluno é considerado a variável indicadora da eficácia deste sistema e é coletado juntamente com informações acerca do contexto escolar e social do indivíduo, características de interesse de muitos estudos (Ferrão et al., 2001; Alves e Soares, 2008; Franco e Menezes-Filho, 2012).

Ao longo da última década, estudos têm revelado evidências empíricas de que o desempenho escolar dos alunos depende não só das habilidades próprias, mas também de fatores que envolvem Características sociais, econômicas e culturais familiares (Soares, 2005). Uma vez que as desigualdades sociais têm implicações diretas sobre a educação, nas avaliações educacionais, deve-se considerar que o desempenho do aluno deve ser contextualizado.

Ferrão et al. (2001) relatam uma pesquisa desenvolvida para identificar os fatores associados ao desempenho escolar do aluno e à eficiência do sistema educacional. Sob o pressuposto de que o conhecimento prévio do aluno à entrada na escola e seu nível socioeconômico são fortemente correlacionados, os autores concluíram que existe relação positiva entre a proficiência do aluno e seu nível socioeconômico.

Este resultado confirma o fato amplamente conhecido de que o desempenho acadêmico do aluno é fortemente influenciado pela envolvente social, cultural e econômica (dimensões geralmente correlacionadas). Soares e Mendonça (2003) e Barbosa e Fernandes (2001), entre outros, destacam que, dentre os problemas do sistema educacional brasileiro considerados mais graves estão as disparidades regionais. De acordo com

pesquisas educacionais recentes, o principal interesse se deixou de ser a comparação entre as escolas conforme o rendimento de seus alunos e passou a ser a identificação de características de natureza humana, social, cultural, ética, metodológica e instrumental, que podem estar influenciando o desempenho escolar do aluno. De acordo com Alves e Soares (2008), estudos com dados de avaliação dos sistemas de ensino conduzidos no país mostram que a maior parte da variação nos resultados escolares pode ser explicada por fatores extra escolares associados, principalmente, devido à origem social dos alunos. Os resultados encontrados mostraram que o efeito do nível socioeconômico sobre o desempenho escolar é forte e positivo, permitindo aos autores afirmar que tal característica é uma das principais fontes de desigualdade antes e depois da trajetória escolar do indivíduo.

Através das variáveis selecionadas, as quais relacionam escolaridade dos pais e renda familiar com o desempenho do aluno, foi possível proporcionar uma visão mais clara das influências e problemas envolvidos no processo educacional. De forma descritiva, a presente pesquisa apresenta dados e relações construtivas para enriquecer a compreensão do universo estudantil, envolvendo não só o aluno e seu ambiente escolar, como também seu contexto familiar, social e econômico analisando suas interações nos meios em que vive e se relaciona.

Renda familiar e escolaridade dos pais: impacto no desempenho escolar

Para grande parte dos alunos, a matemática é simplesmente uma aplicação de regras e conceitos sem uma utilidade específica, por vezes, até mesmo alunos com certa intimidade com a área de exatas acreditam que a matemática é simples pelo fato de ser exata – no sentido literal – e, portanto, livre de discussões, além de imaginar que não possui aplicação ou importância em suas vidas (Pinheiro, 2005). Porém, essa área é de vital importância em diversos aspectos, é aplicada em economia, planejamento industrial e gerenciamento de propagandas, por exemplo, mas, como argumenta Skovsmose (2001), os professores conseguem apresentar poucas pseudo-aplicações incapazes de dimensionar a real importância desse campo aos alunos, deixando que continuem com esse conceito simplório de um campo tão vasto.

Em um contexto de análise do desempenho escolar dos alunos, o fator socioeconômico é de suma importância e tema de pesquisas desde as décadas de 1950 e 1960 (Soares e Collares, 2006). A determinante para o aspecto socioeconômico está ligada diretamente com a renda dos pais e, conseqüentemente, com o nível educacional e cultural dos mesmos. Dessa forma, os recursos financeiros que estão à disposição dos pais se convertem em investimento educacional para os filhos, considerando que um menor nível educacional proporciona um menor nível socioeconômico em um longo prazo (Barros et al., 2001).

Considerando a proporção de mães com ensino superior para indicar um elevado status socioeconômico dos alunos que participaram da avaliação, Franco e Menezes-Filho (2012) verificaram a existência de uma relação positiva forte com o desempenho do aluno, isto é, alunos pertencentes a famílias com maior poder aquisitivo exibiram níveis de proficiência mais altos, evidenciando elevada estratificação social no sistema educacional brasileiro. Para a proporção de mães com ensino médio, embora não tão acentuada, os resultados mostraram uma relação positiva com o desempenho médio da escola. Ao investigar os determinantes da qualidade do ensino, medida por testes padronizados e taxas de repetência e desistência, Lee e Barro (2001) encontraram evidências de relação positiva com a renda familiar e com os recursos escolares. Os resultados mostraram ainda que características familiares, tais como renda e nível de instrução dos pais, tem forte relação com o desempenho escolar do aluno, fato que corrobora a relação entre habilidades cognitivas, desempenho escolar e fatores familiares.

Para a melhor compreensão das variáveis renda domiciliar per capita e escolaridade dos pais, convém conceituá-las, seguindo os estudos de Barros et al. (2001), como a soma das rendas de todos os membros familiares em relação ao número destes e o número de anos completos de estudo dos pais, respectivamente. Vale destacar que o contexto familiar é composto por caráter financeiro pela relação da renda, escolaridade dos pais

e não financeira nos requisitos de envolvimento na vida estudantil, seja por transferência educacional, cultural ou por incentivos e participação ativa pelo acompanhamento e diálogo com os filhos. Soares e Collares (2006) argumentam que é possível perceber que os alunos que possuem estrutura familiar adequada, com vínculos saudáveis de relacionamento refletem um melhor desempenho, pela abertura para conversar com os pais sobre a vida escolar e com relação aos insumos culturais que recebem, os quais se relacionam intimamente com a capacidade financeira familiar, tornando-se um investimento não meramente a longo prazo, mas também por gerarem efeitos no tempo presente aos alunos e conseqüentemente aos seus pais. Ainda de acordo com tais autores, é importante ressaltar que considerar a variável renda familiar do estudante como uma variável isolada, afeta negativamente outros pontos de estudo como a parceria escola-família, recursos culturais, desenvolvimento de políticas escolares, infraestrutura escolar entre outros.

Autores como Barros e Mendonça (1997), caracterizam que a relação entre a escolaridade dos pais e o desempenho do aluno é mais estreita do que a relação entre renda e desempenho. Uma das principais justificativas para isso está no fato de a renda ser variável e o conhecimento que os pais adquiriram é permanente, além do que a escolaridade dos pais é o fator mais relevante para a constituição da renda. Apesar da importância da escolaridade dos pais e da participação na vida acadêmica do aluno, é necessário que estes respeitem e enfatizem a importância da escola e que não tentem substituir os profissionais da área. Um ponto no qual deve-se tocar, até mesmo pela falta de literatura a respeito, é o acompanhamento, a investigação e o processo de inserção dos alunos nas escolas em um âmbito domiciliar. Os alunos matriculados não possuem acompanhamentos técnicos residenciais – como existe na saúde com os agentes de saúde – para se identificar problemas familiares ou intrínsecos ao aluno com um programa que procurasse a prevenção para a evasão escolar, por exemplo, possuindo um projeto para que se pudesse tentar sanar esses problemas da melhor maneira possível.

A partir dos estudos descritos anteriormente, é possível observar que tanto a renda familiar como o nível de escolaridade dos pais, além de outros fatores diretamente ligados ao background familiar, atuam sobre o desempenho em matemática do aluno. Com o propósito de contribuir com questões referentes à compreensão dos fatores externos à escola que atuam sobre o desempenho do aluno, na seção seguinte apresentam-se dados sobre a renda familiar e a escolaridade dos pais para os alunos classificados nos diferentes níveis de proficiência em matemática nas edições do SARESP de 2009 a 2013.

Distribuição dos alunos nos níveis de proficiência conforme renda familiar e escolaridade dos pais

Para alcançar o objetivo proposto no presente estudo, além das notas obtidas no SARESP, foram consideradas também as respostas dos pais dos alunos para tais questões, disponibilizadas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP), especificamente pela Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA).

As alternativas contidas no questionário socioeconômico sobre a escolaridade dos pais são: (A) Não estudou, (B) Ensino Fundamental (1.ª a 4.ª série) incompleto, (C) Ensino Fundamental (1.ª a 4.ª série) completo, (D) Ensino Fundamental (1.ª a 8.ª série) incompleto, (E) Ensino Fundamental (1.ª a 8.ª série) completo, (F) Ensino Médio (antigo 2.º grau) incompleto, (G) Ensino Médio (antigo 2.º grau) completo, (H) Ensino Superior (faculdade) incompleto, (I) Ensino Superior (faculdade) completo e (J) Não sabe. Para a renda familiar, as alternativas possíveis são: (A) Até R\$ 850, (B) De R\$ 851 a R\$ 1.275, (C) De R\$ 1.276 a R\$ 2.125, (D) De R\$ 2.126 a R\$ 4.250, (E) Mais de R\$ 4.250, (F) Nenhuma renda e (G) Não sabe/não quer responder. Respostas associadas às alternativas (J), (F) e (G) foram descartadas, uma vez que «Não sabe», «Nenhuma renda» e «Não sabe/não quer responder» não possibilitam qualquer conhecimento sobre a escolaridade dos pais e sobre a renda familiar do aluno.

Considerando o nível de instrução da mãe, a Tabela 1 apresenta o percentual de alunos conforme a proficiência em matemática, avaliada pelo SARESP no período de 2009 a 2013. Tais valores evidenciam que, durante todo o período analisado, os maiores percentuais de mães dos alunos participantes da avaliação têm o nível de escolaridade correspondente ao Ensino Médio completo, representado pela alternativa (G), independentemente do nível de proficiência em matemática ao qual o aluno se classificou. Exceto para os alunos nível AB de proficiência, para os quais as menores quantidades são de mães com Ensino Superior Incompleto, para os demais as mais baixas quantidades observadas em todos os anos estão associadas à alternativa (A), a qual informa que a mãe do aluno não possui qualquer grau de instrução. O ano de 2013 registrou os menores percentuais para tal escolaridade em todos os níveis de proficiência. Ainda a partir dos percentuais contidos na Tabela 1, verifica-se que, à medida que o desempenho do aluno melhora, conforme os níveis de proficiência em matemática estabelecidos pelo SARESP, os percentuais de mães em cada grau de escolaridade decrescem. Tal comportamento é identificado durante todo o período entre 2009 e 2013 para os níveis de escolaridade representados pelas alternativas (B), (C), (D) e (E), os quais estão associados, respectivamente, a Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) incompleto, Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) completo, Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) incompleto e Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) completo. Assim como para a alternativa (A), o ano de 2013 registrou também as menores quantidades de mães com escolaridades representadas pelas alternativas (B), (C), (D) e (E), em todos os níveis de proficiência em matemática. Comparado aos níveis de escolaridade citados previamente, as quantidades de mães que possuem o Ensino Médio incompleto, representado pela alternativa (F), são inferiores e, em média, próximos de 6,8 %, 7,4 %, 7,3 % e 6,5 %, respectivamente, nos níveis AB, BA, AD e AV de proficiência, entre 2009 e 2013. Ainda para o Ensino Médio incompleto, observa-se que os percentuais aumentam ao passar do nível AB para o BA e decrescem à medida que os alunos atingem o nível BA. Tais valores sugerem que este nível de escolaridade está mais presente entre as mães dos alunos com proficiência BA e AD.

Tabela 1. Níveis de escolaridade da mãe, por nível de proficiência em matemática

| Ano | Nível de Proficiência | A | B | C | D | E | F | G | H | I |
|------|-----------------------|-----|------|------|------|------|-----|------|-----|------|
| 2009 | AB | 3,8 | 16,1 | 15,4 | 15,5 | 12,5 | 6,6 | 23,2 | 2,5 | 4,4 |
| | BA | 2,2 | 11,8 | 13,3 | 14,9 | 11,6 | 7,3 | 28,4 | 3,6 | 7,0 |
| | AD | 1,0 | 8,3 | 11,8 | 12,6 | 10,4 | 7,5 | 31,5 | 5,2 | 12,5 |
| | AV | 1,3 | 8,3 | 9,1 | 11,6 | 8,8 | 6,6 | 32,4 | 6,3 | 15,7 |
| 2010 | AB | 3,5 | 15,9 | 14,4 | 16,2 | 12,0 | 6,7 | 24,1 | 2,6 | 4,6 |
| | BA | 1,9 | 11,9 | 12,9 | 15,4 | 11,5 | 7,2 | 28,9 | 3,5 | 6,8 |
| | AD | 1,3 | 8,9 | 10,4 | 11,8 | 10,5 | 6,8 | 33,5 | 5,2 | 11,7 |
| | AV | 0,9 | 7,9 | 10,1 | 9,6 | 8,6 | 6,0 | 33,6 | 6,4 | 16,9 |
| 2011 | AB | 3,8 | 15,1 | 14,3 | 15,9 | 12,1 | 6,7 | 24,7 | 2,9 | 4,5 |
| | BA | 2,4 | 11,5 | 12,8 | 15,2 | 11,1 | 7,3 | 29,2 | 3,8 | 6,9 |
| | AD | 1,7 | 7,9 | 10,4 | 12,7 | 9,7 | 7,1 | 33,1 | 5,5 | 11,8 |
| | AV | 1,4 | 7,1 | 9,8 | 11,4 | 8,9 | 5,9 | 34,7 | 4,6 | 15,3 |
| 2012 | AB | 3,4 | 14,8 | 13,9 | 15,5 | 12,1 | 7,0 | 25,6 | 3,0 | 4,6 |
| | BA | 2,1 | 11,0 | 12,2 | 14,6 | 11,2 | 7,5 | 30,3 | 3,9 | 7,2 |
| | AD | 1,4 | 8,0 | 9,8 | 12,1 | 9,8 | 7,4 | 33,7 | 5,3 | 12,4 |
| | AV | 1,0 | 6,0 | 9,6 | 11,7 | 8,7 | 6,8 | 33,3 | 6,9 | 15,9 |
| 2013 | AB | 3,4 | 14,3 | 12,6 | 15,0 | 12,1 | 7,3 | 26,6 | 3,3 | 5,4 |
| | BA | 1,9 | 10,2 | 10,6 | 13,7 | 10,8 | 7,8 | 31,9 | 4,4 | 8,7 |
| | AD | 1,1 | 6,1 | 7,8 | 10,4 | 8,6 | 7,7 | 35,0 | 6,1 | 17,2 |
| | AV | 0,6 | 4,6 | 6,7 | 9,2 | 8,0 | 7,1 | 32,9 | 5,5 | 25,2 |

Fonte: Elaboração própria a partir da exploração dos dados utilizados neste estudo.

A Tabela 1 mostra também que, embora em menores quantidades, os percentuais de mães com Ensino Superior completo e incompleto, representados pelas alternativas (H) e (I), nesta ordem, aumentam conforme a proficiência em matemática do aluno avança. Em 2009, enquanto para os alunos do nível AB o percentual de mães com Ensino Superior completo foi de 4,4%, no nível AD foi de 12,5% e no AV igual a 15,7%. Os valores observados são semelhantes no restante no período considerado na presente pesquisa. Porém, vale destacar que o ano de 2013 contemplou os maiores percentuais de mães com Ensino Superior completo e incompleto para os alunos nos níveis AB, BA e AD de proficiência em matemática. Concomitantemente, este último ano considerado registrou um aumento significativo na quantidade de mães com Ensino Superior completo dos alunos classificados no melhor dos níveis de proficiência, isto é, no nível AV. Enquanto os percentuais registrados nos anos de 2009, 2010, 2011 e 2012 foram próximos de 16% e 17%, em 2013 o percentual foi de 25,2%. Em suma, os valores mostrados na Tabela 1 evidenciam um padrão no comportamento do desempenho educacional do aluno conforme o nível de escolaridade da mãe, sugerindo que o nível de proficiência em matemática aumenta à medida que os anos de estudo da mãe também aumentam. Nesse sentido, os valores analisados indicam a existência de uma relação positiva entre proficiência em matemática e escolaridade da mãe.

A Tabela 2 contém os percentuais de pais com diferentes níveis de escolaridade, apresentados conforme a proficiência em matemática alcançada pelo aluno. Devido ao comportamento similar desses valores comparados àqueles mostrados na Tabela 1, a interpretação dá-se como a anterior.

Nesta pesquisa, as autoras investigaram também o impacto da renda familiar sobre o desempenho escolar do aluno da rede pública de ensino. A Tabela 3 apresenta as quantidades (em valores percentuais) de pais que responderam o questionário socioeconômico e, cujos filhos participaram da avaliação, conforme a classificação da proficiência em matemática alcançada. Os valores mostrados na Tabela 2 mostram que o percentual de alunos com renda familiar até R\$ 850 é decrescente conforme os níveis de proficiência, isto é, as maiores quantidades de alunos nesta faixa de renda pertencem ao nível mais baixo de proficiência, isto é, no Abaixo do Básico e as menores quantidades concentram-se no nível Avançado. O mesmo é observado nos percentuais de alunos cuja renda está entre R\$ 851 e R\$ 1.275. Para esta faixa de renda, as maiores quantidades de alunos pertencem ao nível AB e as menores ao AV.

Tabela 2. Níveis de escolaridade do pai, por nível de proficiência em matemática

| Ano | Nível de Proficiência | A | B | C | D | E | F | G | H | I |
|------|-----------------------|-----|------|------|------|------|-----|------|-----|------|
| 2009 | AB | 4,3 | 18,3 | 14,2 | 14,8 | 11,7 | 6,5 | 23,7 | 2,6 | 3,9 |
| | BA | 2,6 | 13,6 | 12,8 | 14,2 | 11,2 | 6,9 | 28,5 | 3,9 | 6,2 |
| | AD | 1,3 | 9,8 | 10,9 | 12,7 | 10,4 | 7,0 | 31,3 | 6,0 | 10,5 |
| | AV | 1,2 | 10,5 | 8,8 | 11,3 | 8,2 | 6,9 | 29,9 | 7,5 | 15,6 |
| 2010 | AB | 4,4 | 18,8 | 13,5 | 15,1 | 11,5 | 6,3 | 23,6 | 2,7 | 4,0 |
| | BA | 2,6 | 14,6 | 12,4 | 14,7 | 11,2 | 6,8 | 28,0 | 3,7 | 5,9 |
| | AD | 1,7 | 10,8 | 10,1 | 11,7 | 10,6 | 6,6 | 32,9 | 5,6 | 9,9 |
| | AV | 1,5 | 7,8 | 10,4 | 10,5 | 13,1 | 5,8 | 32,0 | 6,2 | 12,8 |
| 2011 | AB | 4,3 | 18,3 | 13,6 | 15,2 | 11,7 | 6,4 | 23,9 | 2,7 | 4,1 |
| | BA | 2,6 | 14,4 | 12,6 | 14,6 | 11,1 | 6,9 | 28,3 | 3,7 | 5,9 |
| | AD | 1,5 | 10,1 | 10,9 | 12,5 | 9,6 | 7,5 | 32,2 | 4,9 | 10,3 |
| | AV | 1,2 | 8,2 | 11,2 | 10,7 | 9,9 | 7,1 | 33,2 | 5,6 | 13,0 |
| 2012 | AB | 4,3 | 18,4 | 13,2 | 14,9 | 11,7 | 6,4 | 24,3 | 2,6 | 4,2 |
| | BA | 2,5 | 14,2 | 12,6 | 14,0 | 11,1 | 6,9 | 29,2 | 3,7 | 5,9 |
| | AD | 1,4 | 10,6 | 10,6 | 12,3 | 10,1 | 6,8 | 32,4 | 5,4 | 10,5 |
| | AV | 1,0 | 7,8 | 11,6 | 11,6 | 8,5 | 5,4 | 33,8 | 6,7 | 13,5 |

| Ano | Nível de Proficiência | A | B | C | D | E | F | G | H | I |
|------|-----------------------|-----|------|------|------|------|-----|------|-----|------|
| 2013 | AB | 4,2 | 18,0 | 12,5 | 14,5 | 11,5 | 6,7 | 25,3 | 2,8 | 4,6 |
| | BA | 2,4 | 13,1 | 11,5 | 13,4 | 10,5 | 7,2 | 30,4 | 4,1 | 7,4 |
| | AD | 1,2 | 8,5 | 8,2 | 10,9 | 9,0 | 6,8 | 34,8 | 6,1 | 14,5 |
| | AV | 0,8 | 6,1 | 7,2 | 9,1 | 9,1 | 7,1 | 33,6 | 6,1 | 20,8 |

Fonte: Elaboração própria a partir da exploração dos dados utilizados neste estudo.

O comportamento das quantidades de alunos com renda familiar entre R\$ 1.276 e R\$ 2.125, representada pela alternativa (C), varia ao longo do período analisado entre os níveis de proficiência estabelecidos pelo SARESP. Enquanto em 2009 e 2011 os percentuais de alunos aumentam à medida em que melhor se classificam quanto à proficiência em matemática, nos anos de 2010 e 2012 tais quantidades aumentam somente entre os níveis AB, BA e AV, e no ano de 2013 o número de alunos aumenta somente ao passar do nível AB para o nível BA. Considerando o período entre 2009 e 2013, as oscilações descritas impedem a afirmação de que, nesta faixa de renda, o percentual de alunos aumenta ou diminui de acordo com o desempenho escolar.

Nas faixas de renda entre R\$ 2.126 e R\$ 4.250 e acima de R\$ 4.250, colocadas, respectivamente, como alternativas (D) e (E), os percentuais de alunos conforme o nível de proficiência exibem comportamento oposto àquele identificado nas faixas de renda até R\$ 850 e entre R\$ 851 e R\$ 1.275. Enquanto a maioria dos alunos cujos pais assinalaram as alternativas (A) e (B), correspondentes às rendas mais baixas, tende a concentrar-se no nível AB, para rendas superiores a R\$ 2.126 o nível AB abrange as menores quantidades de alunos. Além disso, nas faixas de renda (D) e (E), os percentuais de alunos decrescem à medida que o nível de proficiência aumenta, de tal forma que as maiores quantidades pertençam ao nível AV. Tais valores sugerem que, à medida que a renda familiar aumenta, melhora também o desempenho escolar do aluno, uma vez que, faixas de renda mais altas concentram os maiores percentuais de alunos nos níveis AD e AV.

Concomitantemente às descrições prévias, a Tabela 3 mostra ainda que, enquanto para as faixas de renda até R\$ 850 e de R\$ 851 a R\$ 1.276, os anos de 2009 e 2013 registraram, respectivamente, os maiores e menores percentuais de alunos, para as faixas de E o oposto é observado, uma vez que em 2009 estão os menores percentuais de alunos em todos os níveis de proficiência e em 2013 estão concentrados os maiores percentuais.

Tabela 3. Renda familiar conforme nível de proficiência do aluno

| Ano | Nível de Proficiência | A | B | C | D | E |
|------|-----------------------|-------|-------|-------|-------|------|
| 2009 | AB | 28,65 | 35,31 | 23,58 | 9,70 | 2,76 |
| | BA | 21,29 | 33,01 | 29,26 | 13,51 | 2,94 |
| | AD | 16,24 | 29,57 | 32,32 | 17,80 | 4,07 |
| | AV | 16,36 | 25,83 | 34,09 | 18,70 | 5,02 |
| 2010 | AB | 23,97 | 35,08 | 25,74 | 11,96 | 3,24 |
| | BA | 17,42 | 31,98 | 30,40 | 16,34 | 3,85 |
| | AD | 12,44 | 26,35 | 35,13 | 21,05 | 5,03 |
| | AV | 12,66 | 21,15 | 33,09 | 27,05 | 6,04 |
| 2011 | AB | 20,66 | 33,94 | 28,33 | 13,75 | 3,32 |
| | BA | 14,93 | 30,58 | 32,22 | 18,06 | 4,22 |
| | AD | 10,04 | 24,85 | 35,15 | 24,23 | 5,73 |
| | AV | 7,63 | 22,74 | 36,44 | 26,98 | 6,21 |

| Ano | Nível de Proficiência | A | B | C | D | E |
|------|-----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 2012 | AB | 18,58 | 33,40 | 28,78 | 15,27 | 3,97 |
| | BA | 12,52 | 28,95 | 33,33 | 20,20 | 5,01 |
| | AD | 8,89 | 22,35 | 35,19 | 26,46 | 7,11 |
| | AV | 8,11 | 20,98 | 32,31 | 29,93 | 8,67 |
| 2013 | AB | 16,19 | 31,17 | 30,27 | 17,36 | 5,01 |
| | BA | 9,80 | 25,68 | 33,42 | 24,11 | 6,99 |
| | AD | 5,70 | 17,06 | 32,27 | 32,20 | 12,77 |
| | AV | 5,07 | 13,33 | 29,52 | 34,25 | 17,84 |

Fonte: Elaboração própria a partir da exploração dos dados utilizados neste estudo

Analisar conjuntamente, em todo o período considerado, os percentuais de alunos com as distintas faixas de renda familiar distribuídos conforme o nível de proficiência, permite inferir que uma condição socioeconômica de maior vulnerabilidade contribui para um desempenho escolar inferior, enquanto melhores condições, evidenciadas por rendas mais altas, resultam em rendimentos acadêmicos dentro do que se considera adequado ou avançado para o aluno da terceira série do Ensino Médio.

Após interpretação das tabelas elaboradas para as variáveis correspondentes à renda familiar e escolaridade dos pais, partiu-se para a análise de correlação entre tais variáveis com o desempenho do aluno. O coeficiente de correlação entre as variáveis renda familiar e escolaridade da mãe com o desempenho em matemática obtido no SARESP, no período entre 2009 e 2013, foi calculado a partir da expressão representada por:

$$\rho = \frac{n \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{n \sum x^2 - (\sum x)^2} \sqrt{n \sum y^2 - (\sum y)^2}} , [1]$$

Onde n indica o número de observações, ρ é uma medida da força e direção da relação entre duas variáveis, tal que $-1 \leq \rho \leq 1$. Enquanto valores de ρ próximos de 1 indicam uma forte correlação positiva entre as variáveis, valores ρ próximos de -1 sugerem uma relação em direções opostas entre as medidas, isto é, à medida que uma aumenta, a outra diminui. Mais informações sobre o coeficiente de correlação podem ser obtidas em Larson e Farber (2010).

Os valores dos coeficientes de correlação obtidos são mostrados na Tabela 3. Embora reduzidos, os valores correspondentes aos coeficientes de correlação, apresentados por ano, evidenciam a presença de uma relação positiva entre o desempenho em matemática e o nível de instrução dos pais e também com a renda familiar, uma vez que todos os valores são positivos. Vale ressaltar que todos os valores obtidos apresentaram significância ao nível de 1 %, corroborando resultados de estudos realizados previamente (citados na introdução), os quais afirmam que o nível de instrução da mãe atua positivamente sobre o desempenho do aluno.

Tabela 4. Correlações entre desempenho em matemática e escolaridade da mãe e renda familiar

| Anos | Desempenho em Matemática | Escolaridade da Mãe | Escolaridade do Pai | Renda Familiar |
|------|--------------------------|---------------------|---------------------|----------------|
| 2009 | | 0.1263 | 0.1018 | 0.0087 |
| 2010 | | 0.1082 | 0.0820 | 0.0248 |
| 2011 | | 0.1011 | 0.0829 | 0.0163 |
| 2012 | | 0.1027 | 0.0740 | 0.0155 |
| 2013 | | 0.1279 | 0.0989 | 0.0389 |

Fonte: Elaboração própria a partir do cálculo de correlações obtidas com o software STATA.

Os valores obtidos para o coeficiente de correlação entre desempenho e nível de escolaridade da mãe são relativamente maiores quando comparados àqueles obtidos para a correlação entre o desempenho e o nível de escolaridade dos pais. Uma explicação pode ser a de que a mãe exerce papel determinante no resultado educacional dos filhos, como argumentam Rios-Neto et al. (2002) e Riani e Rios-Neto (2008).

Resultados e discussão

A partir das tabelas elaboradas foi possível traçar o perfil quanto à renda familiar e à escolaridade dos pais dos alunos da 3ª série do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino que participaram das edições do SARESP de 2009 a 2013.

No que se refere à renda familiar, conforme o nível de proficiência dos alunos, para a maioria dos alunos classificados no nível AB, a renda familiar está entre R\$ 851,00 e R\$ 1.275,00, em todos os anos considerados no presente estudo. A maior parte dos alunos pertencentes aos níveis de proficiência BA e AD tem renda familiar entre R\$ 1.276,00 e R\$ 2.125,00 e entre R\$ 851,00 a R\$ 1.275,00, respectivamente. Para alunos no nível AV, prevalece a renda entre R\$ 1.276,00 e R\$ 2.125,00.

No questionário socioeconômico aplicado pelo SARESP no período de 2009 a 2013, os pais e as mães dos alunos participantes da avaliação responderam à questão relativa ao grau de escolaridade. Os dados evidenciaram que, para os alunos com nível de proficiência Abaixo do básico (AB), a escolaridade dos pais corresponde ao Ensino Médio (antigo 2.º grau) completo, seguido do Ensino Fundamental (1ª a 4ª) e (1ª a 8ª) incompleto e completo, em todos os anos. Nos demais níveis de proficiência em matemática, o grau de instrução dos pais é similar, com a diferença que, à medida que o desempenho do aluno melhora, aumentam os percentuais de pais com Ensino Superior (Faculdade) completo. Em 2009, os percentuais observados para tal nível de escolaridade foram 3,64 %, 5,88 %, 10,18 % e 15,28 % respectivamente para os níveis de proficiência AB, BA, AD e AV. Mesmo padrão pôde ser verificado nos demais anos. Entre as mães também prevalece o Ensino Médio (antigo 2.º grau) completo como nível de instrução em todo o período analisado no presente estudo. No entanto, os percentuais de mães com Ensino Superior (Faculdade) completo são maiores quando comparados com as quantidades de pais com tal nível de instrução. Enquanto em 2009 os percentuais de mães com Ensino Superior completo foram 4,4 %, 7,0 %, 12,5 % e 15,7 %, respectivamente, para os níveis de proficiência AB, BA, AD e AV, para os pais, os valores observados foram 3,9 %, 6,2 %, 10,5 % e 15,6 %. Outra evidência resultante desta análise é que o número de mães sem estudo é menor que o número de pais sem estudo, fato observado em todos os anos entre 2009 e 2013.

Conclusão

O presente estudo propôs-se a investigar a existência de uma relação entre desempenho educacional do aluno com fatores socioeconômicos, tais como a renda familiar e a escolaridade dos pais. Para tanto, foram utilizados dados sobre o desempenho em matemática e sobre as características familiares dos alunos da terceira série do Ensino Médio da rede pública de ensino, captados pelo SARESP no período de 2009 a 2013, disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação (SEE/SP).

Inicialmente, uma análise descritiva foi desenvolvida, a qual consistiu da elaboração de tabelas, para ilustrar o atual perfil econômico e social dos alunos da terceira série do Ensino Médio matriculados na rede pública estadual de ensino. Em seguida, para investigar a existência, ou não, de uma relação entre o desempenho escolar do aluno com a renda familiar e o nível de escolaridade dos pais, o coeficiente de correlação entre tais variáveis foi calculado. Os resultados obtidos na análise empírica permitiram concluir que alunos cujos pais possuem níveis de instrução mais altos e que possuem melhores condições socioeconômicas estão propensos a alcançar melhores notas no SARESP, sugerindo melhores desempenhos em matemática.

As conclusões da presente pesquisa seguem na mesma direção daquelas alcançadas nos estudos de Soares e Collares (2006) e de Barros e Mendonça (1997), os quais evidenciaram a importância dos insumos destinados à educação e o acesso cultural que a família possibilita aos seus filhos em situação escolar, sendo tais investimentos promovedores de melhores perspectivas de vida não só dos alunos, como também dos pais. Os autores argumentam ainda que a relação entre a escolaridade dos pais e o desempenho do aluno é estabelecida de uma forma mais intensa quando analisados concomitantemente, uma vez que, unidos, tais fatores conversam entre si e dão uma dimensão mais próxima à realidade no que tange à renda familiar, escolaridade dos pais e desempenho dos alunos.

Referências bibliográficas

- Alves, M.T.G.; Soares, J.F. (2008). «O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental». *Educação e Pesquisa*, Vol. 34, N.º 3, pp. 527-544.
- Barbosa. M.E.F.; Fernandes. C. (2001). «A Escola Brasileira Faz Diferença? Uma Investigação dos Efeitos da Escola na Proficiência em Matemática dos Alunos da 4ª série» em Crespo, F.: *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, pp. 155-172.
- Barros, R.P. de; Mendonça, R. (1997). *O impacto de gestão escolar sobre o desempenho educacional*. Washington: BID.
- Barros, R.P., Mendonça, R., Santos, D.D; Quintaes, G. (2001). *Determinantes do desempenho educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA.
- Ferrão, M.E.; Leite, I.C.; Beltrão, K.I. (2001). *Introdução à Modelagem Multinível em Avaliação Educacional*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE.
- Franco, A.M.P.; Menezes-Filho, N. (2012). «Uma análise de rankings de escolas brasileiras com dados do SAEB». *Estudos Econômicos*, Vol.42, n.2, pp.263-283.
- Larson, R.; Farber, B. (2010). *Estatística Aplicada*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Lee, J.W.; Barro, R.J. (2001). *Schooling Quality in a Cross-Section of Countries*. *Economica*, v.68, n.272, p. 465-488
- Pinheiro, N.A.M. (2005): «Educação Crítico reflexiva para ensino médio científico-tecnológico: A contribuição do enfoque CTS para o ensino-aprendizagem do conhecimento matemático», Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101921>> [Consulta: 15 de maro de 2016].
- Riani, J. de L.R.; Rios-Neto, E.L.G. (2008). «Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros?» *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, Vol. 25, n. 2, pp. 251-269.
- Rios-Neto, E.L.G.; César, C.C.; Riani, J. de L.R. (2002). «Estratificação educacional e progressão escolar por série no Brasil». *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Vol.32, n.3, pp. 395-415.
- Skovsmose, O. (2001). *Educação Matemática Crítica: a questão de democracia*. Campinas: Papirus.
- Soares, T.M. (2005). «Utilização da teoria da resposta ao item na produção de indicadores socioeconômicos». *Pesquisa Operacional*, Vol.25, n.1, pp.83-112.
- Soares, J. F.; Collares, A.C.M. (2006). «Recursos Familiares e o Desempenho Cognitivo dos Alunos do Ensino Básico Brasileiro». *DADOS: Revista de Ciências Sociais*, Vol. 49, n. 3, pp. 615-650.
- Soares, J.F.; Alves, M.T.G.; Oliveira, R.M. de (2001). «O efeito de 248 escolas de nível médio no vestibular da UFMG nos anos de 1998, 1999 e 2000». *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 24, pp. 69-117.
- Soares, T.M.; Mendonça, M.C.M. (2003). «Construção de um modelo de regressão hierárquico para os dados do Simave-2000». *Pesquisa Operacional*, Vol. 23, n.3, pp. 421-441.

El nuevo modelo educativo mexicano 2016. Encuentros y desencuentros

Cecilia Osuna Lever¹³
CETYS, México
cecilia.osuna@cetys.mx

Karla María Díaz López ¹⁴
CETYS, México
cecilia.osuna@cetys.mx

Maricela López Ornelas¹⁵
UABC, México
ornelas@uabc.edu.mx

Abstract

A descriptive and critical analysis is presented of the new *Educational Model 2016* for Mexico; which was derived from the *Educational Reform of 2012*. The components and elements of the document are described, contrasting with the general panorama of education in Mexico, highlighting the results of the school performance of Mexican students and the teaching opinion about the development of the teaching and learning process. It also highlights the relationship between the new *Educational Model* and the humanist approach, a paradigm on which the Mexican educational purposes goals. The proposal is compared with some of the results that have been published about the current educational crisis in Mexico. It is concluded that the proposal of the Mexican government does obeys conceptually and in general to what is an educational model, however, there are discrepancies between the proposed and the reality; In addition it is shown that the proposal is not fully articulated with current educational needs, neither is it consistent with the temporality established by the government for its implementation.

Key words: Educational Model, México, Educational Reform, Humanist Approach.

¹³ Centro de Enseñanza Técnica y Superior CETYS Universidad, México

¹⁴ Centro de Enseñanza Técnica y Superior CETYS Universidad, México

¹⁵ Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, UABC, México

Resumen

Se presenta un análisis descriptivo y crítico sobre el nuevo *Modelo Educativo 2016* para México, propuesta que se derivó de la *Reforma Educativa de 2012*. Se describen los componentes y elementos del documento, se contrastan éstos con el panorama general de la educación en México, resaltando los resultados del aprovechamiento escolar de los jóvenes mexicanos y la opinión docente sobre el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se destaca la relación existente entre el nuevo modelo educativo y el enfoque humanista, paradigma sobre el cuál descansan los fines educativos mexicanos. Se compara la propuesta con algunas de las cifras que se han publicado sobre la crisis educativa actual en México. Se concluye que la propuesta del gobierno mexicano sí obedece conceptualmente y de manera general a lo que es un modelo educativo, sin embargo, hay discrepancias entre lo propuesto y la realidad; además se deja ver que lo propuesto no se articula del todo con las necesidades educativas actuales, ni es congruente con la temporalidad establecida por el gobierno para su implementación.

Palabras clave: Modelo Educativo, México, Reforma Educativa, Enfoque Humanista.

Introducción

Un modelo educativo según Moncada (2013), es una visión sintética de teorías o enfoques pedagógicos que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es decir, un modelo educativo debe ser algo así como el marco teórico y conceptual de referencia que sustenta las intenciones formativas de un sistema educativo. Este documento debe ser integral debe considerar descriptiva y operativamente elementos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como el ideario o filosofía educativa, el currículum, teorías pedagógicas que sustenta al proceso de enseñanza-aprendizaje, perfil del profesorado, infraestructura, apoyos tecnológicos, etc. Por lo cual, es altamente deseable que, en el diseño de dicha propuesta, se evalúen los antecedentes educativos previos, los resultados de aprovechamiento escolar de los alumnos, las nuevas tendencias internacionales y nacionales en materia de educación y los perfiles deseables de los profesores, a fin de que el modelo responda a las necesidades educativas actuales.

En otras palabras, un modelo educativo debe sustentarse en un diagnóstico que haya identificado claramente lo que ha resultado o no de las políticas e intenciones educativas, para buscar con el nuevo modelo, impactar de forma positiva la formación de los estudiantes, consolidando las áreas fuertes y tratando de solventar así las carencias identificadas.

En México en el año 2016 la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó una primera propuesta de nuevo Modelo Educativo-misma que sometió a la consulta de diferentes foros (SEP 2017 a) y con base en ello, se hicieron adecuaciones para posteriormente (marzo del 2017) presentar oficialmente el documento final. La SEP indica que este proyecto se deriva de la Reforma Constitucional de 2012 denominada *Reforma Educativa*, que entre otras cosas, estableció la obligación del Estado Mexicano «de mejorar la calidad y equidad en la educación» (SEP, 2017 a, p. 1). Buscando con ello lograr que se formen ciudadanos integralmente para insertarse «en un mundo globalizado como lo exige la sociedad del siglo XXI» (p.1).

Sin embargo, el nuevo Modelo Educativo Mexicano tal y como lo plantea la SEP, presenta deficiencias o incongruencias que vale la pena analizar y documentar como aportación al campo de conocimiento de la educación en México. Procurando con ello, poner de manifiesto la importancia de considerar la congruencia que debe tener un modelo educativo respecto a los fines educativos de una nación establecidos en la base legal e ideológica constitucional.

Objetivo

Este trabajo tiene como objetivo de identificar las concordancias y discrepancias entre el Modelo Educativo 2016 de México y algunos aspectos de la realidad educativa actual, a través del análisis documental, para evidenciar algunos puntos a fortalecer de cara a su implementación.

Desarrollo

Como marco contextual analizaremos algunos de los indicadores publicados en materia de aprovechamiento escolar de los niños y jóvenes mexicanos. Es importante identificar la situación actual para establecer las necesidades y fortalecerlas. Como referente internacional tenemos a la prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*) aplicada cada 3 años por la OCDE (2010 a y 2016 b) a los jóvenes de 15 años de los países miembros, misma que evalúa hasta qué punto los estudiantes han adquirido los conocimientos y habilidades fundamentales para una participación plena en la sociedad moderna, es decir, evalúa qué saben hacer los jóvenes con los conocimientos que poseen.

Aunque PISA no es el único referente, sí es un instrumento validado, sus múltiples aplicaciones y resultados son consistentes con otros resultados, lo que podría establecer ciertas tendencias en los datos. Así, en el reporte de la última prueba PISA (OCDE, 2016 a) México ocupó el lugar 56 de 68. En el área de ciencias, la media fue 493 puntos, México obtuvo 416; Singapur, superó a todos los países con 556; seguido de Japón, Estonia, Finlandia y Canadá. En lectura, la media fue 493 puntos, México obtuvo 423; Singapur, superó a todos los países con 553; seguido de Canadá, China y Finlandia.

En matemáticas la media fue 490 puntos, México obtuvo 408. Singapur, superó nuevamente a todos los países con 564; seguido de China, Japón y Corea. Es claro el dominio de los países asiáticos y también que México queda muy por debajo de ellos e incluso por debajo de la media en todos los resultados.

¿Qué tienen en común estas naciones? Que consideran que un país no tiene que ser rico para proveer una mejor educación a sus ciudadanos; para ellos la educación es una prioridad; valoran la profesión docente dado que invierten en ellos, atrayendo a los candidatos más calificados, los entrenan y los retienen. Además han reforzado o renovado sus sistemas educativos, incorporando las mejoras necesarias para que sus estudiantes aprendan y apliquen lo aprendido en situaciones de la vida cotidiana, es interesante destacar que dichos países han tenido un alto desarrollo en los últimos años. Ellos nos están dando una primera pista a seguir: valoran la profesión docente y argumentan que tienen a los mejores profesores en las aulas. Adicionalmente algunos de estos países como Finlandia, Corea y Singapur, enfocaron sus esfuerzos en reformas curriculares, orientado el currículum únicamente hacia los contenidos necesarios para la incorporación de los ciudadanos en la sociedad actual y han modificado los procesos educativos estimulando la reflexión, creatividad, manejo del inglés y otros valores que fortalecerán la formación para la ciudadanía global.

Otro indicador que se analizará es el resultado de la prueba PLANAEA (*Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes*). En el contexto mexicano esta prueba se aplica anualmente a estudiantes de sexto año de primaria, tercero de secundaria y tercer año de bachillerato. El propósito es «conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación obligatoria» (INEE, 2017, p. 15). Los resultados de la última aplicación de 2016 no fueron alentadores, por ejemplo en la aplicación a jóvenes de secundaria (el equivalente en edad a la muestra que considera PISA) a nivel nacional el 30 % de los estudiantes se ubica en el nivel I (logro insuficiente), lo cual muestra que 3 de cada 10 no han logrado adquirir los aprendizajes clave de esta asignatura, 46 % logró el nivel II (logro apenas indispensable) y el resto se distribuyó entre los niveles III (18.4 %, logro satisfactorio) y IV (6.1 %, logro sobresaliente de los aprendizajes clave del currículo). Es decir, sólo el 6.1 % se ubicó en el mejor lugar de la escala en cuanto al logro de los aprendizajes esperados para esta asignatura.

Y ¿qué decir de matemáticas? no se pueden soslayar los resultados obtenidos en esta asignatura por ejemplo, en tercero de secundaria los datos indican que dos terceras partes (65.4 %) de los estudiantes que están por concluir la secundaria están ubicados en el nivel I (logro insuficiente), lo cual significa que no han logrado adquirir los aprendizajes clave de esta asignatura y «tienen limitaciones para resolver problemas que impliquen operaciones básicas con números decimales, fraccionarios, ni saben calcular perímetros y áreas, o resolver ecuaciones de primer grado» (INEE, 2017, p. 110). Entonces, los jóvenes mexicanos ¿qué saben? Y ¿qué hacen con lo poco que saben?

Estos resultados inquietan, pues no se vislumbra un futuro alentador para el desarrollo económico y social de México. Los niños y jóvenes no se están preparando para una participación plena en la sociedad moderna, no serán aptos para proponer soluciones a problemáticas reales de índole social, educativa, económica o tecnológica. Dado lo anterior, es innegable que existen bajos aprendizajes lo que está generando rezago educativo y por ende, desigualdad social en el país. Este panorama lo vislumbró la OCDE tiempo atrás, pues hace cerca de siete años le recomendó al gobierno mexicano hacer ajustes en su modelo educativo y aumentar la inversión en educación, es decir, invertir en el futuro, indicando que la educación debe ser una prioridad social (OCDE, 2010 a). Ante esta crisis educativa nacional, es probable que el gobierno mexicano haya considerado algunas de dichas recomendaciones, pues como ya se comentó líneas arriba, en 2012 se aprobó una Reforma Educativa que elevó a nivel Constitucional la obligación del Estado Mexicano de mejorar la calidad y la equidad de la educación. A partir de ello, se reorganizaron los Consejos Técnicos, se multiplicaron las escuelas de tiempo completo, hubo reformas en las escuelas normales y promoción de la actualización docente continua (Guevara, 2016). Adicionalmente todo ello derivó en una revisión del modelo educativo vigente que incluyó los planes y programas, los materiales y los métodos educativos (SEP, 2017 a).

Así, en marzo de 2017 se presentó el nuevo *Modelo Educativo 2016* conformado por tres documentos: a) Fines de la educación en el siglo XXI, b) Modelo Educativo 2016 y c) Ruta de implementación de la nueva propuesta curricular. A continuación se presentará una breve descripción de cada elemento.

a) Fines de la educación en el siglo XXI. Este fragmento del Modelo Educativo, se basa en el Artículo 3ero de la Constitución que establece que la educación debe ser laica, gratuita, de calidad e incluyente y desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar en él, a la vez el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la dependencia y en la justicia. Elementos que configuran la educación humanista y ciudadana. El documento puntualiza que la Educación Básica y Media Superior pública contribuirán a: formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México (SEP, 2016) y se describen ciertos atributos a lograr matizados por habilidades, valores y actitudes a promover.

b) Modelo Educativo 2016. Establece la re-organización del Sistema Educativo en cinco grandes ejes para contribuir a que todos los niños y jóvenes de nuestro país desarrollen todo su potencial para ser exitosos en el siglo XXI y reciban educación de calidad (SEP, 2017 a): A continuación se describen brevemente los cinco ejes.

Eje I. Planteamiento Curricular: Basado en un enfoque humanista, introduce las directrices del nuevo currículo de la educación básica, plasma un perfil de egreso que indica la progresión de lo aprendido desde el preescolar hasta el bachillerato. Concentra el desarrollo de aprendizajes clave que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes y que les permiten aprender a lo largo de la vida, enfatiza el desarrollo de las habilidades socioemocionales, se otorga autonomía curricular a las escuelas para adaptar contenidos educativos a las necesidades y contextos específicos de sus estudiantes. En la educación media superior se diseñó un proceso de actualización para que el Marco Curricular Común tenga una mejor selección de contenidos y se concrete en el desarrollo de los aprendizajes clave.

Eje II. La escuela al centro del Sistema Educativo: La escuela debe enfocarse en alcanzar el máximo logro de aprendizaje de todos sus estudiantes. Se pasará de un sistema educativo organizado de manera vertical a uno horizontal, con objeto de lograr escuelas con mayor autonomía de gestión: a) Plantillas de maestros y directivos fortalecidos, b) Liderazgo directivo, c) Trabajo colegiado, d) Menor carga administrativa, e) Infraestructura digna y acceso a las TIC's con buena conectividad, f) Presupuesto propio, g) Asistencia técnico pedagógica de calidad y h) Mayor participación de los padres y madres de familia.

Eje III. Formación y desarrollo profesional docente: El docente estará centrado en el aprendizaje de sus estudiantes y generará ambientes de aprendizaje incluyentes, comprometido con la mejora constante de su práctica docente y será capaz de adaptar el currículo a su contexto específico. Se plasma el *Servicio Profesional Docente* como un sistema de desarrollo profesional basado en el mérito según la evaluación constante, que permita ofrecer una formación continua pertinente y de calidad.

Eje IV. Inclusión y equidad: Se propone eliminar barreras para el acceso, la participación, la permanencia, el egreso y el aprendizaje de todos los estudiantes. Todos los estudiantes contarán con oportunidades efectivas para el desarrollo de todas sus potencialidades, la inclusión y la equidad deben ser principios básicos y generales que conduzcan el funcionamiento del sistema.

Eje V. La gobernanza del Sistema Educativo: Participación de distintos actores y sectores de la sociedad en el proceso educativo entre ellos: el gobierno federal, autoridades educativas locales, el INEE, el sindicato, las escuelas, los docentes, los padres de familia, la sociedad civil, el poder legislativo.

Y el tercer y último elemento es la *Ruta de Implementación del Nuevo Modelo*, misma que se describe a continuación.

- c) **Ruta de implementación de la nueva propuesta curricular.** El gobierno elaboró una ruta de implementación del Modelo Educativo por ejes y por nivel educativo (básico y media superior). Destacan: 1. Elaboración de nuevos planes y programas de estudio para todos los niveles (el nuevo plan de estudios entraría en vigor en agosto 2018), 2. Elaboración del perfil docente para el nuevo plan, 3. Elaborar material impreso y digital (nuevos libros de texto), 4. Dotar de acervos a las bibliotecas, 5. Fortalecimiento del idioma inglés, educación y cultura, 6. En educación media superior se pretende implementar el Marco Curricular Común actualizado en el próximo ciclo escolar 2018-2019.

Esto es lo que conforma al nuevo Modelo Educativo 2016, la tabla 1 muestra un concentrado de las principales innovaciones entre el modelo educativo anterior y el nuevo modelo.

Tabla 1. Principales innovaciones entre el modelo educativo anterior y el nuevo Modelo Educativo 2016

| INNOVACIÓN | Modelo anterior | Nuevo Modelo Educativo 2016 |
|----------------------------|--|---|
| Primero los niños | La forma de enseñar consistía en memorizar, era repetitiva y no se enfocaba en el aprendizaje de los niños. | El fin último es una educación de calidad con equidad donde los aprendizajes y la formación de niñas, niños y jóvenes están al centro de todos los esfuerzos. |
| Articulación del currículo | Las diferencias entre los aprendizajes adquiridos por los niños, niñas y jóvenes entre un nivel educativo y otro eran muy grandes. | Define claramente qué aprendizajes mínimos deben tener los niños, niñas y jóvenes al egreso de cada nivel educativo, desde el preescolar hasta la educación media superior. |
| Aprendizajes clave | El currículo tenía mucho contenido que no era útil ni significativo para los estudiantes. | Con el nuevo modelo educativo ahora nos enfocamos en los aprendizajes clave para que los niños aprendan a aprender. Y con su determinación sigan aprendiendo a lo largo de la vida. |

| INNOVACIÓN | Modelo anterior | Nuevo Modelo Educativo 2016 |
|------------------------------|---|--|
| Habilidades socioemocionales | No eran parte del currículo | Se reconoce la importancia de desarrollar las habilidades socioemocionales de las personas para conocerse a sí mismas, y convivir y cooperar con otros. |
| Inglés | No era obligatorio y se enseñaba de manera precaria | La enseñanza del inglés permitirá que los alumnos sean más competitivos |
| Autonomía curricular | Las escuelas no tenían la oportunidad de proponer sus propios contenidos | Cada comunidad educativa tiene la posibilidad de proponer contenidos en función del contexto y necesidades de sus estudiantes |
| Autonomía de gestión | Trámites burócratas impedían atender necesidades urgentes | Cada comunidad educativa tiene la libertad y más recursos para tomar decisiones que mejoren el logro académico de los niños. |
| Servicio profesional docente | Existía un sistema opaco y clientelar | Ahora, cada plaza docente está asignada a partir de la profesionalización y el mérito. El maestro se evalúa para identificar sus fortalezas y debilidades, recibir capacitación a la medida y obtener promociones. |
| Formación docente | Los cursos de la formación docente eran genéricos para todos y se impartían a manera de cascada | Los cursos de formación continua son en modalidades diversas y se adaptan a las necesidades de preparación de los maestros. |

Fuente: SEP, (2017 a).

Resultados

En esta sección se presentará una reflexión sobre cada uno de los elementos del Modelo Educativo 2016 y en su caso, se subrayarán las discrepancias o concordancias identificadas en el mismo.

- a) Fines de la Educación para el Siglo XXI: hay que decir que antes no se contaba con un documento de este tipo que estableciera explícitamente los fines educativos en México, más allá de poseer la Carta Magna en su Artículo 3ero. Es innegable que la educación es un elemento importantísimo para la humanización de las personas y como lo comenta Delval (1990) debe «liberar al hombre suministrándole instrumentos para entender y transformar la realidad» (p.99). Ya desde entonces este autor reflexionaba diciendo que la educación debe partir de problemas y no de materias, enseñar a las personas a reflexionar con libertad sobre las cosas. Algunos de estos aspectos sí se plasman en el documento de Fines de la educación para el Siglo XXI, por ejemplo: «El propósito de la Educación Básica y Media Superior es contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México» (párrafo 4).

Así, lo recomendado hace casi 30 años atrás, ya se está considerando. Al parecer el gobierno mexicano estará intentando formar ciudadanos reflexivos y críticos. Sin embargo, debemos asegurarnos que las intenciones educativas se hagan una realidad y que formemos individuos capaces de construir representaciones adecuadas de la sociedad, que reflexionen sobre los fenómenos que le rodean (políticos, sociales, económicos, ambientales) y sobre su propia conducta y participación social, «solo así podrá ser un hombre más libre» y capaz de pensar por uno mismo (Delval, 1990, p. 102).

- b) Modelo Educativo 2016. La reflexión se hará con base en cada eje.

Eje I. Planteamiento Curricular: Se recupera el enfoque humanista, mismo que es un lineamiento normativo según nuestra Constitución. En este sentido, se hace énfasis en las habilidades socioemocionales y

a la educación integral. Sin embargo, lo anterior deberá verse reflejado también en el perfil del profesor, quien debe ser empático, congruente y aceptar a sus alumnos como son, así también el currículum debe considerar en su sistema de evaluación actividades formativas y vivenciales y un rasgo distintivo del enfoque humanista es la presencia de la autoevaluación y la co-evaluación como componentes importantes que a la vez promueven la honestidad en los estudiantes, se consideran estrategias didácticas muy particulares recomendadas en este paradigma para fortalecer la formación humanista y es muy recomendable trabajar con grupos reducidos de alumnos (Hernández 2004). El nuevo planteamiento curricular deberá plasmar estos aspectos si quiere formar bajo el enfoque humanista, esta congruencia no se refleja en el nuevo Modelo Educativo 2016 o al menos no se describe a profundidad.

Por otro lado y en el sentido de la abundancia de contenidos, mismos que se repiten o «refuerzan» año con año, la nueva planificación deberá seleccionar únicamente los temas necesarios para formar los ciudadanos para el mundo global, lo que no es tarea fácil, considerando que se tienen que re-diseñar currículos para pre-escolar, primaria, secundaria y media superior y aunado a ello, considerar la equidad e inclusión educativa. El gobierno planea implantar el nuevo currículum en el próximo ciclo escolar 2018-2019, se esperaría que se respete la autonomía de las escuelas para introducir en el currículum además algunos de los elementos específicos útiles según el contexto educativo de que se trate.

Eje II. La escuela al centro del Sistema Educativo: En este aspecto se pretende brindar más autonomía a las escuelas, dado que toda la gestión educativa y el manejo de los recursos están centralizados, asimismo pretende mejorar el perfil de directivos y docentes, implementar el trabajo colegiado y disminuir la carga administrativa, pues es sabido que los docentes destinan un 11 % del tiempo de sus clases para labores administrativas, 19 % en mantener la disciplina y solamente el 70 % realmente es de clase efectiva (Backhoff y Pérez, 2015).

Respecto a la infraestructura es evidente que México ha dejado de lado este aspecto, pues las instalaciones son insuficientes y están en su mayoría deterioradas, además las aulas de casi todos los planteles fueron construidas para responder al modelo educativo obsoleto de antaño, buscando fomentar disciplinas cerradas y controladoras. Según los profesores, el material más necesario en las escuelas es el equipo de cómputo 81 %, el acceso a internet 77 % y paquetería actual para la enseñanza con 75 %. Un 44 % de los profesores indica que trabaja en escuelas que carecen de materiales didácticos (Backhoff y Pérez, 2015). ¿Cómo trabajar un modelo de educación humanista en esos espacios? ¿Cómo formar ciudadanos globalizados si no tienen acceso a información sobre lo que sucede en otros países?

Las aulas deben ser espacios para el trabajo colaborativo, atractivas, que motiven a los estudiantes al aprendizaje, con el equipamiento adecuado y los recursos tecnológicos e informativos necesarios. Un elemento importante que se considera en este eje II, es la mayor participación de los padres y madres de familia en las actividades académicas de sus hijos. Hay que ver qué estrategias plantea implementar el gobierno para este fin. Hay numerosos estudios que indican que la presencia activa de los padres en el seguimiento a la trayectoria académica de sus hijos, mejora sus niveles de aprovechamiento, disminuye la reprobación y el abandono escolar (Cazorla, Franco, Torres & Archundia, 2016, Díaz, Osuna y Osuna, 2016, Román, 2013 y Martínez y Álvarez, 2005). Los países asiáticos que están en primer lugar en la prueba PISA, tienen como común denominador que los padres de familia están involucrados activamente con las actividades escolares de sus hijos. El Gobierno deberá establecer estrategias contundentes en este sentido.

Eje III. Formación y desarrollo profesional docente. Esta propuesta maneja que el profesor aplicará en su práctica pedagógica aprendizajes centrados en sus estudiantes y generará ambientes de aprendizaje incluyentes, lo que es congruente con el perfil docente que postula el enfoque humanista, mismo que como ya se mencionó, es el sustento psicopedagógico de la educación en México. Sin embargo, esto implicaría romper paradigmas en los profesores y capacitarlos para desempeñarse de acuerdo al perfil establecido, proveyéndolos de herramientas teóricas y metodológicas para que puedan aplicar el enfoque humanista

en el aula. En este punto México tiene retos importantes, pues los profesores indican que los principales obstáculos que les impiden capacitarse son la falta de incentivos, falta de apoyo laboral y la oferta poco pertinente (Backhoff y Pérez, 2015).

En este mismo tema el nuevo modelo se apoya del Servicio Profesional Docente como un sistema de desarrollo profesional basado en el mérito según la evaluación constante, que permita ofrecer una formación continua pertinente y de calidad. Sin embargo, es cuestionable que un profesor sea evaluado con base en el desempeño obtenido en un examen, lo que no necesariamente refleja que aplica los conocimientos evaluados en el aula. A decir de los profesores mexicanos las prácticas de enseñanza más utilizadas por ellos son: revisar el cuaderno de los libros de ejercicios o tareas (98 %), permitir que los estudiantes practiquen en tareas similares hasta que comprendan el tema de clase (90 %), poner a los alumnos a trabajar en grupos pequeños para encontrar la solución a un problema o tarea (85 %), emplear problemas de la vida cotidiana para demostrar la importancia del nuevo conocimiento (88 %) y hacer que los estudiantes trabajen en proyectos que requieren cuando menos una semana para completarse (84 %) (Backhoff y Pérez, 2015).

Es recomendable por tanto, modificar ciertas prácticas y adaptarlas al enfoque humanista que postula la relevancia de trabajar con base en la creatividad de los estudiantes, impulsar proyectos vivenciales, visitas a museos, bibliotecas, centros de investigación, etc. todo en un clima favorable dentro de los espacios educativos (Hernández, 2006).

Otro punto importante a resaltar en este rubro, es la relevancia de que los profesores tengan altos niveles de formación, los países con mejores puntajes en prueba PISA privilegian contratar profesores con un grado mínimo de formación de maestría en educación o docencia, con ello garantizan la actualización profesional en el ámbito educativo y se aseguran de contratar a los mejores profesores. Según el reporte TALIS 2015, en México el nivel educativo en el que se identifican mayores profesores con maestría es en educación media superior, quedando desprovisto de este indicador la educación básica (Backhoff y Pérez, 2015). El profesor es la piedra angular de la educación, por tanto, debe ser reconocido, valorado, remunerado y capacitado continuamente. Esperemos que la implementación del nuevo modelo educativo lo contemple.

Eje IV. Inclusión y equidad: Se considera que la inclusión y la equidad serán principios básicos y generales que conduzcan el funcionamiento del sistema educativo. Sobre este tema, el informe TALIS 2015 (Backhoff y Pérez, 2015), indica que los profesores demandan más capacitación sobre la enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales y sobre la enseñanza en un contexto multicultural y multilingüe. Esta premisa debe ser considerada con seriedad en la implementación del Modelo Educativo 2016, pues incide directamente en la equidad social y disminución de las desigualdades educativas en el país.

Eje V. Gobernanza del Sistema Educativo: Este apartado contempla la incorporación e inclusión de diferentes actores sociales, políticos y educativos en los procesos educativos. Habría que valorar el qué y para qué se requiere la participación de dichos actores. No está muy claro el sentido de este eje, quizás se orienta a descentralizar un poco del gobierno las decisiones en materia de educación y contemplar la participación de especialistas en la toma de decisiones. Este eje puede ser materia de un análisis separado.

El tercer y último elemento del modelo es la ruta de implementación que se comenta a continuación.

- c) **Ruta de implementación del Modelo Educativo:** contempla algunos de los aspectos referidos líneas arriba estructurados con base en estrategias y metas, sin embargo, dichas metas no son congruentes con la temporalidad establecida, por ejemplo, adaptar todos los planes y programas de estudios (currículo) de los niveles que comprenden la educación obligatoria (pre-escolar, primaria, secundaria y media superior) se antoja imposible de lograr en ocho o nueve meses, pues su implementación se ha fijado para agosto de 2018. Se habla de aplicar una prueba piloto previa de estos nuevos planes (SEP, 2017 b, p.18), pero en la actualidad no se sabe de ninguna aplicación a unos meses del ciclo escolar 2018-2019.

Asimismo, se pretenden evaluar los libros de texto y actualizarlos y diseñar materiales educativos (multimedia, en inglés y otros), además de dotar de acervos para las bibliotecas, diseñar los currículos para la enseñanza del idioma inglés y los de artes. Aunado a ello, se pretende lograr un marco curricular común en todo el sistema de educación media superior e implementarlo también en el ciclo 2018-2019 (SEP, 2017 b). Todo lo anterior se percibe muy difícil de alcanzar, sobre todo si considera que en 2018 habrá elecciones presidenciales en el país, lo que pone en riesgo la continuidad de las intenciones del gobierno mexicano para la implementación de esta reforma educativa.

A manera de conclusión, el análisis anterior aunque no exhaustivo pero sí descriptivo, nos lleva a las siguientes consideraciones:

1. El Modelo Educativo 2016 en su diseño conceptual sí engloba los elementos que debe tener una propuesta educativa de ese tipo (Moncada 2003). Sin embargo hace falta explicitar y articular con precisión cómo las estrategias definidas asegurarán el desarrollo de una educación humanista en México y garantizar que ello suceda. Para ello el perfil del docente, la infraestructura, los programas educativos, actividades extra-curriculares e involucramiento de las familias deberán estar alineados con el enfoque humanista.
2. Una educación de calidad requiere de un financiamiento sostenible. Por ejemplo en 2013, para todo el Sistema Educativo México dedicó 3,400 dólares por estudiante, muy por debajo del promedio de la OCDE de 10,500 dólares (OCDE, 2016). Lo cual también fue inferior a otros países de América Latina (Brasil 4,300 dólares y Chile (5,100). El nuevo Modelo educativo no establece cuánta inversión se hará para su impulso. Los países exitosos en el ámbito educativo, creen que no es tan importante cuánto se invierte en educación, sino cómo se invierte.
3. Una evaluación docente basada en un examen, no garantiza que el profesor sea un buen docente. Por lo cual hay que modificar el criterio de evaluación a uno más integral, es imperativo que los alumnos evalúen a sus profesores con indicadores confiables, que midan el desempeño del profesor en el aula y que se basen en los aspectos deseables según el enfoque humanista y los fines educativos para México. Nuestros niños y jóvenes lo merecen, México lo necesita.
4. La capacitación docente basada en cursos y talleres en línea promovidos por el esquema del Servicio Profesional Docente, no asegura que el profesor posea las competencias, habilidades y actitudes necesarias para enseñar en el Nuevo Modelo Educativo que plantea la SEP. Este punto es primordial si realmente se quiere lograr un cambio educativo.
5. Los contenidos que se privilegiarán en el nuevo currículum realmente deben ser acordes a los fines educativos; concretos y necesarios y orientados a formar personas útiles a la sociedad.
6. La inclusión y equidad debe verse reflejadas en la currícula, la infraestructura, la capacitación docente, la de Asesores Técnicos Pedagógicos y en el clima escolar.
7. Es necesario vigilar que realmente se cumpla con la formación de individuos capaces de reflexionar, pensar y construir una sociedad mejor de la que actualmente existe. La escuela debe dejar de facilitar el mantenimiento de las formas de poder de unos pocos sobre todos los demás, produciendo individuos fácilmente manipulables, sumisos y carentes de educación y cultura. Finalmente se retoma lo dicho por Delval (1990) que aún hoy a casi treinta años de distancia, está más vigente que nunca [no hay que permitir que] «las reformas sean solo operaciones de maquillaje que dejan inalterable los aspectos fundamentales de cómo se enseña y lo que realmente se transmite» (p.100). Nos toca a nosotros, los involucrados en la educación no permitir que esto suceda.

Bibliografía

- Backhoff, E., y Pérez-Morán, J. (Coords.) (2015). Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México. México: INEE. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/ mesa-Talis/presentacion/TALIS_2013_web2.pdf
- Cazorla, L., Franco, V., Torres, L., & Archundia, M. (2016). ¿Quiénes son los estudiantes que abandonan los estudios? Identificación de factores personales y familiares asociados al abandono escolar en estudiantes de educación media superior. En Congresos CLABES. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/906/933>
- Delval, J. (1990). Los fines de la educación. México: Ed. Siglo XXI
- Díaz, K., Osuna C. y Osuna, G. (2016). Familia y abandono escolar en jóvenes de educación media superior: el caso de Baja California, México. En Visiones de la educación en Iberoamérica, Experiencias y Reflexiones. Createspace independent publishing platform.
- Guevara, G. (2016). Poder para el maestro, poder para la escuela. México: Ediciones Cal y Arena.
- Hernández, G. (2004). Paradigmas en psicología de la educación. España: Paidós
- INEE (2017). Informe de resultados de PLANEA 2015. El aprendizaje de los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria en México. Lenguaje y comunicación y matemáticas. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/246/P1D246.pdf>
- Martínez González, R. A., y Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. Aula Abierta, 85.
- Moncada, J. (2013). Modelo educativo basado en competencias. México: Trillas
- Organización para la cooperación y desarrollo económicos [OCDE] (2010a). Panorama de la educación 2010: Indicadores de la OCDE. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/45925316.pdf>
- OCDE, (2010b). Acuerdo de cooperación México OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas. Recuperado de: <https://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- OCDE, (2016a). PISA 2015. Resultados Clave. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- OCDE, (2016b). Panorama de la educación 2016. El país. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2016-Mexico.pdf>
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una Mirada de Conjunto. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. (11), 2, 33-59. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>
- SEP, (2016). Los fines de la educación en el siglo XXI. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacion_en_el_Siglo_XXI.PDF
- SEP, (2017a). Antecedentes del Nuevo Modelo Educativo. Recuperado de: <https://docs.google.com/gview?url=http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207247/ANTECEDENTES.pdf>
- SEP, (2017b) Ruta de implementación del nuevo modelo educativo. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/3/images/Ruta_de_Implementacion_del_Modelo_Educativo.pdf

Innovación y versatilidad: el reto educativo del siglo XXI para el fin de la pobreza

Benjamín Robles Montoya
Senador de la República, México

Abstract

The implementation of Special Economic Zones, special in poor areas than Salinas Cruz, Oaxaca, representative one opportunity to combat poverty, for this objective is necessary apply new educative politics oriented intentionally to increase the productivity of the participants workers. Taking as a starting point, new content about innovation and educational versatility.

Key words: special economic zones, Salina Cruz, Oaxaca, combat poverty, educative innovation, and educational versatility.

Resumen

La implementación de zonas económicas especiales, en particular en áreas pobres como en el caso de Salina Cruz, Oaxaca, representa una oportunidad para el combate a la pobreza, siempre y cuando, se apliquen nuevas políticas públicas educativas orientadas explícitamente al aumento de la productividad de los trabajadores participantes en ella teniendo como punto de partida nuevos contenidos de innovación y versatilidad educativa.

Palabras clave: Zonas económicas especiales, Salina Cruz, Oaxaca, combate a la pobreza, innovación educativa, versatilidad educativa, productividad laboral, modelos educativos.

Introducción

El espléndido despliegue de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) en particular desde 1996 a la actualidad está permitiendo la creación de nuevos campos de actividad humana y una visión nueva

para soluciones creativas a los problemas estructurales de la sociedad del siglo XXI como la pobreza y la marginación social. Una comprobación de esto, es la estrategia de la acelerada deslocalización del capital y su aprovechamiento local para el mejoramiento de los ingresos de los trabajadores donde se instalan los nuevos capitales.

En este sentido, esta ponencia pretende llamar la atención sobre como el modelo moderno de zonas económicas especiales puede ser un eficiente vehículo para el combate a la pobreza siempre y cuando exista una política pública educativa específica para el aumento de la productividad laboral en los espacios que ofrece la zona económica, de forma tal, que la capacitación moderna y los sistemas educativos tienen que ser conceptualizados con gran versatilidad y amplios criterios de innovación. Por lo mismo, estos temas deben de ser abordados de manera eficaz por medio de los actores involucrados en instancias nuevas como sería un seminario que congregue a ellos y a expertos.

Por estas razones, se presenta, en primer lugar, una pincelada de la problemática de la pobreza y como se puede coadyuvar a ponerle fin, aplicando el razonamiento previo, en la zona económica especial de Salina Cruz ubicada en el Istmo de Tehuantepec, Oaxaca en México. Y también como se ha demostrado en China donde estas estrategias están dados resultados. Pero está muy claro que copiar tal cual esos modelos no es garantía de éxito para México u otras partes del mundo.

Por lo mismo, esta ponencia está orientada a proponer el diseño de una política pública que tome en cuenta las particularidades propias de cada área; para lo cual, en este caso, se presenta la relación entre pobreza y las incapacidades educativas. Y finalmente establecer la tesis que dicha situación podría revertirse con la innovación y la versatilidad educativa, bosquejando algunos puntos centrales a tomar en cuenta para dicho objetivo.

Pobreza y Educación

Terminar con la pobreza extrema que involucra a 836 millones de personas en el mundo, en un tiempo máximo de quince años, es el reto y objetivo número uno de los 17 que mandata la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas aprobada en septiembre del año 2015. El cumplimiento de esta meta no significa que el problema de la pobreza se haya resuelto, porque según el Banco Mundial (2014) señala que hay 2,200 millones de pobres; y las dramáticas cifras del US Census Bureau (Current Population Survey (CPS), 2015) muestran que el 80 por ciento de la población mundial vive con menos de diez dólares al día, es decir con menos de 5,400 pesos mexicanos al mes, una cifra que bien puede calificarse dentro del rango de pobreza y que frecuentemente es camuflada como si solo fuera un asunto de mala distribución del ingreso mundial.

En fin, cifras van y cifras vienen de acuerdo a las múltiples manipulaciones de las definiciones de pobreza que se hacen al respecto. Pero la relación de pobreza genérica y un bajo nivel educativo son casi una ley estadística de proporcionalidad directa. Así por ejemplo en México el 43 por ciento de la población está considerada en el rubro de pobres mientras que el Programa para la Evaluación de Alumnos (PISA, 2015) en conocimientos y habilidades aplicado a los estudiantes muestra que el 57 por ciento no alcanzan el nivel básico de competencias considerado por la OCDE (2011). Dicha correlación es mucho más alta en los estados mexicanos de Oaxaca, Guerrero y Chiapas donde el 70 por ciento de los habitantes se encuentran en el segmento de la pobreza y los niveles educativos en promedio de escolaridad de la población de 15 años y más es de 7.5 años (Coneval, 2016) lo que equivale a poco más del primer año de secundaria.

De aquí la necesidad urgente de lograr una nueva política educativa que confronte la situación y resuelva esta dupla del subdesarrollo. ¿Pero a partir de qué se necesita conceptualizar la solución?

Innovación y versatilidad

Los diseñadores de políticas públicas en referencia a cualquier modelo educativo siempre consideran de manera explícita o implícita la voluntad de sus promotores para responder el cuestionamiento referente sobre ¿qué debe aprender un ciudadano? que le permita saber aplicar instrumentos, habilidades y competencias en la resolución de grandes problemas nacionales hasta los temas básicos familiares y personales. La consecución del bienestar individual, la eliminación de la pobreza, la finalización de la desigualdad de ingresos son solo algunos de los motivos para una respuesta eficaz.

Sin embargo, la mayoría de los modelos vigentes en la educación escolar en el mundo, incluyendo parte de los que se consideran como los mejores por sus resultados en las encuestas internacionales, se concentran y generalizan en la preparación de los estudiantes para lograr *aprobar los exámenes de ingreso universitario*. Esto en el entendido que una preparación universitaria es garantía de asegurar la prosperidad individual.

Este criterio en nuestra época de franca internacionalización e información tiene dos dificultades. Por una parte, *el aprendizaje se convierte en un recetario burocrático de normas* que ni cambian ni mejoran por décadas. Por otra parte, la permanencia de dicho criterio genera múltiples brechas entre *lo que se viene enseñando y la velocidad de cambio de los requerimientos laborales, de mano de obra capacitada* para la alta modernización de las economías avanzadas como para la resolución de ancestrales temas estructurales de pobreza, distribución del ingreso, marginación y muy baja industrialización de las economías emergentes.

En particular, la educación con el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's) y nuevos contenidos curriculares específicos se ha convertido en un instrumento potente en el combate a la pobreza en lo que va del siglo XXI. Pero esto ocurre cuando las políticas públicas tienen metas claras, procuran la innovación y la versatilidad educativa –como si fueran trajes a la medida– para constituirse en exitoso punto de partida en la urgente generación de soluciones eficaces en el corto plazo. Tanto Reino Unido como Japón son ejemplos de la implementación de nuevos modelos basados en la identificación de los aspectos mencionados. Es muy diferente en México, donde se implementa una reforma educativa con muy poca claridad para definir con precisión el puerto de arribo de la misma – y más bien – pone énfasis en incluir dentro de ella una reforma laboral docente (Reforma Educativa (marco normativo), 2012) cuya finalidad visible es trasladar progresivamente el sector educativo a manos privadas bajo el argumento de la incapacidad financiera del gobierno para cumplir con la misión constitucional de educar a la población.

No estamos en contra de la educación privada, ella es fundamental pero incluye la existencia de una renta monetaria. Sin embargo la educación pública que no está sujeta a una renta monetaria y representa la política gubernamental tiene un mayor grado de responsabilidad sobre todo en naciones como México donde el porcentaje de pobres respecto del total de la población supera la media mundial (Coneval, 2016; OCDE, 2016); es decir donde la mayoría de la población no puede pagar una educación básica privada. Pero ambas tienen el compromiso de la mejora del ciudadano y del aumento de la productividad de la economía pero sin duda en un engranaje organizado en favor del bienestar general.

México necesita un cambio de modelo educativo pero no hay garantía que el vigente sea el modelo que se necesita. La derrota de la pobreza y la urgencia de industrializar al país son dos tareas estratégicas que se deben de abordar de manera innovadora, de manera creativa con gran versatilidad.

Zonas Económicas Especiales (ZEE) México ¿Es en realidad una oportunidad de progreso?

Su creación representa una valiosa oportunidad de progreso sí se aprovecha para el objetivo del combate a la pobreza. Por ello su crecimiento mundial ha sido exponencial al pasar de un número de 80 en el año 1996 a 3,500 al año 2017.

Tomando en cuenta los éxitos –sobre todo en áreas pobres– se deduce que una mejora adicional sería incorporar más a los agentes económicos locales y regionales educándolos de manera específica y en función del desarrollo integral de los polígonos y sus municipios. Sobre todo porque las características de cada zona económica especial son distintas a pesar que puedan tener muchas generalidades entre ellas.

En junio del año 2016, entró en vigencia en México la Ley de Zonas Económicas Especiales. El gobierno actual decidió que primero funcionaran tres, a partir del 2018, las mismas que se ubican en los estados más pobres del país que son Oaxaca, Guerrero, y Chiapas. Una de ellas está en el Istmo de Tehuantepec que incluye el área del Puerto de Salinas Cruz en el Océano Pacífico, Oaxaca y conecta con el Puerto de Coatzacoalcos en el Océano Atlántico, Veracruz. Sin embargo el marco jurídico es muy genérico en cuanto al proceso educativo de los trabajadores que se incorporan a las labores de las Zonas Económicas Especiales y lo que se requiere es poner en marcha un proceso de modernidad educativa considerando las variables de vocación productiva regional, la oferta laboral y el nivel de aprendizaje de quienes se emplearán en ellas.

Estudiar esta situación y diseñar un seminario educativo específico que permita elevar la productividad laboral, es sin duda una propuesta que coadyuvaría a que los trabajadores locales accedan a cargos altos y mejores salarios, convirtiéndose de esta manera en un instrumento real de combate a la pobreza.

Porque todo ello, sin duda, logrará que los ingresos familiares alcancen y superen la línea mínima de bienestar. Este es un esfuerzo que debe ser inclusivo para que tenga éxito, por lo cual deberá incorporar a las instituciones educativas públicas y privadas; al sector empresarial, social, comunitario y todos los interesados.

Es de esperar que uno de los resultados adicionales al combate a la pobreza, sea el aumento de la productividad económica de la región y un despertar hacia una renovada industrialización, tal como propuse en agosto del 2015, mucho antes que se aprobara la ley actual.

Con motivo de una reunión académica empresarial presenté el documento «Oaxaca: Un modelo ZEE con inclusión social» como parte de una estrategia de seis puntos para enfatizar como se puede aprovechar al máximo la modernizada figura del modelo de las zonas económicas. Inclusión social; sector empresarial moderno; *educar para producir*; legislación especial para el desarrollo del mercado interno; régimen justo de propiedad y la construcción de un nuevo modelo de integración fueron los destacados seis puntos que se deberían considerar para lograr el éxito de una política pública de combate a la pobreza y de crecimiento industrial. No se trata de una copia de los modelos adoptados por la República Popular China de 1980 a la fecha, se trata de innovar creando los «trajes a la medida» que la realidad nos demanda a quienes estamos obligados al diseño y formulación de políticas públicas.

El apartado de «educar para producir» se concentró en crear una alianza educativa entre las empresas, las universidades y las autoridades para crear las instancias adecuadas en búsqueda de mayor eficiencia la operación de la zona económica. De hecho la propuesta del Seminario para aumentar la productividad laboral, es una extensión concreta de esa estrategia.

Adicionalmente temas como incentivos para la generación de patentes; protección de la propiedad intelectual, financiamiento y creación de un centro de estudios de alta tecnología no puede ser soslayado. Con otras muchas consideraciones destacadas en mi informe, se hace posible coadyuvar a la solución de la pobreza y ponerse a favor del crecimiento de la región. Lo cual podemos sintetizar en procurar el aumento de la productividad laboral por medio de la innovación y versatilidad educativa.

Conclusiones

1. Es definitivo que transitamos a una nueva era en los modelos educativos, donde nuevos contenidos de innovación y versatilidad educativa son las variables estratégicas a tomar en cuenta si se quiere ir de la

mano con los cambios en las aplicaciones tecnológicas. Es necesario observar la velocidad de los cambios de ahí la versatilidad con que las políticas educativas se deben de hacer. Las prácticas formalistas en estos campos están en camino de extinción.

2. El reto que la ONU se plantea para que en 15 años se termine la pobreza extrema es algo totalmente factible de cumplir si la voluntad política de los gobernantes se encuentra del lado del bienestar general y se usa las políticas públicas educativas de manera eficaz y eficiente.
3. En la modernidad, las Zonas Económicas Especiales son una oportunidad de combate a la pobreza –sí y solo sí– los trabajadores tienen la oportunidad de elevar su productividad por medio de la educación, lo cual es posible si los actores involucrados en su operación participan de manera innovadora, creativa y coordinada en instancias nuevas y específicas para dicho objetivo. Esto, incluso, nos podría llevar a una nueva generación de modelos de ZEE que se podrían usar para el crecimiento acelerado del mercado interno y la industrialización de las naciones que no lo son.
4. Así pues se requiere innovación y versatilidad en el diseño y aplicación de nuevas políticas públicas educativas. Esto implica ofrecerle a los actores educativos un grado mayor de libertad para que logren sus objetivos a la vez que la autoridad municipal, estatal y regional deberían asumir una responsabilidad mayor frente a otorgar el marco jurídico donde se faciliten sus propuestas.

Bibliografía

- Census Bureau (Current Population Survey (CPS), 2015). Poverty Status in 2015 [Fichero de datos]. Recuperado de <https://www.census.gov/data/tables/time-series/demo/income-poverty/cps-pov/pov-01.html>
- El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2016). Medición de la pobreza [Fichero de datos]. Recuperado de <http://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Pobrezalncio.aspx>
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (PISA IN FOCUS 2011/2 (Marzo). Mejorar el rendimiento desde el nivel más bajo [Fichero de datos]. Recuperado de <https://data.oecd.org/education.htm>
- Programa para la Evaluación de Alumnos (PISA, 2015). Mexico: This section presents country performance compared to the OECD average and medium term trends. [Fichero de datos]. Recuperado de <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/MEX?lg=en>
- Reforma Educativa (2012), Reforma educativa, Marco normativo [Fichero de datos]. Recuperado de: http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Reforma_Educativa_Marco_normativo.pdf
- World Bank (2014). Poverty headcount ratio at \$1.90 a day (2011 PPP) (% of population, [Fichero de datos], Recuperado de <https://data.worldbank.org/topic/poverty?end=2014&start=1960>

Envejecimiento poblacional y solidaridad internacional: una prospectiva desde la educación¹⁶

Mtro. Marco Antonio Blásquez Salinas¹⁷
Senador de la República, México.

Resumen

El punto de partida de esta contribución consiste en realizar un diagnóstico mundial, grosso modo, de los escenarios principales del envejecimiento mundial a partir de sus problemáticas sociosanitarias, demográficas, políticas, económicas y educativas. Posteriormente analizo la relación entre envejecimiento demográfico y sus desafíos ante los procesos educativos (en el nivel universitario principalmente en América Latina y, en particular, en México. Finalizo con una invitación a empoderar los estudios del envejecimiento en los planes y programas universitarios.

Palabras clave: Envejecimiento poblacional, proceso educativo, multidisciplinariedad e inclusión.

Summary

The starting point for this contribution is to make a global diagnosis, roughly, of the main scenarios of global aging based on socio-health, demographic, political, economic and educational problems. Later, I analyze the relationship between demographic aging and its challenges to educational processes (at the university level, mainly in Latin America and in particular in Mexico.) I end with an invitation to empower aging studies in university curricula and programs.

Key words: Population aging, educational process, multidisciplinarity and inclusion.

¹⁶ Ponencia dictada en el XII Encuentro Iberoamericano de Educación realizado en noviembre de 2017 en la Universidad de Alcalá de Henares, España, dentro de las jornadas académicas y de investigación del Máster en Gobierno y Educación.

¹⁷ Licenciado en Periodismo y Maestro en Comunicación Estratégica para Gobiernos e Instituciones. Ha desempeñado distintos cargos en la función pública como es de Senador de la República (2012-2018) del actual gobierno mexicano y se ha destacado por ser líder de opinión pública con programas de radio y televisión en Ensenada, Baja California y Ciudad de México.

I. Envejecimiento poblacional: ¿hacia dónde vamos?

El mundo de este milenio aprende a sortear cataclismos naturales, controlar pestes y epidemias, levantar castillos modernos, envenenar el planeta Tierra, buscar agua bajo piedras del suelo marciano, ha inventado computadoras y microtecnologías capaces de transferir «montañas» de dólares de una geografía a otra en cuestiones de segundos y hasta realizar el amor de manera virtual. Sin embargo, nuestro mundo del siglo XXI se ha resistido aprender a envejecer.

Según la Organización Mundial de la Salud (2016), hoy en día, por primera vez en la historia, la mayoría de las personas puede aspirar a vivir hasta entrados los 60 años y más. La mayor esperanza de vida, sumada a las caídas importantes en las tasas de fecundidad y de mortandad, son las causas del rápido envejecimiento de las poblaciones de todo el mundo.

Se estima que la población mundial alcanzó los primeros mil millones alrededor del año 1810. Le tomó 120 años agregar otros mil millones, por lo que en 1930 sobrepasó los 2 mil millones. Treinta años después, hacia 1960, la población mundial superó los 3 mil millones. Los siguientes mil millones se agregaron en quince años (1975), doce años después —en 1987— se llegó a 5 mil millones y en otro lapso similar —en 2015— alcanzó los 6 mil 500 millones. Se estima que la población del orbe alcanzará su nivel máximo de 9 mil millones habitantes de los cuales 2 mil millones tendrán 60 años o más para el 2050. Es decir, para esa fecha 1 de cada 5 personas será mayor de 60 años (OMS, 2016).

Especialistas (García, 2015) en los temas de envejecimiento poblacional de diferentes nacionalidades destacan que el problema no es sólo vivir muchos años, sino reflexionar en qué condiciones materiales se envejecerá, así lo dio a conocer el Fondo de Población de la Organización de las Naciones Unidas -ONU- (2017). Si bien es cierto que en la actualidad los países europeos representan los bastiones de mayor longevidad, seguidos por Japón en la parte asiática y en el continente americano por Estados Unidos, sin embargo, para el 2050 el 80 % de las personas mayores vivirá en países con ingresos económicos bajos y medianos.

Cabe destacar que los países desarrollados son quienes podrán sortear la curva del envejecimiento poblacional en términos de seguridad económica y acceso a las instituciones de salud. En los países en vías de desarrollo la mayoría de las personas mayores sufrirán los estragos de envejecer en situación de pobreza y mala calidad de vida. Estoy hablando de los jóvenes de esas regiones que en la actualidad oscilan entre los 15-25 años de edad quienes serán ese ejército de ancianos futuros.

El Informe Mundial sobre el Envejecimiento y la Salud (OMS, 2015) reconoce que ante el inminente envejecimiento acelerado de la mayoría de los países, los sistemas de salud están sobrecargados y la calidad de los servicios se está colapsando (García, 2006).

Los sistemas de salud son pilares fundamentales de cualquier gobierno. Si falla ese pilar falla, por consecuencia, las políticas de gobierno. Por eso el mismo informe reconoce, a través de la Directora General de la OMS, Margaret Chan, que la injusticia social reduce las oportunidades de accesibilidad a servicios médicos de segundo y tercer nivel de atención (hospitales de especialidad y rehabilitación). La precariedad de los servicios médicos para las personas mayores en los países en vías de desarrollo tiene como causal la injusticia social y la inequidad de oportunidades. Los pueblos pobres, con gente pobre, se enferman más y mueren más rápido (como sucede en diversos países de África).

Las enfermedades crónico-degenerativas no infecciosas a nivel mundial, son las compañeras inevitables de la mayoría de las personas mayores. Al menos viven la mayoría de ellas con dos o más enfermedades y por lo menos la mitad de la población longeva (520 millones aproximadamente —ONU, 2015), invierte la mitad o al menos la cuarta parte de su ingreso para compra de medicamentos o bien, los gastos de salud son absorbidos por las familias.

La vejez en la era de la globalización significa costo económico, es un gasto inútil para las finanzas de los gobiernos y, además, representa una carga para las familias que tienen alguna persona mayor. En los sistemas de salud, se le asocia con gastos catastróficos en cuanto a inversión en los servicios de atención médica. Así, en muchos países del orbe, se percibe a la vejez como algo deficitario, menospreciable (Rudinger y Lenterman, 2005).

En materia de migración y composición de hogares, los jóvenes quienes abandonan sus países de origen por razones de desempleo o por guerras fratricidas, dejan familias, amistades y renuncian a sus nombres, a sus culturas a sus tradiciones. Los parentescos se pierden y las familias se hacen unipersonales. Cuando varones y mujeres dejan sus patrias, también dejan a sus hijos y éstos últimos se ven custodiados por los padres o abuelos. En Centroamérica, por ejemplo, los abuelos muchas veces se hacen cargo del cuidado de los nietos y en ocasiones la abuela, principalmente, vende patrimonios o se lanza a trabajar para sostener a las crías menores (Montes de Oca, 2012).

Luego, los desplazado por las guerras en su mayoría son gente longeva condenada a ser parias sin hogar o simplemente se resignan a morir entre los escombros de las ciudades arrasadas por proyectiles.

Por otro lado, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) desde hace por lo menos diez años, viene realizando foros e investigaciones sobre las problemáticas de la seguridad social y económica, particularmente analiza el tema de las jubilaciones y pensiones. La postura de la OIT es contundente en cuanto pone en cuestión las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), para la cual los gobiernos deben reducir las prestaciones sociales para la gente mayor y los sistemas jubilatorios deberán desaparecer para incentivar el ahorro individual y así capitalizarlo a través de las entidades financieras privadas como son las AFORES (Administradora de Fondos para el Retiro).

Se busca que los trabajadores en activo generen ahorros y los pongan en cuentas administradas por empresas particulares. El efecto es quitarles a los gobiernos responsabilidades sociales. Eso es, indudablemente, un atentado contra los derechos laborales y contra los estados democráticos. Las preguntas son: ¿llegar a la etapa de la vejez significa perder la esperanza de que los gobiernos asuman responsabilidades sociales para con la gente mayor?, ¿si las personas mayores durante su juventud no lograron obtener un empleo formal y no pudieron ahorrar para su vejez, quiénes subsidiarán las grandes legiones de personas mayores? Los jubilados de Grecia, España, Portugal, Francia, Bolivia, Argentina, México, Perú y Brasil, han dado excelentes ejemplos al constituirse como movimientos sociales que defienden sus derechos sociales y ejercen una ciudadanía participativa, contestataria y propositiva.

Ante tales circunstancias, se han desarrollado estrategias mundiales que exigen a los gobiernos asumir posturas concretas y resolutivas para atender las diferentes problemáticas que encierran las transiciones demográficas o el envejecimiento poblacional. Sin duda alguna que la estrategia sustantiva a emprender y de la cual se sostienen todas las demás, es la educación.

II. Programas universitarios con perspectivas centradas en las ciencias del envejecimiento

Cultura y educación para el envejecimiento son líneas de acción que vienen configurándose desde hace varios años en Europa, Asia, América Latina y Norteamérica. El primer documento estrictamente crítico en cuanto que señala la importancia de la educación como eje rector para construir políticas públicas en materia de envejecimiento, se titula «La educación de adultos y las personas de edad».

Dicho documento se circunscribe en el marco de la Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas, organizada por la UNESCO, en 1997 realizado en Hamburgo. Fue coordinada particularmente

por el Instituto de la UNESCO para la Educación y el Centro Especializado en Política e Investigación sobre el Aprendizaje de Personas Adultas Mayores.

Posteriormente en el 2002 surge otro plan internacional denominado Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento, 2002 y en él se exponen tres pilares fundamentales: salud, economía y espacios propicios y favorables. De ese último pilar se derivan asuntos referidos a medio ambiente, educación para las personas mayores y ciudadanía participativa.

En América Latina la OEA (Organización de Estados Americanos) recientemente suscribió la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores (2015), documento de un alto sentido constructivo y políticamente estratégico. Sobresalen entre sus diferentes capitulares, la importancia de retomar las experiencias y los conocimientos de la gente mayor (los saberes populares) como claves para la integración social, así como también se destaca el aspecto central que tienen y deben que asumir las instituciones de educación superior para desarrollar planes y programas entorno a la cuestiones de las ciencias del envejecimiento. La formación de recursos profesionales en los estudios del envejecimiento y el desarrollo de las investigaciones científicas, constituyen las piezas claves para hablar de sociedades del conocimiento incluyentes y justas sin importar la edad cronológica o biológica de las personas.

Lamentablemente existen aún ciertos rezagos en las universidades de México, por ejemplo, al no considerar los estudios del envejecimiento como un quehacer científico y formativo esencial. Todavía se perciben resistencias académicas, culturales o cuestiones de «celos profesionales», que impiden que las diferentes áreas del conocimiento se informen, se sensibilicen y trabajen de manera multidisciplinaria con los profesionales de gerontología, por decirlo así.

Sin embargo, hay que destacar que a nivel mundial existen universidades o centros educativos (públicos y privados) que han creado programas de licenciaturas, maestrías y especialidades (en el campo biológico, psicológico y social) en torno al envejecimiento, la gerontología y la geriatría. Sin embargo, hay mucho que hacer y decir en esos tenores.

III. Los estudios del envejecimiento: retos y desafíos dentro del proceso educativo

Rigoberta Menchú, mujer indígena guatemalteca y Premio Nobel de la Paz (1992), escribió un libro fundamental cuando se habla de educación y proceso formativo, titulado *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia* (1998). El libro es importante porque señala que las personas no solamente aprenden a través de la «inteligencia cognitiva o racional», sino también y principalmente por la «inteligencia emotiva». Esta última contribuye a la «toma de conciencia que luego es racionalizada y compartida a través de la comunicación.

Es la realidad social compleja y las experiencias desde donde los sujetos construyen sus ideas, sus actos e lenguaje, sus procesos de comunicación y, por ende, asumen o toman conciencia de las problemáticas mundanas o humanas. Así me asumo en este momento cuando hablo del envejecimiento, así me nace la conciencia para hablar de esas cuestiones humanas que me interpelan y que interpelan a los diferentes grupos sociales de todo el mundo.

El desarrollo de la educación va ligado a una especie de surgimiento de «toma de conciencia» de la humanidad. El proceso educativo lo construyen, lo interpretan y lo implementan los propios seres humanos. Son ellos los promotores y los destinatarios de su propio proceso formativo. Así, la educación tiene razón de ser porque el desarrollo cultural lo posibilita. En términos ideales, la educación es la formadora de las perspectivas colectivas e individuales siempre tendientes al desarrollo del género humano. Tanto en sociedades ágrafas (de tradición oral, por ejemplo) como en aquellas que utilizaron dispositivos escriturales: la formación de sus

individuos era una prioridad estratégica para la conservación de la memoria histórica, para la convivencia cotidiana y la herencia histórico-cultural de la sabiduría de los pueblos.

A través de la educación se pensó que los individuos podían realizar sus mejores aspiraciones, desarrollar sus talentos, capacidades y virtudes. Educar fue sinónimo de formación de sujetos con capacidades para pensar, con habilidades para socializar y con responsabilidades para actuar. Más que suministrar conocimientos, fue indispensable conformar individuos promotores de su desarrollo colectivo y personal. La calidad de los procesos educativos tuvo que ver no solamente con los aspectos informativos sino también con los formativos. Esos aspectos fueron, a grandes rasgos, los objetivos de los tres últimos milenios (Kymlicka, 1996).

Hoy en día, lo que se pone en juego cuando se habla de proceso educativo es lo siguiente:

- Por un lado, los sistemas de institucionalización normativa que un gobierno administra para brindar educación a sus ciudadanos (sin menoscabo de la participación de entidades privadas).
- Por otra parte, las pretensiones de los sistemas educativos de maximizar los potenciales cognitivos, afectivos, reflexivos y críticos de los educandos para su desarrollo como personas y como profesionales (obviamente dependiendo de las aspiraciones o capacidades de los sujetos al elegir la profesión).
- Y, otro aspecto, según el gran historiador mexicano Enrique Florescano (2012) es el reconocimiento incluyente de estructuras semi-institucionalizadas de pueblos que gozan de ricas tradiciones orales y en donde la educación es patrimonio de la comunidad a través de narrativas con la que se construyen saberes autóctonos, se reproducen cosmogonías identitarias y se desarrollan prácticas y habilidades aplicadas para la sustentabilidad de la comunidad (esto es muy común en los pueblos originarios como Bolivia y México, por ejemplo).

En la actualidad los debates sobre teorías y posturas en la educación son contundentes. Como en los viejos tiempos (en la Grecia clásica, por ejemplo) se sigue preguntando si la educación sólo es para los aristos (los mejores) o bien si ella es para transmitir información práctica que sirva como herramienta técnica para el trabajo o, en su defecto, si la educación está al servicio de las necesidades de la gente.

Otro debate a nivel mundial se centra si la educación debe estar al servicio de las necesidades mercantiles o empresariales o bien, al servicio de las necesidades de un pueblo o país. Luego se debate si la educación la debe financiar prioritariamente el gobierno o bien, las familias o los estudiantes a través de préstamos bancarios (la pregunta sería ¿si la educación es un bien público entonces puede privatizarse?).

Finalmente se discute en los diversos foros internacionales sobre algunos contenidos estratégicos de los lenguajes que deberán instrumentalizarse en el proceso educativo (principalmente en el nivel universitario): es el lenguaje bancario, empresarial o tecnócrata o bien es el lenguaje crítico, sociológico, reflexivo del contexto nacional de cada región los que deben empoderarse. Esos juegos de lenguaje conllevan a una disyuntiva: el educando tiene que subjetivar o interiorizar el mensaje de que la educación es para maximizar las ventajas individuales, egoístas y triunfalistas ante la vida (imagen perfecta del empresario millonario ahora presidente norteamericano D. Trump) o bien, introyectar los principios de cooperación, trabajo en equipo y la reflexión responsable lo que debe marcar a un educando en sus funciones profesionales y cívicas.

Por ejemplo, desde la perspectiva pedagógico cognitivista reciente de Piaget (1985), que considera que la afectividad y el fenómeno de la conciencia (incluyendo asimilación de reflejos, hábitos, conductas, lenguaje y socialización) son los ejes que estructuran las representaciones mentales y el proceso de interacción social del niño.

Luego, las investigaciones actuales de Kohlberg (1987), las cuales indican que las combinaciones mentales y los «juegos de lenguaje» logran su madurez a través de la conciencia moral de la persona adiestrada para obedecer.

Por su parte Feuerstein (1990), señala que las alteraciones de los caracteres de los sujetos pueden ser modificables y exitosas si se aplican ciertos métodos coercitivos implementados por el psicopedagogo.

Por otro lado, las propuestas planteadas por Paulo Freire (1971) quien, *grosso modo*, dice que el proceso educativo tiene que apoyarse en el diálogo interpersonal con perspectiva comunitaria, es decir, que la educación, en su sentido riguroso, es un proceso de enseñanza–aprendizaje basado en la libertad, en la autonomía y en la responsabilidad social de educandos y educadores. Según Freire estos últimos son quienes ejercen la «acción pedagógica» crítica partiendo del análisis de la situación social, política y económica para denunciar y transformar las situaciones de pobreza y exclusión que son las que enferman al individuo y atentan contra los procesos educativos tendientes al desarrollo humano (Perls, 2010; Sen, 2001).

Las rutas a seguir en la educación (visión), en las formas en las que hay que educar (misión) y en los impactos concretos del proceso educativo (formación), representan los desafíos para cualquier proyecto de enseñanza básica o profesional. En lo que compete a la formación profesional, la educación no solamente se mide por la adquisición individualizada de conocimientos, habilidades y actitudes, sino también en la forma de pretender responder a las necesidades que se ciernen en el entorno. Visualizar las necesidades humanas o colectivas, distinguirlas en cuanto a su grado de insatisfacción o dolor y atenderlas en cuanto a su prioridad, representan la tarea de mujeres y varones, como diría Freire, conscientes de sus compromisos no solamente sociales, sino humanos.

Y es allí donde la formación en los estudios gerontológicos se convierte en una trincheras de formadores y educandos (con perspectivas disciplinares distintas) que convergen buscando respuestas y líneas de acción coordinadas.

IV. A modo de conclusiones

El abordaje del envejecimiento humano, por fortuna, ya no tiene dueño ni tampoco es materia exclusiva de alguna ciencia o disciplina en particular. Quizás en los anales de la historia biomédica, estudiar el ciclo de vida de la especie humana requería de investigaciones particularizadas con un alto grado de especialización.

El siglo XXI, catalogado como la aldea o era del conocimiento compartido, viene acompañado de vientos renovados los cuales son un reto para los discursos de la ciencia moderna. Especialmente para aquellos enfoques científicos susceptibles de emprender nuevos giros epistemológicos a partir de la reflexión y comunicación multidisciplinar. Los análisis del envejecimiento y de la vejez son más atractivos (en el campo de la educación), productivos (científicamente) y eficaces (socialmente), si superan el canon ortodoxo de la exclusividad (clínico-biológica, por ejemplo) y asumen la comunicación abierta con otras experiencias profesionales para ahondar en la complejidad de los procesos de la senectud. De paso habría que advertir que la viabilidad y factibilidad de los futuros institutos de investigaciones del envejecimiento, tendrán que tener como atributo sustancial la multidisciplinariedad (Huenchuan, 2015).

Urge trabajar a través de planes educativos, apoyados por UNESCO, para delinear rutas de apertura en planes y programas sobre las ciencias del envejecimiento, formar recursos profesionales para el planeamiento de modelos de intervención gerontológica por ejemplo, programas de atención biopsicosocial de las personas mayores y gestionar políticas y derechos que no solamente sirvan para atender las necesidades de la gente mayor presente, sino que sirvan como directrices para planificar el futuro de los jóvenes a nivel mundial que envejecerán irremediabilmente.

Bibliografía

- Feuerstein. (1990). «La modificabilidad cognitiva y el PEI (Programa de Enriquecimiento Instrumental), en Martínez Beltrán et. al., Metodología de la mediación en el PEI, Madrid.
- Florescano, Enrique, (2002). Estado, etnia y nación. Fondo de Cultura Económica, México.
- Freire, Paulo. (1971). «Concientizar para liberar», en Contacto (México), 8.
- García Ramírez, J.C. (2006). Los derechos y los años. Otro modo de pensar y hacer política en Latinoamérica. Los adultos mayores, Plaza y Valdés–UNEVE, México.
- . (2008). «Hacia una fundamentación científica de la gerontología», en Praxis Sociológica, Volumen 12, Universidad de La Castilla–La mancha, Murcia.
- , (2015). Envejecimiento mundial y desafío regional. Nuevos paradigmas para la investigación, la salud pública y los derechos humanos. Senado de la República-Plaza y Valdés, México.
- Huenchauan, Sandra. (2015). Marco legal de políticas a favor de las personas mayores en América Latina, Serie Población y Desarrollo, CELADE–CEPAL, Santiago de Chile.
- Instituto UNESCO para la Educación, (1997). La educación de adultos y las personas de edad, CONFINTEA V, Hamburgo.
- Kohleberg. (1981). Essays on Moral Development, Harper and Row, Cambridge.
- Kymlicka, Will. (1996). Ciudadanía multicultural, Paidós, Barcelona.
- Menchú, Rigoberta, (1992). Soy Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia, Siglo XXI Editores, México.
- Montes de Oca, Verónica, (2012). Envejecimiento en América Latina y el Caribe, UNAM, México.
- Organización Mundial de la Salud, (2015). Informe Técnico. Nueva York.
- Organización Internacional del Trabajo, (2017). Presentación Portal. Ginebra.
- Piaget, Jean. (1985). La toma de conciencia, Morata, Madrid.
- Plan de Envejecimiento de Madrid (2002). Documento en varias versiones digitales y ediciones.
- Naciones Unidas. (2015). «Seguimiento de la Segunda Asamblea Mundial sobre Envejecimiento» Informe del Secretario General. A/57/93.
- Perls, Jequel. (2010). Demokratie und soziale Emanzipation, A.m. Mind. Hamburgo.
- Rudinger, G. y Lenterman, E., (2005) «Soziale bedingunen der intelligenz im alter», en Zeitschrift für Gerontologie, Mitt. Ges. Inn. Med, Wien, Berlin.
- Sen, Amartya. (2001). El nivel de la vida, Universidad Complutense, Madrid.

Revisión de las políticas educativas 2000-2015: continuidades en las políticas públicas en educación en Perú: aprendizajes, docentes y gestión descentralizada

Pascual Senon Puma
Pascual6105@hotmail.com
UNJBG, Perú

Presentación

El presente estudio de las políticas públicas se cimientan su análisis en las publicaciones y estudios realizados por la **Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)**, es el organismo conformado por siete países encargado de velar por los logros de la educación, las necesidades.

La (UNESCO, 2017) manifiesta que este estudio representa el esfuerzo de un amplio grupo de personas e instituciones realizado con el ánimo de desarrollar un insumo valioso para los tomadores de decisiones y una obra de consulta para expertos e investigadores e incluso, se convierta en una interesante y útil lectura para que el gran público tenga acceso y comprenda las políticas educativas desarrolladas en el Perú durante los quince años que comprende el informe.

Durante este periodo se describen y analizan los diversos avances y experiencias que se han desarrollado en el campo de las políticas educativas presentándose como un insumo para el debate desde un abordaje particular enfocado en la calidad y equidad educativas.

En este sentido, UNESCO une esfuerzos con otros actores como el Consejo Nacional de Educación en la búsqueda de la promoción de las políticas públicas educativas de calidad, así como su seguimiento y monitoreo desde la generación de alianzas y el desarrollo de capacidades.

Introducción

Los importantes avances educativos en el Perú alcanzados en los últimos quince años representan una oportunidad extraordinaria para afrontar los desafíos aún pendientes, en aras de lograr los objetivos y metas establecidas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en particular el Objetivo 4 relativo a la educación, y en la nueva agenda educativa al 2030¹⁸. Sin embargo, el Perú pertenece a una región del mundo que refleja altos niveles de desigualdad y esta característica estructural se traduce en el sistema educativo a través de brechas en la población estudiantil representadas en los indicadores relativos a aprendizajes, matrícula, finalización de los estudios, entre otros. La desigualdad y la equidad determinan los principales obstáculos para el logro de una educación de calidad para todos y, consecuentemente, dibujan el horizonte de las políticas públicas.

Este estudio tiene tres objetivos:

- Proporcionar una revisión global del sistema educativo, con un particular enfoque en calidad y equidad, y en la forma cómo las políticas generales de desarrollo, legislaciones, estructuras, estrategias y prácticas educativas podrían ser reformuladas para mejorar la educación en el Perú.
- Fortalecer capacidades y acompañar a los organismos del gobierno nacional a través del proceso de análisis de las fortalezas y las debilidades del sistema educativo y aprovechar las oportunidades existentes para un cambio o una reforma eficaces.
- Diseñar, en cooperación con las autoridades del gobierno nacional, acciones específicas para ayudar a atender las necesidades y los desafíos del Estado Miembro en ámbitos específicos de la política pública en educación, la planificación y la gestión, con el apoyo de la UNESCO.

Para cumplir con los propósitos del estudio, en el caso del Perú, el análisis se ubica en el periodo 2000-2015, se enfoca en la calidad y la equidad educativas como fundamentos transversales y se estructura con base en tres ejes temáticos. El primer eje, *Estrategias de promoción de los aprendizajes*, aborda las políticas públicas y medidas que se implementaron durante el periodo analizado y que tuvieron como foco el mejoramiento de los aprendizajes. El segundo centra el análisis en las *Políticas públicas de desarrollo docente* las que, por la naturaleza y relevancia del factor docente, requieren de una aproximación analítica que atienda las especificidades. El tercer eje, *Gestión educativa descentralizada*, analiza las políticas públicas y medidas que han marcado el proceso de descentralización del sistema educativo.

Por tanto, esta publicación es una contribución de UNESCO para las políticas educativas del Perú, en especial en aras de alinear los objetivos y metas que promueve tanto la Agenda Educativa 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en particular el «Objetivo 4 Educación de Calidad», con el fortalecimiento del horizonte trazado en el Plan Bicentenario, los preceptos de la Ley General de Educación y los Objetivos Estratégicos del Proyecto Educativo Nacional.

Como se puede observar de acuerdo a las investigaciones dadas en el país por los diferentes órganos encargados de la educación peruana han llegado a la conclusión de que se necesita realizar eventos de capacitación, implementación.

¹⁸ Declaración de Incheón. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Recuperado de: <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/>

La evaluación para el aprendizaje, paradojas de los docentes del sistema educacional chileno

Dr. Mario Martín Bris

mario.martin@uah.es

Universidad de Alcalá, España.

Dr. Juan Pablo Catalán Cueto

jpcatalan@gmail.com

ITER Chile, Chile

D. Jairo Steffan Acosta Vargas

Jairosteffan.acostav@uah.es

Universidad de Alcalá, España.

Abstract

The evaluation of the learning process is key when trying to understand it as a fundamental part in the teaching and learning process, as long as teachers perceive it in that way and apply the results of the learning process which will later improve substantively. However, Chilean reality leaves a great deal to be desired and this can be seen in a survey done in the Teachers Evaluation in Chile conducted by Jorge Manzi et al, in which a worrisome reality can be observed in terms of evaluation. According to the document, one of the weakest indicators in Chilean teachers deals with the evaluation, with the quality of the instruments used and with the correlation of the learning objectives and what is later evaluated. In view of this situation, some possible causes that would explain these weaknesses in the pedagogical practice in Chilean teachers are proposed. Finally, some alternatives that aim to solve these deficiencies in the evaluation of the teachers in our country are suggested.

Key words: Evaluation, learning, teachers, deficiencies.

Resumen

La evaluación para el aprendizaje es fundamental a la hora de comprenderla como parte íntegra del proceso enseñanza aprendizaje, en la medida que los docentes así la entiendan y apliquen, los resultados de los procesos de aprendizaje mejorarán sustantivamente. Sin embargo, la realidad chilena al respecto deja bastante que desear, es así como se ve reflejado en el estudio realizado a la Evaluación Docente en Chile por Jorge Manzi y otros autores, en el que se ve reflejada una realidad preocupante respecto al tema evaluativo. Según el documento, uno de los indicadores más deficientes en los docentes chilenos tiene que ver con la evaluación, con la calidad de los instrumentos y con la correlación de los objetivos de aprendizaje y lo que posteriormente se evalúa. Ante esta situación planteamos algunas posibles causas que explicarían estas falencias en la práctica pedagógica de los docentes chilenos. Finalmente se proponen algunas alternativas que apunten a resolver estas debilidades de la práctica evaluativa de los profesores de nuestro país.

Palabras clave: Evaluación, Aprendizaje, Docentes, Deficiencias, Propuestas

Introducción

En muchas ocasiones los profesores se ven enfrentados a las preguntas ¿están aprendiendo nuestros estudiantes? ¿Estoy enseñando correctamente? Y como respuesta a esa inquietud recurrimos a los resultados de las evaluaciones que se les han aplicado, pero ¿Qué tan adecuado es el uso de los resultados de esas herramientas para dar respuesta a la pregunta antes planteada? Santos Guerra nos presenta un problema no menor al respecto, señalando;

Planteada de forma negativa (la evaluación), realizada en malas condiciones y utilizada de forma jerárquica, la evaluación permite saber pocas cosas de cómo se produce el aprendizaje y pocas veces sirve para mejorar la práctica de los profesores y, desde luego, el contexto y el funcionamiento de las escuelas. (Santos Guerra, 1993)

Es decir, la evaluación en sí misma no nos da certezas, y por lo tanto debemos revisar y analizar la calidad de las evaluaciones para realmente determinar qué tan útiles son para el proceso enseñanza-aprendizaje. Actualmente prácticamente todo el mundo reconoce y valora la evaluación como instrumento que asegura o al menos transparenta la calidad de los procesos. Sin embargo, existen pocos estudios respecto a la calidad de las evaluaciones que se aplican. Lo que se hace aún más grave es que hay muy pocos estudios respecto al presente tema de investigación que tiene que ver con las deficiencias de la Evaluación para el Aprendizaje, en tal sentido coincidimos con la percepción de Santos Guerra respecto a la calidad de la evaluación, ya que esta debe entenderse como «un proceso de diálogo, comprensión y mejora, además este diálogo que se debe generar entre evaluador y evaluado, tiene una doble finalidad: trata, por una parte, de generar comprensión del programa y por otra, de mejorar la calidad del mismo» (Santos Guerra, 1993).

En este sentido, el sustento teórico del presente trabajo se encuentra en los principios de la Evaluación para el Aprendizaje. Este enfoque fue desarrollado por un grupo de académicos ingleses (Mansell & James, 2009). En base a ello surge la pregunta ¿Están los profesores chilenos preparados en ese sentido? De lo contrario, ¿Cuáles son las deficiencias de la Evaluación para el Aprendizaje en la práctica pedagógica de los docentes chilenos? ¿Están los programas de formación inicial docente acogiendo esta necesidad?

Respecto a todas estas interrogantes planteadas, consideramos que las principales causas de estas deficiencias en la evaluación radican en:

- a) Deficiente formación inicial.
- b) Escaso tiempo para planificar y preparar clases.
- c) Desarrollo de las clases centradas en el profesor como centro del proceso enseñanza aprendizaje.

- d) Desactualización de los docentes en Evaluación para el aprendizaje.
- e) Presencia de Patologías de la Evaluación.

En este artículo abordaremos el estudio y análisis de cada una de las causas mencionadas anteriormente con el objetivo de lograr a plantear una serie de propuestas que permitan de alguna manera mitigar las problemáticas que se evidencian al interior de las aulas de clases en cuanto a los procesos evaluativos que allí son diseñados y aplicados por los docentes en general.

Desarrollo

La evaluación para el aprendizaje debe ser entendida como una parte esencial y transversal del proceso de enseñanza aprendizaje y no como un apéndice final, como se da muchas veces en nuestra práctica, por tanto, podemos entender la evaluación así:

«La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, razona, fundamenta, decide enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo.» (Alvarez Méndez, 1996)

De esta forma nosotros entenderemos la Evaluación para Aprendizaje como la evaluación que tiene como su principal objetivo servir y de promover el aprendizaje de los estudiantes, y para que una evaluación pueda satisfacer a este propósito debe «proporcionar una información que profesores y alumnos puedan utilizar a modo de retroalimentación. Es decir, para que la información que proporciona la evaluación sea «instruccionalmente aprovechable [...] debe indicar algo más que la diferencia entre el progreso actual y el progreso deseado [...]» y debe señalar también «qué tipo de actividades de enseñanza son las más aconsejables para mejorar las capacidades de los alumnos». (William, 2011).

Para poder alcanzar lo anteriormente señalado, el Evaluador, debe manejar realmente el concepto de Evaluación, debe tener claro ¿Qué? pretende con dicho instrumento y poseer las competencias necesarias para la planificación, elaboración, aplicación, revisión, análisis de resultados del instrumento y secuencialmente mejorar el proceso. Además, se puede mejorar la calidad de las evaluaciones cuando nos preguntamos: «¿Qué enseño? ¿Por qué enseño eso y no otras cosas? ¿De qué modo lo enseño? ¿Pueden aprenderlo mis alumnos? ¿Qué hago para contribuir a un aprendizaje significativo? ¿Qué sentido tiene ese aprendizaje? ¿Qué otras cosas dejan de aprender?» (Camilloni et al., 1998, pág. 5).

El diagnóstico

En el contexto de los aires de reforma que se empiezan a implementar en Chile producto de las recomendaciones de organismos internacionales, surge la necesidad de mejorar sustancialmente el rendimiento de los estudiantes de nuestro país; es así que en el año 2003 se publica el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), que «Identifica el conjunto de responsabilidades que debe asumir un profesor en el desarrollo de su trabajo cotidiano con el propósito de contribuir significativamente al aprendizaje de sus alumnos». (Manzi, González, & Sun, 2011, pág. 40.)

De esta forma empieza todo un proceso que aún está en marcha para la implementación de una Política Nacional Docente que considera como uno de sus pilares fundamentales la Evaluación Docente, que desde el año 2003 mide la labor de los profesores a través de la elaboración de un portafolio en el que recopilan evidencia de su trabajo a lo largo de una unidad. Lamentablemente una de las conclusiones de los resultados del portafolio 2010 se constata que solamente un 13,6 % de los profesores logra el desempeño esperado a

la hora de utilizar la información recogida por la evaluación que aplican a sus alumnos y darles una retroalimentación efectiva a partir de ella (Manzi Et al, 2011, pág. 103).

Por otra parte, apenas un 44 % de los docentes obtiene un nivel destacado o competente en el indicador «Coherencia de la evaluación con los objetivos» y un insignificante 23 % en el indicador «Calidad de las preguntas o instrucciones»

La evaluación del aprendizaje según el MBE

El Marco para la Buena Enseñanza incluye, como parte de las competencias pedagógicas esperadas en un docente, la capacidad para desarrollar estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de aprendizajes de sus alumnos y retroalimentar sus propias prácticas. La evaluación constituye una parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo por sus propósitos sumativos para certificar los niveles de aprendizaje alcanzados, sino fundamentalmente por su rol formativo y de retroalimentación, tanto para los estudiantes como para el propio docente.

Es fundamental que la evaluación de estudiantes sea congruente con metas importantes de aprendizaje, que se ajuste al contenido evaluado y se encuentre conectado al contexto de aplicación de este contenido particular (Manzi et al, 2011, pág. 126)

Un docente competente en este ámbito muestra capacidad para diseñar y aplicar instrumentos o actividad desde evaluación consistentes con los objetivos curriculares que orientan su trabajo y con las oportunidades de aprendizaje que ofrece a sus alumnos. Además, sus estrategias de evaluación le permiten identificar las habilidades, competencias y conocimientos alcanzados por éstos a partir del uso de instrumentos, pautas y criterios de corrección claros y conceptualmente correctos. De este modo, la información que recoge acerca de los logros de los estudiantes es confiable y precisa.

Coherencia de la evaluación con los objetivos

Este indicador evalúa la capacidad del docente para diseñar instrumentos o actividades de evaluación apropiados para recoger información sobre el logro de los objetivos planteados para la unidad pedagógica. Del total de docentes analizados, el 44 % alcanza el estándar esperado. Un docente con desempeño Competente diseña y aplica evaluaciones coherentes con los objetivos trabajados con sus estudiantes, las cuales le permiten levantar información sobre todos los aspectos centrales abordados en el período de tiempo evaluado. Las debilidades detectadas en este indicador corresponden a evaluaciones que no son del todo coherentes con los objetivos trabajados, o bien, a evaluaciones que no cubren los contenidos centrales.

Calidad de las preguntas o instrucciones o Calidad de las interacciones

Este indicador evalúa tanto la calidad de las preguntas que utiliza el docente para fomentar el aprendizaje en aula, como el aprovechamiento que hace de las intervenciones de los estudiantes, ya sea de sus respuestas o comentarios espontáneos. Esto se puede observar en instancias en que el profesor interactúa con un solo alumno, con un subgrupo o cuando se dirige a todo el curso. Los datos de la evaluación docente dan cuenta de debilidades importantes en la mayoría de los evaluados, encontrándose solo 2 de cada 10 docentes con un desempeño Competente o Destacado. Por lo tanto y como un preocupante diagnóstico luego de haber rescatado algunos de los datos de la Evaluación docente referidos a la Evaluación para el Aprendizaje, podríamos señalar que estos bajos resultados son producto de lo señalado por Santos Guerra en su texto Patología General de la Evaluación Educativa, a saber:

Solo se evalúa al alumno, se evalúan solamente resultados, se evalúan solo los conocimientos, solo se evalúan los resultados directos, pretendidos, solo se evalúan los efectos observables, se evalúa principalmente la vertiente negativa, solo se evalúa a las personas, se evalúan descontextualizadamente, se evalúa cuantitativamente, se utilizan instrumentos inadecuados, se evalúa de forma incoherente con el proceso de enseñanza/aprendizaje, se evalúa competitivamente, se evalúa estereotipadamente, no se evalúa éticamente, se evalúa para controlar, se evalúa para conservar, se evalúa unidireccionalmente, no se evalúa desde fuera, no se hace autoevaluación, se evalúa distemporalmente, no se hace para evaluación y no se hace meta-evaluación. (Santos, 1988)

Las causas

Consideramos que las principales causales de estas deficiencias en la evaluación radican en:

- a) Deficiente formación inicial. Un currículum de formación inicial incoherente con el Marco para la Buena Enseñanza. Esto queda demostrado al analizar las mallas curriculares de las principales universidades chilenas, que demuestra que solo un 2,7 % de las asignaturas impartidas a los futuros profesores de Chile son de Evaluación.

En la Tabla 1 se muestran los resultados de la cantidad de asignaturas de Evaluación en las mallas de Pedagogía Básica en las 10 mejores Universidades Chilenas en Pedagogía Básica según América Economía publicado en 2015 (América Economía, 2015). Tabla de elaboración propia.

Tabla 1. Cuadro Comparativo de Cantidad de Asignaturas de Evaluación en las mallas de Pedagogía Básica en las 10 mejores Universidades Chilenas en Pedagogía Básica

| | Universidades | Ramos o Asignaturas Total | Ramos o Asignaturas referidos a Evaluación | % de la Malla destinada a Formar en Evaluación |
|----|--|---------------------------|--|--|
| 1 | Pontificia U. Católica de Chile | 52 | 1 | 1,9 |
| 2 | U. de Santiago de Chile | 52 | 3 | 5,8 |
| 3 | Pontificia U. Católica de Valparaíso | 56 | 1,5 ** | 2,7 |
| 4 | U. Andrés Bello | 54 | 1 | 1,9 |
| 5 | U. Diego Portales | 40 | 1 | 2,5 |
| 6 | U. de Los Andes | 53 | 1 | 1,9 |
| 7 | U. del Bío Bío | 46 | 2 | 4,3 |
| 8 | U. Alberto Hurtado | 56 | 0 | 0,0 |
| 9 | U. Católica de Temuco | 55 | 1 | 1,8 |
| 10 | U. Católica de la Santísima Concepción | 50 | 2 | 4,0 |

Nota: La información para la elaboración del cuadro superior ha sido extraída desde las páginas web de cada universidad y de las mallas curriculares allí publicadas.

(**) Ramos de Evaluación dependen de la mención, pudiendo ser 1 ó 2.

A partir de la información presentada en la tabla anterior, podemos corroborar lo diminuto que es en la formación inicial docente la presencia de la temática «Evaluación» a pesar de que hoy más que nunca tenemos claro lo importante del desarrollo de Habilidades, capacidades y competencias, y sobre todo siendo una de ellas el desarrollar en los docentes la capacidad de conocer, elaborar, aplicar, Evaluaciones para el aprendizaje.

- b) Escaso tiempo para planificar y preparar clases. El docente no tiene el tiempo suficiente para reflexionar y construir un proceso evaluativo acorde e inmerso en el proceso enseñanza aprendizaje. Actualmente en nuestro país está establecido por norma que los profesores deben contar con al menos un 25 % de su tiempo de contrato disponible para actividades no lectivas, es decir para todas aquellas actividades relacionadas con la preparación de clases, elaboración de instrumentos de evaluación, revisión de evaluaciones, reflexión pedagógica, atención de apoderados, participación en reuniones y consejos de profesores, etc.

Hoy existe un consenso en que esta proporción de tiempo destinada a actividades curriculares no lectivas es demasiado escasa y por tanto se ha reflejado en varios documentos instructivos por parte del Ministerio de Educación y también se ha discutido en la mesa de trabajo sobre el agobio laboral conformada por funcionarios del MINEDUC y representantes del colegio de profesores de Chile.

En Chile, en promedio, los profesores de enseñanza media trabajan 29 horas a la semana. De ellas, el 91 % del tiempo (27 horas) lo dedican a estar en clase con los alumnos, según los datos que arrojó un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y que reúne a las 33 economías más industrializadas del planeta. El informe consultó a profesores de todos los países miembros sobre el desempeño y calidad del trabajo en sus escuelas.

El reporte de Salazar (2014) señala que Chile es el país donde sus profesores cuentan con menos tiempo para realizar otras actividades que no sea estar frente a los alumnos. Es decir, dedican menos horas a planificar y perfeccionarse. El otro problema que revelan los datos es que, además de tener pocas horas para preparar material, los docentes chilenos son los que tienen contratos por menos horas a nivel internacional. «El promedio de la OCDE, en tanto, es de 38 horas, de ellas, la mitad la ocupan para la preparación de pruebas» (Salazar, 2014).

Esta situación claramente justifica la situación que hemos descrito respecto al poco tiempo que disponen los docentes para preparar las clases y por tanto para elaborar instrumentos o estrategias evaluativas adecuadas, así mismo como para reflexionar en torno a su práctica docente y evaluativa.

- c) Desarrollo de las clases centradas en el profesor como centro del proceso enseñanza aprendizaje. Provocada esencialmente por la poca disposición a cambiar las prácticas pedagógicas y salir de la zona de confort.

Lo anterior se debe a lo que algunos autores han denominado «Cultura escolar o Gramática de la Escuela». Ambos conceptos engloban teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, hábitos y prácticas que se caracterizan por los rasgos de continuidad, estabilidad, sedimentación y limitada autonomía.

En síntesis, la cultura escolar permanece y es duradera. Existe una brecha entre las concepciones del profesorado y su práctica, ésta no es fácil que responda a lo que el profesorado piensa, desea o pretende hacer. El denominado código disciplinar del profesorado es muy resistente al cambio. Este código es el conjunto de ideas, valores, prácticas y formas rutinarias, que, de forma explícita o implícita, guían la labor docente y profesional del profesorado. Es la tradición instituida (Valls, 2004).

La escuela no sólo reproduce y transmite la cultura en el alumnado, también remeda una determinada cultura profesional en el profesorado. Es difícil cambiar las prácticas incluso en centros «innovadores» que desarrollan proyectos formales e intencionales de cambio (García Correa, 2012, pág. 21)

Creemos que algunos factores que influyen en esta deficiente forma de evaluar a nuestros alumnos se deben a:

- Cambiar las formas de evaluación que utilizan los docentes supone aprender cosas nuevas, que muy probablemente no aprendieron en su formación inicial, lo que sumando a que los programas entregados en las universidades fueron deficientes en la preparación para un aprendizaje continuo, propenden al anquilosamiento de ciertas prácticas evaluativas que no favorecen el aprendizaje y que solo se establecen para cumplir con las notas exigidas por el establecimiento educacional.

- Para cambiar y mejorar las prácticas evaluativas es necesaria la conformación de equipos que apoyen estas mejoras, porque de lo contrario no se dará continuidad ni sustento a las mejoras, y lo que termina ocurriendo son solo prácticas individuales aisladas. Si los equipos pedagógicos y/o directivos se hacen parte de este proceso y favorecen el intercambio y el trabajo colaborativo, se podrá generar una sinergia o dinámica que permita las mejoras en el ámbito de la evaluación.

Si el docente logra centrar más su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus alumnos, en lugar de concentrarse en lo que él les enseña, se abre la posibilidad de que la Evaluación deje de ser un modo de constatar el grado en que los estudiantes han captado la enseñanza, para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar a un proceso. (Camilloni et al, 1998, pág. 8)

d) Desactualización de los docentes en Evaluación para el aprendizaje.

En Chile desde el proceso de municipalización de la educación llevado a cabo en la década de 1980, el Estado ha tenido un rol prácticamente ausente respecto a una política de perfeccionamiento o formación continua. Este importante eje ha sido abandonado prácticamente en su totalidad a la lógica del mercado. Es por ello que con el paso del tiempo y sobre todo a partir del proceso de Evaluación Docente, nuevamente el Estado ha intentado establecer ciertos lineamientos de la denominada formación continua de los profesores.

Lamentablemente hasta el año 2015 no se habían generado grandes cambios, y por el contrario se mantenía una lógica de Mercado en la formación continua, es decir el docente se perfecciona como una forma de mejorar su remuneración más que como una forma de mejorar y de subsanar sus debilidades. Por otra parte, las entidades proveedoras de las capacitaciones también funcionan bajo la lógica del mercado y no necesariamente dan respuesta a las reales necesidades del modelo educacional chileno. Por el contrario, responden a la demanda de cursos y/o capacitaciones planteadas individualmente o colectivamente por parte de los profesores o instituciones de carácter público o privado (colegios municipales o particulares subvencionados y pagados).

Recién el año 2016 en nuestro país se ha dado el puntapié inicial a la denominada Reforma educacional y se ha iniciado en ese contexto una nueva Carrera Docente, en la que se ha considerado la formación continua como un elemento esencial en el desarrollo profesional de los profesores y el CPEIP como institución pública deberá resolver con fundamentos sólidos las áreas a perfeccionar y actualizar en el profesorado chileno. (Donoso, 2008)

No encontramos mayores detalles o algún estudio que dé cuenta de cuales han sido las áreas en las que se han capacitado los docentes chilenos en la última década, pero estimamos que por conocimiento de causa en general el docente continúa capacitándose con la lógica de mercado, es decir con el afán de aumentar su renta más allá de mejorar sus prácticas pedagógicas.

e) Presencia de Patologías de la Evaluación. Provocada principalmente por el desconocimiento de ellas y por falta de seguimiento y acompañamiento técnico pedagógico.

Líneas más arriba citábamos las «Patologías de la Evaluación» descritas por Santos Guerra como uno de los fundamentos de las deficiencias de la Evaluación para el Aprendizaje que podemos ver en las aulas chilenas. Y es que nos resulta fácil comprobar empíricamente que son reales (aun cuando no es el objetivo de este artículo). Y es que si se evalúan solamente resultados, solo los conocimientos, descontextualizadamente o se utilizan instrumentos inadecuados, por citar solo algunas de las referidas patologías, atentamos contra los fundamentos mismos de la evaluación para el aprendizaje que pretendemos realizar, porque no guiará el proceso de aprendizaje, no entregará retroalimentación al alumno para que mejore ni al profesor para que corrija su didáctica de clase ni los instrumentos que utiliza, no evaluará aprendizajes

significativos y solo se transformará en una técnica arbitraria para poner notas según los requerimientos de la institución.

Al concebir una evaluación de esta forma caemos en la subjetividad que en nada se condice con los fundamentos de una evaluación justa y constructiva como la que aquí proponemos, de hecho, Rosenthal y Jacobson, describió el papel de las creencias de los docentes en los procesos del aprender de los estudiantes. Mostraron como las expectativas que los docentes tienen acerca de los posibles rendimientos de sus alumnos pueden convertirse en una profecía que se cumple inexorablemente (MINEDUC, 2015, pág. 44)

Buenos y malos alumnos desde las representaciones de los docentes generan buenos y malos rendimientos. Por otra parte, el halo, que rodea a algunas de las conductas de los estudiantes, como el orden, la buena letra, la participación en clase, tiene influencia en las evaluaciones que realizan los docentes, incrementando o disminuyendo las calificaciones según los casos (Litwin, 1998, pág. 2)

Si los profesores tuvieron una deficiente formación inicial sobre la evaluación para el aprendizaje, si las capacitaciones y perfeccionamientos posteriores no subsanan estas carencias iniciales, lo justo sería creer que los mecanismos de control, supervisión y apoyo técnico pedagógico a los profesores pueden ser las cortapisas que pongan freno a estas malas prácticas evaluativas. Si los jefes de UTP o los jefes de Departamento revisan la estrategia de evaluación, señalan las falencias y ayudan a sus profesores para mejorar sus instrumentos, estos podrían mejorar, pero muchas veces vemos que este acompañamiento o supervisión no ocurre en nuestros colegios.

En este sentido José Salazar y Ma. de la Luz Marqués en el estudio de caso publicado Acompañamiento al Aula: Una Estrategia para la Mejora del Trabajo Pedagógico señalan que en su colegio en la comuna de Los Lagos el rendimiento mejoró en todos los indicadores cuando se implementó una estrategia de acompañamiento en el aula y «Todos los docentes participantes desarrollaron una valoración positiva de los acompañamientos al aula, sostenida sobre la convicción que éste resultó ser un aporte para el logro de una mejor organización en su quehacer docente en relación a la metodología y a las actividades de enseñanza aprendizaje, ampliaron el conocimiento de su realidad y mejoraron las expectativas de los estudiantes. No es menor el valor que los docentes le asignan al acompañamiento al aula, considerando que es una práctica que promueve la excelencia, estimula la crítica constructiva, despierta la autocrítica y mejora, en términos globales, los procesos de enseñanza aprendizaje y el desarrollo profesional. (Salazar & Marqués, 2012, pág. 11)

Propuestas

Iniciamos este artículo señalando el destacado rol que tiene la evaluación para el aprendizaje en el proceso enseñanza aprendizaje, hemos realizado un breve diagnóstico de cuál es el estado o la calidad de dicho eje en nuestra realidad nacional a partir de los resultados de la Evaluación Docente en Chile, posteriormente hemos tratado de develar algunas causas que explicarían estas deficiencias y a continuación presentaremos algunas propuestas de solución a dicha problemática.

- Revisar y modificar Formación Inicial Docente. Consideramos en este punto fundamental realizar un trabajo mancomunado entre los distintos estamentos y organismos involucrados ya sea universidades, Mineduc, CPEIP y Colegio de Profesores, con el objetivo de revisar las diversas mallas curriculares de las carreras de pedagogía que actualmente se están dictando en las distintas instituciones de Educación Superior del país. Además, se debe ajustar dichas estructuras curriculares al MBE para que exista concordancia entre los conocimientos, habilidades y competencias que están desarrollando los estudiantes de pedagogía y lo que en el futuro se les exigirá en el aula como profesores. Así mismo sugerimos que las carreras de pedagogía queden circunscritas sólo a Universidades, ya que estas instituciones son las que persiguen no

solo la formación de profesionales, sino, que además la investigación y la construcción de conocimiento y ese elemento es fundamental a la hora de desarrollar al profesor del futuro, el que debe entender que en su rol es fundamental la búsqueda del perfeccionamiento continuo y asumir como parte de su formación profesional su carácter de investigador de la educación.

Es posible observar algunos avances en este sentido en los documentos Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica (MINEDUC, 2011) y Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Media (MINEDUC, 2012), ambos elaborados por el CPEIP en los que se señala que el profesor debe: Conocer y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.

- Aumento de horas no lectivas. Creemos que es fundamental este punto ya que la situación actual es insostenible en la lógica de propender hacia una educación de calidad. Para lograr todo lo que se pretende con una Evaluación para el aprendizaje, no hay dudas que el docente requiere el tiempo adecuado para la reflexión y elaboración de los instrumentos evaluativos necesarios, y acordes a los Objetivos de Aprendizaje que se establezcan. Es necesario que los instrumentos sean acordes a lo que enseñó, y no, que como sucede regularmente se utilicen las mismas pruebas todos los años, siendo que el proceso ha sido absolutamente distinto por las diversas circunstancias que rodean al complejo proceso enseñanza-aprendizaje. Proponemos aumentar las horas no lectivas en forma gradual, hasta alcanzar el 50 % del tiempo en un plazo no superior al año 2030. Para solventar financieramente lo anterior formulamos revertir la JEC ya que con ello se liberarían muchos recursos.

En relación con la JEC sabemos que surgió también como una forma de dar respuesta a millones de familias que no tienen donde dejar a sus hijos mientras sus padres trabajan. Y en relación a ese punto planteamos que se utilicen los mismos establecimientos educacionales como guarderías, pero con otra administración y personal (monitores deportivos, por ejemplo) durante la jornada de extensión. De esta forma nos aseguraremos de evitar la sobrecarga del personal docente.

Esta propuesta si bien es cierto parece irresponsable desde el punto financiero, no lo es, considerando que de todas maneras el gobierno está dispuesto a reducir las horas en aula y esto le significará a los colegios contratar más docentes para cubrir aquellas horas que los profesores dejen para realizar labores no lectivas y por tanto lo que proponemos es que en vez de contratar más profesores lo que provocaría un aumento considerable en los costos fijos del colegio, proponemos que se contraten especialistas en deportes y otras actividades recreativas, cuyo valor hora debiese ser inferior a la de un docente.

- Instalar la Evaluación para el Aprendizaje como una política y una práctica permanente en los establecimientos educacionales. Esta propuesta se enfoca en el objetivo de hacer consciente este proceso, en instalar la práctica y consolidarla permanentemente. Proponemos que cada unidad educativa elabore una política y un procedimiento para instalar la Evaluación para el aprendizaje acorde a su cultura escolar. Posteriormente se debe elaborar un sistema de seguimiento y finalmente algunos instrumentos que nos permitan evaluar dichas prácticas pedagógicas. Además, es necesario realizar un trabajo periódico de reflexión pedagógica enfocada en realizar un mejoramiento continuo y permanente de las «Evaluaciones para el Aprendizaje» acordadas en la unidad educativa.

Según Andy Hargreaves «los cambios pueden proclamarse en la política oficial o publicarse en el papel con fuerza de ley, pero estos son superficiales. Las políticas del Estado no penetran en el núcleo de la problemática debido a la escasa o nula participación de los docentes en la gestación de ellas. La participación de los profesionales de la educación en el cambio educativo es vital para que tenga éxito ya que los profesores no son simples aprendices técnicos, ellos son profesionales. Los Espacios Reflexión Pedagógica, por lo tanto, constituyen una oportunidad de participación de los docentes» (Hargreaves, 2005, pág. 11)

Para concretar esta propuesta proponemos los siguientes pasos:

a) Organizar y ejecutar jornadas de reflexión en relación con el valor de la evaluación para el aprendizaje. También conocer las denominadas patologías de la Evaluación. Es decir, llegar a una profunda reflexión referente a cómo se está evaluando en esa escuela. El Ministerio de Educación de nuestro país planifica y convoca periódicamente a la realización de estas instancias denominadas Jornadas de Reflexión, por tanto, es factible la búsqueda y encuentro de estos momentos fundamentales a la hora de hacer consciente esta problemática. Los espacios propicios para reflexionar y aprovechar los saberes de los profesores deben gestarse en la escuela y ser un foco de interés al interior de éstas. La reflexión pedagógica permite conocer los problemas y proponer posibles soluciones para que los docentes puedan afrontar las dificultades pedagógicas con éxito. La interacción entre los docentes les permite compartir conceptos con los que se significa la realidad y así configurar las mejores decisiones para ejecutar las acciones más adecuadas. Debería producirse, por tanto, una articulación entre el discurso educativo y las realidades, esto implicaría lograr una coherencia entre lo que se piensa, lo que se dice y lo que realmente se está haciendo, por lo que se deberían entrecruzar las creencias acerca de la práctica educativa y la práctica misma. (Fraquelli, 2007, pág. 138 citado en Maturana, 2011, pág. 9)

El Ministerio de Educación en su documento «Orientaciones Jornada de Planificación Establecimientos Educativos» de marzo de 2016 precisamente entrega recomendaciones para planificar y evaluar siguiendo las directrices de la evaluación para el aprendizaje y motiva a los establecimientos a realizar estas reflexiones en conjunto. (MINEDUC, 2016, pág. 13)

- b) Compartir las experiencias que se consideran Evaluaciones para el aprendizaje aplicadas por los profesores, luego de analizarlas y criticarlas, seleccionar las más apropiadas a la realidad de la escuela.
- c) Formalización de las prácticas evaluativas seleccionadas. A través de la elaboración de un documento que reúna las prácticas que serán aplicadas en dicha unidad educativa, en qué consisten y recomendaciones referentes a los momentos o situaciones más apropiadas para su uso.
- d) Establecer un plan de implementación de estas prácticas pedagógicas. Por ejemplo, acordar incluir estas Evaluaciones para el aprendizaje en ciertos momentos, es decir periodicidad. Luego fijar un calendario de seguimiento que se llevará a cabo a través de la observación de clases.
- e) Instalar la práctica de la observación de clases, horizontal y vertical, como una práctica permanente, enfocada en el mejoramiento continuo de nuestro desempeño profesional. En esta observación hacer énfasis exclusivo en aquellas Evaluaciones para el aprendizaje acordadas y que debiesen estar presentes en el aula. Como señala Leithwood, (2009), y el MINEDUC a través del MBE, la observación es fundamental a la hora de hacer conscientes nuestras prácticas (MINEDUC, 2003)
- f) Feedback. Realizar periódicamente reuniones que permitan realizar una retroalimentación de lo observado en clases, de los aciertos y desaciertos. Precisamente el MINEDUC en su documento «Evaluación Para el Aprendizaje» afirma que la retroalimentación que el profesor ofrece a sus estudiantes es el «alimento» que guía y motiva, «es un retrato del horizonte a alcanzar, estándar o meta hacia donde el alumno debe apuntar, constituyendo así un punto de comparación con su trabajo» (MINEDUC, 2006, pág. 26), Esta lógica se aplica tanto de profesores como de alumnos.
- g) Jornada de revisión. Al término de un periodo escolar (semestral o anual) realizar una revisión completa de la política «Evaluación para el Aprendizaje» instalada en el colegio. En dicha instancia corregir, ajustar, modificar y eliminar todos aquellos elementos que sean necesarios para continuar con el proceso.

La mayoría de estas propuestas las podemos reconocer dentro del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar propuesto por el MINEDUC, y por tanto requieren para su implementación de un director

comprometido con «Construir e implementar una visión estratégica y compartida» y «Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje». (MINEDUC, 2015)

Conclusiones

En la presente investigación se ha pretendido establecer la importancia de la Evaluación para el Aprendizaje en el denominado proceso Enseñanza-Aprendizaje y cuál es el estado de dicha práctica en los docentes del Sistema Educacional Chileno, por tanto:

La Evaluación para el aprendizaje es una instancia fundamental en el proceso de aprendizaje y por lo mismo es recomendada por varios autores así mismo es incorporada en el denominado Marco para la buena enseñanza. En el caso chileno, se ha propiciado la Evaluación para el Aprendizaje a través de la exigencia de esta práctica en el proceso de Evaluación Docente. Sin embargo, lo anterior los resultados demuestran que la Evaluación para el Aprendizaje en Chile está al debe, ya que un porcentaje importante de los docentes no alcanzan los niveles de competente en esta área.

Los currículos de formación docente inicial en la mayoría de los centros de Educación Superior que forman profesores en Chile en muy pocos casos dan la importancia requerida a la Evaluación, y por tanto esta formación es deficitaria en la mayoría de los nuevos profesores.

La situación del tiempo para planificar, elaborar, aplicar y realizar el proceso de análisis y retroalimentación de las evaluaciones es realmente escasa y por lo mismo en la mayoría de los casos, los profesores no lo realizan y esta instancia de aprendizaje se ve truncada, siendo fundamental a la hora de corregir esta situación. Es decir, para lograr realmente alcanzar esta práctica «Evaluación para el aprendizaje» es fundamental contar con los conocimientos, la experiencia, la voluntad y los tiempos.

Hoy más que nunca los docentes somos sujetos de crítica y cuestionamiento y crítica por todos los miembros de la sociedad, quienes constantemente realizan análisis incisivos respecto a las prácticas docentes en el aula y lamentablemente en muchas ocasiones esas críticas o reclamos tienen sentido.

Finalmente, ante la pregunta ¿La Evaluación para el aprendizaje se aplica consciente y correctamente en el sistema educacional chileno? y frente a todas las evidencias rescatadas podemos responder que hay mucho por hacer y que podemos visualizar una serie de «Deficiencias de la evaluación para el aprendizaje presentes en los docentes del sistema educacional chileno» instaladas y que requerirán de muchos esfuerzos para erradicar, sin embargo, estos cambios se pueden generar incluso a partir de cada unidad educativa y sin esperar lineamientos de carácter ministerial.

Bibliografía

- Alvarez Méndez, J. M. (1996). La evaluación en el área de lengua y literatura en tiempos de reforma. *Revista Investigación En La Escuela*, (30), 27-40.
- Camilloni, A. R., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. d. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Centro de Estudios MINEDUC. (1 de marzo de 2015). *Docentes en Chile: Resultado de la Encuesta TALIS 2013*. Obtenido de Centro de Estudio MINEDUC: http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadimg/File/Evidencias/evidencia_final_marzo_2015.pdf
- García Correa, A., Maquilón Sánchez, J., Hernández Pina, F., & Miralles Martínez, P. (2012). Dificultades de las Prácticas Docentes de Innovación Educativa y Sugerencias para su Desarrollo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19-26.

- García-Jimenez, E., & Guzmán-Simón, F. (2015). Hevafor: Una Aplicación Informática de Evaluación para el Aprendizaje en Educación Infantil. Bardón, 85-99.
- Hargreaves, A. (2005). Profesorado, Cultura y Postmodernidad. Madrid: Morata.
- Manzi, J., González, R., & Sun, Y. (2011). La Evaluación Docente en Chile. Santiago de Chile: MIDE UC.
- Mansell, W., & James, M. (2009). The assessment reform group. (2009). Assessment in Schools. Fit for Purpose.
- MINEDUC. (2003). Marco para la Buena Enseñanza. Obtenido de <http://portales.mineduc.cl>: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf>
- MINEDUC. (2006). Evaluación Para el Aprendizaje: Enfoque materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Santiago: Mineduc.
- MINEDUC. (Septiembre de 2011). Estándares Orientadores para Egresado de Carreras de Pedagogía en Educación Básica. Obtenido de educarchile.cl: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/Estudiantes_pedagogia/estud_pedagogia/estandares_Fid/estandar_basica.pdf
- MINEDUC. (Mayo de 2012). Estándares Orientadores para Egresado de Carreras de Pedagogía en Educación Media. Obtenido de portales.mineduc.cl: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/libroestandaresvale/libromediafinal.pdf>
- MINEDUC. (2015). Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar. Obtenido de <http://portales.mineduc.cl>: http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&LE_2015.pdf
- MINEDUC. (s/f de s/f de 2015). Textos de Apoyo Pedagógico. Obtenido de PORTALES.MINEDUC.CL: http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/2016/TextosdeApoyoPedagogicoPSP_Definitivo4.pdf
- MINEDUC. (1 de marzo de 2016). Orientaciones Jornada de Planificación Establecimientos Educativos. Obtenido de www.mineduc.cl: <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/01/Orientaciones-J-de-planificaci%C3%B3n-1-y-2-Marzo-EE..pdf>
- Perazzi, Z. (2008). La Evaluación en Educación: Un Campo de Controversias. San Luis, Argentina: Ediciones LAE.
- Salazar, J., & Marqués, M. d. (2012). Acompañamiento al Aula: Una Estrategia para la Mejora del Trabajo Pedagógico. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 10-20.
- Salazar, P. (26 de junio de 2014). OCDE: profesores chilenos son los que más tiempo pasan en las salas de clases. Recuperado el 2 de noviembre de 2016, de Diario La Tercera: <http://diario.latercera.com/2014/06/26/01/contenido/pais/31-167428-9-OCDE-profesores-chilenos-son-los-que-mas-tiempo-pasan-en-las-salas-de-clases.shtml>
- Santos Guerra, M. Á. (1988). Patología General de la Evaluación Educativa. Málaga: Universidad de Málaga.
- Santos Guerra, M. Á. (1993). La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Revista Investigación En La Escuela, (20), 23-35.
- Santos, M. Á. (1988). Patología general de la evaluación educativa. Infancia Y Aprendizaje, 11(41), 143-158.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? Studies in Educational Evaluation, 37(1), 3-14.

Capítulo 2

Profesorado, prácticas docentes y desarrollo profesional

Discusión de los resultados de la aplicación de un programa de gestión del proceso de alfabetización

Eladio Sebastián Heredero¹⁹

Inês Kisil Miskalo²⁰

Resumen

El trabajo que aquí se relata tiene como objeto presentar los resultados de la aplicación de un programa de gestión de la alfabetización creado y puesto en práctica por el Instituto Ayrton Senna de Brasil de forma experimental en tres municipios para casi 3000 alumnos y que tenía como objetivo reducir la tasa de alumnos no alfabetizados al final de 3.º de enseñanza básica al 5 %. Se trata de un programa integral que tiene como eje vertebrador la gestión a todos los niveles y que lleva acarreada toma de decisiones de los responsables máximos, Secretarías de Educación, y de los de las escuelas donde se desarrolla el programa. Los datos han sido tomados a través de pruebas de nivel de la alfabetización, registros de control de los agentes técnicos, cuestionarios a los profesores y visitas de campo con entrevistas y tratados de forma estadística con una metodología cuasi experimental. Los resultados vienen a indicar que ha habido un importante progreso de alumnos alfabetizados letrados que llega al 79 % y que variables como número de alumnos por aula, número de repetidores en las mismas, existencia de profesor de apoyo o formación específica en el programa, colocadas como variables independientes del programa, inciden en los resultados entre el 10 % y el 20 %.

Palabras clave: Alfabetización, prácticas escolares, gestión escolar.

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados da implementação de um programa de gestão da alfabetização criado e aplicado pelo Instituto Ayrton Senna do Brasil de forma experimental em três

¹⁹ Profesor de la Universidad de Alcalá de España y consultor del Instituto Ayrton Senna de Brasil. eladio.sebastian@uah.es;

²⁰ Instituto Ayrton Senna de Brasil. ikm@ias.org.br

municípios com quasi 3000 alunos que tinha como objetivo reduzir o índice de alunos não alfabetizados no 3.º ano do EF a valores na casa do 5 %. É um programa integral que tem como eixo a gestão escolar a todos os níveis e que conseqüentemente precisa de ações e decisões dos responsáveis máximos: Secretarias de Educação, e das escolas que é onde se desenvolve o programa. Os dados foram coletados com provas inicial e final no nível de alfabetização, registros e planilhas de acompanhamento de coordenadores e agentes técnicos, questionários a professores e visitas às escolas e entrevistas; estes dados foram tratados estatisticamente com uma metodologia quase-experimental. Os resultados indicam que tem conseguido um avanço muito importante de alumnos alfabetizados letrados que chegou ao 79 % e que variáveis como número de alumnos por sala, número de alumnos repetentes por sala, dotação de profesor de apoio ou participação na formação específica do programa, que foram nossas variáveis independentes, incidem nos resultados em até 20 %.

Palavras chave: Alfabetização, letramento, práticas escolares, gestão escolar.

Key words: literacy, school practices, educational management.

Introducción

Según las pruebas de Evaluación Nacional de la Alfabetización (ANA) de los últimos años que en Brasil se han realizado sólo el 42,77 % de los alumnos de 3.º curso estaban alfabetizados²¹ en 2013, y era el 43,83 % en 2014, todo esto después de poner en funcionamiento muchos programas a nivel municipal y un Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta (PINAC) en 2012 que fue asumido por el 99 % de los municipios brasileños.

A partir de estos datos el Instituto Ayrton Senna (IAS) de Brasil, que es una institución sin ánimo de lucro que desarrolla proyectos de diversos tipos en el área de educación, puso en marcha en 2016 una experiencia piloto de un proyecto integral de gestión de la alfabetización a tres niveles (Secretarías de Educación, Escuelas y salas de aula) para mejorar los resultados de alfabetización de los alumnos de 3.º curso de la enseñanza fundamental.

Este programa fue experimentado en tres municipios de Brasil, Belo Jardim en el estado de Pernambuco, Guaratinguetá en el estado de São Paulo y Juazeiro en el estado de Bahía, donde participaron sus respectivas Secretarías de Educación²², un total de 54 escuelas que aportaron 127 aulas al proyecto o lo que es lo mismo 127 profesores y 2968 alumnos.

Los resultados son muy impactantes, aunque el programa se desarrolló por menos tiempo del deseado, con una reducción del 31 % de los alumnos no alfabetizados y con muestras de que algunos elementos de organización, gestión o metodologías que se incorporan en el programa ejercen una influencia significativa en los resultados.

Características generales del programa

El proyecto tuvo como diseñador y director al equipo de Educación Formal del Instituto Ayrton Senna que se coordinó con las Secretarías de Educación de los tres municipios a través de Gerentes del propio IAS y los Agentes Técnicos del Instituto en cada estado para implementar las acciones. Las Secretarías de Educación

²¹ Los datos muestran que 22,21 % de los alumnos están en el nivel más bajo de lectura, esto significa que sólo son capaces de leer palabras, pero no de comprender frases y textos; en el segundo nivel en el que hay 33,96 % de los alumnos estos consiguen localizar informaciones explícitas en textos cortos, así como reconocer su finalidad, entre otras competencias, lo que no significa que sean alumnos alfabetizados.

²² En Brasil la educación infantil y primaria está municipalizada por lo que la gestión es totalmente de responsabilidad municipal.

designaron un coordinador municipal para este cometido, que trabajaba junto con los Coordinadores Pedagógicos de las escuelas y estos a su vez con los profesores de sus respectivas instituciones. El IAS tuvo la responsabilidad de organizar la formación y dar las directrices básicas a través de acciones presenciales en los municipios u on-line con los coordinadores municipales de los tres municipios y los coordinadores pedagógicos de las escuelas del proyecto. La formación a los profesores llegaba de la mano de estos coordinadores pedagógicos supervisados por los coordinadores municipales.

El programa tiene tres niveles de actuación: Secretarías de Educación, Escuela y sala de aula. En cada uno de ellos se realizan acciones a en la Estructura, la Formación, el Proceso y el Seguimiento, este es el motivo por el que se resalta este aspecto de Gestión de la Alfabetización dado que afecta a todos los ámbitos de la escuela.

Figura 1. Plano director del proyecto de gestión de la alfabetización para 3.º curso

| | Estructura | Formación | Proceso | Seguimiento |
|--|---|--|---|--|
| Sala de Aula | Profesor titular y de apoyo | Formación continua | Planificación | Alumno |
| Escuela (Coordinación Pedagógica) | CPs en las escuelas | CPs formadores | Foco en la alfabetización | Alumno/ Grupo/Ciclo |
| Escuela (Dirección) | CPs en la función de apoyar la alfabetización | Espacios y tiempos de formación | Garantía de poder cumplir los días lectivos | Grupos/ Ciclo/escuela |
| Red de Enseñanza Secretarías de educación | Normativa y reglamentación | Formación continua de los diferentes actores | Propuesta curricular | Seguimiento Evaluación Comité Director |

Fuente: Elaboración del equipo IAS.

Para explicar la implementación del mismo hay que indicar que se justifica en base al principio de que sólo la intervención en el aula no consigue los mejores resultados directos en el aprendizaje de los alumnos. Hace algunos años que varias investigaciones, en torno a la gestión y a la calidad de las escuelas, vienen demostrando la importancia de un liderazgo en las instituciones educativas y su impacto en los resultados de los alumnos (Villa y Gairín, 1996; Stoll y Temperly, 2009; Robinson, Lloyd y Rowe, 2010) y en la misma dirección el estudio TERCE indica específicamente que «el clima socioemocional y las interacciones de aula positivas tienen una alta asociación con los aprendizajes» (UNESCO, 2015, p. 24). Lo mismo se dice las propuestas metodológicas innovadoras y del seguimiento continuado y, por supuesto, de la importancia de la formación de profesores de calidad o de la colocación de los mejor preparados en los puestos mayor responsabilidad.

Garantizar una estructura centrada en la alfabetización tenía que ser prioridad en las escuelas y, por ello, las acciones destinadas a este fin tenían como principal destinatario la dirección de la institución en el sentido de dotarles de espíritu para que ejerciesen un liderazgo educativo capaz de tomar decisiones en la implementación del proyecto, pues como McKinsey e Cols. (2007) dicen tras el análisis de los elementos que impactan en la adquisición de aprendizajes, «sólo la enseñanza en sala de aula tiene mayor influencia sobre los aprendizajes que el liderazgo educativo» (p. 32). Y como una de sus medidas trasladar ese liderazgo a los Coordinadores Pedagógicos (CPs) para que estos tengan como prioridad la alfabetización y el desarrollo del proyecto.

En otro orden de cosas, Idol (2006), afirma que 77 % de los educadores indican que la mejor opción para educar a estudiantes con necesidades educativas es a través de la educación general siempre que se cuente con todos los recursos necesarios para trabajar con cada alumno que necesite apoyo, y en este sentido y considerando que los alumnos no alfabetizados son alumnos que por alguna causa presentan necesidades educativas, de tipo transitorio, esta afirmación puede ser válida también, lo que justifica las decisiones tomadas de profesor de apoyo, libros de lectura, materiales didácticos o experiencias.

Colocar a los mejor preparados en el lugar adecuado, en la sala de aula más acorde con su preparación, eso incluye a los profesores alfabetizadores, incide directamente en los resultados como se afirma en el estudio realizado por Gertel; Guiliodori; Herrero e Fresoli (2000) cuando indican que la formación inicial y actualización del docente inciden significativamente en los resultados de sus alumnos.

Además de las evidencias científicas, la experiencia acumulada en los programas del desfase escolar ampliamente utilizados, y con un éxito fuera de toda duda, nos dejaba claro que se exige una intervención global para obtener mejores resultados. En base a ello se incorporaron, también, acciones de tipo metodológico como son la lectura de libros o las tareas de casa y de tipo seguimiento con tablas de registro o sistemas informáticos.

Entre las acciones destacamos a nivel de Secretarías de Educación (SE): en primer lugar crear un Comité Gestor que haga la difusión, seguimiento y cree alternativas de solución ante eventuales problemas; esta decisión lleva aparejada la necesidad de responsabilizar a una persona por el programa; hacer hincapié en sus propios proyectos educativos, curriculares y normativa, con un profundo respeto a sus costumbres y su cultura; hacerse responsables por garantizar la formación de todos los actores, aunque esta está gestionada por el IAS, las SE debían proporcionar los espacios y los tiempos para esto fuera posible y por último facilitar los recursos, como el profesor de apoyo, y materiales, como libros de lectura, para que esto sea posible.

A nivel de escuelas la colaboración de los gestores educativos es fundamental pues de esa forma se garantiza poner el foco en este problema y en sus soluciones. Hay que partir de la base que los directores son los responsables por la organización y distribución de recursos y este programa necesita una atención especial. La responsabilidad de la escuela es imprescindible pues es en ellas donde se produce la formación, el cambio y el seguimiento detallado, responsabilidad que recae en el coordinador pedagógico (CP). Una mayor dedicación de esta coordinación centrada en esta acción de la alfabetización; garantizar los tiempos para la formación y espacios de discusión sobre el programa; facilitar recursos y espacios para otros tipos de educación; una razonada distribución de alumnos por grupos y una responsable designación de tutores para las aulas con mayores dificultades.

Ya en el aula la responsabilidad recae sobre el profesor, que puede contar, en los casos en los que la Secretaria de Educación lo tenga contemplado, con un profesor de apoyo que se encarga del grupo general en tanto él se dedica a atender a los alumnos que tienen problemas con su alfabetización y en otros casos con profesores de apoyo de la propia escuela o incluso padres. La parte de cambios vienen de las directrices dadas por el IAS a través de la formación recibida en la que se incorporan la orientación de rutinas, las metodologías activas insistiendo en la lectura diaria, dictados, producciones escritas, rincón de lectura y conocimientos específicos de alfabetización, «letramiento» y sus problemas, así como el seguimiento y evaluación de los alumnos y sus aprendizajes y las medidas de recuperación y apoyo cuando necesarias. Una novedad del proyecto es incorporar las experiencias de ciencias como recurso para mejorar la lectura, comunicación y expresión oral mediante un uso práctico del lenguaje.

Objetivos

El objetivo principal de este proyecto era reducir al 5 % el número de alumnos no alfabetizados al final del 3er curso de la enseñanza básica en los municipios seleccionados. Debemos considerar que Brasil presenta unos datos muy alarmantes en este sentido y por tanto el reto muy grande.

Este objetivo principal llevaba otros tres objetivos secundarios, que forman parte ineludible del proyecto: cambiar los sistemas de gestión de los centros educativos y Secretarías de Educación con foco en la alfabetización; cambiar las prácticas docentes del profesorado centrándolas en la alfabetización de sus alumnos y, por último, aprender de las conclusiones del proyecto para generalizar y mejorar el nivel de alfabetización de Brasil.

Descripción de la investigación

Este proyecto de gestión de la alfabetización se desarrolló en el curso escolar de 2016, siendo que dio inicio en el mes de junio, cuatro meses después del inicio oficial del año académico y finalizó en diciembre de 2016. El Instituto Ayrton Senna (IAS) de Brasil a través de su área de Educación fue el encargado del diseño del proyecto, su puesta en marcha, la formación, el seguimiento del mismo y la evaluación de resultados.

El proyecto fue acompañado de un proceso de investigación científica en el que se analizaron las variables del mismo para conocer el impacto en los resultados, las opiniones del profesorado y las estimativas docentes a partir de un cuestionario ad hoc on-line, un estudio de campo, un sistema de control a través de una prueba de diagnóstico inicial y una prueba final y los informes de los coordinadores pedagógicos, coordinadores de las Secretarías de Educación y Agentes Técnicos del IAS.

El cuestionario fue desarrollado on line y ofrecido a los 127 profesores, de los que respondieron 57, que equivale a 44,58 %, este valor nos indica una significatividad de $\pm 0,05$, y los datos fueron extrapolados para obtener los resultados de impacto.

El estudio de campo se desarrolló en mitad del proceso con visitas a las tres localidades, observando la formación y su dinámica; algunas escuelas: instalaciones, organización de recursos, personal; algunas aulas: su distribución, recursos, dinámicas, rutinas; la actuación del profesor titular en atención a alumnos no alfabetizados, en sala de aula normal y en el desarrollo de experiencias de ciencias; la actuación del profesor de apoyo. Además de realizar entrevistas con los coordinadores locales, coordinadores pedagógicos de algunas escuelas y profesores titulares.

Las pruebas diagnósticas elaboradas específicamente por el IAS se centraban en determinar el nivel de lectura y escritura de todos los alumnos a principio de curso y al final del curso. Esta prueba organizaba los resultados otorgando a los alumnos un nivel: 1 no alfabetizados; 2 alfabetizados no letrados; 3 alfabetizados letrados; 4 alfabetizados letrados con un nivel alto. Fueron aplicadas a todos los 1968 alumnos en su versión inicial pero en la prueba final, por diferentes motivos, no participaron todos los alumnos aunque la muestra obtenida fue muy significativa pues alcanzó más del 70 % de ellos, estos datos en resultados aparecen extrapolados.

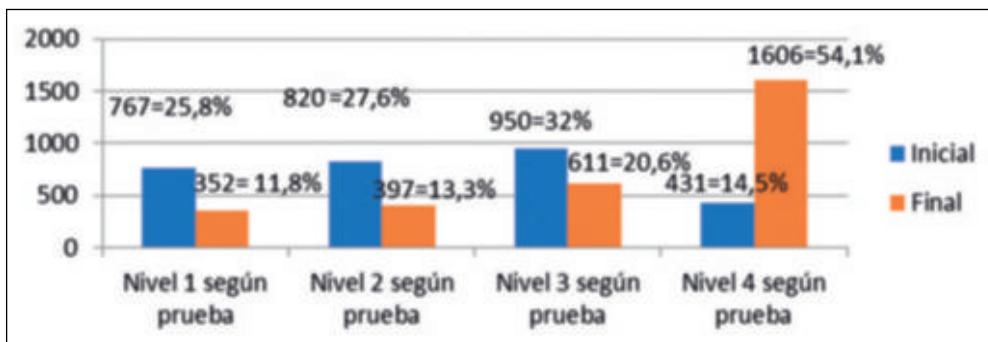
Por último, como ya hemos indicado, se dotó al proyecto de un sistema de registros en papel e informatizados que permitían hacer el seguimiento del proceso, no sólo del avance de los alumnos según los profesores, sino de las pruebas, de libros leídos, de lección de casa realizada o de asistencia a clase, entre otros.

Resultados

Las pruebas de nivel indicaban que al inicio del proyecto, resumidos en el gráfico 1, teníamos 25,8 % de alumnos (767) en el nivel 1 y 27,6 % en el nivel 2, lo que significaba 53,4 % (1587) de los alumnos con un nivel por debajo de la media deseada por el IAS.

En la prueba final quedaron aproximadamente²³ 352 alumnos en el nivel 1, una reducción del 54 % de alumnos, equivalentes a 11,8 % del total. En el nivel 2 quedaron 397 alumnos, 68 % menos de alumnos que sería el 13,3 %. Esto significa que un total de 24,1 %, que equivalen a 741 alumnos de los 1587 que había en estos niveles, son los que todavía no están alfabetizados-letrados.

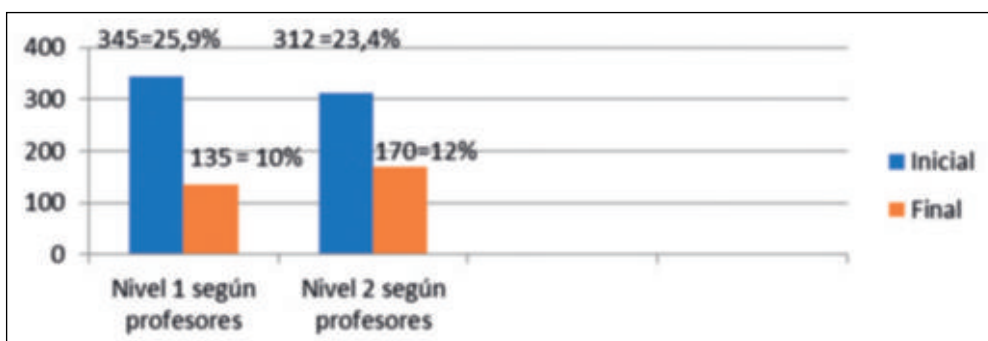
Gráfico 1. Evolución de los alumnos que del proyecto por niveles, según la prueba de nivel IAS



Fuente: Elaboración por los autores.

En lo referente al resumen de los datos de progreso de los alumnos obtenidos de los cuestionarios por datos informados por el profesorado, el gráfico 2 indica que la reducción estimada de alumnos del nivel 1 fue de 61 %, de los 345 inicialmente declarados a los 135 (10 %) que los profesores todavía consideraron que estarían en ese nivel. Los alumnos que están en el nivel 2 fue reducido en un 67,5 %, de los 312 originalmente de nivel 2 declarados restaron 170 alumnos (12 %).

Gráfico 2. Evolución de los alumnos que del proyecto por niveles, según os profesores



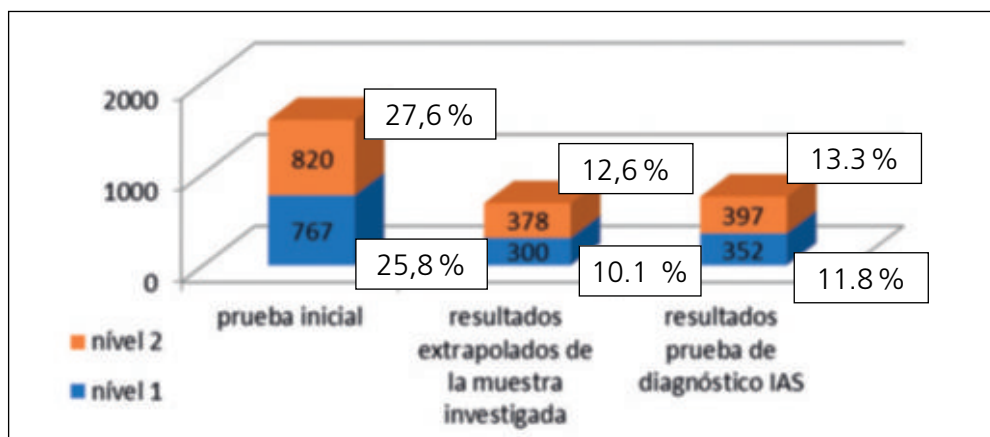
Fuente: Elaboración por los autores.

Extrapolando los datos, vemos en el gráfico 3, que los de la prueba de nivel y los de los cuestionarios son muy parecidos, el número de alumnos fuera de nivel (niveles 1 e 2) sería de aproximadamente 741 según la prueba o 678 según la opinión de los profesores lo que nos indica que entre el 22 % y 24 % de los alumnos todavía no habrían logrado ese nivel deseado de alfabetización según el criterio IAS. Cuando nos basamos en el criterio MEC tendríamos 352 alumnos en el nivel 1 según los resultados de la prueba o 300 según la

²³ Recordemos que no se han recibido los resultados de todos los alumnos en la prueba final por lo que los datos han sido extrapolados a la totalidad.

opinión del profesorado y en el nivel 2, quedarían 397 alumnos en el nivel 1 según los resultados de la prueba o 378 según la opinión del profesorado.

Gráfico 3. Resumen resultados finales del programa en porcentaje



Fuente: Elaboración por los autores.

Esto viene a significar que los alumnos que se encontraban al comienzo del año escolar en el nivel 1 una parte considerable de ellos progresaron a niveles superiores como alumnos alfabetizados letrados, y en ese mismo orden de razonamiento es de prever que varios de los alumnos repetidores y desfasados en edad, que suponían el 12 % según la información dada por el profesorado, pueden haber pasado de nivel y haber sido alfabetizados por este medio, sin necesidad de recurrir a otros programas de corrección del desfase escolar más costosos y más radicales.

Estos resultados del proyecto, aunque todavía lejos del objetivo previsto, indican un fuerte impacto con una reducción en torno al 30/32 puntos porcentuales de alumnos no alfabetizados letrados, del 53.4 % pasamos al 22 % / 24 % de alumnos no alfabetizados letrados con un trabajo de medio año escolar. La media de alumnos que restaron fuera del nivel 1 por aula es de 2,3, frente a los 6,0 alumnos de media inicialmente por aula en este nivel. En el nivel 2 la media restante por aula fue de 2,9 frente a los 5,5 que aparecían en las apreciaciones de los profesores.

Desde otro punto de vista, e intentando comparar estos resultados con los resultados nacionales, en el año 2014 la prueba ANA detectó que tan sólo el 43,83 % de los alumnos estaban alfabetizados en lectura, según el criterio por ellos utilizado, eso implicaría que tomando este criterio el proyecto habría conseguido un índice de 90 % de alumnos alfabetizados, con el complemento de que la prueba del IAS incluía lectura, por tanto la comprensión, y escritura, que releva el nivel de expresión de lo comprendido, dos categorías diferentes. El número de alumnos no alfabetizados es 2 % menor que el número de alumnos repetidores que iniciaron el año.

Por resumir, el impacto real se concreta en que del 47 % de alumnos alfabetizados, niveles 3 y 4 según IAS, que incluye lectura y escritura, se acaba concluido el desarrollo del proyecto en 2016 con 76-78 % dos alumnos alfabetizados letrados, lo que sería según la terminología utilizada por el MEC como «alumnos letrados» con una reducción superior al 60 % de alumnos en los niveles más bajos, algo que el programa PNAIC no había conseguido.

Fueron analizadas algunas variables para conocer el impacto de las mismas en los resultados y como veremos a continuación la mayor parte de ellas tienen una incidencia que aunque moderada es digna de ser estudiada y analizada pues pueden constituir un diferencial muy claro cuando el programa sea generalizado, algo que se está realizando en el año de 2017.

El número de alumnos de nivel 1 que hay en las clases indicaba que 40 % de ellas tenían un número muy alto de alumnos, 7 o más. Los datos analizados parecen indicar que en estas clases los alumnos de este nivel pasan a niveles superiores en menor porcentaje que en otros niveles y de la misma manera se constata que muchos de estos alumnos progresan al nivel 2 pero no consiguen salir de él. En este sentido nos encontramos con algunas situaciones a considerar como salas que tienen pocos alumnos, entre 11 y 15, la mayoría de ellos de nivel 1 y 2 al frente de las cuales hay un profesor con mucha experiencia y que obtienen buenos resultados.

La situación estudiada viene a indicar que de forma generalizada los grupos de alumnos son numerosos con el 44 % de las mismas con 26 alumnos o más en 3.º de la Enseñanza Fundamental. Vemos que en las salas más numerosas, con 31 o más alumnos, se produce un efecto parecido al relatado anteriormente que menos alumnos consiguen salir del nivel 1 que en otros grupos menos numerosos.

Los grupos de 3.º, por un motivo obvio de fin de ciclo, tienen bastantes alumnos repetidores con unas situaciones de partida muy diferentes, así la mayoría de ellas 61,4 % tienen entre 1 y 3 alumnos, aunque un 7 % de ellas tienen 8 o 9 alumnos, lo que es considerado un valor muy alto. Se repite en estas salas el mismo efecto ya descrito aunque aquí de forma más significativa y es que de los alumnos de nivel 1, parece evidente que son alumnos repetidores, menos del 50 % pasan a niveles superiores.

La existencia de profesor de apoyo, que como hemos indicado es un diferencial en proyecto ya que permite al profesor tutor dedicar más tiempo a los que más lo necesitan, tiene un efecto importante en los resultados pues en la muestra hay una diferencia superior al 10 % en el número de alumnos que progresan del nivel 1 a superiores y quedan casi el 35 % menos de alumnos sin alfabetizar.

Como hemos descrito se organizó la formación obligatoria en conceptos, estrategias y metodologías para la alfabetización dirigido a los coordinadores pedagógicos de las escuelas y a los responsables de la Secretaría de Educación con una participación cercana al 100 %; no obstante era responsabilidad de las escuelas dotar de tiempos y espacios para la formación del profesorado y vimos que casi el 16 % no realizaron esta formación hecho que incide en los resultados de alguna manera pues el progreso de alumnos del nivel 1 a niveles superiores es inferior en 10 % que en aquellas que los profesores sí tuvieron esa formación.

La experiencia docente, al igual que lo indican las investigaciones, supone un aspecto de mejora de los resultados en este programa. Las aulas que tienen un tutor con 6 o más años de experiencia consiguen dejar menos alumnos en los niveles 1 y 2 que otras; de la misma forma las aulas con tutores con menos de dos años de experiencia consiguen desplazar menos alumnos del nivel 1 a superiores que otras.

Aunque estos datos son relativos, pues el número de profesores que responden es bajo, no obstante por el hecho de ser variables importantes incorporadas en el proyecto los resultados, de alguna forma, ratifican que la inclusión de los mismos en el programa son significativos para la consecución de los objetivos previstos.

Consideraciones finales y conclusiones

Vemos con estos resultados y del análisis de las variables intervinientes nos permitimos hacer las siguientes consideraciones finales comenzando porque la mayoría de los profesores (80.7 %) resaltó que hubo mejora en la alfabetización y avances en los niveles de los alumnos a partir del desarrollo del proyecto, con la inclusión de los cuatro ejes de trabajo: estructura, formación, proceso y seguimiento; por lo que el simple hecho de formar profesores o dar recursos

Parece constatado que las variables estudiadas inciden en los resultados, aunque esta información va a ser analizada con mayor profundidad en la continuación de este proyecto en 2017, pues en este caso la muestra ha sido muy pequeña y los datos muy escasos.

Otra observación dice que el número de alumnos por aula, cuando éste es elevado, hace que se muevan menos alumnos para niveles superiores que en salas con menor número de alumnos. El hecho de tener muchos alumnos repetidores en la misma clase implica que el proyecto tenga unos resultados en torno al 20 % menor que en clases con menos repetidores.

También la existencia de profesor de apoyo es un factor determinante en los resultados, en las aulas con profesor de apoyo quedan un tercio menos de alumnos menos en los niveles 1 y 2 que en las aulas sin ese recurso.

Un hecho importante es la participación de los profesores en la formación dada en el programa incide más del 10 % en los resultados. Lo mismo ocurre con la experiencia docente donde vemos que aulas con profesores experimentados en alfabetización tienen los mismos resultados que aulas con profesor de apoyo, es decir hasta 20 % mejor que las que no los tienen.

Con referencia a la gestión, fueron diseñadas una serie de acciones concretas, indicadores de calidad. Los resultados confirman que estas acciones, cuando son puestas en funcionamiento, ayudan a conseguir resultados mejores en la alfabetización de los alumnos. La formación inicial de los profesores influye en los resultados. La coordinación para desarrollo y seguimiento del proyecto cuando se realiza de forma ocasional produce un avance de alumnos del 44 % frente a los 61 % de media, la práctica de la mayoría de las escuelas es semanal o quincenal.

Además otros indicadores de calidad fueron analizados desde la perspectiva de porcentaje de existencia y/o utilización en las aulas que desarrollaron el proyecto, pero no fue posible ver el impacto que quedará para otra fase de la investigación a ser realizada en 2107 y que abarcará a otros 4 grandes municipios, además de estos tres donde ya se ha desarrollado. Estos serían: atención a los alumnos dentro o fuera de la clase; frecuencia del incentivo de lectura de libros; frecuencia de la práctica de dictados; frecuencia y estrategias de desarrollar la producción escrita; la existencia de recursos en las aulas como libros de lectura o de recursos pedagógicos, en este sentido aunque la variabilidad no es muy grande lo más significativo es la cantidad de alternativas que los profesores desarrollan y que muchas veces quedan en el desconocimiento general.

Muy importante es el seguimiento del proyecto por los coordinadores pedagógicos y por los profesores, sin duda, resulta imprescindible, sin embargo observamos que todavía hay margen de mejora ya que solo la mitad tiene periodicidad semanal; los controles de los profesores parecen ser más coherentes con la práctica de la alfabetización, así por ejemplo el control de libros prácticamente todos los profesores lo hacen o los controles de registro de lectura y escritura que los profesores hacen a través de los indicadores facilitados de forma continuada.

Así pues, estos resultados nos llevan a dos conclusiones:

Una en el sentido de dar valor al impacto de proyecto y de la necesidad de continuar implementando el mismo para una mejora de los resultados de la alfabetización de los alumnos de 3.º año: formación, seguimiento, foros de discusión, propuestas de trabajo concretas, etc. contribuyen significativamente en los resultados.

Otra en la dirección de una apuesta firme y decidida por la filosofía del proyecto en lo que se refiere a la gestión, pues se observa que sólo el trabajo docente o su formación no es suficiente, siendo muy importante realizar cambios para conseguir las metas deseadas. Que las Secretarías inviertan en formación, en recursos específicos como el profesor de apoyo, en una política de selección de profesores y continuidad de estos en el ciclo y en una coordinación específica y centrada en el objetivo con un seguimiento planificado. Que las escuelas, a partir de una implicación directa de gestores y coordinadores pedagógicos, hagan posible y proporcionen espacios de diálogo y formación, sistemas de seguimiento, políticas de gestión de recursos humanos en beneficio de la alfabetización, organización y uso de los recursos materiales que, como hemos visto, inciden de forma muy significativa en los resultados de los alumnos. Que los profesores en las aulas trabajen

de forma sistemática con foco en la alfabetización, desde todas las materias, organicen sistemas diferentes de trabajo en el aula con agrupamientos flexibles, pongan en marcha metodologías más individualizadoras del trabajo con rutinas, seguimiento y control personalizado.

Bibliografía

- Gertel, H; Giuliadori, R; Herrero y V; Fresoli, D (2000). *Los Factores Determinantes Del Rendimiento Escolar al Termino de la Educación Básica en Argentina*. Una Aplicación de Técnicas de Análisis Jerárquico de Datos. Córdoba (Argentina): Facultad de Ciencias Económicas de Universidad de Córdoba.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27, 77-94.
- McKinsey y Cols. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2008/07/post_94.html> [Consulta: 3 de agosto de 2017].
- Robinson, V. M. J.; Lloyd, C. A. y Rowe, K. J.,(2010) El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 13-40.
- Stoll, L. y Temperley, J. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo*. Recuperado de: <<http://www.oecd.org/dataoecd/3/4/3913363.pdf>> [Consulta: 7 de agosto de 2017].
- UNESCO. (2015). *Terce Oreal*. Santiago, UNESCO. Recuperado de: <<http://www.unesco.org/new/es/santiago/terce/>> [Consulta: 8 de agosto de 2017].
- Villa, A. y Gairín, J. (1996): Funcionamiento de los Equipos Directivos. Análisis y Reflexiones a partir de una investigación empírica. En Garín, J. *Dirección participativa y evaluación de centros*. Bilbao, ICE. Universidad de Deusto, pp. 492-495.

Lo que sabemos y lo que hacemos los profesores, la incongruencia en la práctica evaluativa

Dr. Juan Pablo Catalán Cueto
Universidad Las Américas
jcatalanc@udla.cl

Damarys Roy Sadradin
Universidad Andrés Bello
damaryssadradin@gmail.com

Resumen

Este artículo contiene una revisión teórica sobre el concepto de evaluación para el aprendizaje, originada por la necesidad de adoptarla como práctica cotidiana en nuestras aulas, para lograr una evaluación formadora, en la que sea el propio estudiante quien descubra sus errores y los mejore en un proceso de autoevaluación. El interés de este análisis se justifica por las dificultades que tenemos los profesores en asimilar los aportes teóricos y aplicarlos en nuestras prácticas evaluativas. Por este motivo se plantean algunas consideraciones generales sobre técnicas de autoevaluación y el rol del profesor, así como propuestas de mejora que puedan orientar decisiones tanto a nivel institucional como individual sobre cómo generar las condiciones para que la evaluación contribuya al aprendizaje de nuestros estudiantes.

Palabras clave: evaluación para el aprendizaje, evaluación formadora, autoevaluación, autorregulación, autonomía docente.

Abstract

This article contains a theoretical review about the concept of Evaluation for learning, originated by the necessity of adopting it as a daily practice in our classrooms; in order to achieve a formative evaluation in which the students can discover their mistakes and solve them in a self-evaluation process.

The intention of this analysis is justified because of the difficulties the teachers have to assimilate the theoretical contributions and use them in our evaluation practices.

For this reason, some general considerations about the self-evaluation techniques and the role of the teacher are mentioned as well as improvement proposals that can guide decisions at institutional and individual level about how to provide the conditions for the evaluation can contribute with the learning process of our students.

Key words: Evaluation for learning, formative evaluation, self-evaluation, self-regulation, teacher autonomy

Introducción

Habitualmente, cuando se habla de evaluación se piensa, prioritariamente en instrumentos calificadores y en la medición de los productos del aprendizaje, no obstante que, desde hace varias décadas, el enfoque constructivista del proceso educativo nos orienta a evaluar cómo el estudiante construye y otorga significado a su propio aprendizaje, así como la eficacia del proceso de enseñanza. «La evaluación es el motor del aprendizaje, ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña, como el qué y el cómo se aprende». (Sanmartí, 2007, pág. 16).

En este contexto, en que resulta imposible evadir la problemática sobre cómo se evalúan los aprendizajes y cuáles son las implicancias de este proceso en el logro de estos, el objetivo que persigue el presente artículo es analizar los posibles factores causantes del bajo impacto de las nuevas propuestas en las prácticas evaluativas de los docentes chilenos, con el propósito de enriquecer la discusión y la reflexión sobre cómo corregir las prácticas para que los procesos de evaluación aplicados en el aula promuevan el aprendizaje significativo de los estudiantes.

En este trabajo realizado durante el segundo semestre de 2016 y el primero de 2017, se comienza revisando literatura especializada sobre los supuestos teóricos que sustentan el proceso de evaluación como medio para lograr el aprendizaje. Así como, el impacto en los aprendizajes de los estudiantes de las evaluaciones externas aplicadas por el Ministerio de Educación chileno con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación. Luego, se analiza la distancia que existe entre el discurso y las tradiciones en evaluación que siguen infiltrando las prácticas de los profesores a la luz de las escasas investigaciones encontradas en este campo tan importante de la educación. Todo lo anterior, se enriquece con el producto de los aportes y contrastes recogidos en una pasantía a Cuba al Congreso Internacional Pedagogía 2017.

Para concluir, identificando los cambios que es necesario realizar desde las aulas mismas, entregar sugerencias que den luces en la búsqueda continua de mejorar la calidad de los aprendizajes de nuestros estudiantes, fortaleciendo y perfeccionando los procesos evaluativos.

En este contexto, pretendemos dar respuesta a la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las causas del bajo impacto de las nuevas técnicas en las prácticas evaluativas de los docentes chilenos?

Discusión teórica

La práctica evaluativa

La manera de concebir la práctica evaluativa ha evolucionado a lo largo de la historia de la educación de acuerdo a los modelos pedagógicos que se han ido estableciendo en los sistemas educativos.

Conceptuarla como «práctica» quiere decir que estamos ante una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada. (Gimeno, 1991, pág. 1)

Aunque no necesariamente refleja la evolución lineal de la evaluación de los aprendizajes, revisaremos someramente la forma de pensar la evaluación de dos importantes modelos pedagógicos, el enfoque conductista y el enfoque constructivista, como una forma de comprender mejor el quehacer evaluativo en el aula.

Desde el enfoque conductista, en el cual se entienden los aprendizajes como la respuesta automática del estudiante frente a un estímulo después de repetir muchas veces la misma operación, la evaluación se concibe como el producto de la memorización y ejercitación automática de los estudiantes, al que se le asigna una calificación, estandarizando los contenidos. (Santos M. G., 2003)

En este sentido, (Ahumada, 2001) sostiene que el profesorado que asigna importancia solo a las respuestas correctas y al grado alcanzado según los objetivos propuestos, estandariza el contenido en un solo tipo de conocimiento. Es decir, un proceso evaluativo fundamentado en un enfoque conductista puede limitar el aprendizaje, al excluir los conocimientos previos, la interacción en el aula y las oportunidades para desarrollar las habilidades cognitivas en las actividades que realizan los estudiantes.

Por otra parte, desde el enfoque constructivista que privilegia la participación activa del estudiante como creador de significado, la evaluación se orienta a comprobar los procesos personales de construcción de conocimiento, y el profesor en su rol de mediador ayuda a los estudiantes a enfrentar los desafíos como oportunidades de reconstrucción de ese conocimiento, en un proceso que según « (Martin, Colli, Gallart, Miras, Zabala, & Onrubia, 1993)... está compuesto por distintas fases: una evaluación inicial, otra reguladora o formativa, una evaluación final y una sumativa.

En nuestro diario quehacer podemos observar prácticas evaluativas mezcladas que parecen ser una fusión de conocimientos basados en diferentes tendencias epistemológicas. Es así como, se encuentran procesos evaluativos enfocados al aprendizaje significativo, versus evaluaciones que miden el grado de retención de nuevas conductas y conocimiento.

En los resultados de una investigación aplicada por (Zúñiga & Cárdenas, 2014) a estudiantes de dos liceos en Valparaíso, Chile, se dice que:

«En general, los estudiantes expresan haber «pasado por todo tipo de evaluación» (C.1: E.5). Cada evaluación depende de la asignatura (C1: E.3) y del profesor de turno, ya que cada uno de ellos «tiene distinta forma de evaluar». (C.1: E.7). Al respecto, los estudiantes indicaron que en las «pruebas de alternativas preguntan solo de un punto específico» (C.1: E.4), «es o no es algo» (C.2: E.1)».

Aunque se han implementado recursos y estrategias de aprendizaje innovadores y se norma de acuerdo a las orientaciones emanadas desde el MINEDUC, se siguen aplicando preferentemente sistemas de evaluación tradicionales en el aula.

No obstante los logros que se han conseguido, y que la preocupación por la calidad de los aprendizajes ha sido la justificación de reformas continuas del sistema educativo chileno desde hace varias décadas, lo cierto es que en la práctica, la evaluación es uno de los componentes que muestra una mayor resistencia al cambio y a la innovación.

El papel del profesor en la práctica evaluativa

Según las concepciones actuales, el proceso de enseñanza aprendizaje implica evaluar, por lo tanto, los procesos evaluativos deben enseñar. Esto supone un cambio profundo en el papel del profesor, quien debe

analizar constantemente sus prácticas pedagógicas para indagar si están siendo efectivas en el logro de los aprendizajes, así como debe conocer las diversas formas, ritmos y estilos en que sus estudiantes aprenden, pues al decir de (Sanmartí, 2007, pág. 7) «Un factor importante en el fracaso escolar reside en el hecho de que los profesores estamos más preocupados por transmitir correctamente una información que por entender por qué los estudiantes no la comprenden».

Debemos pensar entonces, en el rol del profesor como el de investigador, como parte de un proceso reflexivo conjunto, que cuestiona y se esfuerza por salvar los obstáculos que impiden el logro de los objetivos comunes. Una persona que mantiene un diálogo permanente y fecundo, comprometiéndose en el proyecto común de aprender.

«Una de las tareas esenciales de la escuela, como centro de producción sistemática del conocimiento, es trabajar críticamente la inteligibilidad de las cosas y de los hechos y su comunicabilidad» (Freire, 2004, pág. 118)

De acuerdo a (Ahumada, 2001) existen dos principios didácticos primordiales, el primero se refiere al rol del profesor como mediador entre los conocimientos previos y los nuevos de los estudiantes, buscando que reconozcan el significado al nuevo conocimiento y le den el sentido que corresponda; y el segundo se refiere a que progresivamente, se traspase al estudiante el control y la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Es decir, un profesor que comprenda que su tarea es hacer de todos los estudiantes personas que sean conscientes de su mundo y de lo que pueden hacer para mejorarlo.

Sin embargo, aún persiste la tendencia a evaluar incoherentemente con el proceso de enseñanza aprendizaje. Frecuentemente se puede observar lo que (Santos M., 1998, pág. 9) describe tan bien cuando dice que, «La incoherencia se establece cuando se quiere realizar un aprendizaje por comprensión y se realiza luego una prueba de carácter memorístico, rígido y repetitivo» como una de las más comunes de las patologías.

Se consideran las proposiciones de Santos Guerra, porque ayudan a derrotar la concepción de evaluación que se limita a discriminar, jerarquizar y calificar, asimismo porque permiten avanzar hacia una comprensión de la evaluación, tanto la comprensión de los docentes como la comprensión de los estudiantes, con el propósito de mejorar la práctica de los profesores, el aprendizaje de los estudiantes y la calidad de las instituciones educativas.

La implicancia en el aprendizaje de las pruebas externas

De acuerdo con (Sanmartí, 2007) las pruebas externas pueden ser útiles para guiar el proceso enseñanza aprendizaje. Sirven para evaluar los sistemas educativos y el currículum que aplican los países o las instituciones. Así como para revisar las metodologías del profesorado o la organización del aula.

Un ejemplo de lo anterior son las pruebas estandarizadas como el SIMCE que es «el sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos, evaluando el logro de los contenidos y habilidades del currículum vigente, a través de una medición que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados». (Agencia de Calidad, 2016)

No obstante, que el fin de esta prueba es contribuir a mejorar la calidad y la equidad de la educación en Chile, la comunicación de los logros de los aprendizajes se asienta en la lógica de dar a conocer los puntajes promedio de los estudiantes, y aunque se han tomado medidas para soslayar la clasificación de los colegios, es inevitable que se produzcan comparaciones.

En este contexto, se dedica una gran parte del tiempo escolar a «adiestrar» a los estudiantes en el uso del formato de esas evaluaciones, aplicando múltiples ensayos SIMCE y se implantan diversas estrategias conforme a esa evaluación, obsesionados por los resultados, perdiendo numerosas y valiosas oportunidades de aprendizaje significativo.

En la investigación de (Zúñiga & Cárdenas, 2014, pág. 64) se puede leer lo siguiente:

«Los estudiantes coinciden en que los instrumentos de evaluación más frecuentemente aplicados son los de tipo objetivo, particularmente en su formato de pruebas de “alternativas”. Además, se indica que son sometidos a pruebas de este tipo para “poder practicar para la PSU” (C.2:E.4).»

Esto último refleja la incidencia que tienen las pruebas estandarizadas de nivel nacional en el aprendizaje de los estudiantes.

¿Cómo logramos que nuestros estudiantes aprendan a través de la evaluación?

De acuerdo con (Sanmartí, 2007, pág. 419) «La primera característica que ha de tener una evaluación que pretende favorecer el aprendizaje es que pueda ser percibida por los estudiantes como una ayuda real, generadora de expectativas positivas».

El problema es cómo conseguimos que los estudiantes perciban la evaluación como una ayuda en su proceso de aprendizaje, que más allá de la calificación, que tiene otros fines, aspire a corregir sus errores y seguir aprendiendo, «es decir, que la evaluación promueva que se aprenda más y mejor y, además, encontrar placer en ello» (Op.cit).

La verdadera docencia y su inseparable evaluación son aquellas acciones dentro del aula que favorecen en el alumno la necesidad de aprender por su cuenta, ver al profesor como un guía, un acompañante para llegar al conocimiento, y a su grupo curso como un espacio de encuentro, de intercambio, discusión y confrontación de ideas, buscando no sólo aprender, sino que, a través de una buena evaluación, aprender la forma de aprender. Es decir, «utilizarla como un fenómeno destinado al aprendizaje y no solo a la comprobación de la adquisición del mismo» (Santos M. G., 2003, pág. 5).

Sin olvidar que lo que nos proponemos educar son personas, que sienten y piensan, con realidades e historias de vida distintas, por lo tanto, no se pueden evaluar solo resultados.

Es necesario replantearnos profundamente la práctica evaluativa, modificar los conceptos, disociar la evaluación de la calificación, buscar con ella que los estudiantes aprendan y no que solo aprueben. Dejar de lado «la cultura de la simplificación» (Santos Guerra 1996) que impide ver si todos tienen las mismas oportunidades y cuáles son las causas del fracaso.

Si solo nos limitamos a *poner nota* a los alumnos sin explicarles cuáles son sus aciertos, cuáles sus dificultades, las razones de estas y cómo superarlas, aprenden a valorar solo la calificación, causando la desmotivación de los que no aprueban, dejando de lado la oportunidad de retroalimentar y obviando la esencia de la evaluación, la que según (Álvarez, 2001) debe ser «formativa, motivadora, orientadora».

La autoevaluación como estrategia de aprendizaje

(Sanmartí, 2007, pág. 18) afirma que: «debe ser el propio alumno quien se evalúe, proponiéndole actividades con este objetivo específico. Esta evaluación es la que se llama evaluación formadora», manifestando que si este se da cuenta de sus propios errores está en condiciones de tomar las decisiones adecuadas para corregirlos, es decir, la evaluación formadora está orientada a la reflexión y toma de conciencia del propio aprendizaje.

(Jorbas & SanMartí, 1994) citan a Bonniol (1981) como quien propuso la llamada evaluación formadora en la que la responsabilidad de la regulación debe estar en poder del que aprende, quien debe construir su modelo personal de acción, en el que considera esencial la elaboración de una representación de los objetivos, la anticipación y planificación de la acción, la apropiación de los criterios e instrumentos de evaluación, además de

la autogestión de las dificultades y de los errores. Todo esto añadido a los objetivos propios de la evaluación formativa, que son los de regulación pedagógica, gestión de errores y refuerzo de los éxitos.

Los profesores nos hemos apropiado del concepto de evaluación formativa y la entendemos como la que nos orienta sobre los cambios que debemos realizar en el proceso de enseñanza aprendizaje. No obstante, no hemos asimilado la significación de la evaluación formadora en la que el estudiante tiene una participación activa, revisando sus aciertos, debilidades y fortalezas, pues somos reticentes a que sean los propios estudiantes los que se evalúen. Existe resistencia a traspasar a los estudiantes esa responsabilidad, por pensar que estos no son objetivos, que ocultan sus errores, *que se ponen puros sietes* debido a la presión por alcanzar la mejor calificación. En este sentido, (Condemarin & Medina, 2000, pág. 15) afirman que:

Para ser eficaz y contribuir realmente a la regulación de los aprendizajes, la evaluación debe basarse fundamentalmente en la autoevaluación y el profesor debe promover que sean los propios alumnos los que descubran los criterios de realización de la tarea; es decir, aquellas distinciones que permitan juzgar la calidad del producto y de las acciones que llevan a realizarlo.

Ahora bien, es responsabilidad del profesor, en este proceso de autoevaluación de los alumnos, proponer espacios y herramientas para que los estudiantes desarrollen procesos de auto observación y autorregulación de modo que logren la autonomía intelectual que (Manríque, 2004, pág. 3) define como: «cuando contrastamos nuestros puntos de vista, damos sentido a nuestras construcciones, fundamentamos nuestros razonamientos y opiniones, negociamos soluciones a determinados problemas».

Cualquiera sea la situación evaluativa que propongamos solo generará aprendizajes en la medida que sea un acto comunicativo entre el profesor y el alumno, en el cual se plantee claramente los objetivos y contenidos a evaluar de manera que el estudiante la enfrente sin miedo y perciba como un acto positivo en el que tiene participación.

«La evaluación que sirve para aprender se fundamenta en la posibilidad de verbalizar puntos de vista, contrastarlos y pactar nuevas formas de hablar y de hacer. Para que los alumnos pierdan el miedo a expresarse» (Sanmartí, 2007, pág. 19)

A la luz de todo lo expuesto, cabe preguntarse si además de un cambio teórico en la concepción de la evaluación que tenemos los profesores, será necesario reflexionar sobre los conocimientos y competencias que es necesario desarrollar para lograr que nuestros estudiantes aprendan, las cuales (Perrenoud, 2004, pág. 9) explicita como:

«Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos.

Trabajar a partir de los errores y los obstáculos al aprendizaje.

Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas a los niveles y posibilidades de los alumnos.

Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo.

Practicar el apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades.

Suscitar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño.

Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.»

¿Qué deberíamos transformar para mejorar?

Esta investigación deja en claro que lo primero que tenemos que reconocer los profesores cuando nos cuestionamos por qué nuestros estudiantes no aprenden, es que nuestras prácticas evaluativas tienen fallas y que debemos reflexionar, cambiar y mejorar.

Reconocer y reflexionar, una y otra vez, para mejorar. Evitar el sentimiento de culpa que genera comprobar que nuestros estudiantes no aprenden, considerando que, para muchos de ellos, la escuela es posiblemente, el único lugar donde tienen la oportunidad de lograr la autonomía intelectual.

El cambio deberá ser desde un impulso individual y colectivo a la vez, debemos fomentar escuelas que evalúen para el aprendizaje, en las cuales se acepten las carencias y los desaciertos sin demonizar el error, ni explicarlo solo por las deficiencias del que aprende, si no aceptarlo como parte del proceso de aprendizaje, y como un componente siempre necesario para lograr el éxito, como plantea (De la Torre, 2004)

Transformar la escuela en un espacio donde se elaboren estrategias de enseñanza que fomenten la autoevaluación como un ejercicio de responsabilidad y autonomía del estudiante para tomar decisiones en un contexto de trato digno y de confianza del profesor hacia él. Donde «La evaluación, entendida como autoevaluación y coevaluación, constituye forzosamente el motor de todo el proceso de construcción del conocimiento» (Sanmartí, 2007, pág. 20).

Fomentar una escuela democrática, que involucre a profesores, estudiantes y las familias en una reflexión común de los resultados, convirtiendo a la evaluación en la plataforma de diálogo y debate sobre la enseñanza de la que habla (Santos M., 1998). Para lo cual una buena medida sería limitar el número de estudiantes por curso, así como pudimos comprobar en Cuba, cuyo sistema educativo es reconocidamente exitoso, se permite tener cursos de 20 alumnos en Primer Ciclo de Primaria y de 15 en Segundo Ciclo de Primaria como máximo, lo que favorece la comunicación, el diálogo y la reflexión conjunta, además, el conocimiento de cada uno de los estudiantes y su entorno familiar.

Está claro que los profesores debemos hacer cambios profundos en nuestras prácticas evaluativas, pero para que eso ocurra debemos sentirnos respaldados por las autoridades de educación en lo que se refiere a espacios y grados de autonomía profesional, pues la conceptualización social de los docentes nos desvaloriza, con la consiguiente pérdida de la autoestima, entonces, no nos atrevemos a hacer los cambios que vislumbramos, porque somos medidos según resultados en calificaciones o tasas de aprobación. Lo que no significa que el aprendizaje de los estudiantes no sea una variable de la evaluación docente, no obstante, es necesario que tengamos protagonismo en la elaboración de las políticas educacionales, es decir, la primera voz que debe escucharse debería ser la de los profesores, ya que somos los que vivenciamos a diario las consecuencias de la aplicación de los lineamientos ministeriales. Este es un tema que aún se debate en varios países de Latinoamérica, donde «Los sistemas educativos, típicamente, han operado con equipos de “planificadores” que definen desde su conocimiento académico lo que la sociedad, las comunidades y las escuelas necesitan» (Campos, 2005, pág. 12)

Respecto de lo anterior, la percepción general en Chile es negativa, como concluyen en su investigación Biscarra, Giaconi y Assaél (2015) cuando manifiestan que el profesorado no posee autonomía efectiva, y está desvalorizado profesionalmente, pues no se le considera como actor educativo, político y social, si no solo como ejecutor de programas, ajustado a lo técnico, y reducido al aula.

El testimonio de una profesora recogido en una conversación en el contexto de una visita a la Escuela Primaria UIE en La Habana, Cuba, manifiesta que desde los años 90 se han buscado estrategias para darles más protagonismo a directivos y docentes en la legislación de los cambios educativos.

Para que lo anterior sea posible es necesario dirigir la mirada hacia la formación docente, se necesita que egresen profesionales capaces de desenvolverse en escenarios complejos, innovadores, investigadores de su realidad, autocríticos de su práctica, entre otras competencias necesarias para cumplir el rol de protagonistas en los procesos educativos.

Nos cuestionamos, entonces, la calidad de la formación de los profesores en Chile, pues desde hace unos años se ha visto que se accede a carreras de pedagogía en institutos o universidades privadas sin rendir la

PSU, muchas de las cuales no están acreditadas, sumando a esto que las acreditaciones las realizan entidades privadas y no el Estado como debiera ser. Convirtiéndose esta formación en una oportunidad comercial, más que un aporte a la sociedad.

«El mejoramiento de la formación inicial docente ciertamente requiere de regulación respecto a la cantidad de programas que son viables y necesarios para los requerimientos docentes de Chile, y requiere de buenos procesos para su acreditación» (Ávalos, 2014, pág. 28).

En el sistema de formación docente en Cuba, los futuros profesores se forman en un sistema que combina trabajo y estudio, entre el segundo y quinto año de carrera, practican en escuelas convertidas en verdaderas microuniversidades, donde cuentan con la guía de los maestros que poseen vasta experiencia y de profesores acompañantes de cada instituto superior pedagógico.

Creemos que en la formación del futuro docente debe tener un lugar primordial, específico y enfatizado el desarrollo de las competencias para evaluar el aprendizaje de los estudiantes de manera de generar una coherencia entre la teoría y la práctica. Un profesor que comprenda que «enseñar, aprender y evaluar son en realidad tres procesos inseparables» (Sanmartí, 2007, pág. 20).

Conclusión

Las teorías revisadas en este artículo señalan que la evaluación como actividad permanente en el aula contiene la clave para mejorar los aprendizajes (Sanmartí, 2007; Santos Guerra, 2003; Ahumada, 2001). Sin embargo, los resultados de la única investigación encontrada, además de nuestra observación de la realidad demuestran que estas propuestas tienen bajo impacto en las prácticas evaluativas de los docentes chilenos, ¿cuáles son las causas de este hecho?

De acuerdo con (Ahumada 2001 y Perrenoud, 2004) el rol del profesor es crucial para traspasar al estudiante el control de su aprendizaje, para lo cual se requieren espacios de análisis y reflexión conjunta de las prácticas, de crítica y autocrítica, no obstante, la carga administrativa es tal, que gran parte del tiempo escolar se dedica a preparar informes, rendiciones y a desarrollar diversos programas emanados del MINEDUC, así como a dar cumplimiento a las exigencias de la Superintendencia de Educación. Sabemos que es necesario el control de parte del Estado, pero deben mejorar los mecanismos para llevarlo a cabo de manera que docentes y directivos puedan dedicar la mayor parte de su tiempo a planificar e implementar estrategias evaluativas que promuevan el aprendizaje.

Por otra parte, el consenso general de los diversos actores sociales, académicos y políticos, es que debemos mejorar la calidad de los aprendizajes. Sin embargo, se sigue entendiendo el concepto de calidad como el aumento de los puntajes del SIMCE, por ejemplo, cuyos resultados tienen consecuencias en la clasificación de las escuelas, lo que genera un ambiente de desconfianza y de competitividad general, cuando la aspiración de todos es ser clasificados como un colegio autónomo. A su vez, el 65 % de los indicadores para postular al Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) se refieren a los puntajes de esta prueba y si consideramos que esto significa un incentivo económico, al aumentar el salario de los docentes, convengamos que nos encontramos ante una competencia brutal. Entonces, ¿cómo haremos para dedicarnos a aplicar buenas prácticas evaluativas si gran parte de las casi mil doscientas horas anuales de clases las dedicamos a adiestrar a los estudiantes para que rindan una prueba estandarizada y que aun así, no obtenemos mejores resultados?

Como ya mencionamos, necesitamos tiempo para implementar prácticas de por sí pausadas, que requieren de un trabajo reflexivo también de parte de los estudiantes para hacerse cargo de sus aprendizajes, pero a la vez debemos cubrir una gran cantidad de contenidos, sin tiempo para profundizar, en algunos casos ni para la evaluación formativa y mucho menos para la evaluación formadora como lo proponen los autores Jorbas, Sanmartí.

Lo anterior se dificulta aún más si consideramos que según un informe de la OCDE en Chile hay 24 alumnos promedio por cada profesor y 30 por sala, a diferencia de Cuba donde por cada 12 estudiantes hay un profesor, y como nos relató una profesora cubana de la escuela UIE, un profesor puede pasar mucho tiempo resolviendo problemas matemáticos con sus estudiantes, dando más importancia al desarrollo de las habilidades que al aprendizaje de un contenido.

Por otra parte, el interés de los padres en la educación de sus hijos, en principio positiva, se transforma en negativa cuando presionan por las notas de estos, sin importar cuánto o qué están aprendiendo y en esta sociedad de consumo, en que la educación se ha mercantilizado, donde cada estudiante tiene un valor, se debe cuidar a los apoderados en su calidad de clientes, entonces, cuando hay que cumplir con una cantidad determinada de calificaciones, la forma más rápida es aplicando pruebas objetivas que sean fáciles de revisar con una plantilla.

Suponiendo que los docentes egresan con las concepciones y herramientas necesarias para aplicar buenas prácticas evaluativas, rápidamente se deben adaptar a la rutina de la escuela, segundo todo intento de implementarlas. Además de que, la mayoría de los perfeccionamientos institucionales que se ofrecen son de contenidos técnicos y los que puedan otorgarnos las competencias evaluativas que necesitamos, dependen de la capacidad financiera de los profesores.

Sanmartí, Condemarín y Medina, se refieren a la autoevaluación como la mejor forma de autorregulación de los aprendizajes, mas, nos preguntamos cómo fomentaremos en nuestros estudiantes la práctica de autoevaluarse, que es de por sí una meta a largo plazo, si nosotros mismos no tenemos la formación para autoevaluarnos, pues en las evaluaciones institucionales somos autocomplacientes, y en los procesos de Evaluación Docente, motivados por conseguir aumento salarial que depende del resultado de esta, nos calificamos como Destacados en todos los aspectos.

Debemos ponernos de acuerdo como sociedad, en lo que realmente valoramos, pues con este sistema que está enfocado solo en la gestión y en la eficiencia, en el que se aprecian más las cualidades gerenciales que pedagógicas de los directivos y donde aprender significa aprobar, queda clara la necesidad urgente de analizar las políticas y prácticas actuales de modo que logremos internalizar que la evaluación es la más poderosa herramienta que tenemos para que nuestros estudiantes aprendan y solo así se podría esperar subir los estándares de calidad de la educación chilena.

Debemos ponernos de acuerdo, en qué estudiante queremos formar, ¿uno crítico que se haga responsable de su propio aprendizaje, que sea reflexivo y asuma sus errores como una oportunidad de aprendizaje? o ¿uno pasivo, dependiente y sometido? y finalmente, debemos preguntarnos, ¿Qué entendemos por calidad de educación?

Bibliografía

- Agencia de Calidad. (5 de marzo de 2016). *www.agenciaeducacion.cl/*. Obtenido de <http://www.agenciaeducacion.cl/>
- Ahumada, P. (2001). *La evaluación es una concepción de aprendizaje*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Colombia: Morata.
- Ávalos, B. (2014). Formación Inicial en Chile: Tensión de Políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos Valdivia versión online*, 18.
- Campos, R. (2005). *¿Actor o Protagonista? Prevalec*, 12.
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- De la Torre, S. (2004). *Aprender de los errores, El tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

- De la Torre, S. (28 de marzo de 2015). *El docente en la Legislación Educativa Chilena*. Obtenido de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242015000300008
- Freire, P. (2004). *La pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra S.A.
- Gimeno, J. (1991). *El currículum; una reflexión sobre las prácticas*. Madrid: Morata.
- Jorbas, J., & SanMartí, N. (1994). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. Barcelona: Ministerio de Educación y Cultura.
- Manríque, L. (8 de marzo de 2004). <http://departamento.pucp.edu.pe>. Obtenido de file:///C:/Users/Luz/Downloads/El_aprendizaje_autónomo_en_educación_a_distancia.pdf
- Martin, E., Colli, C., Gallart, I., Miras, M., Zabala, A., & Onrubia, J. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao, de IRIF,S.L.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Quebecor world monte Alban.
- Sanmartí, N. (2007). *10 Ideas claves para Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó,de IRIF.S.L.
- Santos, M. (1998). *Patologías de la Evaluación Educativa*. Malaga, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Santos, M. G. (2003). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la plata.
- Zúñiga, G., & Cárdenas, P. (2014). *Instrumentos de evaluación ¿Qué piensan los estudiantes al terminar la escolaridad?* Viña del mar, Chile.: Perspectiva Educativa Formación de Profesores.

Estrategias de gestión participativa en un plan de mejoramiento

Dra. Margarita Ercilia Aravena Gaete²⁴

Dra. Viana Ulda Figueroa S.²⁵

Resumen

El presente artículo describe la Estrategia de Gestión Participativa, producto de la experiencia obtenida en la elaboración de un Plan de Mejoramiento, en la que conlleva, aplicación de técnicas mixtas de investigación, variados agentes: tales como, directivos, profesores, estudiantes, personal militar y civil, y triangulación de grupos de discusión, entrevistas, y encuestas.

Los resultados han sido positivos, dado que ha favorecido el involucramiento de gran parte del personal y directivos de la organización y finalmente, es un gran paso que da la organización para ir creando la cultura evaluativa e ir instaurando la mejora continua en forma paulatina.

Palabras clave: Autoevaluación institucional, Gestión Participativa, Plan de Mejoramiento, Mejora.

Introducción

El Plan de Mejoramiento es el resultado de un proceso de autoevaluación de la calidad educativa de una organización educacional. Con este proceso, se busca identificar aquellas debilidades que surgen desde la mirada de los distintos actores de una institución académica: directivos, profesores, estudiantes, personal docente y administrativo, a través de la aplicación de técnicas cualitativas y cuantitativas durante un período determinado.

²⁴ Doctora en Educación. UAH - Universidad de Alcalá. Coordinadora del Aseguramiento de la Calidad de la Academia de Guerra del Ejército de Chile. Santiago – Chile y profesora en Pontificia Universidad Católica Chile y Universidad Andrés Bello Chile. margarita.aravena@acague.cl.

²⁵ Doctora en Educación. UAH - Universidad de Alcalá. Asesora educacional en la Academia de Guerra del Ejército de Chile y profesora en Pontificia Universidad Católica IC. Santiago – Chile. vianaulda@gmail.com.

Derivado de la experiencia obtenida el año 2014, con la primera autoevaluación institucional realizada en la Academia de Guerra del Ejército de Chile,²⁶ se levantó el primer Plan de Mejoramiento, que debió haber sido el fruto de un trabajo en equipo, mancomunado; sin embargo, debido a factores tan disímiles como la escasa expertiz del departamento que desarrolló este trabajo, el plan se levantó en forma cerrada y sin mayores consultas para crear las acciones de mejora que se relacionaban con cada área, por lo cual, gran parte de las acciones y/o medidas no se han implementado hasta la fecha.

En una segunda instancia, en el año 2015 se inició un proceso de evaluación tendiente a enfrentar una nueva acreditación frente a la Comisión Nacional de Acreditación²⁷ (CNA), del programa de Magíster de Historia Militar y Pensamiento Estratégico (en adelante, MHMPE), para el año 2016, que culminó exitosamente acreditándose por cuatro años²⁸. Del trabajo realizado y con los resultados obtenidos con los grupos de discusión y encuestas aplicadas, se levantaron las debilidades y fortalezas observadas en este programa y, dentro de los requerimientos descritos por la CNA, se debía dar respuesta al antiguo plan de mejoramiento y crear uno nuevo de acuerdo al proceso de autoevaluación realizado.

Sumado a las dos experiencias previas en proceso de autoevaluación, tanto de Gestión Institucional como del Área de Postgrado, se evidenció que –para que el Plan de Mejoramiento fuera efectivo– tenía que ser participativo en todas sus etapas de desarrollo; es decir, desde el diseño de las acciones de mejora, socialización, implementación y monitoreo tanto en el corto, mediano y largo plazo: esto es, a través de la gestión participativa de todos los integrantes de la comunidad académica, en este caso, la Academia de Guerra.

A partir de este proceso, a continuación, se describirá la estrategia que se ha implantado en la construcción de un Plan de Mejoramiento a través de la gestión participativa, teniendo presente que –para la gestión de la calidad–, las organizaciones, sus dirigentes y sus técnicos necesitan herramientas que faciliten la toma de decisiones y se realicen cambios solo si se han medido previamente las variables que corresponden: levantar un diagnóstico que permita evaluar y calibrar las variables que intervienen para luego tomar medidas que aseguren el logro de resultados (Senlle: 2003)

Desarrollo

Dada la estructura organizacional de una institución como la Academia de Guerra, se realizó un proceso de sensibilización de lo que significaba gestión participativa en el contexto de una autoevaluación institucional. Entendiendo que va más allá de una tarea administrativa, la gestión participativa se visualiza como un conjunto de tareas que deben llevar a cabo todos los agentes que integran la organización; esto es, que proporciona a todos los actores involucrados, oportunidad de participación en diferentes niveles y ámbitos, y hace énfasis particular en la necesidad de implicarlos en asuntos de relevancia, pues favorece la calidad de los resultados educativos (Antúnez, 2004).

Así entonces, las organizaciones educativas son entendidas como el lugar en el que influyen todos los elementos y los factores del sistema, por lo tanto, el clima –es decir, el ambiente de trabajo– va a ser un factor determinante por lo que facilita no solo los procesos organizativos y de gestión, sino también los de inno-

²⁶ La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza 18.962, reconoce a la Academia de Guerra como una institución de Educación Superior, habilitada para entregar títulos profesionales y licenciaturas del área de las ciencias militares y grados académicos como Magíster y Doctor.

²⁷ La Comisión Nacional de Acreditación, es un organismo de carácter público y autónomo, creado por Ley 20.129, de 2006, cuyo propósito es verificar y promover la calidad de las instituciones de educación superior en Chile y de los programas que estas instituciones imparten. Anteriormente, dicho proceso lo realizaba la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), creada en 1999.

²⁸ Este programa de Magister en Historia Militar y Pensamiento Estratégico, está abierto a toda la comunidad y es requerido por civiles y militares; se acreditó por primera vez en 2007.

vacación (Martin:1997), entre los cuales se insertan los procesos de autoevaluación institucional a través de la gestión participativa.

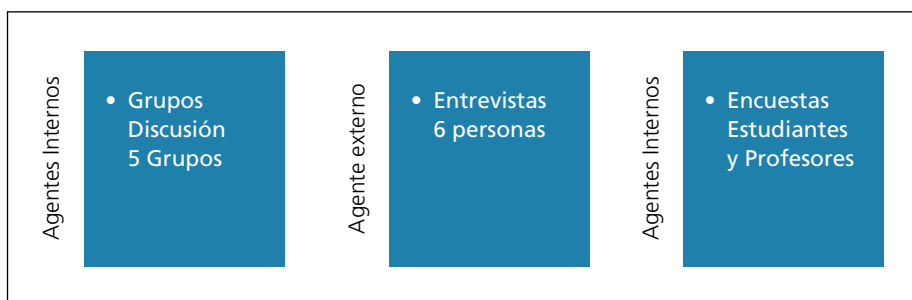
Para recoger la riqueza de la información en un proceso de autoevaluación, se aplicaron diferentes técnicas, las que luego de aplicarlas, se analizaron sus resultados y se triangularon también para levantar las debilidades y fortalezas a considerar. Este es el trabajo que se presenta a continuación.

1. Aplicación de Técnicas Cualitativas y Cuantitativas

Se planificaron técnicas mixtas para recoger evidencias de la gestión institucional y gestión de docencia de pregrado. Considerando que la complementariedad de la evaluación externa e interna, es fundamental ya que las dos persiguen el objetivo de la mejora del centro facilitando que se unifiquen los esfuerzos de todos, lo que supondrá eficacia y eficiencia de recursos, tiempos y trabajos efectuados (Estefania, López, 2001). Para este propósito, se aplicaron técnicas mixtas para la evaluación.

En este sentido, la pluralidad de la autoevaluación ha implicado la selección de técnicas cualitativa y cuantitativa, dado que es complementaria en el adecuado tratamiento de datos de manera mixta.

Figura 1. Técnicas mixtas



En una primera instancia, se aplicaron cinco grupos de discusión²⁹ a grupos heterogéneos, según área y experiencia de cada uno de las personas que participaron. Se levantaron seis preguntas abiertas relacionadas con debilidades y fortalezas de la organización, a los agentes internos.

Figura 2. Grupos de Discusión

| Grupo | Cantidad | Participantes |
|---|----------|---------------|
| Jefes Áreas y Secciones | 1 | 4 |
| Coordinadores Áreas | 1 | 4 |
| Personal civil administrativo y profesional | 1 | 6 |
| | 1 | 4 |
| | 1 | 6 |
| Personal militar administrativo | 1 | 5 |
| | 1 | 5 |
| Profesores CREM | 1 | 5 |

²⁹ Esta técnica fue particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de los participantes en un ambiente de interacción; dada la naturaleza de la organización donde prima un estricto orden jerárquico en las relaciones, el grupo focal permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera, facilitando la discusión activa de los participantes incluso en temas más restrictivos, lo que permite generar una gran riqueza de testimonios.

En forma paralela se aplicaron entrevistas a agentes internos y externos a la organización, con la finalidad de identificar la percepción de los Directivos de otras Academias de Guerra, acerca de las debilidades y fortalezas. Respecto a estos últimos, se considera que la participación de los agentes externos resulta imprescindible en la elaboración de un plan de mejora, dado que su propia autoevaluación, y la adaptación de la enseñanza y de la educación a las nuevas exigencias, van a constituir características que definen su organización y funcionamiento.

Luego, se aplicaron encuestas a los profesores, estudiantes de todos los cursos, según las dimensiones que la Comisión Nacional de Acreditación exige para este tipo de levantamiento.

2. Análisis de las Técnicas

Posteriormente, se elaboraron los análisis por cada grupo de discusión y entrevistas para seleccionar aquellas debilidades y fortalezas en forma independiente por categorías, de acuerdo a los discursos recabados y según la realidad de cada estamento.

Figura 3. Formato de Triangulación Grupo de Discusión y Entrevistas

| | | GRUPOS DE DISCUSIÓN | | | | |
|------------|--|---------------------|-----------------------|------------------------------------|-------------|-----------------|
| FORTALEZAS | | Personal Militar | Civiles, Adm. y Prof. | Coordinadores Pregrado y Postgrado | Jefes Áreas | Profesores CREM |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

| | | GRUPOS DE DISCUSIÓN | | | | |
|-------------|--|---------------------|-----------------------|------------------------------------|-------------|-----------------|
| DEBILIDADES | | Personal Militar | Civiles, Adm. y Prof. | Coordinadores Pregrado y Postgrado | Jefes Áreas | Profesores CREM |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

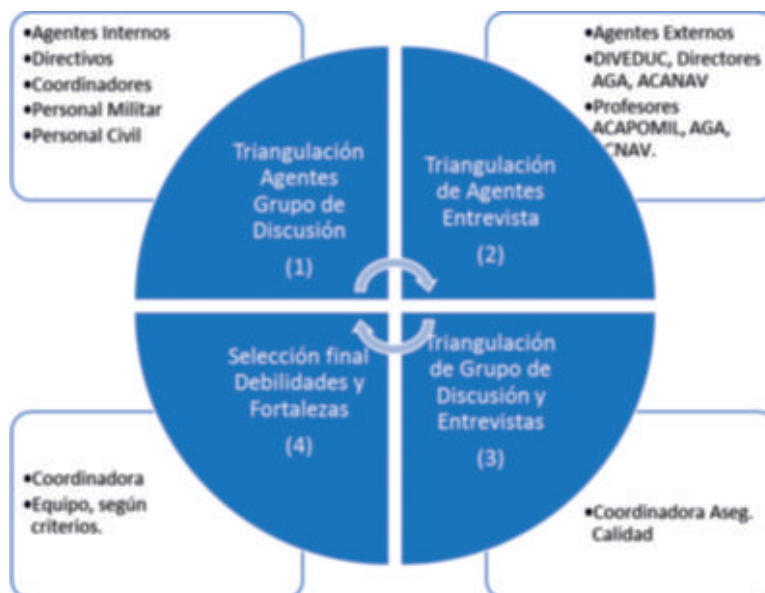
| | | ENTREVISTAS | | | | | |
|------------|--|--------------------|-------------------|-----------------|-------------------|--------------|-----------------|
| FORTALEZAS | | División Educación | Director ACAPOMIL | Director ACANAV | Profesor ACAPOMIL | Profesor AGA | Profesor ACANAV |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

| | | ENTREVISTAS | | | | | |
|-------------|--|--------------------|-------------------|-----------------|-------------------|--------------|-----------------|
| DEBILIDADES | | División Educación | Director ACAPOMIL | Director ACANAV | Profesor ACAPOMIL | Profesor AGA | Profesor ACANAV |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

3. Triangulación de las técnicas

En una primera etapa, se estructuró un cuadro con las debilidades y fortalezas recogidas por grupo de discusión, según agentes internos participantes (Directivos, Coordinadores, Profesores, Personal Militar y Civil), luego por entrevista, según agentes externos a la organización, para triangular aquellas que se repetían según los agentes participantes; finalmente, la triangulación por técnicas depuradas (Grupos de Discusión y Entrevistas)

Figura 4. Esquema general de triangulación



4. Clasificación de Debilidades y Fortalezas

Una vez seleccionadas aquellas debilidades y fortalezas de mayor frecuencia en los discursos de ambas técnicas cualitativas, la Coordinadora de Aseguramiento de la Calidad junto con el asesor del departamento, procedieron a revisar nuevamente las categorías, según el nivel de importancia y urgencia de cada una de ellas para describirlas de acuerdo a la realidad y contexto institucional.

Ambos profesionales llegaron a un consenso en la gran mayoría de aquellas debilidades y fortalezas más preponderantes, y en aquellas que no se llegó a un punto de encuentro, se dejaron a un lado para posteriormente analizarlas con el Jefe del Departamento y otro asesor para contar con una visión más amplia y objetiva de esta selección.

Finalmente, se procedió a elaborar el listado definitivo de las debilidades y fortalezas según los resultados que arrojaron las distintas técnicas cualitativas y cuantitativas aplicadas.

5. Criterios de selección de los Comités de trabajos

La selección de los comités de trabajos para elaborar el plan de mejoramiento se realizó de acuerdo a los siguientes criterios:

– **Conformación de grupos heterogéneos**

La participación de distintos profesionales que pertenezcan a diferentes áreas de la organización (pregrado y postgrados), cuya finalidad es comprometer la gestión participativa de cada uno de ellos (Servat, 2005).

La percepción de los grupos heterogéneos, a través de la recolección de técnicas cualitativas y cuantitativas permite levantar debilidades y fortalezas, desde las realidades que tienen los distintos actores y que laboran en la organización; por lo tanto, es necesario triangular estas técnicas, agentes y opinión para cruzar las debilidades desde las miradas con que cada uno de ellos ha vivido y de esta manera quedan plasmadas sus visiones e inquietudes.

Ello porque las instituciones académicas están insertadas en un entorno específico que puede o no, abonar a su desarrollo y efectividad, por lo que es fundamental buscar una integración positiva en la comunidad, se construyan redes y relaciones amistosas, sobre todo, de colaboración interinstitucional y heterogéneas que amplíen su margen de acción y, por lo tanto, su eficacia (Antúnez, 2004)

– Divulgación de los resultados a la comunidad

El segundo criterio es la divulgación de los resultados. Dado que la gestión participativa se nutre del involucramiento de quienes aportan la información –esto es, todos los integrantes de la comunidad (Servat, 2005)– es fundamental divulgar los resultados alcanzados a toda la institución a través de los medios que se estime pertinente, asegurando que llegue a todos, así, el personal docente y paradocente, civiles y militares, directivos y alumnos, evidenciará que su opinión fue considerada y, para el próximo levantamiento, tendrá una mayor disposición para involucrarse, generando además un clima adecuado, que ayudará a fomentar y estimular la participación y una buena comunicación entre todos los integrantes de la comunidad educativa (Martin, 1997).

– Expertiz en el área del conocimiento

El tercer criterio es la expertiz en las temáticas que se abordaron, aunado a la experiencia que este mismo profesional posee tanto dentro como fuera de la institución; entre ellas, se pueden encontrar, evaluación del aprendizaje, metodología de enseñanza, desarrollo de habilidades e investigación.

Ello fue fundamental para optimizar los niveles de eficiencia, eficacia, efectividad y relevancia de quienes participan en la comunidad, según lo planteado por Sander:1996, en su Paradigma de la Calidad de la Educación.

Asimismo, dado que el trabajo con las percepciones de los integrantes de una institución académica es sensible, el resguardo debido de la información –tanto al recogerla, triangularla como al divulgarla– es fundamental para aunar criterios y no perder la particularidad y riqueza de la misma. Así, para el levantamiento del siguiente plan de mejora, la gestión participativa estará asegurada.

Resultados

Los resultados obtenidos fueron positivos, por un lado, permitieron contar con un informe de autoevaluación actualizado, que evidenció las debilidades y fortalezas trianguladas por los distintas técnicas y agentes, de esta manera el Director tenía una visión global de su organización, por otro lado, favoreció la solución de problemáticas en forma inmediata.

Mediante la participación de los distintos agentes, el departamento de Planificación, Control y Gestión se fue nutriendo en forma paralela de las distintas problemáticas que aquejaban al personal de todas las áreas. En conjunto con los directivos se propusieron soluciones a algunas de ellas, las cuales requerían de acciones que eran menos complejas de implementar y además, no dependían de recursos económicos, esta acción fue destacada por los integrantes de la organización, los cuales observaron cambios de algunas mejoras.

La implementación de la estrategia para levantar un plan de mejoramiento, ha sido probada en tercera oportunidad, por lo tanto, es válida para reproducir cada paso en las futuras autoevaluaciones, además, las debi-

lidades seleccionadas para elaborar el Plan de Mejoramiento, surgieron desde el discurso y vivencia de cada uno de los participantes, lo que conlleva la responsabilidad y grado de compromiso de cada uno de ellos, esta condición es una de las variables más destacadas a la hora de ejecutar dicho plan.

Conclusiones

El plan de mejoramiento es uno de los medios que permiten la implementación de la mejora continua en una organización, dado que vislumbra la realización de las acciones, tanto en un corto, mediano y largo plazo, por lo tanto, es necesario determinar el tiempo de actualización del plan. Para el caso de la Academia de Guerra, cada cuatro años se realiza una autoevaluación institucional.

Aplicar distintas estrategias de participación es una de las metas que esta organización ha declarado en su plan de desarrollo; durante este tiempo, se irá afianzando la participación de los integrantes que componen la organización en el logro de las acciones descritas en el Plan de Mejoramiento de la Academia, mediante la planificación de actividades que permitirán al personal involucrarse no solo en el análisis de problemáticas detectadas, sino también en la búsqueda de soluciones viables, cuya información, opiniones o percepciones se recogerán a través de talleres, entrevistas, encuestas, trabajos en equipo, etc. En este sentido, la evaluación externa del centro constituye, junto a la evaluación interna, otro de los pilares de la calidad educativa, y su necesidad y conveniencia, siempre que se realice de forma adecuada, debería responder, además de a un deber de la Administración Educativa, a las expectativas de los centros, de la propia comunidad educativa y de la sociedad en general

El desarrollo de esta instancia clave constituye la variable fundamental para la optimización de los aspectos deficientes que se vayan suscitando en el tiempo en la organización, dado que fortalece el compromiso y el sentido de pertenencia del personal con su institución; como también potencia la alineación en temas transversales, como lo son en el área de gestión de docencia: evaluación de los aprendizajes, metodología, investigación, y en gestión institucional, incentivos, capacitación, recursos, entre otros.

Así también, mediante esta organización participante, se irá valorando la importancia y necesidad de la evaluación en el quehacer de la Academia y de sus integrantes, de la administración de sus insumos, servicios e infraestructura, cuyos resultados permitirán ir mejorando sistemáticamente la gestión en todas sus áreas, departamentos y/ o secciones. A través del tiempo, la pretensión última es asentar la cultura evaluativa en la Academia de Guerra.

Constituye un gran desafío que la organización sea flexible y estable, luego de analizar las debilidades detectadas en la Academia durante el proceso de autoevaluación.

Para llegar a ser una organización flexible y estable resulta imprescindible continuar con la definición ostensible de las nuevas misiones y tareas, tanto de los departamentos como del personal que los conforman, con el fin de que todos asuman las responsabilidades que les compete en aquellas actividades planificadas o emergentes que se susciten en la dinámica diaria de la Academia. La flexibilidad tiene relación con la capacidad de adaptarse a distintas situaciones, requerimientos o necesidades planteadas a nivel institucional o interno y que la Academia debe responder con efectividad y en forma oportuna. La estabilidad de la organización se refiere a su permanencia en el tiempo; es decir, la nueva orgánica que se configure debe responder tanto a las necesidades propias como a las del Ejército y ello será el resultado del proceso de evaluación y análisis de las misiones, tareas, perfiles de desempeño, relaciones entre las áreas que requieran modificarse o actualizarse.

La institución educativa –en este caso, la Academia de Guerra– debe planificar y llevar a cabo evaluaciones externas e internas a fin de potenciar planes de mejora que garanticen la calidad de la enseñanza que se imparte y de dar cuenta a la sociedad de su quehacer en educación, considerando las posibles estrategias, ámbitos, criterios, indicadores e instrumentos concretos para la aplicación (Estefanía y López, 2001) de dicha

evaluación. Así, se suma otro desafío que es el control y monitoreo del Plan de Mejoramiento a nivel institucional, dado que a la fecha no se cuentan con los mecanismos de seguimiento de las mejoras que se desarrollarán, por lo tanto, es una tarea pendiente que en este momento se está consciente que debemos gestionar una herramienta computacional para verificar el estado real de las acciones de mejora.

Bibliografía

- Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México: 1ª edición.
- Andreani, A. y Rodríguez, E. (Eds) (2009). *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. Santiago de Chile: Ediciones CNA-Chile.
- Careaga R. y Díaz, E. (Eds) (2010). *Buenas prácticas del Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones CNA-Chile.
- Estefanía, L., López M. (2001). *Evaluación interna del centro y calidad educativa*. Madrid: CCS.
- Martín, M. (1997). *Planificación Educativa: intercambio de experiencias y perspectivas*. Madrid: Escuela Española.
- OCDE (2013). *El aseguramiento de la calidad en la Educación Superior en Chile 2013*. Sitio web, www.oecd.org/chile/
- Sander, B. (1996). *Gestión educativa en América Latina: construcción y reconstrucción del conocimiento*. Buenos Aires: Troquel.
- Servat, B. (2005). *Gestión Participativa en la Escuela y Desarrollo de la Sociedad*. Santiago de Chile: Comité Editorial: JI-CA-Chile, AGCI-Chile, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad de Católica de Chile y Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.
- Senlle, A. (2003) *Evaluar la Gestión y Calidad*. Ediciones Gestión 2000 Barcelona.

Quem cria, recria: descobrindo caminhos

Maria Angela Barbato Carneiro³⁰,

Neide de Aquino Noffs³¹

Abstract

This work consists of a case studies, the teacher training process carried out with 6 students of Tutorial education program (TEP), scholars of the Ministry of education, who frequented the course of pedagogy at the Catholic University of São Paulo (PUCSP), during the year 2016. On the assumption that the school builds a childhood and that contributes to your transformation, had as main objective to develop with Pedagogy students a study involving the use of different languages as a means of communication and expression, since it would act, especially in the area of early childhood education, where knowledge and the use of such languages is required. The theoretical basis used were the work of Bruner and language related to learning. Experience has shown a great learning experience for the students of the PET, which allowed to discover rich possibilities for using the games, create new rules or other uses for the use of materials, cooperate, get troubleshooting, innovate. In this way they were able to manipulate information and arrange them in such a luck that easily related the theory with the practice, tested hypotheses, shared experiences, have created new and interesting activities from who knew? The same occurred with the children who participated in the project, discovered new materials and their uses, tested hypotheses, organized knowledge, acquired new repertoire of jokes and began to live more harmoniously.

Key words: create, recreate, discover, learn, play

³⁰ Profa. Dra. Titular do Departamento de Fundamentos da Educação, da Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Coordenadora do Núcleo de Cultura e Pesquisas do Brincar– Rua Monte Alegre, 984 CEP – 05014-001-São Paulo-São Paulo-Brasil/ mabarbato@gmail.com

³¹ Profa. Dra. Titular do Departamento de Tecnologia da Educação, da Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Professora no Programa de Educação e Currículo na mesma universidade_ Rua Monte Alegre, 984. CEO-05014-001-São Paulo-São Paulo-Brasil/ nnoffs@terra.com.br

Resumo

Este trabalho consiste em um relato de experiência, do processo de formação de professores realizado com 6 alunos do Programa de Educação Tutorial (PET), bolsistas do Ministério da Educação, que frequentavam o curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), durante o ano de 2016. Partindo do pressuposto que a escola constrói a infância e que contribui para a sua transformação, teve como principal objetivo desenvolver com os alunos da Pedagogia um estudo que envolvesse o uso do brincar para favorecer a cooperação e para favorecer a aprendizagem por descoberta, na área de Educação Infantil, onde ele o alicerce para o desenvolvimento. A base teórica utilizada foi o trabalho de Bruner especialmente os relacionados à linguagem e à aprendizagem. A experiência mostrou um grande aprendizado por parte dos alunos do PET, o que permitiu-lhes descobrir ricas possibilidades de utilização das brincadeiras, criar novas regras ou outros usos para a utilização de alguns materiais, cooperar, solucionar problemas, inovar. Dessa maneira conseguiram manipular informações e organizá-las de tal sorte que facilmente relacionaram a teoria com a prática, testaram hipóteses, compartilharam experiências, criaram atividades novas e interessantes a partir do que conheciam. O mesmo ocorreu com as crianças que participaram do projeto, descobriram novos materiais e seus usos, testaram hipóteses, organizaram conhecimentos, adquiriram novos repertórios de brincadeiras e passaram a conviver mais harmonicamente.

Palavras chaves: criar, recriar, descobrir, aprendizagem, brincar

Introdução

A formação de professores para a Educação Infantil, no Brasil, é bastante recente. Na realidade, ela advém da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996 que passou a exigir dos profissionais, nível superior.

Até então, existiam dois grandes obstáculos para que isso ocorresse: por um lado a ausência de integração entre creches e pré-escolas e entre ambas e o ensino fundamental,³² por outro, a falta de profissionais habilitados para o desempenho da profissão, especialmente no trabalho com crianças entre zero e seis anos de idade era e, ainda é, uma realidade no país.

Enquanto para o ensino fundamental exigia-se, pelo menos teoricamente, a formação em nível superior, para a pré-escola tal processo poderia ocorrer em nível médio e, tratando-se de crianças de zero até três anos, prescrevia-se, quanto muito para o profissional, o ensino fundamental completo.

A mudança legal trouxe uma série de transformações na prática, principalmente, a partir de 2000, quando creches e pré-escolas passaram a integrar o que se denominou de educação infantil. Ao mesmo tempo ambas passaram a fazer parte da educação básica considerada obrigatória em todo o país.

Assim a união entre elas determinou maiores exigências na formação docente. Diante dessa mudança, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), houve uma preocupação maior com a formação docente para as crianças pequenas, mesmo porque existira até 1998, na instituição, uma habilitação específica bem sucedida na área da infância.

Em 2006 o curso de Pedagogia da PUC/SP sofreu transformações curriculares voltando-se para a formação das séries iniciais do ensino fundamental, incluindo as creches e pré-escolas, incluindo, também, os conhecimentos relativos à educação no segundo ano do curso e não mais na habilitação, oferecendo a todos a possibilidade de contatarem com esse nível de escolarização.

³² Ensino fundamental, inicialmente, tinha 8 anos de duração e ia dos 7 aos 14 anos. A partir de 2006 (?) ele passou a ter 9 anos.

As alterações, agora estruturais, se fizeram acompanhar pelas epistemológicas, considerando-se o centro da formação o brincar, pois era o ponto fulcral do trabalho com os pequenos.

O assunto passou a integrar à época alguns documentos oficiais, dentre eles o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, criado em 1998, no qual a atividade apresentou-se como elemento central no trabalho com crianças, o que tornava fundamental incorporá-la ao currículo da Pedagogia de modo que os alunos pudessem conhecê-la melhor e utilizá-la em suas práticas.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém o vínculo essencial com aquilo que é o « não brincar». Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. (Brasil, 1998, p. 27)

Portanto, o brincar tornava-se vital na educação infantil tanto por ser vínculo, quanto por se caracterizar como uma linguagem própria da criança, fundamental para promover o seu desenvolvimento e a aprendizagem,

Incluir a ludicidade na formação de profissionais da educação infantil tornou-se imprescindível, pois o assunto passou a ser um dos pilares desse nível de escolaridade. Embora, anteriormente, tal conteúdo já integrasse a habilitação em educação infantil dentro do curso de Pedagogia, ele passou a ser fundamental dadas as recomendações existentes nos documentos legais. Ele já era oferecido na antiga habilitação em educação Infantil da PUCSP, mas passou a merecer um destaque especial, embora que ainda de natureza teórica.

Pensar em uma forma de estudar o brincar em uma perspectiva teórico prática sempre foi o objetivo de alguns profissionais da Pedagogia, no entanto, ele sempre foi tratado de maneira preconceituosa entre a maior parte dos docentes da universidade. Existe uma falsa ideia de que a atividade não passa de um mero «divertimento, passatempo ou zombaria»

Observando os obstáculos advindos do preconceito e, principalmente, da falta de diálogo entre a teoria e a prática, pensou-se na possibilidade de iniciar um trabalho em que os alunos pudessem realizar tal fusão. Assim surgiu «Quem cria recria: descobrindo caminhos»³³, um projeto planejado e desenvolvido com um grupo de seis alunos que faziam parte do Programa de Educação Tutorial (PET), mantido pelo Ministério da Educação.

Estimulados pela leitura da obra de Ceppi e Zini (2013), *Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil*³⁴ juntamente com o aprofundamento de estudos de Bruner (1986) sobre as relações entre jogo, linguagem e aprendizagem, o projeto começou a se desenvolver.

Por que o brincar?

Por se tratar de uma linguagem infantil universal e que mantém um vínculo essencial com o não brincar. Além disso, a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, favorecendo a linguagem e a aprendizagem.

Para Dodds (2011), por exemplo, brincar pode servir a vários propósitos importantes, ocorrendo de modo livre ou direcionado, constituindo-se em elemento essencial para a aprendizagem, para o desenvolvimento e para a interação social.

Carneiro e Dodge (2007), mostraram que essa é a atividade preferida das crianças, mas apesar disso elas nem sempre conseguem realizá-la devido à falta de segurança, à ausência de companheiros e de espaço, e, principalmente, ao pouco tempo, dado o excesso das tarefas escolares.

³³ A denominação do projeto foi atribuída pelos alunos do Programa de Educação Tutorial.

³⁴ Grifos nossos.

Benjamin (1985) também mostrou, apropriadamente, que as crianças não fazem parte de uma comunidade separada, mas estão incluídas no povo e nas classes às quais pertencem. Por essa razão, a atividade não é apenas uma expressão da cultura popular, mas uma maneira singular de a criança manter a cultura da sociedade em que vive.

Para Bruner (1978), a aprendizagem consiste em um processo de descobertas que não implica necessariamente em criar coisas novas, mas em rearranjar aquelas já conhecidas e isso envolve os encontros com o mundo em seus contextos culturais. Logo, a cultura oferece as ferramentas para a organização e entendimento dos mundos, de modo que sejam comunicáveis.

A aprendizagem ocorre nos contextos e uma das maneiras para que ela se concretize é através do brincar, porque ele possibilita, por um lado a transmissão e a repetição, por outro, a descoberta e a criação.

A brincadeira tem, portanto, essa característica ao favorecer que o ser humano construa o próprio conhecimento através da repetição, da desconstrução e da criação. É brincando que se descobrem coisas novas, porque na atividade é preciso observar, perceber, representar e pensar.

Mas o que significa aprender?

É interessante ressaltar que, para Bruner (1973), a aprendizagem pressupõe a existência de três processos. O primeiro, que parece ser fundamental, consiste na aquisição de uma informação, que pode complementar aquelas já existentes. Feita a sua aquisição ela se adapta às novas situações, envolvendo discriminação ou categorização e, finalmente, a generalização e sua transformação, permitindo que seja utilizada em situações semelhantes. Portanto, a aprendizagem deve ser realizada de tal forma que o aprendiz possa transcender a informação, relacioná-la com outras e solucionar problemas.

Brincar gera aprendizagem porque exige observação, percepção, discriminação e generalização das ações. Dirigida ou não, a brincadeira auxilia os processos mentais, favorecendo a exploração do mundo em que os pequenos estão inseridos, oportunizando o entendimento de como as coisas se relacionam. Isso supõe a elaboração e a testagem de hipóteses através de materiais e de ações inusitadas, auxiliando nas associações entre o conhecido e o desconhecido e facilitando a compreensão das ideias.

Dada a participação do sujeito, a exploração é, de per si, motivadora, porque o incita a aprender pelos próprios meios.

Adicione-se a todas essas vantagens citadas o fato de que a aprendizagem por descoberta se realiza dentro de um dado contexto, de modo que as informações já existentes acabem por se relacionar com outras mais novas, fazendo com que o conhecimento seja mais significativo. E isso ocorre durante a brincadeira.

O estudioso ressalta que uma das capacidades humanas mais notáveis consiste em lidar simultaneamente com inúmeras informações de uma só vez. Isso significa que há uma manipulação de conteúdos, pela criança, através de um processo ativo de aquisição de conhecimentos, que favorece a utilização das informações, contribuindo para o seu relacionamento.

Dentro desse âmbito ele critica a passividade das escolas porque contribuem para a reprodução de conceitos e não para a aprendizagem e para a construção de novos conhecimentos.

Tal perspectiva apontava por um lado que a intervenção dos alunos do PET contribuiria para diminuir a passividade do trabalho realizado na escola e, por outro, poderia favorecer descobertas novas por parte das crianças.

Além disso, para os petianos,³⁵ experimentar vivências lúdicas seriam momentos ímpares de enriquecimento na formação, pois se tratava da oportunidade de unir a teoria estudada à prática vivida.

³⁵ Petianos denominação atribuída aos alunos do PET.

Como o grupo de estudo ocorreu dentro de uma instituição de ensino fundamental, que envolvia, também, a educação infantil e como houve a oportunidade de observar o recreio das crianças percebeu-se que não havia nele nada interessante nem motivador.

Partindo do pressuposto de que ele poderia ser um espaço de enriquecimento e do estabelecimento de relações e considerando-o também como um local de aprendizagem para os pequenos, quando poderiam manipular objetos e informações, descobrir materiais novos, explorar espaços e interagir, os alunos do PET consideraram que poderiam intervir com atividades lúdicas que pudessem enriquecer o repertório de brincadeiras das crianças e melhorar o relacionamento entre elas.

A discussão sobre a possibilidade desse tipo de trabalho veio a partir das observações realizadas durante o recreio dos pequenos que tinha a duração de apenas trinta minutos.. O tempo era dividido entre o lanche, vinte minutos e o «lazer», propriamente dito, com duração de apenas os dez minutos. Era um momento em que eles corriam desesperadamente, disputavam uma única bola, por vezes agrediam-se criando problemas de relacionamento, além de se acidentarem em alguns momentos. O comportamento das crianças mostrava que dado o tempo grande em que permaneciam em sala de aula passivamente, elas precisavam brincar, mas não sabiam, porque não tinham referências.

Embora a ludicidade seja uma atividade natural da infância, todas as alunas do PET sabiam que ela se aprende, portanto a ausência de repertório infantil no recreio da escola demonstrava que as crianças não conheciam nenhuma brincadeira.

Foi, então, que surgiu entre os universitários a ideia de elaborar um projeto para melhorar o recreio dos alunos, planejando uma série de atividades lúdicas para serem desenvolvidas com as crianças da educação infantil da escola, cuja idade variava entre 4 e 5 anos.

A escolha por esse grupo ocorreu pelo fato de terem um horário de recreio separado, o que permitiria fazer intervenções mais pontuais e observações mais detalhadas.

O principal **objetivo** dos petianos consistiu em oferecer às crianças um repertório lúdico tentando, pelo menos, diminuir a incidência de conflitos entre elas.

Para além desses objetivos traçaram outros para serem conquistados em curto prazo, tais como:

- Oferecer alguns materiais mais estruturados para que pudessem ser utilizados durante as brincadeiras;
- Estimular o brincar e criar novas possibilidades com as brincadeiras ensinadas;
- Diminuir os riscos de acidentes e de agressões durante o recreio; enfim,
- Favorecer o estabelecimento de relações.

Embora os universitários já tivessem passado por um período de mais de um ano de estudos e discussões sobre o assunto, durante a execução do projeto as reflexões se tonaram mais ricas e interessantes.

Com base no trabalho de Bruner (1995) sobre desenvolvimento da linguagem, ficava claro como o contexto é importante e como as crianças assimilam os padrões de sua época. Hoje, elas têm perdido o espaço e o tempo para as brincadeiras porque a cultura em que vivem apresenta um preconceito, especialmente no que tange ao brincar na escola.

Para que a pedagogia delegue poderes aos seres humanos para que esses possam ir além de suas predisposições «inatas», ela deve transmitir o «conjunto de ferramentas» que a cultura desenvolveu para fazê-las. (Bruner, 2001, p.27) Isso a escola não fazia. Portanto, foi necessário um longo percurso de estudo e preparação dos alunos do PET para que pudessem interferir junto ao recreio dos pequenos adequadamente.

Do projeto à ação

A experiência realizou-se em uma escola particular, de classe média baixa, situada na região norte da cidade de São Paulo, ligada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e que pertence à Cúria Metropolitana, porém, com administração e coordenação realizadas por leigos. Ela atende crianças desde a educação infantil, a partir de quatro anos, até o último ano do ensino médio, entre quinze e dezessete anos e funciona nos períodos matutino e vespertino.

Pela manhã funcionam as turmas do ensino fundamental II³⁶, do sexto ao nono ano e o ensino médio, à tarde atende a educação infantil³⁷ e o ensino fundamental I, até a quinta série. As turmas possuem em média, entre 25 e 30 alunos, meninos e meninas, porém o grupo estudado tinha apenas vinte crianças.

Apesar de estar ligada à Universidade não existia entre elas nenhum tipo de vínculo além do atendimento psicopedagógico oferecido às crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Ela cedia, ainda, algumas salas de aula para o curso de Teologia, que funcionava durante o período noturno.

Pelo fato de o PET reunir-se naquele espaço e nele ocorrerem as discussões sobre os textos, particularmente o brincar, foi possível observar «in locu» a teoria estudada. Além disso, a sala das reuniões de estudo do grupo voltava-se diretamente para o pátio do recreio das crianças tornando possível prestar mais atenção sobre as atividades realizadas.

Chamou a atenção dos universitários tanto o tempo de duração do recreio quanto o desconhecimento de brincadeiras por parte das crianças que corriam desenfreadamente no pouco tempo livre, o que por inúmeras vezes, acabava provocando conflitos.

Para os meninos permitia-se, esporadicamente, jogar bola, pelota³⁸, sem que houvesse qualquer tipo de orientação, já as meninas, geralmente sentavam-se no chão e conversavam ou continuavam a lanchar.

O projeto de intervenção consistiu em uma pequena investigação com características qualitativas, uma vez que o principal objetivo era observar as brincadeiras das crianças dentro de um contexto real, isto é, durante o recreio escolar. A descrição das observações seria um território profícuo para que se planejassem ações capazes de enriquecer as aprendizagens e favorecer o relacionamento entre as crianças. Mais do que o produto final, o interesse dos alunos do PET, girava em torno do processo de intervenção, da sua realização passo a passo.

Também, de acordo com Stake (1998), a adoção da investigação na modalidade de estudo de caso constituiu-se em um processo existencial, não determinista e construtivista que permitiria a compreensão daquela situação particular.

Além disso, a adoção dessa modalidade de investigação ocorreu pelo fato dela ilustrar os estudos e socializar posteriormente as informações contribuindo para aumentar a competência dos universitários envolvidos no projeto, de modo a auxiliá-los nas reflexões sobre as teorias estudadas e permitir que compartilhassem a experiência com seus pares, não em uma perspectiva de generalização dos dados obtidos, mas relativizando a situação àquele particular contexto e a partir daí buscar novas ideias para outras situações.

O período de observação teve a duração de quatro semanas, adotou-se como procedimento o registro, acompanhado de discussão. Ele deveria contemplar as seguintes categorias: a duração das brincadeiras das crianças, seus companheiros, o repertório e que outras atividades praticavam.

³⁶ Grifos nossos. O Ensino Fundamental II atende crianças entre 10 e 15 anos de idade.

³⁷ A Educação Infantil possui duas turmas, o Pré I, com crianças entre 4 e 5 anos, e o Pré II com crianças entre 5 e 6 anos.

³⁸ Pelota é o jogo sem regras com a bola de futebol.

As observações mostraram que as crianças «brincavam»³⁹ menos de dez minutos. As brincadeiras preferidas eram pega-pega e «chutar no gol»⁴⁰.

No pega-pega, por duas vezes, três meninas participaram, enquanto no chutar gol a ação era específica dos meninos. Eles também corriam desenfreadamente sem objetivo, era o prazer do movimento, talvez por permanecerem muito tempo sentados em sala de aula, quatro horas e meia.

As meninas lanchavam, algumas levavam bonecas e as partilhavam com as companheiras. Era nítida a separação das atividades por gênero. As crianças não se misturavam durante as atividades.

Durante o período de observações apenas duas crianças, um menino e uma menina visitaram a biblioteca para a leitura e troca de livros, pois não havia por parte da escola nenhum incentivo para o uso do espaço.

Sabe-se que o brincar é uma atividade natural das crianças, contudo ela não é inata, aprende-se no convívio social. Observada a realidade dos alunos, de acordo com os petianos levantou-se a hipótese de que eles não possuíam repertórios de brincadeiras e oferecer-lhes atividades interessantes poderia oportunizá-los a descobrir e realizar coisas novas, explorar mais o espaço físico, interagir e diminuir os conflitos, mais comuns entre os meninos.

Com base em estudos no trabalho de Ceppi e Zini (op.cit) que mostrou o valor dos espaços lúdicos organizados e enriquecidos para o desenvolvimento das crianças, os universitários resolveram montar um projeto que envolvia jogos e brincadeiras dirigidos e a serem realizados pelas crianças da escola durante o recreio.

Foram planejados cinco encontros, um entre os universitários e outros quatro com as crianças. Salienta-se que os petianos necessitaram de mais duas reuniões extraordinárias entre eles para apropriação dos conteúdos, troca de informações e a experimentação das brincadeiras, pois nem todas eram conhecidas pelo grupo.

A primeira vivência com os pequenos consistiu em ensiná-los algumas rodas cantadas e outras atividades que envolviam o círculo, tais como Corre cotia, o Gato mia, Simão disse. Algumas eram desconhecidas pelos pequenos e acabaram atraindo muito a atenção e, conseqüentemente, o envolvimento e a participação. Nenhum deles era obrigado a realizá-las, porém após a primeira atividade todos acabaram se aproximando e participando de tudo.

Durante as três semanas seguintes, os petianos organizaram, no pátio, três espaços de brincar, contendo, cada um deles, alguns brinquedos que poderiam servir de suporte para as brincadeiras. Escolheram-se brinquedos tradicionais simples, tanto para resgatar a cultura popular quanto para permitir uma maior socialização e maior colaboração.

O primeiro deles foi organizado com cordas, elásticos, piões e petecas. No segundo estavam bambolês, boliche, telefone de lata e material para fazer bolas de sabão. O terceiro era constituído por raquete com bola de meia, derruba latas, bolas de meia, bolinhas de gude e bandalhão⁴¹.

Durante três semanas os alunos do projeto dividiram-se em duplas de acordo com suas habilidades e interesse, cada uma delas permanecendo em um espaço de modo a observar e interagir adequadamente com as crianças. Foram escolhidas as seguintes categorias para a observação: o grau de interesse, o tempo de realização de atividade, a busca de informações sobre a atividade, a inexistência de conflitos. A escolha das brincadeiras era livre por parte das crianças.

³⁹ «Brincar» foi considerado, pelo grupo, qualquer atividade que não envolvesse o lanchar.

⁴⁰ «Chutar no gol» era a denominação utilizada pelos pequenos para designar o jogo de bola com os pés, sem regras, cuja única diversão consistia em fazer gol.

⁴¹ «Bandalhão» é o nome de um brinquedo feito com jornal, barbante e tiras de papel crepom. Seu efeito é muito interessante, pois quando girado no ar o papel fica voando como as fitas, na ginástica olímpica.

Foi possível observar e registrar, em cada um dos espaços, que a maior parte das atividades era desconhecida pelos pequenos porque buscavam informações junto aos universitários sobre os materiais oferecidos.

No primeiro, as crianças conheciam uma única forma de pular corda. Não sabiam como realizá-la, por exemplo, com ladainhas ou utilizá-la de forma diferente. Gostaram muito de pular juntas, pois estavam acostumadas a praticá-la sozinhas, no entanto, a brincadeira foi procurada exclusivamente por meninas, os meninos não se interessaram por ela.

Pular elástico também era desconhecido, porém houve grande interesse em realizar. Apesar da maior parte dos participantes serem meninas, alguns meninos gostaram de pular, mas todos buscaram ajuda das alunas do PET para aprender a atividade. As crianças se envolveram muito tempo nessas brincadeiras. Não houve interesse pelos piões e petecas.

O segundo espaço, talvez tenha sido o mais interessante para os pequenos porque todas as brincadeiras foram exploradas e praticadas. O bambolê foi o mais interessante para as meninas, que descobriram poder fazer com ele diversos tipos de amarelinha. Outras brincadeiras foram motivadoras, mas fazer bolinhas de sabão foi a mais procurada. Meninos e meninas não a conheciam e ficaram atônitos quando viam sair de um simples canudo de plástico, uma ou várias bolhas de sabão. Passaram quase o tempo todo do recreio tentando fazê-las, embora tivessem experimentado todas as modalidades de brincadeiras apresentadas.

No terceiro e último espaço a preferência girou em torno da brincadeira de raquete, isto é, jogar bola com raquete. O interesse por ela foi maior entre os meninos. Contudo, bolinhas de gude e bandalhão quase não foram utilizados.

Considerações finais

Considerando que o trabalho docente, de acordo com Tardif e Lessard (2005), se estrutura, entre outras coisas, sobre inúmeras interações com alunos e com os demais atores do processo de escolarização, não haverá educação se o educando não se mobilizar e se os docentes não ensinarem seus alunos a vivenciar projetos cooperativos. Para isso os professores têm a responsabilidade de desenvolver as crianças por inteiro facilitando o potencial de cada uma delas de modo que sejam criativas e cooperativas.

Nesse âmbito, um dos principais desafios dos educadores da primeira infância é dar às crianças um brincar de qualidade. Isso, porém, não ocorrerá se eles mesmos não forem preparados para este mister, o que exige comprometimento e reflexão.

A variedade e o equilíbrio das atividades lúdicas oferecidas poderão oferecer às crianças maiores oportunidades de aprendizagem. Para que isso ocorra é relevante considerar o modo como o brincar é organizado e estruturado de modo a incentivar a aprendizagem e a descoberta.

Portanto, o brincar é uma atividade por excelência cujos benefícios são inigualáveis no percurso de desenvolvimento humano, particularmente das crianças. Logo, quanto mais cedo elas começarem a brincar, terão maior facilidade para se comunicar, se relacionar, descobrir e aprender.

A experiência com os alunos do PET mostrou duas facetas igualmente interessantes do trabalho.

Por um lado, entre os alunos da universidade houve um processo de preparação para que desenvolvessem com as crianças da educação infantil um brincar de qualidade porque tiveram comprometimento com o projeto, realizando estudos e reflexões extremamente importantes no decurso da experiência, fazendo com que a teoria estudada iluminasse a prática. Além disso, de acordo com o trabalho de Bruner (1973) os petianos haviam adquirido a informação, adaptado às novas situações surgidas dentro da escola em que puderam intervir e conseguiram criar outras possibilidades em um trabalho realizado, posteriormente, de capacitação

docente com os seus pares. Elaboraram e testaram hipóteses, exploraram possibilidades de uso de diversas brincadeiras, enfim, construíram conhecimentos aliando o que já sabiam às experiências vivenciadas na escola, isto é, realizaram continuamente reflexões sobre a prática.

Entenderam como crianças e adultos podem interagir adequadamente e que isso envolve tempo e comprometimento. Por outro lado, em relação às crianças, houve a oportunidade de vivenciar um brincar de qualidade, dada a variedade e o equilíbrio das atividades, a organização e estruturação do espaço do recreio, de modo que haviam sido estimuladas a aprender, uma vez que não tinham repertório e desenvolveram momentos interessantes de cooperação, não se registrando nenhum conflito.

Dada a possibilidade de opção para a realização das brincadeiras os pequenos tiveram a oportunidade de desenvolver sua independência e autonomia

Além disso, percebeu-se, em inúmeros momentos, as descobertas que faziam e as novas possibilidades que criaram de realizar outras atividades com os mesmos materiais. De modo especial, isso se concretizou nas brincadeiras de pular corda, na utilização dos bambolês e na elaboração de bolinhas de sabão.

Ficava claro que brincar é uma atividade que, de per si, possui benefícios inigualáveis no percurso do desenvolvimento humano e embora a educação não se resume somente à brincadeira, ela deve ter um espaço importante nesse processo, especialmente na educação infantil de modo a facilitar a criatividade, a reflexão, a socialização e a cooperação as crianças. Todos haviam descoberto novos caminhos, os alunos do PET e as crianças.

Referências bibliográficas

- Benjamin, Walter (1984). *Reflexões: a criança o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus.
- Brasil, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998). Brasília: MEC/SEF.
- Bruner, Jerome (1973). *Beyond the informatin give*. London: George Allen & Unwin LTD.
- Bruner, Jerome (1986). *Juego, pensamiento y lenguaje*. In *Perspectivas* 16 (1), p.79-85.
- Bruner, Jerome (1995). *El habla del niño*. 3ª ed. Barcelona/ Buenos Aires/México: Paidós.
- Bruner, Jerome (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Dodds, Sylvia. Nós queremos brincar: crianças dos primeiros anos brincando na sala de aula. In: BROCK, Avril, DODDS, Sylvia, JARVIS, Pam e OLUSOGA Yinka. *Brincar: aprendizagem para a vida* (2011). Porto Alegre: Penso.
- Carneiro, Maria Angela Barbato e Dodge Janine. (2007). *A descoberta do brincar*. São Paulo: Melhoramentos / Boa Companhia.
- Ceppi, Giulio e Zini, Michele (2013). *Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso.
- Stake, Robert E. (1999). *Investigación con studio de casos*. 2.ª ed. Madrid: Morata S.L.
- Tardif, Maurice e Lessard, Claude (2005). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.

A leitura na mídia pelos alunos do ensino fundamental II: foco nos gêneros textuais

Clarissa Ariadne Orrico
UNIARA, Brasil
clarissaariadne@gmail.com

Dirce Charara Monteiro
UNIARA, Brasil
dcharara@terra.com.br

Fábio Tadeu Reina
UNIARA, Brasil
ftreina@hotmail.com

Edmundo Alves de Oliveira
UNIARA, Brasil
edmundosedmundo@gmail.com

Abstract

National and regional evaluations have pointed problems in teenagers' adherence to read printed texts, a modality privileged by school. On the other hand, studies have confirmed that teenagers read in the medias, being necessary to investigate, besides other aspects, the textual genres that they privilege, the aim of this communication. This qualitative empirical research was carried out in a state school of a city in the interior of Brazil, with 6th grade elementary school students who answered a questionnaire to offer information about their reading activities. The classroom teacher was interviewed to inform about her reading teaching practices. Among the results we can point that, besides the preference for the genres advertising and news, they showed interest in reading genres which are specific of the media such as lyrics, video and film legends, status reading, digital games instructions, posts (Whatsapp, Facebook e Instagran), chats. The reading of printed books was also mentioned but in a smaller proportion. We can conclude that the preferred genres were the ones that serve as support for information and the ones that promote communication among the teenagers, such as the messages in the social network.

Key words: media reading, textual genres, elementary school students.

Resumo

Avaliações nacionais e estaduais têm apontado problemas na adesão dos jovens à leitura em textos impressos, modalidade privilegiada pela escola. Por outro lado, estudos têm comprovado que o jovem lê nas mídias, sendo necessário investigar, além de outros aspectos, os gêneros textuais que ele privilegia, objetivo desta comunicação. A presente pesquisa de base empírica, de natureza qualitativa, foi realizada numa escola pública de uma cidade do interior paulista, Brasil, com alunos do 6.º ano do Ensino Fundamental que responderam a um questionário para a obtenção de informações sobre suas atividades de leitura. O professor da classe foi entrevistado sobre sua prática de ensino de leitura. Dentre os resultados obtidos, podemos apontar, além da preferência pelos gêneros propaganda e notícia, a leitura de gêneros bem específicos da mídia como é o caso de letras de música, legendas de vídeos filmes do youtube, leitura de status, 'instrução de jogos digitais, postagens, chats de namoro e mensagens (Whatsapp, Facebook e Instagram). A leitura de livros digitais também foi mencionada, mas em menor proporção. Podemos concluir que os gêneros preferidos são aqueles que veiculam informações bem como promovem a comunicação entre os jovens como é o caso das mensagens nas redes sociais.

Palavras-chave: leitura na mídia, gêneros textuais, ensino fundamental.

1. Introdução

Esta comunicação apresenta um recorte de uma pesquisa mais abrangente que teve por objetivo geral ouvir a voz dos alunos sobre leitura de textos impressos e veiculados pela internet para entender como está se processando a aprendizagem da leitura entre jovens do 6.º ano de uma escola pública.

Avaliações nacionais e estaduais têm apontado problemas na adesão dos jovens à leitura em textos impressos, modalidade privilegiada pela escola. A experiência em sala de aula, adquirida ao longo dos anos, nos fez perceber a dificuldade do jovem em se interessar pela leitura, que deveria ser um hábito adquirido desde a mais tenra idade. Some-se a esse desinteresse a defasagem apresentada pelo alunado dessa faixa etária, que, na maioria das vezes, não é capaz de fazer uma leitura fluente, condizente com a sua idade.

Os PCNs (Brasil, 1998), que oferecem orientações para o ensino dos conteúdos em nível nacional, já salientavam a importância de formar leitores:

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (Brasil, 1997, pág.70).

Orientações mais recentes como as constantes do Currículo proposto para o estado de São Paulo (2011) enfatizam a importância da leitura para a formação do cidadão:

Em uma cultura letrada como a nossa, a competência de ler e de escrever é parte integrante da vida das pessoas e está intimamente associada ao exercício da cidadania. As práticas de leitura e escrita, segundo as pesquisas que vêm sendo realizadas na área, têm impacto sobre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Essas práticas possibilitam o desenvolvimento da consciência do mundo vivido [...] Nesse sentido, os atos de leitura e de produção de textos ultrapassam os limites da escola, especialmente os da aprendizagem em língua materna, configurando-se como pré-requisitos para todas as disciplinas escolares. A

leitura e a produção de textos são atividades permanentes na escola, no trabalho, nas relações interpessoais e na vida. (São Paulo, 2011, p.17-18).

As orientações curriculares são claras no sentido de que este aluno tenha atingido um nível de letramento adequado para o ano escolar em que se encontra, mas, na prática, não é o que está acontecendo. Existem pesquisas (Ferreira Bassi de Moura, 2009, Helena Pileggi, 2013, Failla, 2016) voltadas para o estudo do fracasso no ensino da leitura, mas seus resultados ainda não contribuíram para reverter esse quadro insatisfatório da leitura em nossas escolas.

Embora tenhamos apontado a dificuldade dos alunos com a leitura de textos impressos, no celular - nas situações informais, como no horário do recreio, ou quando estão utilizando o computador na sala de informática, essa dificuldade parece não existir, comprovando os resultados de Bértoli Braga (2005) que *o jovem lê nas mídias*, sendo necessário investigar que gênero textual ele privilegia.

Uma possível explicação para a crescente preferência dos jovens pela leitura nas mídias pode estar nos textos que apresentam uma escrita bem próxima da transcrição da oralidade, sem preocupação com questões gramaticais e que abordam temas, na maioria das vezes, de forma muito superficial, não contribuindo para que desenvolvam sua competência linguística, pois

A língua só é aprendida quando lidamos com textos em situações de uso, tornando-os mais complexos, incorporando sutilezas. Esse conhecimento embasa os novos textos que construímos. Com efeito, o conhecimento da língua é algo cumulativo, que se expande à medida que o objeto em que ela se corporifica –os textos– se multiplica e se diversifica. (Lopes Nobre, 2011, p. 7).

Não sendo o questionamento novo para os educadores, a busca por culpados não resultará em práticas relevantes à aprendizagem e/ou apropriação da leitura. O adequado seria utilizar as novas linguagens midiáticas a favor da educação e tentar evitar questionamentos estéreis que não beneficiarão a ninguém, pois o uso das mídias é uma realidade. Já Soares (2002) apontara a necessidade de revisão do conceito de letramento nesse novo conceito de *cibercultura*.

Pesquisas como as de Ramos Lima Barreto (2010), Pereira (2015) investigaram as relações entre o ensino de língua portuguesa e as novas tecnologias em sala de aula, com o objetivo de oferecer subsídios teóricos e metodológicos que fundamentem uma prática pedagógica que integre esses dois campos as embora voltada para o ensino médio.

França (2011) ressalta a necessidade de o espaço escolar se aliar à realidade, em relação ao ciberespaço, hoje tão comentado e tão pouco utilizado, ou até mesmo inexistente nas escolas.

A escola tem privilegiado o texto impresso em detrimento do texto veiculado nas mídias. Considerando que os estímulos externos, por meio das mídias, são muito mais atraentes para os jovens do que a leitura de um livro impresso, é preciso entender as características do hipertexto- modalidade básica utilizada na internet- e compará-lo com o texto linear impresso.

Dentre os autores que pesquisaram essa modalidade textual, e que nos auxiliaram na fundamentação teórica desta pesquisa, podemos citar Bértoli Braga (2005), Vilaça Koch (2007), Antonio Marcuschi e Carlos Xavier (2010), Sérgio Costa (2000), dentre outros. Para Bértoli Braga, o hipertexto surge como uma alternativa mais eficiente para a comunicação no meio digital, na medida em que minimiza os limites impostos para a leitura na tela e explora de forma funcional as possibilidades de construção de sentidos viabilizadas pelo computador.

A preferência dessa clientela por alguns *gêneros textuais* também merece ser investigada, e constitui o foco desta comunicação, para auxiliar na proposição de atividades de leitura mais motivadoras. Para essa questão buscamos fundamentos principalmente em Bakhtin (2003) e Schnewly e Dolz (2010).

Bakhtin (2003, p.279) considera gêneros do discurso como «tipos relativamente estáveis de enunciados» elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua. Segundo ele, três elementos «básicos» configuraram um gênero discursivo: conteúdo temático, estilo e forma composicional. Nas condições de produção dos enunciados e dos gêneros discursivos inserem-se as intenções comunicativas e as necessidades sócio-interativas dos sujeitos nas esferas de atividade, em que o papel e o lugar de cada sujeito são determinados socialmente. Bakhtin (2003) enfatiza que quando fala/escreve ou lê/ouve, o indivíduo ativa seu conhecimento prévio do paradigma dos gêneros a que ele teve acesso nas suas relações com a linguagem. Nesse sentido, o reconhecimento do gênero textual pelo leitor constitui um elemento importante para a compreensão textual.

2. Objetivos

As considerações feitas levaram aos seguintes questionamentos:

Como a utilização das mídias está interferindo na aprendizagem da leitura para o 6.º ano? Quais os gêneros textuais que estão despertando o interesse dos adolescentes? Quais são as características desses gêneros? São diferentes dos gêneros dos textos impressos? Os alunos reconhecem essas características? O conhecimento adquirido nos primeiros anos de Ensino Fundamental, Ciclo I, tem sido suficiente para fazer a leitura e a interpretação desses textos? Se, em sala de aula, apresentam dificuldade na leitura do texto impresso, como estão se comunicando por meio das mídias? Com palavras? Com símbolos (*emoticons*, *emojis*)?

Considerando o foco selecionado para esta comunicação, nosso *objetivo* está voltado para a identificação dos gêneros textuais preferidos por esta clientela bem como das características da linguagem neles utilizada, refletindo sobre a possibilidade de integração dos textos veiculados nas mídias e dos textos impressos ofertados aos alunos no contexto escolar, que resulte em uma prática de ensino de leitura mais motivadora.

3. Desenvolvimento

Para dar conta dos objetivos propostos optamos por uma pesquisa qualitativa, de base empírica. De acordo com Bogdan e Knopp Biklen (1994), a investigação qualitativa é *descritiva*, sendo assim, em nossa pesquisa descrevemos o comportamento de alunos em relação à leitura de textos impressos e na internet. Nosso desejo era obter a perspectiva dos alunos sobre os gêneros preferidos na internet para oferecer subsídios aos professores desse nível de ensino para que pudessem implementar práticas pedagógicas mais eficazes na formação de leitores.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de uma cidade do interior paulista, não muito distante do centro da cidade. A população que ali reside é de baixa renda, em sua grande maioria, composta por donas de casa, metalúrgicos ou trabalhadores braçais/rurais. A escola possui uma boa infraestrutura, contando com uma biblioteca bem arejada, com um acervo adequado e duas funcionárias que atendem aos alunos em suas pesquisas ou quanto à retirada de livros para leitura.

Há também o Laboratório de Informática, atualmente pouco utilizado, pois os monitores têm apresentado defeito quanto à utilização da internet e apenas dois estão em condições de uso.

Do 6.º ao 9.º ano, são utilizados livros didáticos escolhidos pelos próprios docentes, além do material apostilado do *São Paulo faz Escola*, para todas as disciplinas;

Participaram da pesquisa os alunos do 6.º ano do ensino fundamental da escola pública selecionada e a professora da classe. A justificativa para a opção por esse nível escolar encontra-se no fato desses alunos estarem entrando no ciclo II do Ensino Fundamental, momento em que se espera que já tenham adquirido uma leitura fluente e compreendam e interpretem os textos previstos nas orientações curriculares.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram um questionário para os alunos e a observação de algumas aulas da professora da classe.

4. Resultados

Os resultados apresentados nesta subseção referem-se às respostas obtidas no questionário que foram tabuladas e analisadas de acordo com os fundamentos propostos. Destacaremos, neste texto, as informações sobre as preferências dos alunos por alguns *gêneros textuais*.

Todos os alunos afirmaram se conectar diariamente à internet, embora o tempo de conexão variasse muito de aluno para aluno. O acesso à internet geralmente era feito por meio de celular ou *tablets*, o que talvez explique a preferência por gêneros que apresentam textos curtos com uma linguagem mais próxima da oralidade em detrimento de obras mais volumosas, pois a leitura de textos longos na tela do celular não é muito agradável.

A Tabela 1 traz informações gerais sobre os gêneros preferidos pelos alunos, com destaque para propagandas e notícias.

Tabela 1. O que você lê na internet?

| Gênero | No de alunos |
|------------|--------------|
| Propaganda | 07 |
| Notícias | 07 |
| Outros | 14 |

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Na questão, a seguir, houve a possibilidade de citarem outros gêneros cujas características, segundo eles, conseguiam reconhecer, como veremos na tabela 2, a seguir:

Tabela 2. Gêneros preferidos

| Gêneros | No de alunos |
|--|--------------|
| Legendas de vídeos do <i>youtube</i> | 3 |
| Leitura de <i>status</i> | 1 |
| Leitura de livros digitais | 3 |
| Leitura de instruções de jogos | 3 |
| Legenda de filmes, desenhos, músicas e jogos | 3 |
| Leitura de postagens | 1 |
| Participa de <i>chats</i> de namoro | 1 |
| Mensagens (<i>whatsapp, face, instagram</i>) | 5 |
| Letras de músicas | 1 |

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Os resultados apresentados revelam uma grande variedade de gêneros, e, nem sempre aqueles mais tradicionais, o que corrobora a afirmativa de Marcuschi e Xavier (2010), segundo a qual

Os grandes suportes tecnológicos da comunicação, tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos. Daí surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais (chats), aulas virtuais (aulas chats) e assim por diante. (Antonio Marcuschi Carlos Xavier, 2010, p.2).

Os alunos afirmam gostar dos textos em razão da presença de imagens tais como *emojis*, *emoticons* e outras, conforme está ilustrado na tabela 3:

Tabela 3. Além das palavras, o que mais é utilizado no texto da internet?

| Recursos | No de alunos |
|-------------------------------|--------------|
| <i>Emoticons</i> | 21 alunos |
| <i>Emojis</i> | 24 alunos |
| Imagens | 19 alunos |
| Outros | 07 alunos |
| Vídeos e mensagens | 02 alunos |
| <i>Cartoon</i> | 01 aluno |
| Gravador de voz nas mensagens | 01 aluno |

Fonte: Elaboração própria, 2017.

No que se refere à linguagem da internet, conseguem identificar as principais características dessa modalidade de escrita, o internetês, apresentadas na tabela 4:

Tabela 4. Diferenças entre a escrita da internet e a dos livros

| Diferenças | No de alunos |
|---|--------------|
| Porque usa <i>vc</i> ao invés de <i>you</i> ; são permitidas abreviações, como: <i>n</i> , <i>cm</i> , enquanto que nos livros não são; é comum o uso de gírias; pelo modo de escrever; os «memes» que são veiculados nas mensagens; e são permitidos erros de português. | 14 |
| Pela forma como usa as letras e pelos erros que são «aceitos». | 01 |
| Porque o livro ele é bem diferente das mensagens porque o livro é muito grande para ler e já no celular é mais fácil e tem alguns livros e não entendemos as letras e a de celular a gente <i>intende(sic)</i> . | 01 |
| Fica mais fácil de ler. | 01 |
| Não são todas as mensagens que ele consegue perceber. | 01 |
| Os livros são escritos formalmente e as mensagens são informais. | 02 |
| A letra do celular é diferente. | 01 |
| No computador é no teclado, e no caderno é com lápis. | 01 |
| Porque acho que os livros explicam melhor. | 01 |
| Porque vê o modo da letra, referindo-se à letra de forma. | 01 |

| Diferenças | No de alunos |
|---|--------------|
| Porque é bem diferente e ele usa <i>emojis</i> ; tem as carinhas. | 02 |
| Respondeu de forma incoerente: «a letra no teclado». | 01 |
| Tem algumas palavras que são tiradas as vogais para ficar mais fácil a escrita. | 01 |
| Total | 28 |

Fonte: elaboração própria, 2017.

Conseguem reconhecer várias diferenças, de acordo com as respostas apresentadas na tabela 4, o que está de acordo com as observações de Cristina Alves (2014):

A partir da observação dos textos dos jovens alunos internautas, percebe-se que estes escrevem de um modo bem particular: usam palavras abreviadas, siglas, omissão ou excesso de acentos e diversos outros símbolos para se comunicarem nos orkuts e sites de bate-papos na internet. Este fenômeno linguístico, denominado netspeak ou o internetês, no Brasil, tem por objetivo de que a comunicação virtual tenha cada vez mais caráter do diálogo em tempo real. (Cristina Alves, 2014, p.01).

5. Conclusões

Dentre os resultados obtidos, podemos apontar, além da preferência por propagandas e notícias, a leitura de gêneros bem específicos da mídia, como é o caso de letras de música, legendas de vídeos filmes do *youtube*, leitura de *status*, instrução de jogos digitais, postagens, *chats* de namoro e mensagens (*Whatsapp*, *Facebook* e *Instagram*). A leitura de livros digitais também foi mencionada, mas em menor proporção. A associação de imagens (emojis e emoticons) também é outro elemento que os escolares dessa faixa etária apreciam nos textos dos diferentes gêneros veiculados na internet.

Podemos concluir que os gêneros preferidos são aqueles que veiculam informações –propagandas e notícias– bem como aqueles que promovem a comunicação entre os jovens como é o caso das mensagens nas redes sociais. Saliente-se que a linguagem característica dos gêneros preferidos está muito próxima da oralidade, com abreviaturas, frases truncadas, sem preocupação com correção gramatical. Sendo assim, a preferência pela leitura desses gêneros da mídia não auxilia no desenvolvimento da linguagem escrita mais próxima da norma culta que geralmente está presente nos gêneros presentes nos textos escolares.

Ouvir a voz do aluno sobre os gêneros preferidos constituiu um ponto de partida para a proposição de atividades de leitura mais motivadoras e eficazes. Nesse sentido, concordamos com França (2011), que ressalta a necessidade de o contexto escolar se aliar à realidade, em relação ao ciberespaço, hoje tão comentado e tão pouco utilizado, ou até mesmo inexistente nas escolas. Segundo ele, não há mais espaço para um ensino de leitura, no qual não se considere a influência e utilização das mídias em sala de aula.

Dudeny, Hockly e Pegrum (2016) estimulam os formadores de professores, mesmo que timidamente, a estabelecerem uma nova direção na formatação de espaços de aprendizagem, sensibilizando professores para a utilização de estratégias integradoras dos textos midiáticos no ensino da leitura.

Referências

- Antonio Marcuschi, L.; Carlos Xavier, A. (orgs.) (2010). *Hipertexto e gêneros digitais - novas formas de construção de sentidos*. 2.ed. São Paulo: Cortez.
- Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. (2003). 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes.

- Bértoli Braga, D. (2005). Hipertexto: questões de produção e de leitura. *Estudos Linguísticos* v.34 Campinas: Instituto dos Estudos da Linguagem - UNICAMP, p. 756-761.
- Bogdan, R.; Knopp Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*.(1997). Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação. Portal. (2016). O que é o IDEB. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em 20 maio 2016.
- Cristina Alves, T. (2014). O internetês e o ensino de língua portuguesa: uma reflexão sociolinguística. In: XVII CONGRESSO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA, ALFAL, 2014, João Pessoa - Paraíba. *Anais...* Paraíba.
- Dudeney, G.; Hockly, N. e Pegrum, M. (2016). *Letramentos digitais*. Tradução de Marcos Marcionilo São Paulo: Parábola Editorial.
- Failla, Z. (org.) *Retratos da Leitura no Brasil 4*. (2016). São Paulo: Imprensa Oficial/Instituto Pró-Livro.
- Ferreira Bassi de Moura, J. (2009). *Insucesso dos alunos em leitura/escrita: as pesquisas de Ferreira e o construtivismo piagetiano*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília.
- França, S. (2011). *Competências cognitivas e cibercultura: um estudo sobre o desenvolvimento de modelos cognitivos de aprendizagem do público jovem que resultam do uso frequente das tecnologias de comunicação digitais*, Tese PUC/SP, 2011.
- Helena Pileggi, V. (2013). *A leitura na perspectiva de Bakhtin e suas possibilidades na formação do leitor: na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Bauru.
- Lopes Nobre, L. (2011). *Influência da linguagem oral na escrita*. 2011. Relatório (Trabalho de Conclusão de Curso)- Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre.
- Luciano Pereira, C. (2015). *Novas tecnologias e ensino de Língua Portuguesa: a pedagogia do digital na educação linguística*. 2015. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Ramos Lima Barreto, E. (2010). A influência da internet no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. *Revista Espaço acadêmico*, Maringá, n.106, p.84-90.
- São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias* (2011). Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. 2. ed. São Paulo: SE, 260 p.
- São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. *São Paulo faz escola*. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais>. Acesso em: maio 2016.
- Schneuwly, B. ; Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Sérgio Costa, R. (2000). Leitura e escritura de hipertextos: implicações didático- pedagógicas e curriculares. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v.4, n.1, p.43-49.
- Soares, M. (2002). Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160.
- Vilaça Koch, I. (2007). Hipertexto e construção do sentido. *Alfa*, São Paulo, 51-1: p. 23-38.

Coloring dreams y modularidad de la mente. Una propuesta psicopedagógica para el desarrollo de la inteligencia y la creatividad

Norma Reátegui Colareta⁴²
USIL, Lima - Perú

Abstract

A psychopedagogic proposal named *Coloring Dreams* is presented, this proposal is oriented to the development of both intelligence and creativity. This proposal collects the latest updates of the research on psychology of development. This shows that the development of the mind is modular and it's predetermined genetically by modules that contain specific information about language, mathematics, science, art, psychomotricity, and social-emotional o psychological. This modular package require of determined external conditions to be opened, being one of this conditions the exchange between babys and significant grown-up men. This proposal collects this orientation and posits psycopedagogic organization based on the symbolical and discover curriculum, translating onto a guide for professors and parents, which include the curriculum plan and the evaluation system.

Key words: Theory of mind, modularity of mind, curriculum, learning by discovery.

Resumen

Se presenta una propuesta psicopedagógica denominada *Coloring Dreams* orientada al desarrollo de la inteligencia y la creatividad. La propuesta recoge los últimos avances de la investigación sobre Psicología del Desarrollo. Esta evidencia que el desarrollo de la mente es modular y que está predeterminada genéticamente por módulos que contienen información específica sobre lenguaje, matemáticas, ciencias, arte, psicomotricidad y socioemocional o psicológico. Estos paquetes modulares requieren de condiciones externas determinadas

⁴² Psicóloga. Decana de la Facultad de Humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola – USIL, Lima-Perú. Datos de contacto: nreategui@usil.edu.pe

para abrirlos, como son los intercambios de los bebés con los adultos significativos. La propuesta recoge esta orientación y propone su organización psicopedagógica a partir del curriculum simbólico y del descubrimiento, traducéndose esta en una guía para profesores y para padres de familia que incluye la planificación curricular y el sistema de evaluación.

Palabras clave: Teoría de la mente, modularidad de la mente, curriculum, aprendizaje por descubrimiento.

Introducción

Como propuesta psicopedagógica, *Coloring Dreams* (2014) se orienta al desarrollo de la inteligencia y la creatividad. La propuesta asume que el niño al nacer viene dotado de dominios o competencias preformados genéticamente, que permiten vincularse con el mundo externo de manera rápida y con un crecimiento exponencial, proceso no antes explicado.

Se asume teóricamente la propuesta filosófica planteada por Fodor (1986) a raíz de la constatación de Chomsky (1989) sobre la estructura universal de la frase verbal. Esta propuesta, desde el punto de vista psicológico, tiene sus antecedentes en Piaget (1972), quien señala que el desarrollo de la inteligencia se inicia a partir de la presencia de competencias globales y universales. Posteriormente, Karmiloff-Smith (1994) descubre a partir de un conjunto de nuevas investigaciones con bebés, la existencia de dominios específicos que están conformados por módulos. Los módulos son sistemas que tienen las siguientes características:

- Son sistemas ordenados y diseñados con un propósito especial.
- Están dotados de su propia base de datos y centrados solo en información relevante para sí mismos.
- Son sistemas «tontos» necesarios para el despegue de la mente y requieren de una condición externa para su apertura. Estas condiciones externas fueron investigadas y evidenciadas por Bruner (1974), quien las denominó «formatos lúdicos de interacción», y se refieren a los intercambios que la madre realiza con sus bebés en el área de lenguaje.

Karmiloff-Smith, como psicóloga neopiagetana, propone una distinción entre modularidad y modularización de la mente. Enfatiza que la primera no es evolutiva, mientras la segunda sí y es la que hace posible el avance del desarrollo humano en las áreas cognitiva y afectiva. Esta condición permite una reconciliación entre el modelo piagetano inicial y el constructivista, desarrollado posteriormente.

La propuesta psicopedagógica de la modularización de la mente ha sido posible por la emergencia de nuevas metodologías para el estudio de los bebés desde la perspectiva neuropsicológica (Alcaraz y Gumá, 2001; Campos, 2014). Los trabajos piagetanos iniciales sobre el desarrollo infantil se basaban únicamente en la observación, no existían modelos experimentales para la investigación con bebés. Estas investigaciones recientes han demostrado la existencia de cinco paquetes modulares nuevos aparte del ya conocido de psicomotricidad.

El paquete de modularidad del lenguaje se presenta como un sistema innato en algunas especies. El ser humano es el único que tiene la capacidad de hacer sus propias representaciones a partir del comportamiento observado. Es más, ya desde la etapa fetal, evidencia signos atencionales al lenguaje humano. En ese sentido, la lengua materna se presenta como un proceso fluido y de crecimiento exponencial en aspectos fonéticos, morfosintácticos y semánticos.

El paquete modular de la física demuestra tempranamente la permanencia del objeto, la diferenciación temprana del niño entre lo animado y lo inanimado, así como reconoce el principio de gravedad. Por su parte, el desarrollo modular de matemática identifica principios numéricos innatos en lo que se refiere a la numerosidad y la subitización matemática, así como el establecimiento de correspondencia. El aspecto del conteo es el que aún no se identifica con claridad. A través de estudios transculturales se han identificado desarrollos aritméticos sin necesidad de notación numérica.

La modularidad psicológica o socioafectiva explica la mediación entre la mente y el mundo real para poder anticipar el comportamiento de los demás. Este paquete modular permite el reconocimiento de la especie, así como voces y gestos, también acciones y lenguajes. A través de este módulo se establecen diferencias entre actitudes y contenidos proposicionales.

La modularidad gráfica es la que permite el reconocimiento de formatos icónicos y no icónicos, y se presenta como una necesidad de representación gráfica universal que permite mantener la secuencialidad, direccionalidad y periodicidad. Por otro lado, la psicomotricidad es también un paquete modular identificado como el patrón motriz que permite observar el pasaje del movimiento grueso al fino. Este ha sido trabajado pedagógicamente desde las primeras propuestas de educación temprana.

El enfoque de la modularidad de la mente ha traído nuevas exigencias tanto sociales como educativas. A nivel social hemos abandonado la visión del recién nacido que se presenta a un mundo caótico para entender mejor que su aproximación está facilitada por los paquetes modulares. Esto ha determinado políticas más tempranas para la atención infantil. Atención temprana que ahora involucra a la madre desde el inicio del embarazo.

A nivel educativo permite un replanteamiento curricular, así como nuevas metodologías para la optimización del desarrollo. Asimismo, explica cómo los procesos de aprendizaje requieren de representaciones iterativas en formatos diferenciados, ya sea de aprendizaje dirigido o del descubrimiento.

En *Coloring Dreams* se asumen las exigencias educativas y se inicia la propuesta con la equivalencia entre el proceso psicológico de Piaget y el de la modularidad, lo que se puede observar en la siguiente figura:

Figura 1. Equivalencias entre desarrollo y paquetes modulares

| Perfiles de desarrollo | Paquetes modulares |
|------------------------|--------------------|
| Función cognitiva | Matemáticas |
| | Ciencias |
| Función socioafectiva | Socioemocional |
| Función simbólica | Lenguaje |
| | Arte |
| Función psicomotriz | Psicomotriz |

Fuente: Bright Modules. Despertando la inteligencia y la creatividad, p. 14.

Las equivalencias ilustran cómo se acopla el desarrollo cognitivo con los paquetes modulares de matemáticas y ciencias; el afectivo, con el módulo psicológico o socioemocional; y el simbólico, con el lenguaje, el gráfico o el artístico.

Metodología

La propuesta metodológica se organiza simbólicamente asumiendo el aprendizaje del descubrimiento. Se reconoce en este espacio el valor del juego al inicio del desarrollo por su articulación con la psicomotricidad inicial, para luego pasar al juego simbólico de la imaginación y la fantasía, y llegar, finalmente, al juego reglado. Es importante señalar que el juego está permitiendo la construcción y práctica de los roles sociales de la infancia.

Metodológicamente se asume, también, la imitación como proceso de aprendizaje de los roles de género. Aquí se sigue la línea del desarrollo de la imitación directa de los modelos femenino y masculino, para luego pasar a la imitación indirecta, que es el mecanismo que explica los aprendizajes socioculturales.

El lenguaje es priorizado, metodológicamente hablando, porque a partir de él se generan los mecanismos de representación del mundo, permitiéndonos como especie generar lo que denominamos «pensamiento». En la propuesta metodológica se reconocen dos tipos de lenguaje: el no verbal, que es el lenguaje de los gestos y la entonación, que es el que abre el paquete psicológico o socioemocional para procesar en paralelo; y el lenguaje verbal, donde se inicia la diferenciación de los primeros fonemas de la lengua materna, pasando luego a la diferenciación gramatical y en simultáneo al desarrollo semántico o de los significados. En la figura siguiente se puede apreciar los recursos metodológicos descritos.

Figura 2. Propuesta simbólica de la metodología

| Dimensión | Función |
|-----------|--|
| Juegos | El juego se convierte en el núcleo de las acciones metodológicas del programa. |
| Imitación | La imitación está estrechamente articulada con la apertura de los formatos lúdicos de interacción. |
| Lenguaje | El lenguaje fundamenta y explica la importancia del tipo de interacciones que se deben realizar con el niño. Es aquí donde se inicia la complejidad cognitiva-afectiva del niño, al convertir el mundo real en símbolos valorados. |

Fuente: *Bright Modules. Despertando la inteligencia y la creatividad*, p. 15.

Figura 3. Dimensión pedagógica, Módulos y Competencias

| Módulos | Dimensión pedagógica | NCG | NCE |
|-----------------|--|-----|-----|
| Matemáticas | Número y numeración Espacio topológico Medición y comparación | 3 | 38 |
| Ciencias | Observación Establecimiento de relaciones Planteamiento de hipótesis Comunicación | 4 | 48 |
| Socioemocional | Apego y vínculo afectivo Desarrollo del yo Desarrollo interpersonal | 3 | 58 |
| Lenguaje | Fonético-fonológico Léxico-semántico Morfosintáctico Pragmático | 4 | 73 |
| Arte | Forma y ritmo Textura y melodía Color y timbre | 3 | 30 |
| Psicomotricidad | Esquema corporal Coordinación motora Percepción y orientación espacio temporal Expresión corporal libre | 4 | 81 |

Fuente: *Bright Modules. Despertando la inteligencia y la creatividad*, p. 16.

La estructura curricular organiza los paquetes modulares en contenidos pedagógicos, que a su vez diferencian las competencias generales y las competencias específicas, como se puede observar en la siguiente figura.

Principios curriculares

La propuesta curricular tiene su base en cuatro principios básicos. El primero señala que toda acción propuesta en el curriculum debe ser lo suficiente flexible para poder dar respuesta a situaciones diversas no todas previstas. El segundo principio señala que las acciones curriculares deben comprender tanto las exigencias sociales respecto a las necesidades específicas de los niños como los de la institución educativa. El tercero hace referencia a la necesidad de que la contextualización de las acciones en el ámbito escolar no debe perder de vista el contexto escolar, a fin de lograr resultados educativos integrados para el niño. Finalmente, se propone que el curriculum es el marco de actuación del profesor y que este le debe permitir la reflexión en torno a la formación de sus propias competencias en cuanto a la investigación. Este último principio es el que abre la propuesta a nuevas posibilidades de conocimiento.

El rol activo del profesor se evidencia en la planificación curricular a través de las actividades que debe realizar con el niño. Se considera para la planificación la necesidad de que las experiencias curriculares sean integrales, a partir de temas orientadores. Esto le permite la visualización de los módulos como independientes pero interrelacionados. La consideración en este espacio de las estaciones del año también permite y apoya la contextualización de las actividades en función del clima. Se considera las festividades nacionales y locales como eventos que le permiten la ambientación del espacio creando entornos motivantes y valorativos para el niño. En la figura siguiente se puede observar lo mencionado.

Figura 4. Planificación. Temas orientados

| Paquetes modulares | Temas orientadores | Estaciones |
|--------------------|---|---------------------------------------|
| Socioemocional | «Así soy yo» | Otoño (septiembre, octubre) |
| Arte | «Descubrimos sonidos, formas y colores» | Otoño-invierno (noviembre, diciembre) |
| Lenguaje | «Vamos a comunicarnos» | Invierno (enero, febrero) |
| Ciencias | «Observamos la naturaleza» | Invierno-primavera (marzo, abril) |
| Matemática | «Mundo matemático» | Primavera-verano (mayo, junio) |
| Psicomotriz | «De pasos a saltos» | Verano (julio, agosto) |

Fuente: *Bright Modules. Despertando la inteligencia y la creatividad*, p. 18.

Las actividades consideradas en la propuesta curricular hacen un total de 666, en la figura 5 se observa cómo la edad determina el número de actividades, donde el desarrollo del lenguaje entre el año y los dos años demanda mayor atención.

Figura 5. Actividades y temas orientados por edad

| Temas orientadores | Módulo de desarrollo | | | | | | | Total |
|--|----------------------|-------------|----------------|----------|------|----------|------------|-------|
| | Edad | Psicomotriz | Socioemocional | Lenguaje | Arte | Ciencias | Matemática | |
| 1. «Así soy yo» | 0-1 | 36 | 27 | 24 | 24 | 31 | 24 | 166 |
| 2. «Descubrimos sonidos, formas y colores» | 1-2 | 32 | 26 | 20 | 22 | 24 | 24 | 148 |
| 3. «Vamos a comunicarnos» | 2-3 | 34 | 22 | 20 | 12 | 16 | 16 | 120 |

| Temas orientadores | Módulo de desarrollo | | | | | | | Total |
|-------------------------------|----------------------|-------------|----------------|------------|-----------|-----------|------------|------------|
| | Edad | Psicomotriz | Socioemocional | Lenguaje | Arte | Ciencias | Matemática | |
| 4. «Observamos la naturaleza» | 3-4 | 28 | 18 | 22 | 12 | 16 | 16 | 112 |
| 5. «Mundo matemático» | 4-5 | 32 | 22 | 22 | 12 | 10 | 22 | 120 |
| 6. «De pasos a saltos» | | | | | | | | |
| Totales | | 162 | 115 | 108 | 82 | 97 | 102 | 666 |

Fuente: *Bright Modules. Despertando la inteligencia y la creatividad*, p. 19.

Finalmente, pero no por eso menos importantes, se mencionan dos condiciones indispensables para la realización de la propuesta. 1) Un máximo 20 niños por aula y 2) Un ambiente acondicionado como para que permita las actividades individuales y grupales, así como los momentos que requieran juegos, descanso y alimentación.

En relación con la participación de los padres de familia, ellos reciben diariamente una carta informativa de lo realizado en clase y que deben continuar en casa.

Evaluación

Todo proceso pedagógico supone la evaluación como condición necesaria para determinar los efectos de la intervención en el desarrollo del niño. La propuesta plantea tres momentos evaluativos bien diferenciados. En el primero, se da la evaluación de entrada y salida, con el objetivo de determinar los efectos del programa; es una evaluación formativa. En el segundo, se da la evaluación continua del proceso de aprendizaje de cada niño, con la finalidad de retroinformar, tanto al padre de familia como al profesor acerca de los efectos de las actividades pedagógicas realizadas. En el tercero, se da evaluación de logros, dirigida fundamentalmente a los padres, a fin de que se realicen acciones de reforzamiento en el hogar.

DATOS GENERALES

Nombre: _____

Edad: _____ Sexo (marque con X): M F Tiempo de aplicación: 20 minutos.

Instrucciones:

Marque con una X el casillero que corresponda según la habilidad que demuestra el niño en la conducta descrita en la primera columna. Escriba el puntaje asignado en la columna PUNTAJE PARCIAL.

Por ejemplo:

| ITEM | No se presenta la conducta 1 | Está en desarrollo 2 | Presenta la conducta 3 | Puntaje PARCIAL |
|--|---------------------------------|-------------------------|---------------------------|-----------------|
| Mira a la persona cuando ésta lo llama | | X | | 2 |

En este caso, el puntaje asignado es 2. Quiere decir que el evaluador juzga que la conducta de «mirar a la persona cuando ésta lo llama», está en desarrollo.

INSTRUMENTO:

A continuación se muestra el instrumento de evaluación continua, donde se puede constatar la sencillez del proceso.

Figura 6. Instrumento de evaluación continua

| MÓDULO SOCIOEMOCIONAL | | | | |
|---|------------------------------------|----------------------------|------------------------------|--------------------|
| El niño (a): | | | | |
| ITEMS (24) | No se presenta la conducta 1 | Está en desarrollo 2 | Presenta la conducta 3 | Puntaje PARCIAL |
| 1. Extiende los brazos pidiendo que lo abracen. | | | | |
| 2. Pide ayuda para alcanzar algo o hacer alguna actividad. | | | | |
| 3. Llama por su nombre a los adultos significativos. | | | | |
| 4. Dice su nombre cuando se lo solicitan. | | | | |
| 5. Fija la atención en la persona que lo llama por su nombre. | | | | |
| 6. Se muestra alegre cuando obtiene lo que desea. | | | | |
| 7. Se reconoce en su foto señalándose a sí mismo y diciendo «yo» cuando le preguntan. | | | | |
| 8. Ríe, corre o palmea cuando juega con los demás. | | | | |
| 9. Muestra enojo o tristeza cuando discute con los demás. | | | | |
| 10. Se identifica con su género cuando se le llama niño/niña según sea el caso. | | | | |
| 11. Participa de los juegos sin empujar ni hacer daño a sus compañeros. | | | | |
| 12. Reconoce a su papá, su mamá y sus hermanos en las fotografías que se le muestra. | | | | |
| 13. Reconoce las expresiones emocionales que se expresan en las fotografías. | | | | |
| 14. Diferencia las prendas de vestir de niña o niño. | | | | |
| 15. Expresa su molestia a través de gestos cuando no está de acuerdo. | | | | |
| 16. Dice «hola» y «adiós» cuando se presenta o despide de alguien. | | | | |
| 17. Realiza encargos sencillos de hasta dos consignas. | | | | |
| 18. Bebe del vaso sin derramar y usa la servilleta con la ayuda del adulto. | | | | |
| 19. Sigue con la mirada al adulto significativo cuando se aleja. | | | | |
| 20. Busca el apoyo de los adultos significativos cuando lo necesita. | | | | |
| 21. Se viste y desviste ante la indicación. | | | | |
| 22. Reconoce dos o más partes de su rostro. | | | | |
| 23. Dice «gracias» cuando le entregan algún objeto que solicita. | | | | |
| 24. Dice «por favor» cuando desea obtener algo. | | | | |

Fuente: **Bright Modules. Despertando la inteligencia y la creatividad**, p. 211-213.

Bibliografía

- Alcaraz, V. y Gumá, E. (2001). *Texto de neurociencias cognitivas*. México D.F: Manual Moderno.
- Bruner, J. S. (1974-1975). «The ontogenesis of speech acts». *Journal of child language*, 2(1), 1-19.
- Campos, A. (2014). *Los aportes de la neurociencia a la atención y educación de la primera infancia*. Lima: Cerebrum.
- Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje: Su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza.
- Coloring Dreams. (2014). *Bright Modules. Despertando la inteligencia y la creatividad. Guía para profesores*. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Fodor, J. A. (1986). *La modularidad de la mente: Un ensayo sobre la psicología de las facultades*. Madrid: Morata.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad: la ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Piaget, J. (1972). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.

Tecnologias voltadas para a educação: algumas considerações

Gabriella Rossetti Ferreira⁴³

Andreza Marques de Castro Leão⁴⁴

Paulo Rennes Marçal Ribeiro⁴⁵

Introdução: marcos regulatórios da Educação a Distância (EAD)

As demandas escolares na contemporaneidade evidenciam que as tecnologias digitais podem ser empregadas visando contribuir para alavancar a educação. Elas acenam que podem ser incorporadas ao rol das atividades pedagógicas facilitando a execução da aula presencial, atenuando os entraves e aspectos burocráticos de uma sala de aula presencial. Para tanto é preciso que os professores sejam devidamente capacitados de maneira que saibam empregar estas tecnologias, maximizando-as de modo a contribuir para o processo do ensino e aprendizagem. Ou seja, não basta que elas sejam inseridas no âmbito escolar, mas, sim que se empreguem de maneira efetiva e eficaz objetivando contribuir neste processo. Considerando esta realidade, o presente estudo, uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental, tem por intuito apresentar os marcos regulatórios da educação a distância, assim como, discutir os ambientes virtuais de aprendizagem e, neste interm, trazer à luz as informações atuais e pertinentes quanto a este assunto. O formato de EAD tem ganhado visibilidade sendo que muitas instituições, públicas e privadas, apostam na revisão dos métodos convencionais de ensino para dar o devido espaço ao uso destas tecnologias tendo-se por objetivo maximizar e alargar o processo educacional no Brasil.

⁴³ Aluna do Curso de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Universidade Estadual Paulista «Júlio de Mesquita Filho» – UNESP. E-mail: gaby_gabriella13@hotmail.com

⁴⁴ Professora do Curso de Mestrado em Educação Sexual. Departamento de Psicologia da Educação. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Universidade Estadual Paulista «Júlio de Mesquita Filho» – UNESP. E-mail: andreza_leao@yahoo.com.br

⁴⁵ Professor do Curso de Mestrado em Educação Sexual. Departamento de Psicologia da Educação. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Universidade Estadual Paulista «Júlio de Mesquita Filho» – UNESP. E-mail: paulorennes@fclar.unesp.br

A EAD existe há mais de um século, porém, somente nas últimas décadas assumiu status que a coloca no cume das atenções pedagógicas. Ela foi alavancada a partir da década de 60 e 70 do século XX, contexto no qual o uso da tecnologia na educação foi gradativamente aumentando, passando a articular, integralmente, o áudio e o vídeo cassete, as transmissões de rádio e televisão, o vídeo disco, o computador, e mais recentemente, a tecnologia de multimeios, que combina textos, sons, imagens, e alguns caminhos alternativos de aprendizagem, como: hipertextos, diferentes linguagens, instrumentos de fixação de aprendizagens com programas tutoriais informatizados, entre outros (Ferreira e Leão, 2015, p. 2)

De fato, os primeiros marcos regulatórios sobre a EAD apareceram na década de 1960, com destaque ao Código Brasileiro de Comunicações (Decreto-Lei n.º 236/67) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/71).

A atual Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), também nomeada como LDB foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato, em 20 de dezembro de 1996. Baseada no princípio do direito universal à educação, essa LDB trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores. Dentre elas, a definição do Ensino Médio como etapa última da Educação Básica, a compreensão da educação como processo de formação humana e a aplicação da Educação a Distância (EAD), possibilitando que, o ensino supletivo fosse ministrado mediante a utilização do rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação.

A referida LDB - Lei de n. 9394/96, regulamentou a EAD no Brasil, com isso houve a criação de várias instituições EAD, bem como, o surgimento de polos de EAD para atender a demanda de formação de grande número de estudantes (BRASIL, 1996). Para tal, o Ministério da Educação (MEC) criou uma Secretaria de Educação a Distância (SEED) que

[...] atua como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos. Além disso, promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras. (BRASIL, 2011).

O artigo 80 da LDB regulamenta o uso da EAD e afirma que

o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (BRASIL, 1996).

Com base no exposto, fica evidente que o sistema educacional incentiva a implantação e o uso das tecnologias digitais, na perspectiva de atender a demanda da produção do mundo globalizado e, aos preceitos constitucionais referentes à área de ciência e tecnologia.

A nova LDB concebe a aprendizagem norteada por princípios, dentre eles, o da flexibilidade, formas mais eficazes de aprendizagem, pois a sociedade do conhecimento não está mais enrijecida em alguns modelos, em paradigmas acabados e, sim, em paradigmas novos, nos quais o meio escolar concebe as práticas escolares como o devir, com a permissão de mudança constante. Ela preconiza: a democratização das tecnologias digitais no processo educacional como um dos agentes da promoção do conhecimento; domínio dos princípios científicos e tecnológicos que sustentam a produção moderna, a educação profissional, integrada às diversas formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.

As tecnologias digitais vêm reordenando e reestruturando a forma de se produzir e disseminar o conhecimento, as relações sociais e econômicas, a noção de tempo e espaço, modos de ser, pensar e estar no mundo, até a capacidade de aprender para estar em permanente sintonia com a velocidade das constantes transformações tecnológicas que, na verdade, tornou-se um bem maior nesta nova era.

De acordo com Litwin (1997, p. 124), são temas da tecnologia educacional o desenvolvimento tecnológico em nossa sociedade, a organização, categorização e interpretação do mundo que provê a tecnologia da informação em cada uma das suas comunicações e o campo do currículo na escola que se vê condicionado pela necessidade de ditas reinterpretações.

Corroborando com o quadro normativo descrito até aqui, é importante citar também o Plano Nacional da Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado em 2001, como Lei n.º 10.172, realizou uma análise da realidade do sistema educacional em todo o território brasileiro, nos seus diferentes níveis e modalidades, e posteriormente, instituiu algumas diretrizes e metas a serem cumpridas no período de dez anos, caracterizando-se como uma política de Estado, mais permanente. Existe um Projeto de Lei do Plano Nacional da Educação (2011/2020) aprovado pela Câmara dos Deputados em tramitação no Senado.

A partir desse documento, e dos outros citados aqui, percebe-se que há sobre a modalidade de EAD uma enorme expectativa, isto fica nítido no trecho que «desafios educacionais existentes podem ter na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral» (Brasil, 2001).

Niskier (1996) corrobora com esta ideia quando explica que com a LDB se insere uma enorme esperança ao contexto educacional, sendo imperativo determinar qual o tipo de escola que se deseja. Além disso, defende que o aproveitamento do curso a distância é melhor do que o presencial. Na visão deste autor, o aluno vê-se obrigado a ter mais disciplina, concentração, estudar mais e, colhendo, conseqüentemente, mais resultados no que diz respeito ao aprendizado. As possibilidades de comunicação e de trocas significativas com o outro, por intermédio da linguagem real ou virtual, repercutem na subjetividade como um todo e intervêm na estruturação cognitiva, na medida em que constitui um espaço simbólico de interação e construção. Segundo Fleming (1989, p. 393, 394),

uma pessoa letrada tecnologicamente tem a liberdade de usar esse poder para examinar e questionar os problemas de importância em sócio-tecnologia. Algumas dessas questões poderiam ser: as ideias de progresso por meio da tecnologia, as tecnologias apropriadas, os benefícios e custos do desenvolvimento tecnológico, os modelos econômicos envolvendo tecnologia, as decisões pessoais envolvendo o consumo de produtos tecnológicos e como as decisões tomadas pelos gerenciadores da tecnologia conformam suas aplicações.

Outro documento a ser destacado é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), publicado em 2007 como um projeto federal. Um dos seus pontos principais diz respeito à formação de professores. Uma de suas iniciativas principais é a distinção dada aos profissionais da educação e o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica (a Universidade Aberta do Brasil – UAB – e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID) (BRASIL, 2007).

Percebe-se, então, uma nova relação pedagógica com os atores sociais, estabelecendo nos espaços mediados pela rede, o ciberespaço, um diálogo fundamentado em uma educação, ao mesmo tempo, como ato político, como ato de conhecimento e como ato de criação e recriação, pois o conhecimento só se redimensiona devido à imensa coletividade dos homens, num processo de valorização do saber de todos.

Lévy (2010, p.92) define o ciberespaço como o «espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores», incluindo a isso os sistemas de comunicação eletrônicos, porque eles transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinados à digitalização.

Já para Bicudo e Rosa (2010, p.144),

o ciberespaço não apenas designa um espaço virtual propício para a comunicação disposto por meio da tecnologia, mas um espaço que, colocado à disposição da educação, permite um ambiente de acontecimentos que atualizam o ensino virtual, estabelecendo uma rede de conexões intersubjetivas, com características específicas.

Nesta estruturação cognitiva, a oferta do saber compartilhado e de uma educação que possibilite o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender estimula a autonomia dos sujeitos aprendentes, num diálogo contínuo, uma vez que o diálogo consiste em uma relação horizontal de interatividade entre os sujeitos e, uma exigência existencial possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido.

Lemes (2007), Lemes e Ribeiro (2010) trazem a discussão sobre a expressão «a distância», dizendo que está não é a nomenclatura mais oportuna a tal modalidade de ensino, assim, ele aponta um novo conceito, denominado de «Ensino Presencial Remoto», que é caracterizada pela

condição de interatividade em tempo real, entre professor e aluno, independentemente de onde cada um deles estiver fisicamente. Para tanto, é preciso que se tenham momentos específicos e condições estruturais onde a relação professor e aluno sejam efetivados da forma síncrona. Há que se considerar, ainda, a necessária condição de som, imagens dinâmicas, textos e dados de forma bidirecional para dois ou mais ambientes conectados, além do material de apoio. Verifica-se, que atualmente poder-se-ia denominar a «Educação a Distância», como um «Ensino Presencial Remoto», pois a distância não é mais verificável como foi, por exemplo, nos cursos de ensino por correspondência; tal modalidade está totalmente reconfigurada e abastada da tecnologia, que proporciona atividades online síncronas e assíncronas aos seus envolvidos (Maturano, Lemos, 2012, p. 9).

Vale ressaltar que atualmente existem algumas variações: educação presencial, educação a distância com momentos presenciais (parte presencial/ parte virtual ou a distância) e educação a distância (ou virtual). Sendo a presencial aquela dos cursos regulares, em qualquer nível, na qual os professores e alunos se encontram sempre num local físico, conhecido como sala de aula, é na realidade, o ensino dito convencional. A EAD com momentos presenciais ocorre parte na sala de aula, e outra parte a distância, através das tecnologias. De fato, a EAD pode ter ou não momentos presenciais, porém é condição imprescindível ter professores e alunos ainda que separados fisicamente no espaço e no tempo, no entanto, juntos através das tecnologias digitais no processo educacional.

Como afirma Larrucia (2008, p. 5),

alguns elementos abordados em relação ao ensino a distância se destacam: (1) separação física entre professor e aluno, que o distingue do presencial; (2) influência da organização educacional (planejamento, sistematização e projeto que a diferencia da educação individual; (3) utilização de meios técnicos de comunicação, usualmente impressos, para unir o professor ao aluno e transmitir os conteúdos educativos; (4) previsão de uma comunicação-diálogo, e da possibilidade de iniciativas de dupla via; (5) possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização; e (6) participação de uma forma industrializada de educação.

Para tanto, posturas pedagógicas precisam ser revistas frente às exigências dos novos paradigmas da comunicação interativa mediada por computador, possibilitando, assim, usar meios de comunicação síncrona (tempo real) e assíncrona (tempo diferido). O professor deve modificar sua ação pedagógica para se adequar a EAD. Na perspectiva da interatividade, seja esta síncrona ou assíncrona, o professor deixa de ser o controlador das informações (o que imobiliza o conhecimento) e o transfere aos alunos. No processo de interatividade encaixa-se o diálogo interconectado, vivenciado no ciberespaço. Alonso e Alegretti (2003, p.164) mencionam que

[...] a interatividade síncrona se caracteriza pelo uso de ferramentas de comunicação que exigem a participação dos sujeitos em eventos previamente definidos, com horários específicos, para que ocorram, como por exemplo, chats, videoconferências ou audioconferências através da Internet.

Deste modo, a forma síncrona permite a comunicação entre as pessoas em tempo real, isto é, o emissor envia uma mensagem para o receptor e este a recebe quase que instantaneamente, como numa conversa por telefone. Segundo Aoki (1998), os benefícios das ferramentas síncronas, são:

1. *motivação*: o foco é a energia do grupo; 2. *telepresença*: interação em tempo real; 3. *feedback*: permite retorno e crítica imediata; 4. *encontros regulares*: alunos mantêm os trabalhos em dia.

Já a forma assíncrona dispensa a participação simultânea das pessoas, na qual, o emissor envia uma mensagem ao receptor, e este poderá ler e responder a mensagem em outro momento. São exemplos deste tipo de comunicação: o correio eletrônico, o fórum e a lista de discussão. Alguns dos benefícios das ferramentas assíncronas, segundo Aoki (1998), são:

1. flexibilidade: acesso a qualquer tempo e em qualquer lugar;
2. tempo para refletir: poder pensar e checar referências;
3. contextualização: oportunidade de integrar as ideias em discussão com colegas de trabalho;
4. custo/benefício: atividades baseadas em texto não requerem linhas de transmissão de alta velocidade e nem computadores robustos para o seu processamento.

A EAD pode ser realizada nos mesmos níveis que o ensino regular, ou seja, no ensino fundamental, médio, superior, porém, como aponta os dados da quadro (1) do CENSO 2013, embora algumas faixas etárias mais jovens comecem a mostrar boa presença entre os alunos de cursos a distância, a idade média deles ainda se situa em torno de 30 anos ou mais. Nos cursos regulamentados totalmente a distância (graduação e pós-graduação, excluídos os livres não corporativos e livres corporativos), por exemplo, 60 % das instituições ouvidas indicaram que a faixa etária predominante de seus educandos está entre 31 e 40 anos, enquanto apenas cerca de um terço delas (32 %) indicaram como predominante a faixa etária entre 21 e 30 anos (CENSO EAD BR, 2013).

Quadro 1. Perfil etário dos educandos dos cursos EAD oferecidos pelas instituições formadoras participantes do Censo EAD.BR 2013

| Cursos | Idade média dos educandos | | | | |
|--------------------------------------|---------------------------|--------------------|--------------------|------------------|---|
| | Menor de 20 anos | Entre 21 e 30 anos | Entre 31 e 40 anos | Maior de 41 anos | |
| Regulamentado totalmente a distância | 2 | 41 | 77 | 9 | |
| Regulamentado semipresencial | 4 | 30 | 33 | 1 | |
| Disciplina(s) EAD | 6 | 55 | 20 | 0 | |
| Livre | Não corporativo | 7 | 34 | 45 | 1 |
| | Corporativo | 0 | 19 | 47 | 8 |
| Total | 7 | 53 | 92 | 9 | |

Fonte: CENSO EAD BR 2013.

Com toda a evolução descrita até aqui, nota-se que o formato de educação EAD ganhou visibilidade/espço e está sendo cada vez utilizado pelas pessoas. O CENSO EAD BR (2013, p.31) descreve que

nota-se uma sensação geral de otimismo no ambiente da EAD. A grande maioria (64 %) das instituições consultadas afirmou que o número de matrículas aumentou em 2013, enquanto apenas uma parte delas (14 %) afirmou que o número de alunos diminuiu. A expectativa é que este bom momento se torne ainda melhor, já que os pesquisados projetam o crescimento no número de matrículas para 82 % no ano de 2015, contra apenas 5 % que acreditam na diminuição do número de alunos. As instituições mais otimistas são as que praticam educação semipresencial ou totalmente a distância, com otimismo superior a 80 % para o ano de 2015.

Quadro 2. Evolução das matrículas em cursos oferecidos por instituições participantes do Censo EAD.BR 2013. Segundo a percepção dos respondentes

| Situação | % média | | | | | | | | | | | |
|------------|------------------------|-------------|----------------|-------------|-----------------|-------------|-------------------------|-------------|---------------------|-------------|--------------|--------------|
| | Totalmente a distância | | Semipresencial | | Disciplinas EAD | | Livres não corporativos | | Livres corporativos | | Total | |
| | 2013/2014 | 2014/2015 | 2013/2014 | 2014/2015 | 2013/2014 | 2014/2015 | 2013/2014 | 2014/2015 | 2013/2014 | 2014/2015 | 2013/2014 | 2014/2015 |
| Aumento | 39 (59%) | 55 (83%) | 20 (64%) | 27 (87%) | 17 (58%) | 23 (82%) | 53 (70%) | 59 (78%) | 34 (66%) | 43 (82%) | 163 (64%) | 207 (82%) |
| Diminuição | 14 (21%) | 4 (6%) | 5 (16%) | 2 (6%) | 5 (17%) | 1 (3%) | 5 (6%) | 3 (4%) | 7 (14%) | 3 (6%) | 36 (14%) | 13 (5%) |
| Manutenção | 13 (20%) | 7 (11%) | 6 (19%) | 2 (6%) | 7 (24%) | 4 (14%) | 17 (22%) | 13 (17%) | 10 (19%) | 6 (11%) | 53 (21%) | 32 (12%) |
| Total | 66 | 66 | 31 | 31 | 29 | 28 | 75 | 75 | 51 | 52 | 252 | 252 |

Fonte: Censo EAD BR 2013.

É possível observar a evolução das matrículas na EAD, esse aumento vem ao encontro com as vantagens dessa modalidade: maior alcance, razão custo/benefício mais favorável, e principalmente a maior flexibilidade, quer para os professores, quer para os estudantes. Partindo desse pressuposto, reconhece-se a importância de tecer novas metodologias de ensino para que sejam rompidas as barreiras que estão se formando entre professor e aluno no ensino tradicional.

Os dados citados acima corroboram com o que pontua Belloni (2002, p.152), que a EAD

[...] tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento necessário e regular dos sistemas educativos, não apenas para atender a demandas de grupos específicos, mas com funções de crescente importância, especialmente na [...] educação da população adulta, o que inclui o ensino superior regular e toda a grande e variada demanda de formação contínua gerada pela obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento. Nas sociedades da «informação» ou do «saber», em que formação inicial torna-se rapidamente insuficiente, as tendências mais fortes apontam para a «educação ao longo da vida».

Na EAD, seja no formato a distância com momentos presenciais ou só a distância, o trabalho é colaborativo e deve ser organizado com base nas conexões e relações entre os diversos setores e responsáveis pela existência de determinada plataforma de EAD. De acordo com Almeida (2008, p.95),

o desenvolvimento do currículo na EAD mediatizada pelas TIC pode fortalecer os métodos institucionais baseados na distribuição de materiais didáticos digitalizados, no reforço da lógica disciplinar e nas avaliações somativas acompanhadas de feedback automatizados. Por outro lado, as potencialidades de comunicação multidirecional e multimodal, a representação do conhecimento com o uso de distintas linguagens e o desenvolvimento de produções em colaboração com pessoas situadas em diferentes con-

textos, evidenciam possibilidades de superação da abordagem da EAD alicerçada em princípios da organização industrial de produção de massa, racionalização e divisão do trabalho.

Em suma, a EAD atrelada ao avanço tecnológico, é tido como um auxiliar ao processo educativo, podendo ser utilizado com êxito na melhora também dos cursos de formação de professores.

Tecnologia e educação

As iniciativas de formação de professores têm aumentado no Brasil, como também as propostas de educação continuada na modalidade de EAD, que para muitos é uma iniciativa interessante, pois possibilita a atualização de conhecimentos atrelada ao exercício profissional.

A instituição educacional deixa toda a tecnologia dos novos meios e sistemas simbólicos e, de sentido para a cultura que vem extraescolar, todavia, de acordo com as demandas atuais é necessária a integração de ambos, o que implica: conhecer quais os preconceitos acerca da tecnologia, do impacto das produções tecnológicas no mundo e na educação (Lion, 1997). E quais esses preconceitos no resto dos atores sociais que participam na tarefa educativa (alunos, pais, outros docentes, diretores e etc.); debater com os alunos qual é o impacto das tecnologias em sua vida cotidiana; encontrar na tarefa docente cotidiana, um sentido para a tecnologia, um para quê. Este «para quê» tem conexão com a ideia original *tictein*, com a ideia de criação, de dar à luz, de produzir (Lion, 1997).

Maggio (1997, p.15) ressalta que no final da década de 60 e nos anos 70, a tecnologia educacional foi caracterizada como um conjunto de procedimentos, princípios e lógicas para atender os problemas da educação, e em um trabalho elaborado pela Direção de Pesquisa e Comunicação Educativas do Instituto Latino-Americano da Comunicação Educativa (ILCE) afirmou-se que a origem deste campo se caracteriza por um equívoco inicial, o de supor que a utilização de instrumentos derivados do avanço técnico melhoraria automaticamente a eficiência e eficácia dos sistemas educacionais abrindo possibilidades para a substituição do professor. Por trás desta pretensão estava implícito o conceito de ensino baseado na mera transmissão de informação.

Essa visão gerou um pré-conceito a toda forma ou proposta que envolvesse a tecnologia educacional e, ao mesmo tempo, um esquecimento da sua importante função social. Isso foi desencadeando ao longo do tempo um descuido de realizar uma análise relacionada com as formas de pensamento das crianças e jovens de hoje que estão estruturadas a partir dos meios de comunicação e da importância da tecnologia na vida do homem. Esses dois fatos precisam ser levados em consideração no momento em que o ensino acontece.

Os estudos apontam que ensinar do jeito tradicional é insuficiente hoje em dia para atrair a atenção e motivar a aprendizagem dos alunos. Um exemplo que ilustra essa situação é a ideia que somente por incorporar novos meios, produções, ferramentas e instrumentos nas escolas, adotamos inovações pedagógicas. As tecnologias não podem ser reduzidas aos suportes materiais: computador, televisão, tablet e lousa digital. Conforme aponta Moran (1993, p.34), as tecnologias dentro de um projeto inovador

sensibilizam para novos assuntos, trazem informações novas, diminuem a rotina, nos ligam com o mundo, com as outras escolas, aumentam a interação (redes eletrônicas), permitem a personalização (adaptação do trabalho ao ritmo de cada aluno) e se comunicam facilmente com o aluno, porque trazem para a sala de aula as linguagens e meios de comunicação do dia-a-dia.

As pessoas não devem se deixar levar pela ilusão tecnológica, supondo que qualquer incorporação da tecnologia baste para produzir mudanças favoráveis; nem desconsiderá-las. As produções não são alheias ao contexto, à mão e à aspiração do homem (Lion, 1997, p. 26). É necessário que aconteça um uso consciente da tecnologia, uma reflexão crítica sobre elas, pois as tecnologias são frutos do ser humano, não são boas

nem más por si só, elas estão inseridas em um contexto tanto de produção como de aplicação que o homem faz dela. Lion (1997, p.31) discute que

cada sociedade cria, recria, pensa, repensa, deseja e age sobre o mundo através da tecnologia e dos outros sistemas simbólicos. A tecnologia é impensável sem admitir a relação entre o homem e a sociedade. A tecnologia não é neutra, obedece a jogos de poder e a leis de mercado próprias da sociedade na qual está inserida. O sistema educacional, em geral, e a escola, em particular, apropriam-se das produções tecnológicas desde um ponto ético, político-ideológico, pedagógico determinado. Os impactos da tecnologia atravessam a escola. As instituições educacionais, como já se mencionaram, não apenas «consomem» como também produzem tecnologia, materiais de ensino, *softwares*, guias de leitura e de observação de vídeos, decodificação das mensagens dos meios de comunicação de massa, incorporação do jornal na aula, etc.

Assim sendo, produzir tecnologia não é apenas inventar um novo aparato tecnológico, é questionar a tecnologia implementando-a no cotidiano escolar.

A tecnologia faz parte do acervo cultural de um povo, por isso existe o conhecimento acumulado e, por essa mesma razão é contínua sua produção. O indivíduo agrega em sua história e em sua cultura, o legado dos seus antepassados, que se caracterizam como peças importantes na construção de seu desenvolvimento, através das experiências, situações, hábitos, atitudes, valores, comportamentos, linguagem, entre outros. Este não é um processo determinista, uma vez que o indivíduo participa ativamente da construção de seu círculo de interações, modificando-o e provocando transformações neste contexto (Suanno, 2003, p.2)

Não obstante, se algumas instituições apostarem na revisão dos métodos convencionais de ensino para dar espaço ao uso da tecnologia, o processo de aprendizagem com ferramentas informatizadas pode ser alcançado no Brasil.

O Moodle na aprendizagem

O mercado de tecnologia oferece uma série de plataformas ou ambientes virtuais, ou ainda sistemas de gestão da aprendizagem que podem dar suporte a atividades educacionais colaborativas. Há aproximadamente 11 anos foi criado e desenvolvido pelo educador e cientista computacional Martin Dougiamas, o Moodle (em inglês: Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment²) (Nunes, 2011). É um sistema open source de gerenciamento de aprendizagem Learning Management System (LMS), mais conhecido como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), suportado por uma rede de Internet. É uma ferramenta usada para cursos online, com software livre e gratuito que qualquer pessoa pode obter uma licença para utilizá-lo, sem qualquer custo.

O Moodle é facilmente integrado em qualquer sistema operacional, como por exemplo, Unix, Linux, Windows, MacOS X. (Lagarto e Andrade, 2009; Valente, et al., 2009), por ser uma plataforma flexível, fácil de ser modificada, alterada, ampliada ou, usada em parte para aplicações de interesse pessoal, sendo ainda, possível de incorporar-se aos valores acadêmicos de liberdade, avaliação pelos pares e compartilhamento do conhecimento. Por este motivo, é cada vez maior a sua aceitação em diferentes países, conforme apontam as estatísticas disponibilizadas no seu site oficial moodle.org⁴⁶. Para Castro e Castilho (2007, p. 4), a filosofia educacional do Moodle está voltada para o Construcionismo Social, ou seja, o ambiente valoriza a interação social, focalizando a aprendizagem como tarefa central.

O moodle oferece toda a estrutura administrativa, que é acessada apenas pelo administrador, o qual pode ser o professor e a quem mais ele delegar esta função (dados cadastrais, relatório, lista de presença e calendário).

⁴⁶ Estatística da adesão do Moodle <http://moodle.net/stats/>.

Ele possui uma estrutura que permite propor pesquisas, disciplinas, glossários, roteiros de estudo e fórum, comportando ainda, uma gama de canais de comunicação entre os participantes, que podem ser selecionadas pelo professor, de acordo com os seus objetivos. Ou seja, esse sistema permite quatro funções- padrão: administrador, gerente, professor e aluno, cada um com uma atribuição específica, porém, o administrador é aquele que possui maior controle na gestão do AVA.

Há inúmeras possibilidades oferecidas pelo moodle, diversos recursos e estratégias de atividades para a construção e o desenvolvimento de cursos. Isso possibilita várias formas de interação entre os participantes. Seguindo esta ideia, Melo, Chagas e Freitas (2010, p.12) ressaltam que,

entre as comunidades virtuais suportadas pela Internet, as Comunidades de Aprendizagem e as de Prática têm despertado grande atenção junto a especialistas de várias áreas da educação devido às suas potencialidades de gerar ambientes que possibilitam e incentivam a colaboração entre os seus participantes. No momento atual, de grande expansão da Educação a Distância, os processos que conduzem à criação e sustentação destas comunidades se revestem de particular relevância e pertinência. Nelas participam pessoas das mais diferentes proveniências e formações, reunidas num esforço comum de procura de informação, compreensão e aplicação.

Melo, Varela e Kornatski (2013, p.8) explicitam que,

para gestão e desenvolvimento de cursos, a plataforma MOODLE oferece recursos que permitem ao professor desde fornecer conteúdos, propor módulos de atividades, além de poder disponibilizar tarefas para avaliação e vários espaços de socialização, entre outras possibilidades. Dentre os recursos encontram-se a possibilidade de criação de uma página de texto simples ou página web, link a arquivo ou site, de visualização de um diretório etc.. As atividades são diversificadas e propõem a interação entre professores com os cursistas: dentre elas citam-se as que possibilitam a criação de base de dados, a proposição de chat (momento síncrono), o diário, o fórum (momento assíncrono), o glossário, a lição, o questionário, etc, além de tarefas de avaliação, tais como produção de texto online, envio de arquivo ou texto e o uso do wiki, que é para a elaboração de textos coletivos.

Dentre os recursos citados anteriormente, o Fórum de discussão é um espaço proposto para prática de discussões ou «diálogo cognitivo» (Jorge, 2012, p.19) acerca de alguma temática. Os alunos participam nestas discussões de forma assíncrona, tendo a liberdade de expressarem livremente o seu ponto de vista sobre o tema em discussão no momento, bem como interagir com os colegas, comentando criticamente os seus comentários. Na maioria das vezes, o professor lança alguma questão que estimula a discussão, para que os alunos expressem suas ideias, entretanto, ele deve estar atento aos possíveis abusos quanto ao uso desse AVA, determinando os limites e incentivando a participação dos mais tímidos (Alvez, Barros e Okada, 2009).

Por uma série de fatores responsáveis pela problemática explicitada anteriormente, Jorge (2012, p.19) chama nossa atenção para o fato de que: «sem uma supervisão adequada, estratégica e deliberada, os debates dos estudantes não vão além das meras opiniões, vagamente baseadas em exercícios elementares de indução e dedução», daí a necessidade de haver maior atenção por parte do professor na dinamização dos fóruns de discussão. Por ser um recurso colaborativo, todos os alunos têm acesso às mensagens colocadas nos fóruns.

Outro recurso é o Diário, utilizado na maioria das vezes para registrar o processo de aprendizagem individual. Por ser uma ferramenta individual, apenas o aluno e o professor têm acesso aos comentários contidos neste espaço. Este é um recurso muito rico para os alunos exporem seus medos, dúvidas, inseguranças, expectativas, avanços, recuos etc., entre outras situações, sendo também um instrumento de avaliação formativa bastante eficaz.

Na ferramenta Tarefas, o professor disponibiliza orientações sobre as atividades que os alunos deverão realizar. Esta não é uma ferramenta colaborativa, apenas informativa.

A Wiki, também conhecida como Escrita Colaborativa, possibilita que um texto seja escrito sob a autoria de diversos autores. Os alunos podem usar de diferentes ferramentas para tornar o texto mais rico e interessante; podem fazer hiperligações, colocar imagens, editar, incluir, e excluir o que foi feito. Enfim, podem interagir e construir um material colaborativamente. Esse tipo de atividade configura-se como um grande desafio para todos os envolvidos, mesmo considerando-se que os alunos não estejam acostumados a este tipo de experiência (Alves, Barros e Okada, 2009). Destaca-se que a possibilidade de escrever coletiva e colaborativamente é um exercício de autonomia e de cooperação que deve ser estimulado pelo professor.

Ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e o papel do professor

Tocar no assunto de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) pressupõe voltar um pouco no tempo para lembrar como o computador foi inserido na Educação. O uso do computador na Educação teve início na década de 1960, como meio de apresentação e controle de instrução. Havia uma ênfase muito grande na individualização da aprendizagem e na redução de custos, as vantagens atribuídas eram: instrução individualizada, treinamento uniforme, apresentado no ritmo do aprendiz, feedback imediato, apresentação no próprio ambiente de trabalho do aprendiz, disponibilidade permanente, conteúdo facilmente atualizável, reduzido tempo de estudo e material distribuído geograficamente. Nessa época, os conteúdos eram apresentados apenas na forma textual por causa das limitações tecnológicas (Bechara, 2006).

Com o passar dos anos, as interfaces gráficas foram se desenvolvendo e trouxeram novas possibilidades para os materiais digitais. Começaram a ser produzidos softwares educacionais que suportam diferentes mídias, tais como imagens, sons, vídeos, entre outros. Paralelamente a isso, o uso da internet foi se disseminando, inicialmente com acessos mais restritos, por meio da linha telefônica, até chegar à banda larga, popularizando-se e permitindo maior velocidade na transmissão de imagens e vídeos.

Perante essa situação, têm acontecido inúmeras discussões sobre os AVA, as mudanças que já estão ocorrendo no papel do professor e nos processos de ensinar e aprender e, em torno da educação e o contexto das tecnologias digitais.

Segundo Aretio (2001), não há um consenso entre as instituições e nem entre os autores sobre a designação dos docentes que atuam no sistema de EAD. Cada uma das diferentes funções que o docente desempenha, recebe um determinado nome: tutor, assessor, facilitador, conselheiro, orientador, consultor (Aretio, 2001), instrutor (Moore e Kearsley, 2008) ou e-moderador (Salmon, 2002). Contudo, há consenso entre os autores de que o papel do professor é a chave do sucesso nos cursos de EAD, sendo suas principais atribuições: interagir diretamente com os alunos, incentivando-os, orientando-os, esclarecendo dúvidas, estimulando e fortalecendo o processo de aprendizagem autônoma, pois é sobre este professor que recai a responsabilidade pelo bom desempenho da instituição, já que é ele também quem a representa (Abreu-e-Lima, 2010; Almeida et al., 2014).

Atualmente, inúmeros educadores se valem do recurso básico do EAD, como a ferramenta da internet, com seus recursos tecnológicos para programar e propor estudos e atividades para seus alunos, agendando atendimentos virtuais via programas de mensagem instantânea ou fóruns de discussão em AVA, orientando seus alunos para que enviem trabalhos para posterior correção. Assim, o indivíduo pode aprender de onde estiver, assistindo a uma videoconferência que se realiza do outro lado do mundo, na qual professores de renome interagem com os participantes através do computador ou televisão. Toda essa forma de aprender cria um formato sem estruturas rígidas e, portanto, mais democrático.

As tecnologias digitais estão sendo incorporadas gradativamente ao rol das atividades pedagógicas facilitando a execução de atividades e eliminando a burocracia de uma sala presencial. Ou seja, tanto as escolas

quanto universidades ou empresas intensificaram o uso de ambientes virtuais para desenvolver programas de educação.

A utilização do AVA permite que cada aluno interaja com o professor, com os outros estudantes e com o material didático disponibilizado. Em relação ao AVA, Almeida (2003, p.4) afirma que este ambiente permite

integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio denominado design educacional, o qual constitui a espinha dorsal das atividades a realizar, sendo revisto e reelaborado continuamente no andamento da atividade.

Pereira, Schmitt e Dias (2007, p.2) explicitam que

o processo de ensino-aprendizagem tem potencial para tornar-se mais ativo, dinâmico e personalizado por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Essas mídias, em evolução, utilizam o ciberespaço para promover a interação e a colaboração a distância entre os atores do processo e a interatividade com o conteúdo a ser aprendido.

Considerações finais

A concepção adotada neste artigo define que o papel da tecnologia no processo de ensino e de aprendizagem são as abordagens didático-metodológicas utilizadas, e não o caráter educacional atribuído a um artefato tecnológico qualquer. David Carreher, um psicólogo cognitivista da UFPE, afirma que «não é a informática que tem contribuições a dar à Pedagogia. É a Pedagogia que tem contribuições a dar à informática»⁴⁷. Alguns profissionais antenados com a modernidade necessária para a formação ainda encontram desafios que gradativamente vão se dissipando mediante as tecnologias digitais, e se deparam com a criação de Instituições de Ensino que utilizam o formato a distância que conseqüentemente colaboram com sua visão pedagógica de ensinar.

A interação no ambiente da EAD se dá em uma perspectiva diferente da que existe na educação presencial, pois as atividades precisam ser selecionadas considerando que a comunicação será estabelecida por alguma forma de tecnologia. Diversos meios podem ser utilizados separadamente ou de forma combinada de modo que a presença do professor seja sentida por intermédio de pelo menos um canal de comunicação.

As ferramentas síncronas, de acordo com os responsáveis pelo curso, possibilitaram a aproximação entre aluno-aluno e aluno-professor, facilitando um maior contato entre eles. Em consequência do maior contato foi sendo gerado um ambiente de trocas mais frequentes, o que na maioria das vezes, acontece em cursos somente presenciais (Johnson et al., 2014).

Dentre as propostas e programas pode-se destacar a EAD como uma das políticas educacionais mais relevantes na atualidade, políticas essas que vêm apresentando esforços significativos tanto de investimento teórico, quanto financeiro, realizados pelas universidades e pelo poder público, respectivamente.

O aluno que faz parte da EAD precisa desenvolver uma gama de habilidades para que tenha condições da autogestão, capacidade para a resolução de problemas, adaptabilidade e flexibilidade de novas tarefas assumindo a responsabilidade de aprender por si próprio e trabalhar em grupo de modo cooperativo usando as tecnologias digitais.

⁴⁷ Citação livre da fala do referido professor em uma palestra proferida na UNICAMP.

Desta forma, a abertura dos cursos de EAD, e o uso das tecnologias digitais pelas instituições de ensino tem sido algo necessário para atender a demanda imposta pelo desenvolvimento acelerado dos dias atuais, como assinala Lévy, «por intermédio de mundos virtuais, podemos não só trocar informações, mas verdadeiramente pensar juntos; pôr em comum nossas memórias e projetos para produzir um cérebro cooperativo.» (2010, p. 96).

Referências

- ABREU-E-LIMA, D. M. *As habilidades e as inteligências do tutor virtual no trabalho em EaD*, 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010193836.pdf>
- ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. B. *Desafios e possibilidades da integração de tecnologias ao currículo*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC, 2008.
- ALONSO, K. M. & ALEGRETTI, S. M. de M. Introduzindo a Pesquisa na Formação de Professores a Distância. In: Valente, J. A.; Prado, M. E. B. B.; Almeida, M. E. B. de. *Educação a Distância via Internet*. São Paulo: Avercamp, p. 163-174, 2003.
- ALVES, L.; BARROS D.; OKADA, A. (Orgs.). *MOODLE: estratégias pedagógicas e estudos de caso*. Salvador/BA: EDUNEB, 2009.
- ARETIO, L. G. *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel, 2001.
- AOKI, K.; POGROSZEWSKI, D. *Virtual University Reference Model: A Guide to Delivering Education and Support Services to the Distance Learner*, 1998. Disponível em <<http://www.westga.edu/~distance/aoki13.html>>. Acesso em 15 jun 2014.
- BECHARA, J. J. B. *Aprendizagem em ambientes virtuais: estamos utilizando as pedagogias mais adequadas?* 2006, 102f. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.
- BICUDO, M. A. V.; ROSA, M. *Realidade e Cibermundo: horizontes filosóficos e educacionais antevistos*. Canoas: Editora da ULBRA, 2010.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei Federal 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996a.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, 1999.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.
- CASTRO, W. C. F de; CASTILHO, J. E. *O conceito de limite no ambiente virtual Moodle*. Brasília, 2007.
- CENSO EAD. Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013. *Censo EaD.br: analytic report of distance learning in Brazil*. [traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. – Curitiba: Ibpex, 2014.
- FERREIRA, G. R.; LEÃO, A. M. Estudo dos cursos de formação em Educação Sexual que utilizam as tecnologias digitais. In: IV Seminários Enlaçando Sexualidades, 2015, Salvador - Bahia. *Anais IV Seminário Enlaçando Sexualidades*. Salvador: Eduneb.
- FLEMING, R. *Undergraduate science students' views on the relationship between science, technology and society*. International Journal of Science Education, v.10, n.4, p. 449-463, 1988.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. *Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory*. Journal on Excellence in University Teaching, 25(3&4) 1-26, 2014. Disponível em: <<http://celt.miamioh.edu/ject/fetch.php?id=594>>
- JORGE, I. (2012). Um questionário sobre as percepções dos estudantes acerca da importância das tarefas da e-tutoria: diferenças de gênero, idade, formação acadêmica e experiência tecnológica. *Educação, Formação & Tecnologias*, 5 (1), 17-32, 2012 [Online], disponível em <<http://eft.educom.pt>>

- LARRUCIA, M. A. *Educação a distância e as tecnologias de informação e comunicação (TIC)*. In: Seminário em Administração - SEMEAD, 11, São Paulo, 2008. Anais... São Paulo: SEMEAD, 2008.
- LEMES, S. de S. Considerações acerca da estrutura e metodologia do Pedagogia Cidadã. In: Palma Filho, J. C. (Org.) *Pedagogia Cidadã: uma nova prática na formação do educador*. São Paulo: Unesp. Pró-Reitoria de Graduação/ Rettec Artes Gráficas, 2007.
- LEMES, S. de S.; RIBEIRO, R. A questão da escolarização enquanto um processo educativo complexo e o necessário apoio tecnológico: algumas pistas de sua dimensão para entendimento e reflexões. In: Souza, C. B. G. de; Ribeiro, P. R. M. (Orgs.) *Desafios educacionais para o século XXI: contribuições dos contextos espanhol e brasileiro*. Araraquara: Laboratório Editorial FCL-UNESP, 2010.
- LION, C. G. Mitos e realidades na tecnologia educacional. In: Litwin, E. (Org.). *Tecnologia educacional. Política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2010.
- LITWIN, E. (1997). *Tecnologia educacional. Política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MATURANO, E. C. P. L.; LEMES, S. de S. *Breves discussões sobre a educação a distância e as políticas públicas dos anos noventa até o momento atual*, 2012.
- MELO, S. M. M.; POCOVI, R. M. de S. (2002). In: *Caderno Pedagógico I – Educação e Sexualidade*. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.
- MELO, S. M. M.; VARELA, C. M. & KORNTAZKI, L. (2013). *A produção de curso on-line de sensibilização sobre Educação Sexual: Formação de professores a distância no ambiente virtual de aprendizagem*. In: X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD), 2013, Belém PA. Anais do X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD), 11 a 13 de junho de 2013. Belém PA: UNIREDE, v. 1. p. 1-13, 2013.
- MORAM, J. M. *Leituras dos Meios de Comunicação*. São Paulo: Pancast, 1993.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G.. *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- NISKIER, A. *LDB: a nova lei da educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica*. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.
- NUNES, C. A. *Política, sexualidade e educação*. Dossiê poiethos – política. Filosofia e Educação [Online] 3, 2, Outubro de 2011 – Março de 2012, 4- 17. Disponível em: [<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/view/2957>] [Acesso em jul. 2014].
- SALMON, G. *E-moderating: The key to teaching and learning online*. Londres: Kogan Page, 2002.
- SUANNO, M. V. R. *Novas tecnologias de informação e comunicação: reflexões a partir da teoria Vygotskyana*, 2003. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2003/texto16.doc>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

Formación del profesorado en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Luz Marina Acevedo Tobar
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
luzmacevedo417@gmail.com

En la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos se forman profesores para, de acuerdo a los niveles oficiales de la educación nacional, atender a:

- Educación inicial: Niños de 3, 4, y 5 años de edad.
- Educación básica regular: Niños desde 6 años hasta adolescentes de 15 ó 16 años de edad.

Diseño curricular



En el Diseño Curricular de nuestra Facultad, la etapa de fundamentación de la carrera profesional, se inicia con el estudio del entorno socio educativo que contextualiza la formación profesional que se brinda, es la

etapa de diagnóstico de la realidad socio cultural en la cual se desempeñará el futuro profesional y a partir de este diagnóstico se determinan las bases teóricas filosóficas y pedagógicas que sustentan nuestro diseño.

El esquema presenta las siguientes partes:

- Fundamentos teóricos
- Perfil profesional
- Estructuración curricular
- Estrategias didácticas
- Prácticas pre profesionales

Fundamentos teóricos

Nuestra política educativa se fundamenta en el conocimiento de:

- La realidad socio educativa del país y
- Tendencias educativas internacionales

Y los principios de:

- Formación integral
- Equidad
- Inclusión

La formación integral involucra mucho más que brindar al futuro docente; cultura y teoría pedagógica, técnicas para la elaboración de diseños curriculares o entrenamiento didáctico; involucra el conocimiento de nuestra realidad educativa nacional en el marco de la internacionalización y el desarrollo de actitudes del docente. El desarrollo de capacidades para el tratamiento, conocimiento, manejo y propuesta de teorías y conceptos de la ciencia y la pedagogía, el entrenamiento en estrategias para el desempeño eficiente y eficaz y el desarrollo de las actitudes propias del educador: criticidad, creatividad, apertura, sensibilidad y amor.

Entendemos el aprendizaje como un proceso dinámico, permanente, en el cual se produce la interacción entre el docente y los estudiantes y los estudiantes entre sí y con el docente. En este proceso los roles no están determinados de manera rígida, sino que son intercambiables; el alumno aprende y el docente también lo hace.

La equidad y la inclusión responden a las características de la propuesta educativa tradicional de nuestra institución. Equidad en el reconocimiento de deberes y derechos propios y ajenos, equidad en las oportunidades que se brinda desde diferentes aspectos a todos y a todas. Inclusión porque nuestra universidad abre sus puertas a toda persona que desee formar parte de ella y a todos los peruanos, de todos los lugares y regiones de nuestro país.

Perfil profesional por competencias

Como sabemos, el perfil profesional es la descripción de las características que tendrá el futuro profesional. En nuestro caso, es la descripción de las características del egresado de la carrera, al concluir sus estudios; sin embargo, como también sabemos, ese perfil profesional ideal, no se obtiene al concluir los estudios y lo que se logra en realidad es iniciar el camino hacia la consecución de dicho perfil, el cual probablemente tome varios o muchos años para conseguirse y cabe la posibilidad de que en algunos casos, nunca se consiga. Por

ello sería lícito hablar de perfil profesional, diferente de perfil de egreso. En todo caso, el perfil profesional es la meta hacia la cual se dirige la formación profesional y el ejercicio de la profesión una vez concluida dicha formación.

El Perfil Profesional que proponemos y que se viabilizará a partir de nuestro Diseño Curricular, es un perfil por competencias. En él consideramos importante para la formación de nuestros futuros profesionales de la educación; la adquisición de conocimientos, de destrezas y de actitudes.

Esquema de un profesional por competencias

| PERFIL PROFESIONAL | | | |
|---|---|---|---|
| Dimensión | DESTREZAS | CONOCIMIENTOS | ACTITUDES |
| DOCENCIA | Promueve, facilita y asume el rol de profesor mediador para propiciar aprendizajes significativos en sus alumnos. | A partir del conocimiento de la teoría pedagógica de teorías del aprendizaje cognitivo y de didáctica activa y estratégica. | Manteniendo una actitud democrática, dialogante, crítica, responsable y de respeto a los otros. |
| INVESTIGADOR | Promueve, diseña y elabora proyectos de investigación educativa... | | |
| GESTOR Y ADMINISTRADOR DE LA EDUCACION | Controla instituciones educativas a partir de... | | |

Se presenta a manera de ejemplo un esquema de elaboración de un perfil profesional por competencias para la carrera docente.

Diseño curricular

Los contenidos del Perfil Académico Profesional de egreso, (contenidos de aprendizaje), se organizan en las áreas de la estructura curricular, atendiendo a su naturaleza, (estudios generales, formación básica, formación especializada, etc).

Áreas de la Estructura Curricular

La UNMSM propone las áreas de:

- Estudios Generales
- Formación Básica
- Formación Especializada
- Complementaria
- Prácticas Pre profesional

Estudios generales

Destinados a lograr en el alumno;

- La inserción en el ambiente y los estudios universitarios
- Garantizar la adquisición de una cultura general básica
- Proveer al estudiante de las herramientas cognitivas, procedimentales y actitudinales para el desempeño óptimo en el proceso de formación profesional.

Formación básica

Son los conocimientos, destrezas y actitudes fundamentales que se constituirán en la base para la adquisición de las competencias que permitirán el desarrollo pleno del futuro profesional. En el caso de nuestra Facultad de Educación: Pedagogía, Didáctica General, Investigación,

Formación profesional especializada

Son los contenidos propios de la carrera; diferenciados por especialidades, en nuestro caso, en nuestra carrera se ofrecen 8 especialidades:

- Profesores especialistas en Educación Inicial
- Profesores especialistas en Educación Primaria
- Profesores de Educación secundaria especialistas en Matemática y Física
- Profesores de Educación secundaria especialistas en Lenguaje, Literatura y Comunicación
- Profesores de Educación secundaria especialistas en Biología y Química
- Profesores de Educación secundaria especialistas en Historia y Geografía
- Profesores de Educación secundaria especialistas en Inglés y Castellano
- Profesores de Educación secundaria especialistas en Filosofía, Tutoría y Ciencias Sociales.

Práctica Pre profesional, es el entrenamiento en las competencias que garantizan el desempeño óptimo del estudiante en el campo profesional, en cada uno de los aspectos de la tarea docente.

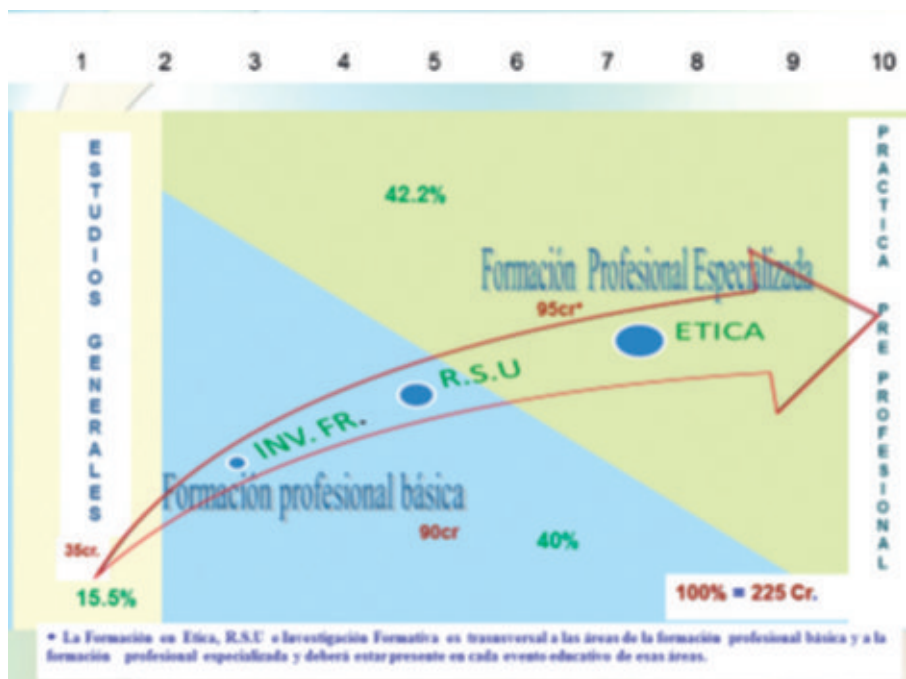
Estructura curricular

Es la relación entre las áreas de la estructura curricular, el peso de cada área en términos de porcentajes y su distribución en el tiempo a través de la formación profesional.

La estructura curricular de nuestra Facultad considera las áreas:

- Estudios Generales
- Formación Profesional Básica
- Formación Profesional Especializada (8 especialidades)
- Práctica Pre profesional

Estructura curricular distribuida por semestres



La formación ética, la responsabilidad social universitaria y la Investigación formativa son transversales a todas las áreas de la estructura curricular.

Nuestra propuesta curricular incluye, así mismo, una propuesta didáctica, en la cual es muy importante el trabajo docente en un ambiente dinámico de interacción con los estudiantes, ambiente en el cual los alumnos se sientan libres de opinar, exponer ideas, preguntar e incluso discutir temas propuestos por el docente o por los compañeros. Por tanto no es extraño en este contexto, el trabajo en grupo de estudiantes, el intercambio y discusiones entre ellos y la participación con mutua intervención de docente y estudiantes. Percibimos al grupo y al intercambio que se produce al interior de éste, como una posibilidad de aprendizaje; por ello formamos a nuestros estudiantes, futuros docentes para el trabajo grupal, para la participación en discusiones y debates, porque pensamos que además de brindar información a sus futuros alumnos serán directores de debates, consejeros, orientadores de los niños y jóvenes que estarán a su cargo.

El eje de nuestro diseño curricular es la persona, el estudiante que ingresa a nuestra facultad para, luego de diez semestres, egresar como un profesional de la educación. Esos estudiantes esperan que se les brinde la mejor formación posible y nosotros tenemos la responsabilidad de hacerlo; esto obviamente está vinculado con el concepto de calidad; y al respecto diremos que la calidad para nosotros, no se mide por el porcentaje de estudiantes que aprueban un curso, en relación a la cantidad de estudiantes que iniciaron dicho curso; la calidad está definida por el desarrollo de habilidades, potencialidades y actitudes que el alumno logra a lo largo de su permanencia en la facultad; muchas de las cuales no son fácilmente medibles por medios cuantitativos.

Además del desarrollo integral del futuro docente, nos interesa el desarrollo de las habilidades, capacidades y potencialidades que posibiliten su permanente autoaprendizaje.

Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas se constituyen en los medios a través de los cuales se posibilita el logro del perfil profesional; por ello nuestra propuesta incluye también una propuesta de estrategias didácticas:

Las metodologías didácticas elegidas deberán ser sumamente activas y participativas. Métodos didácticos como: «metodología activa», «métodos globalizados» y «enseñanza estratégica», en los cuales el rol tradicional del docente y el de estudiante se atenúan o desaparecen; el docente no es más el que brinda conocimientos y el estudiante quien los recibe de manera pasiva, para convertirse en una actividad de intercambio permanente y continuo en la cual docente y estudiantes participan en una experiencia de aprendizaje mutuo, son, en nuestra opinión, los más adecuados para la consecución de los perfiles propuestos.

Prácticas pre-profesionales

En la Facultad de Educación los estudiantes hacen prácticas pre profesionales durante su formación. Dichas prácticas se intensifican en el último año de estudios y se realizan en los colegios de los niveles que el estudiante ha elegido. Los colegios que colaboran con nosotros en estas prácticas son de distintos distritos de Lima y representan una diversidad de colegios de los distintos niveles. Las prácticas profesionales se organizan, en primer lugar como prácticas en las cuales un estudiante observa clases al profesor del curso de su especialidad. Y, luego en un segundo momento, un grupo de estudiantes observan la clase de uno de ellos y luego, se reúnen para realizar la crítica de la clase observada. En esta crítica participan los estudiantes que observaron la clase y el profesor responsable de la práctica pre-profesional.

Think SCI: una iniciativa para impulsar a los jóvenes a desarrollar pensamiento científico

Luis Humberto Fernández Fuentes⁴⁸
Senador de la República en México

Abstract

A diario, millones de jóvenes utilizan todo tipo de gadgets e instrumentos tecnológicos, pero muy pocos desarrollan capacidades científicas o tecnológicas. Think Sci es una iniciativa para impulsar a los jóvenes a desarrollar pensamiento científico y la capacidad de resolver problemas comunitarios con soluciones científicas y tecnológicas, hasta la incubación de empresas con propósito, creando liderazgos que generen un cambio global. En este momento en que los principios científicos están siendo cuestionados (cambio climático), es fundamental inducir a los jóvenes a la exploración y creación de conocimiento. Si bien existen proyectos para enseñar ciencia o principios de programación, no hay modelos orientados a desarrollar pensamiento científico y conciencia social.

Key words: jóvenes, capacidades científicas y tecnológicas, problemas comunitarios, soluciones científicas, empresas con propósito, liderazgo, cambio global.

Resumen

Every day millions of youngsters use all kinds of gadgets and technological devices but very few develop scientific or technological skills. Think Sci is an initiative to develop scientific thought and the skills to solve community problems among the young using scientific and technological solutions, and to incubate socially

⁴⁸ Senador de la República en México. Doctor en Administración Pública con mención honorífica. Estudios en las universidades de Harvard, Complutense de Madrid, Alcalá de Henares (estancia postdoctoral en Educación y Política Comparada) y Academia Nacional de Gobernación de China. Mail: luishfernandez@gmail.com.

responsible businesses while creating leaders to drive a global change. At present, when scientific facts such as climate change are being questioned, it is crucial to encourage the young to explore and create knowledge. Although there are projects to teach science and programming principles, none focus on the joint development of scientific thought and social awareness.

Palabras clave: youngsters, scientific or technological skills, community problems, scientific and technological solutions, socially responsible businesses, leader, global change.

Introducción

Un valiente y nuevo mundo. Educación, conocimiento y prosperidad

Aldous Huxley, en su novela «Un valiente y nuevo mundo» (en castellano Un Mundo Feliz), describe una sociedad definida por la tecnología y toma el título de una frase de «La Tempestad» de Shakespeare, cuando Miranda descubre que hay un mundo fuera de su isla. Al igual que Miranda, nos llena de emoción ser testigos cotidianos de una realidad diferente: la creación de un nuevo balance en lo económico, político, social y militar con impactos a una velocidad y una escala como no se habían visto en la historia de la humanidad. Algunos de los factores determinantes son la ciencia, la tecnología y la innovación (CTI), que detonan cambios en los países pero también en la vida de los individuos. No existe un espacio de la vida humana que no haya sido transformado por los avances científico-tecnológicos.

La prosperidad de las naciones está y estará cada vez más relacionada con la capacidad de generar riqueza a través de bienes no tangibles o de la economía del conocimiento, que evidencia la relación que existe entre crecimiento económico y capacidad de innovación. Naciones como Suecia, Finlandia o Corea han comprendido y asumido el reto, hoy reciben los dividendos.

Pero este valiente y nuevo mundo no es para todos, también genera nuevas formas de exclusión de las personas y asimetrías entre las naciones. Las formas decimonónicas de generar riqueza son insuficientes para generar bienestar por lo que la incorporación a esta dinámica es una obligación para gobiernos, sociedades e individuos, lo que determina la direccionalidad en las políticas y decisiones.

En este contexto, América Latina cuenta con un gran potencial de desarrollo, pero la confusión, la procrastinación, la asfixia de la competencia política y la improvisación han detenido la posibilidad de una evolución hacia estos nuevos modelos. Hay esfuerzos importantes para avanzar en este sentido, pero no se reflejan en resultados sensibles hacia la población o en los indicadores económicos. La evidencia muestra que no se tiene una ruta clara para tomar las oportunidades.

¿Qué hacer frente a este cambio? Las alternativas son muchas, los riesgos altos y los gobiernos no se encuentran preparados para este nuevo mundo, pero nadie lo está, por eso es importante proponer y actuar desde todas las esferas.

Think Sci es una iniciativa que nace desde el ámbito privado para apoyar en la gestión de este cambio. A partir de una metodología que considera una plataforma en internet, estímulos y activaciones en las escuelas de educación básica busca desarrollar pensamiento científico (y no sólo el uso de tecnologías) en jóvenes entre 10 y 15 años, para que pasen de ser usuarios a innovadores, de consumidores a empresarios con visión social.

Las ciencias sociales y en especial las educativas deben generar profundidad de pensamiento pero también herramientas y tecnologías aplicables, pensar el problema en abstracto, profundiza la confusión y la inactividad, por lo que es conveniente desarrollar instrumentos funcionales que reúnan un entendimiento de la realidad, con una aplicación pragmática.

Objetivos

- Analizar la relación entre prosperidad y capacidades científicas y tecnológicas.
- Analizar las acciones de diversos gobiernos para incentivar la innovación y capacidades científicas
- Analizar la relación entre los jóvenes, la ciencia, la innovación y la tecnología.
- Conocer las principales herramientas digitales para aprender ciencia, dirigidas a niños y jóvenes.
- Presentar la iniciativa Think Sci como una propuesta de modelo para impulsar a los jóvenes a desarrollar pensamiento científico.

Desarrollo

1. *Ciencia, tecnología, educación y el destino de las naciones.*

La historia de la humanidad se ha definido por su relación con la ciencia y la tecnología, quienes han tenido la ventaja tecnológica han logrado sobrevivir. Desde que el hombre desarrolló la capacidad de utilizar herramientas, armas y medios de producción, los innovadores han sido los vencedores. Pasteur decía que «La ciencia es el alma de la prosperidad de las naciones y la fuente de vida de todo progreso» y tiene sentido, la tecnología no sólo genera comodidad, bienestar y desarrollo, también da soberanía, seguridad y supervivencia. Miles de culturas, naciones y pueblos han desaparecido por su imposibilidad de enfrentar tecnologías más avanzadas.

La historia de las revoluciones tecnológicas es la historia de la economía y del poder, pero también de las ideas, la sociedad y los derechos. Esto es, hay una fuerza motora, pero se potencia y alimenta de otros elementos. Los inventos o teorías no cambian al mundo o dan una ventaja por sí mismos, son la suma del concepto, aplicación, accesibilidad y explotación que permite una sinergia de innovación y prosperidad, en la que la educación juega un papel preponderante.

Los primeros herreros tuvieron que formar escuelas para armar ejércitos, la revolución industrial requirió ingenieros y mano de obra capacitada, y las potencias de la postguerra fueron impulsadas por una clase media con estudios universitarios. El punto es que para que la ciencia tenga un impacto social y económico se requiere el empuje de la educación, el compartir el conocimiento es la condición básica para crearlo.

2. *El conocimiento y la prosperidad.*

Nuestro momento está definido por el conocimiento, lo cual no es nuevo, Huxley lo describió en la década de los treinta, pero nunca como hasta ahora los cambios habían sido progresivos, hoy los procesos se vuelven exponenciales, a una velocidad e impacto sin precedentes. El grado de estos cambios es de tal magnitud que se habla de una singularidad en la que la tecnología rebasa a la biología. La generación de riqueza estará determinada por la capacidad de generar bienes intangibles, la llamada economía del conocimiento, en este sentido, el conocimiento es reconocido como el motor de la productividad y el crecimiento económico. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial (BM) consideran que la «economía del conocimiento» es una herramienta efectiva para promover el desarrollo económico y social de las naciones (OCDE, 1996), se caracteriza por el uso de las ideas en lugar de las habilidades físicas; y de la aplicación de tecnología en lugar de la explotación de recursos naturales y la mano de obra barata. De esta manera, la innovación tecnológica adquiere una función cada vez más importante en el desarrollo económico y social.

Los componentes de una economía basada en el conocimiento son: 1) un capital humano calificado y el uso intensivo del conocimiento en la producción; 2) alto grado de competitividad y una clara orientación hacia

el exterior; 3) un marco institucional y un capital social que dan certidumbre y confianza a los agentes, y que disminuyan los costos de transacción de las actividades económicas; 4) uno o varios sistemas de innovación con una buena capacidad emprendedora; 5) suficiente infraestructura de información, comunicación y tecnología (Banco Mundial, 2010-2012, pp. 20-25).

La economía del conocimiento, por lo tanto, sugiere gestionar el conocimiento para ser explotado comercialmente. En todas las épocas el conocimiento ha sido importante, pero en la actualidad la innovación es el eje de crecimiento y competitividad de los países y las empresas en todo el mundo.

En los últimos años los países con mejores niveles de crecimiento económico y desarrollo social son aquellos que han transformado el conocimiento en riqueza. De acuerdo a las mediciones realizadas por el BM, entre los países con mayor puntuación en el *Índice de Economías del Conocimiento* (KEI por sus siglas en inglés), se encuentran: Suecia, que desde 2002, tiene las mejores calificaciones en los indicadores de *innovación, educación, ciencia y tecnología*; y en el *régimen de incentivos económicos*, con una calificación promedio de 9.5 en una escala de cero a diez; en segundo lugar está Finlandia con una calificación promedio de 9.3, ha ascendido seis posiciones; Dinamarca se ha mantenido en tercer lugar, con una calificación promedio de 9.1; mientras que la economía de México, ha descendido once lugares, con una calificación de 5.1 promedio en la misma escala (Banco Mundial, 2012).

Medir las capacidades de las economías más desarrolladas, permite conocer quiénes tienen mayor posibilidad de transitar hacia una sociedad del conocimiento, en función de su capacidad de democratizarlo y de su apertura en los servicios educativos (OCDE, 2008, p. 177), como lo ha demostrado la economía de Finlandia que tiene la sociedad más innovadora de Europa (M. Markkula, 2009) cuyo PIB ascendió a 263 mil millones de dólares en 2011 del cual invierte más de 6.2 % anualmente en educación, por lo cual ocupa los primeros lugares en la prueba PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, o Informe PISA por sus siglas en inglés Program for International Student Assessment) de la última década.

Hay una tendencia del mundo hacia lo digital; empresas, economías y personas operan electrónicamente y son un instrumento fundamental para erradicar la pobreza, combatir el hambre y mejorar la salud (UNESCO, 2010, p. 11). Es importante destacar que si bien la mayor atención se ha centrado en las CTI, hay otras áreas que reconfiguran la ciencia y al mundo, como son la biotecnología, la nanotecnología y la genómica; algunas otras emergen a una gran velocidad, por lo que lo más importante no es sólo estudiarlas, sino asumir el pensamiento científico como marco conceptual.

2.1. La innovación condición básica para el desarrollo

La innovación se ha convertido en un factor clave para el desarrollo económico y social de las naciones, así como para combatir los retos globales que van desde los impactos de las emisiones de gases de efecto invernadero, las enfermedades infecciosas, hasta en la seguridad alimentaria (OCDE, 2012, p. 240).

La conveniencia de una política de innovación es una realidad, pero no es fácil, ni sencillo y tampoco hay una claridad sobre cómo implementarla, lo que ha generado que el tema se convierta en un eje del debate de las agendas nacionales en todo el mundo.

Las condiciones para lograr una sinergia de innovación implican un rediseño institucional de gran alcance y profundidad. La OCDE recomienda realizar reformas políticas, mejorar su entorno empresarial, contar con una regulación más favorable a la innovación, reducir barreras al comercio y a la Inversión Extranjera Directa (IED) e impulsar una reforma del mercado laboral que proteja el empleo (OCDE, 2007, p. 13).

Constituir una sinergia de innovación no es únicamente un tema de gobierno, obedece a una lógica de mercado y empresarial. «*Los ciclos de vida de los productos se han acortado de manera drástica, lo cual ha obligado a las empresas a innovar y a desarrollar productos y servicios de forma más rápida y eficiente*» (Vanda-

na, 2007, p. 97), por lo que el diseño de políticas debe considerar las condiciones del mercado, la generación de incentivos atractivos y el papel de los empresarios para la competitividad en la economía del conocimiento.

El camino hacia una economía del conocimiento y de la innovación es un reto inmenso pero la experiencia de los países que lo han logrado hace pensar que es una apuesta de vale la pena. Países como Finlandia, Corea del Sur, Singapur, China, e Israel, han pasado de un papel modesto en la economía a convertirse en potencias, a través de la exportación de desarrollos y productos tecnológicos.

Para ejemplificar la diferencia en la aplicación de políticas de innovación resulta útil la comparación entre Corea y México. En 1970 los países tenían aproximadamente el mismo ingreso per cápita; hoy México no tiene un crecimiento sustantivo y Corea duplica el crecimiento de México. ¿Cómo explicar estos crecimientos tan asimétricos? Un estudio del BM lo atribuye al desarrollo en Corea de la economía del conocimiento, derivada de una política pública orientada a formar investigadores del más alto nivel y apoyar industrias basadas en el conocimiento (Vega, 2012, p. 138).

Corea del Sur cuenta con una economía sólida y creciente, basada en el impulso de sectores tecnológicos, a los que el país destina 48 % del Gasto en Investigación y Desarrollo (GID). En paralelo, 36 de cada cien habitantes cuentan con servicios de banda ancha y 99 % de la población cuenta con acceso a redes inalámbricas.

El GID es mayoritariamente financiado por el sector privado (88 % del total), mientras que el Gasto Bruto en Investigación y Desarrollo (GBID) se ha incrementado sustancialmente. En el ámbito educativo, Corea es el país que muestra la más alta tasa de enrolamiento de gente en educación terciaria (39 %); y ocupa la octava posición en la aplicación del PISA en el área de ciencia. En esta nación el eje de la actividad innovadora recae en las empresas grandes. Las Pymes muestran un nivel de innovación menor a pesar de que la política del gobierno se ha orientado hacia el impulso de ellas (OCDE, 2012).

El elevado desarrollo de la economía coreana se debe en gran medida al Gasto en Investigación y Desarrollo Experimental (GIDE) de manera proporcional con el PIB, donde el impacto del conocimiento sobre el incremento económico del PIB per cápita y las inversiones en investigación han ayudado a un crecimiento importante desde la década de 1960 (FCCyT, 2012, pp. 13-14).

Como en el caso de Corea, las decisiones que han tomado los países con un nivel de desarrollo significativamente superior al de México para superar las distintas crisis económicas y financieras globales, son dirigidas hacia el desarrollo y producción científica, tecnológica, de información e innovación y consideradas insumos para la recuperación de su productividad, ganar mercados, fortalecer el empleo y generar mayor riqueza en su población, al tiempo que elevan la calidad de vida y garantizan el bienestar social.

Los países que han invertido en los rubros de CTI poseen un alto nivel de desarrollo y bienestar, son países exitosos por la innovación que producen a través de la implementación de políticas integrales que benefician a todos los sectores de la sociedad.

El caso de Corea no es único, destacan Finlandia, China y Estados Unidos, que muestran caminos diferentes para la integración a la economía del conocimiento.

Finlandia ha sido una de las economías más exitosas en la materia, su estrategia se ha basado en combinar una política social potente con un sistema educativo gratuito de alto desempeño y un sistema de salud incluyente y de calidad, pero también una agresiva política para la industria de la innovación. Es el primer país en GBID con una inversión de 3.8 % del PIB; la segunda proporción más elevada para el conjunto de los países de la OCDE. Las empresas del sector privado aportan al GBID 66 % y el resto es financiado tanto por el gobierno (principalmente) como por fuentes externas. La política del gobierno es ejecutada a través de la Agencia Finlandesa para el Financiamiento de la Tecnología y la Innovación (TEKES por sus siglas en finés), con el objetivo de que el sector privado financie no menos de dos tercios de la actividad de investigación y desarrollo.

Estados Unidos tomó un camino diferente, utilizó su potencia industrial derivada de la prosperidad de la postguerra como base para este nuevo momento. Pero el gran motor de la innovación han sido sus universidades y el desarrollo de zonas especializadas por empresas privadas como Silicon Valley o Massachusetts. Un elemento fundamental ha sido el marco jurídico que ha permitido proteger la propiedad intelectual y por lo tanto dar certidumbre a inversiones.

China es un caso importante, pasó de una pobreza generalizada en 1980 a ser una potencia económica y de innovación, sirva como ejemplo los trenes de alta velocidad. Hace 10 años no producía ninguno, hoy es la nación líder en su producción, comercialización e innovación. Logró este resultado a través de una política de Estado, con orientación, inversión y direccionalidad del gobierno, pero compitiendo al exterior como empresas privadas. En un breve periodo su estructura industrial se transformó al transitar de una industria primaria basada en recursos y sectores de trabajo intensivos a una industria de la más alta tecnología (OCDE, 2012, pp. 46-52).

Los cuatro países han encontrado una ruta exitosa para integrarse a la economía del conocimiento basada en su realidad, condición institucional y particularidades culturales, económicas y sociales. América Latina, en particular México deben encontrar su camino para el desarrollo innovación e inclusión en la economía del conocimiento.

2.2. *Los riesgos de la economía del conocimiento*

La revolución del conocimiento, como todas las revoluciones, generará oportunidades y crecimiento, pero no para todos, tendrá sus costos y bajas. Así como la Revolución Industrial fue el mayor detonador para la generación de riqueza en la historia de la humanidad, también potenció la pobreza, la exclusión y la desigualdad. Esta situación se repetirá a una mayor escala con la Revolución Tecnológica actual: la concentración de riqueza (1 % de la población disfruta de las mejores viviendas, la mejor educación, los mejores médicos y el mejor nivel de vida) (Stiglitz, 2012) y la complejidad para generar conocimiento útil profundizan la polarización social, la exclusión económica y ampliando la brecha digital.

A pesar de las posibilidades de progreso económico y social que ofrece el desarrollo científico y tecnológico, sólo una parte de la población del mundo se ha beneficiado. **Los países que han sabido desarrollar la educación superior, la ciencia y la tecnología en un marco de promoción de la innovación, son los que logran tasas sustantivas de crecimiento, los que tienen mejores perspectivas en su lucha por el desarrollo y contra la pobreza** (Valenti, 2008, p.28). La UNESCO reconoce que para las naciones «el conocimiento es una herramienta potente para la lucha contra la pobreza. La economía del conocimiento representa una oportunidad para que los países emergentes incrementen el bienestar de sus poblaciones, garanticen todos sus derechos fundamentales y fomenten la equidad» (UNESCO, 2005, pp. 17-19).

En este contexto, las TIC juegan un papel central. De acuerdo con el *Reporte Mundial en Tecnologías de la Información 2013* realizado por el Foro Económico Mundial, los países de Finlandia, Singapur y Suecia son las economías mejor preparadas para utilizar las TIC e impulsar la competitividad y el bienestar; mientras que Etiopía, Madagascar y Haití son las economías más rezagadas. En el caso de México, ocupa el lugar 64 de 144 países evaluados (Foro Económico Mundial, 2013).

Así, los países y las ciudades que entiendan este proceso y logren generar ventajas crecerán con mayor facilidad en el futuro cercano y, por el contrario, quienes no lo hagan dependerán de sus recursos naturales y la mano de obra barata.

3. *Los jóvenes frente a la ciencia y las TIC*

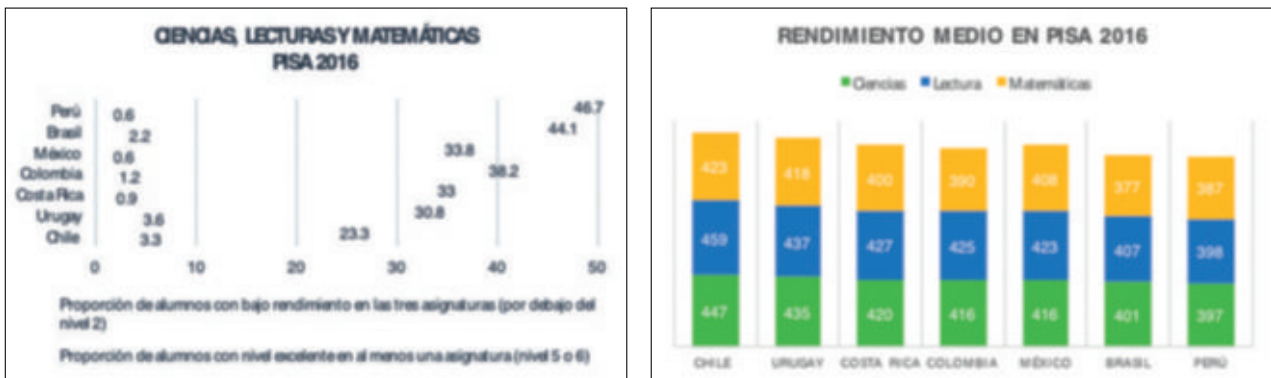
Es una especie de «lugar común» decir que las generaciones más jóvenes tienen una relación natural y cercana con la ciencia y la tecnología, pero ¿cuál es la realidad a nivel mundial? El segmento de población entre

15 y 24 años comprende más de mil millones de jóvenes, que representan al 18 % del total de la población, mientras que los niños (5-14 años) son casi el 20 %, según estimaciones del Centro de Información de las Naciones Unidas. De ellos, 195 millones viven en América Latina de acuerdo con UNICEF.

Esto significa que más del 38 % de la población global está en edad educativa, lo que es uno de los mayores retos para la humanidad. Esta formación dista mucho de ser homogénea, hay naciones con avances y otras con atrasos, lo que definirá la economía y la sociedad en el futuro. El instrumento más útil para lograr una visión clara de la evolución educativa global es el Programa PISA. Los resultados publicados en 2016 muestran una radiografía en tres áreas de conocimiento estratégicas: matemáticas, español y ciencias, de manera más detallada en esta última.

De los 72 países que participaron en la prueba, Singapur es el país mejor calificado en el rendimiento de los estudiantes en ciencias y la actitud hacia la misma, seguido de Japón, Estonia, Finlandia y Canadá. **Únicamente 8 % de los países evaluados alcanzaron los niveles 5 y 6, que significa que los estudiantes cuentan con las habilidades y conocimientos científicos necesarios para aplicarlos de forma creativa y autónoma en diferentes situaciones**, mientras que 20 % de los estudiantes de los países que conforman la OCDE se situaron en el nivel 2, correspondiente al manejo de los conocimientos científicos básicos. En el caso de América Latina, Chile, Uruguay y Costa Rica son las naciones que destacan en este rubro, sin embargo en ningún caso obtienen puntajes por encima de la media (493). La mayoría de las naciones de América Latina tienen altas proporciones de alumnos con bajo rendimiento en las tres asignaturas (por debajo del nivel 2), en contraste, un menor número de alumnos logró niveles de excelencia en al menos una asignatura (5 y 6). Uruguay y Chile liderean en el bloque de esta región. Véanse las siguientes figuras.

Figura. 1. Rendimiento medio en PISA 2016



Fuente: Elaboración propia, con base en información de resultados PISA 2016.

Esto significa que México y América Latina arrancan con desventaja estructural en la inclusión en la economía del conocimiento, que de no atenderse profundizaría las contradicciones, asimetrías y condenaría a la marginalidad a millones de latinoamericanos.

3.1. Los jóvenes y el «analfabetismo científico»

La gran paradoja de nuestro tiempo es una sociedad adicta y dependiente de la tecnología como no se ha dado en otro momento de la historia, pero también un incremento alarmante en el «analfabetismo científico funcional» en gran parte de la población, especialmente en los jóvenes, es decir, quienes pese a que han recibido una educación científica formal, no comprenden lo que es la ciencia, ni el fundamento de sus métodos.

Al 90 % de los jóvenes no les gustaría trabajar como científicos; 65 % piensa que las materias sobre ciencia son complejas; 56 % que son muy aburridas; y 42 % no tienen interés en explorarlas. Sin embargo, la mayoría

(siete de cada diez) considera que la ciencia puede entenderse si se explica adecuadamente, de acuerdo a la Organización para Estados Iberoamericanos (OEI, 2009).

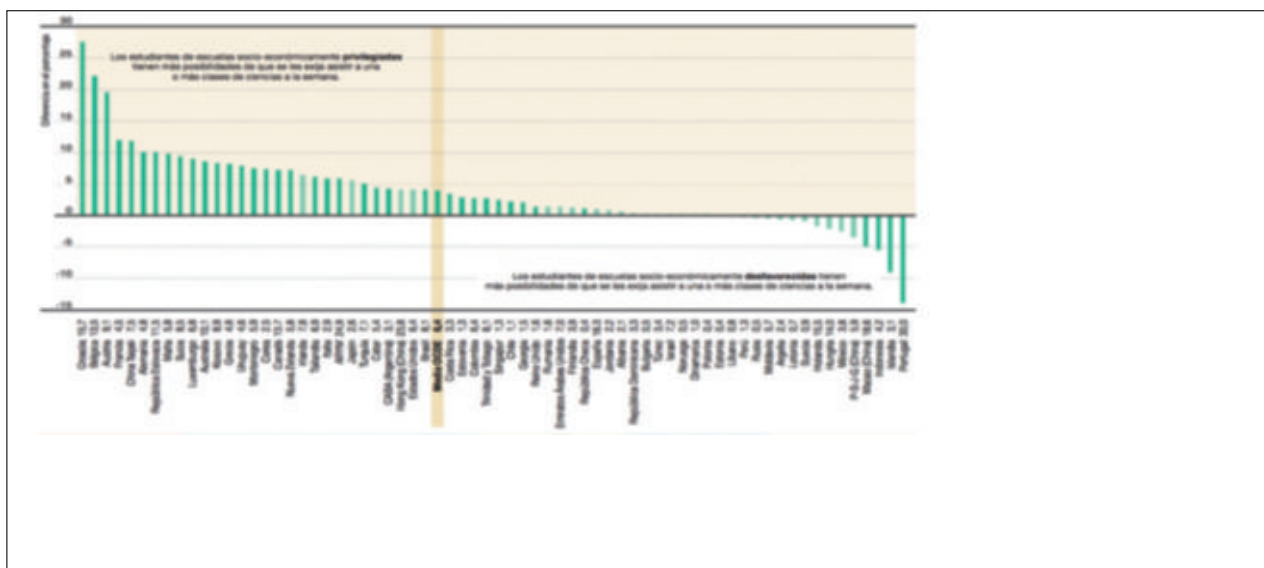
Al respecto, PISA dio a conocer que la mayoría de los estudiantes que participaron en la prueba si bien mostraron interés en temas científicos y reconocieron su importancia, únicamente un pequeño segmento mencionó que realizaba actividades vinculadas con la ciencia. Frente a esta problemática, **la recomendación del organismo internacional es «aumentar la exposición temprana a una enseñanza científica de calidad en las escuelas»** (OCDE, 2016, p. 6).

En la mayoría de los países que participaron en la medición de PISA, el rendimiento de los estudiantes en el ámbito científico está relacionado con su nivel socio-cultural y origen inmigrante. De ahí que *«el destinar recursos adicionales para estudiantes o escuelas desfavorecidas puede suponer una gran diferencia y ayudarles a alcanzar el nivel de competencias científicas básicas y desarrollar un gusto por este campo que dure toda la vida»* (OCDE, 2016, p. 8).

Otras de las principales recomendaciones que la OCDE emitió para enfrentar este problema es implementar programas específicos dirigidos a despertar el interés por la ciencia en estudiantes que no cuenten con este apoyo en sus escuelas, en el sentido de que pensar como científico es una competencia esencial en la actualidad, pese a que el joven no decida dedicarse a la ciencia en un futuro.

La prueba PISA mostró la relación entre la situación económica de la escuela y el acceso al conocimiento científico ya que las escuelas más favorecidas socio-económicamente organizan con mayor frecuencia competencias o clubes de ciencia; la calidad de las explicaciones también está vinculada con el nivel socioeconómico de las escuelas. Estas diferencias generan una mayor desigualdad social y de oportunidades. Véase figura 2.

Figura 2. Asistencia a clases de ciencias, según tipo de escuela



Fuente: OCDE, PISA 2015. Resultados clave, p. 11.

3.2. Los jóvenes y el uso de las Tecnologías

A diario millones de jóvenes utilizan diferentes dispositivos móviles como tabletas, videojuegos y principalmente celulares, sin embargo pocos han desarrollado las capacidades para entender e innovar en materia de ciencia y tecnología, excluyéndolos del desarrollo y de las oportunidades.

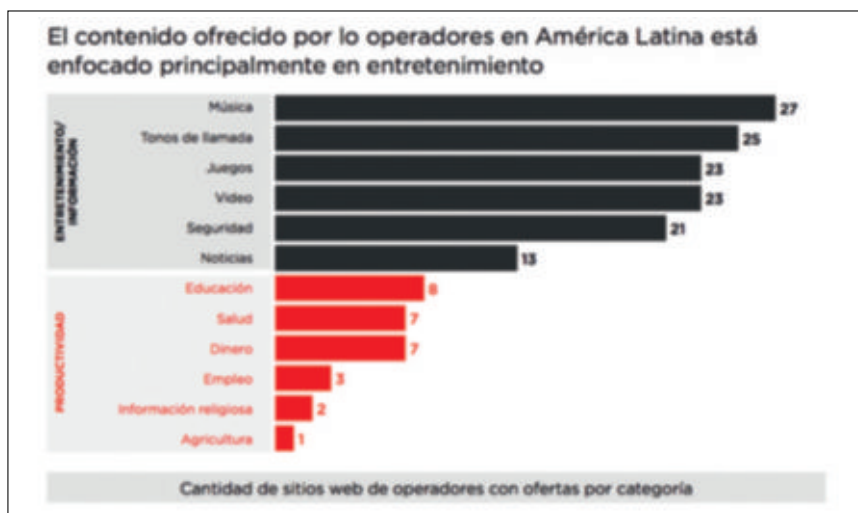
De acuerdo con una encuesta realizada por Millward Brown para *LG Electronics*, en la actualidad 78 % de los jóvenes del mundo cuentan con un smartphone y el 80 % asegura que no saldrían de su casa sin su teléfono móvil. Los jóvenes son el segmento de población que utiliza con mayor frecuencia esta herramienta, quienes opinaron que pasar un día sin su dispositivo los haría sentir desconectados del mundo (41 %), desinformados (40 %) y aburridos (40 %). En promedio, los jóvenes dedican 7 horas a estar conectados mediante sus dispositivos móviles. El 70 % lo hace para interactuar en sus redes sociales y 54 % para mantenerse informados.

En un momento en que los principios científicos están siendo cuestionados, es fundamental inducir a los jóvenes a conocerlos, generarlos y utilizarlos. Si bien existen proyectos para enseñar ciencia, **no hay un modelo integral orientado a desarrollar pensamiento científico y conciencia social**. La mayoría de los gobiernos no ha diseñado una herramienta para inducir a los jóvenes al campo de la ciencia y generen conocimientos que se traduzcan en patentes e innovaciones tecnológicas.

A finales del mes de julio, la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), el organismo especializado de las Naciones Unidas para las TIC, dio a conocer que cerca del 90 % de los jóvenes entre 15 y 24 años en América Latina son usuarios de internet.

De acuerdo con el reporte «Connected Society. Inclusión Digital en América Latina y el Caribe», el mayor contenido que se ofrece a través de internet se relacionan con la industria del entretenimiento, como música, tonos, juegos y videos. En menor grado destacan contenidos útiles, por ejemplo educación, salud, dinero y empleo (GSMA, 2016, p. 16). Véase figura 3.

Figura 3. Contenido ofrecido por los operadores en América Latina



Fuente: GSMA (2016). Connected Society. Inclusión Digital en América Latina y el Caribe.

Esta tendencia de consumo de contenidos se observa en mayor medida en el segmento de jóvenes y se ha considerado como una tendencia natural. De acuerdo a la investigación *Impacto de la Tecnología en niñas y niños de América Latina, para los niños y preadolescentes*, las TIC resultan «obvias» y es difícil desnaturalizarlas, pensar cómo era el mundo antes de que las mismas existieran (2015, p. 24).

4. Políticas para la promoción de la innovación en los jóvenes

Algunas naciones han diseñado políticas exitosas para enfrentar este reto, sin embargo, la mayoría de los sistemas educativos no cuenta con los instrumentos para preparar a los jóvenes para ser parte de este cambio de paradigma.

La mayoría de los planes de estudio de América Latina en escuelas primarias y secundarias se ha concentrado en formar a los jóvenes en materias sobre conocimientos básicos de informática y computación, lo cual únicamente se focaliza en el manejo de las TIC, tal como lo muestra la siguiente figura.

Figura 4. Países donde los planes de estudios incluyen objetivos específicos o materias sobre conocimientos básicos de informática

| | Primaria | Secundaria media | Secundaria superior |
|----------------------|----------|------------------|---------------------|
| Argentina | ✓ | ✓ | ✓ |
| Bolivia | ✓ | ✓ | ✓ |
| Brasil | ✓ | ✓ | ✓ |
| Colombia | ✓ | ✓ | ✓ |
| Costa Rica | ✓ | ✓ | ✓ |
| Cuba | ✓ | ✓ | ✓ |
| Ecuador | ✓ | ✓ | ✓ |
| Jamaica | ✓ | ✓ | ✓ |
| Nicaragua | ✓ | ✓ | ✓ |
| Panamá | ✓ | ✓ | ✓ |
| Trinidad y Tobago | ✓ | ✓ | ✓ |
| Uruguay | ✓ | ✓ | ✓ |
| Venezuela | ✓ | ✓ | ✓ |
| El Salvador | ✓ | ✗ | ✓ |
| República Dominicana | ✓ | ✓ | ✗ |
| México | ✗ | ✓ | ✗ |
| Paraguay | ✗ | ✗ | ✓ |
| Guatemala | ✗ | ✗ | ✓ |
| Chile | ✗ | ✗ | ✗ |

Fuente: GSMA (2016). Connected Society. Inclusión Digital en América Latina y el Caribe.

No se consideran materias que ofrezcan elementos a los jóvenes para inducirlos al campo de la ciencia y la tecnología, asumirlas como herramientas fundamentales para la solución de problemas y como áreas de desarrollo profesional y empresarial desde una perspectiva social. Adicional a esta problemática, hay apoyo insuficiente a profesores en la enseñanza de competencias digitales y en cómo inducir a los jóvenes a explorar esta área de conocimiento.

La confusión, la ignorancia y la voracidad han hecho que se diseñen políticas más cercanas a la mercadotecnia que a una visión útil y de progreso, práctica recurrente es la entrega de tabletas que no ha mostrado utilidad alguna. El análisis «Estudiantes, Computadoras y Aprendizaje: Haciendo la Conexión» indicó que en países donde se han realizado fuertes inversiones en TIC no se ha visto «ninguna mejora evidente» en el rendimiento educativo de los estudiantes. El informe destaca «Asegurar que cada niño alcance un nivel básico de competencia en lectura y matemáticas hará más para crear igualdad de oportunidades en un mundo digital, que sólo ampliar o subsidiar el acceso a los servicios y dispositivos de alta tecnología» (OCDE, 2015). Para la mayoría de los jóvenes la *tablet* es un instrumento de diversión, suponer que se utilizará principalmente para la educación, es pecar de optimista.

La entrega de tabletas como política es también un elemento de sospecha de corrupción, en México se suspendió después de que se diera a conocer un pago de 6,000 millones de pesos (300 millones de euros), que prácticamente se fueron a la basura. Es necesario aclarar que la compra de equipo de cómputo puede ser útil, pero en el marco de un programa orientado a los resultados, no a la publicidad. Ni China o Finlandia se

hicieron potencias regalando *tablets* o realizando otras acciones de pirotecnia, sino con acciones que entienden la realidad y el cambio civilizacional.

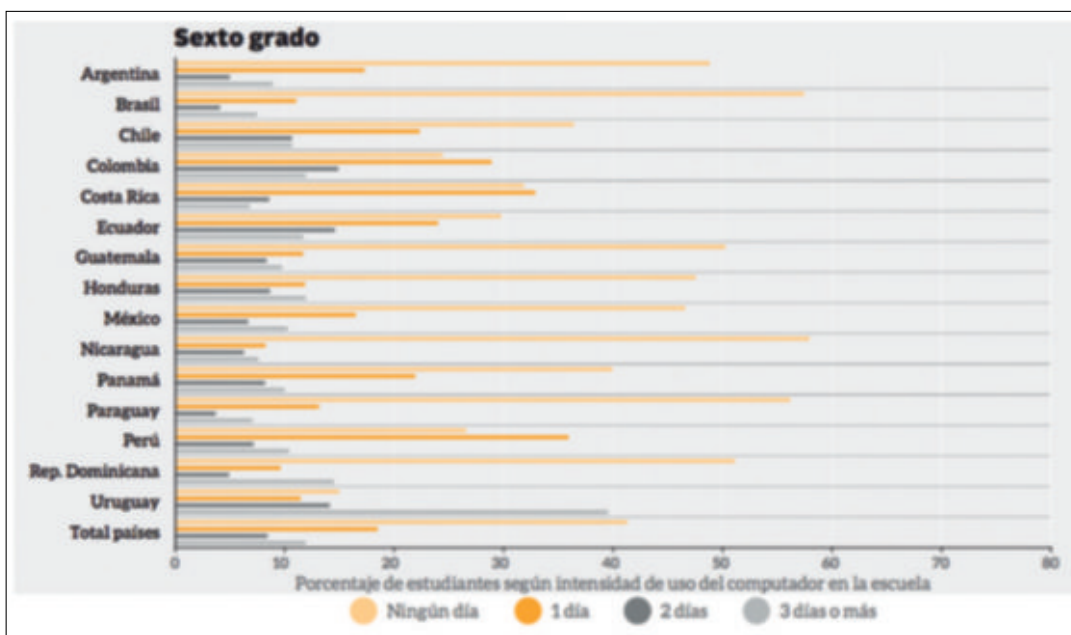
La mayoría de los gobiernos no ha desarrollado modelos educativos para inducir a los jóvenes al campo de la ciencia y generar conocimientos que más adelante se traduzcan en patentes e innovaciones tecnológicas. Gran parte de los países en desarrollo no tiene una tradición científica, en contraste con aquellas naciones donde desde la niñez se cuenta con centros interactivos, debido a que hay una cultura científica.

4.1. Las TIC y el proceso de aprendizaje

Como todas las herramientas en la historia, su utilidad depende de la aplicación. El mismo hierro se utilizó para el arado que para la espada. En este sentido, los beneficios de las TIC en la educación no son claros. Los estudios de la OCDE (2015) señalan que los resultados derivados de la experiencia de utilizar computadoras en las escuelas varía considerablemente. Contar con dispositivos electrónicos y conexión a internet en la escuela y que los docentes estén preparados para integrar la tecnología en la enseñanza explica gran parte de esa variación, sin embargo, también depende de otros aspectos; por ejemplo, que los dispositivos se utilicen en el aula o sólo en algunos salones y exista un plan de estudio de habilidades digitales, así como de la preparación pedagógica de los docentes. Del universo de maestros, los más predispuestos y mejor preparados para prácticas como trabajo en grupo, aprendizaje individualizado y trabajo por proyecto son los que tienen más probabilidades de utilizar los recursos digitales.

Los resultados de la prueba TERCE 2016 publicados por la UNESCO muestran que la relación entre el uso de las TIC en la escuela (específicamente de las computadoras, por ser la herramienta tecnológica que se utiliza con mayor frecuencia) y el aprendizaje varía dependiendo la intensidad de la utilización de ésta. De acuerdo a sus mediciones, se concluyó que no es clara esta relación en los casos en los que los estudiantes utilizan la computadora menos de dos veces a la semana, sin embargo cuando los estudiantes utilizan la computadora en la escuela más de dos veces por semana, hay una asociación negativa de esta práctica con el aprendizaje. (UNESCO, 2016, p. 109)

Figura 5. Porcentaje de estudiantes de sexto grado según intensidad de uso semanal de la computadora en la escuela



Fuente: UNESCO, TERCE 2016.

El papel de las TIC en la educación está determinado por el acceso a los medios físicos, pero estos sólo tienen un resultado si es planteado en un lenguaje claro, accesible, con los contenidos pertinentes e incentivos.

4.2. Herramientas digitales para incentivar el interés en la ciencia

Una vez analizado que la compra de equipos de cómputo no determina por sí misma el desarrollo científico y de innovación, las acciones para generar interés y desarrollo de pensamiento científico son fundamentales como parte de una estrategia integral para la incorporación en la economía del conocimiento. Frente a esta necesidad han surgido diferentes herramientas para el aprendizaje científico de niños y jóvenes. Un porcentaje importante de estos son los canales de YouTube donde se exponen diversos temas científicos en varios formatos, así como plataformas dedicadas para estos efectos como:

Figura 6. Principales canales de YouTube que ofrecen contenidos para aprender ciencia

| Heramienta | Descripción |
|-----------------------------------|--|
| Minute Physics | 3,5 millones de suscriptores. Ofrece explicaciones sobre temas muy curiosos relacionados con la física, a través de dibujos y algunas imágenes. Está en inglés, pero con subtítulos en español. Duración de contenidos: menos de 3 minutos. |
| CdcCiencia | Marti habla de ciencia en su canal de Youtube. Trata temas universales que preocupan al ser humano y les da una respuesta desde la ciencia. Cada semana publica un video con las 8 noticias científicas más importantes que se han producido en el mundo y, mensualmente, un video en el que habla de temas interesantes sobre nuestro universo, llene una versión en español. |
| Sick Science! | Sieve Spangler es un famoso profesor y divulgador científico cuyo experimento de «los memos» y la Coca-Cola se hizo viral. Tiene una empresa que se dedica a fabricar juguetes científicos y en su canal realiza experimentos que pueden realizarse en casa. |
| SciShow | Kank Verde, videobloguer, creó este canal de ciencia en el que responde a preguntas que todos nos hacemos. Tienen casi 5 millones de suscriptores. El canal es en inglés con subtítulos también en inglés. |
| In a Nutshell - Kurzgesagt | Philipp Dettmer y Stephan publican videos de dibujos en los que explican de una manera sencilla temas como el espacio, el tiempo, la evolución, la ingeniería genética, los agujeros negros, etc. Su premisa es «hacer la ciencia bella, porque realmente es bella». Se encuentran subtitulados en español. |
| MinuteEarth | Disponible en inglés, pero con subtítulos en español, muestra las ciencias de la tierra y a todos los que vivimos en ella: personas, animales y plantas. Prácticamente ningún video llega a los 3 minutos, los dibujos son originales y las explicaciones claras. |
| Derivando | I-1 matemático Eduardo Saenz de Cabezón expone problemas matemáticos relacionados con temas de nuestra vida cotidiana. |
| Date un Voltio | Temas de física aparentemente complicados resultan comprensibles con el apoyo de las explicaciones del físico Javier Santaolalla. Sube videos nuevos los martes y los jueves. |
| AnatomyZone | Muestra videos en 3D de anatomía. El cuerpo humano explicado desde una óptica fuera de lo común. Cada órgano es analizado desde diferentes perspectivas de manera detallada. |

Fuente: Elaboración propia con base en revisión de sitios web.

Figura 7. Principales plataformas digitales para aprender ciencia dirigida a niños y jóvenes

| Heramienta | Descripción |
|--|---|
| CERNLAND (Inglés, español catre otros) | Contiene actividades, juegos y descargas pensadas para que los niños entiendan conceptos científicos. La web permite seleccionar varios idiomas, entre ellos español. |
| ESA KIDS (Inglés, español entre otros) | Web de la Agencia Espacial Europea. Muestra información, presentaciones animadas, actividades y juegos relacionados con el estudio del espacio, el universo, el sistema solar y la tecnología aeroespacial. Disponibles en 6 idiomas incluyendo el español. |
| ELESAPIENS LEARNING AND FUN (Inglés, español y portugués) | Muestra un compendio de unidades didácticas sobre química, biología y ciencias de la naturaleza. Contiene videos didácticos y otros recursos como láminas, glosarios y actividades. |
| NASA'S SPACE PLACE (Inglés, español y portugués) | Web didáctica de la NASA para niños. Incluye juegos, actividades y lecturas, hay un apartado para padres y educadores sobre astronomía, tecnología, ciencias de la tierra, etc. |
| LAWRENCE HALL OF SCIENCE: 24/7 (Inglés) | Actividades y experiencias para realizar en casa o el colegio sobre numerosas cuestiones científicas, dirigidas a niños de primaria. Está en inglés, también contiene un directorio de juegos interactivos. |
| SCIENCE KIDS (Inglés) | Web neozelandesa con experimentos, información, juegos y videos sobre ciencia y tecnología para niños y niñas. |
| *NOVA* : la revista científica Infantil de la UNESCO | Presenta artículos y actividades relacionados con la ciencia y sus disciplinas. Los artículos están dirigidos a niños de entre 9 y 15 años. La revista cuenta con índices como salud o educación ambiental, entre otros. Incluye cuentos, video, juegos y otros recursos didácticos para aprender ciencias de forma lúdica. |
| CK12 | Estudiantes de secundaria tienen acceso a guías de estudio, simulaciones para aprender física, prácticas de matemática y ciencias, juegos interactivos y ejercicios de gramática y escritura en inglés. Además incluye tareas para astronomía, historia, ingeniería, tecnología y salud. |
| Kids CSIC | Su premisa es «Aprender ciencia es divertido» con el apoyo de cuentos e historias. El CSIC en la Escuela es un programa de ámbito estatal del Consejo Superior de Investigaciones Científicas que establece una colaboración entre investigadores y maestros, cuyo objetivo es introducir la enseñanza de la ciencia desde las primeras etapas de la educación. |

Fuente: Elaboración propia con base en revisión de sitios web.

Estas plataformas constituyen un esfuerzo importante que logra la atención de niños y jóvenes, se observa que la mayoría no cuenta con una metodología de inducción para utilizar los conocimientos científicos en la solución de problemas de la vida cotidiana y ser agentes activos en el ámbito de la ciencia y la tecnología. Los niños y jóvenes que ingresan a las diferentes plataformas si bien conocen temas científicos que resultan en la mayoría de los casos de difícil comprensión, no cuentan con opciones para retroalimentar lo aprendido y sobre todo para proponer y desarrollar sus propios proyectos. Frente a esto, la iniciativa privada creó una plataforma virtual Think Sci.

5. *Think Sci: una herramienta para el desarrollo de pensamiento científico*

Think Sci es un ecosistema de aprendizaje virtual mediante el cual se induce a jóvenes entre 10 y 15 años a desarrollar pensamiento científico, de manera ágil y divertida, e incrementar sus capacidades para entender el mundo y resolver los problemas de sus comunidades, con base en la ciencia, la tecnología y la innovación.

Think Sci apuesta por formar jóvenes críticos, emprendedores, con responsabilidad social, que cuestionen y desafíen los patrones tradicionales de comprensión de su entorno y apuesten por innovar y proponer nuevas formas de pensamiento para transformar su realidad.

La plataforma virtual cuenta con un diseño original, diferente a los formatos comunes de plataformas virtuales. El escenario principal es un Laboratorio y a través de los diferentes elementos que lo integran, el joven tiene acceso a videos y explicaciones sobre ésta.

Figura 8. Plataforma virtual thinksci.com.mx



Fuente: Elaboración propia.

La metodología de Think Sci se enfoca en trabajar con los jóvenes en tres áreas de oportunidad:

- Desarrollo de pensamiento científico.
- Desarrollo de proyectos sociales que solucionen una problemática social a través de soluciones científico-tecnológicas.
- Creación de empresas con propósito.

a) Desarrollo de pensamiento científico

Con un contenido claro, dinámico, fresco y atractivo, a través de siete sesiones el joven realiza un breve recorrido por diversas épocas y entiende cómo, desde diferentes ópticas, el ser humano ha comprendido el mundo donde se sitúa y ha dado respuesta a sus necesidades, a través de contribuciones científico-tecnológicas. Durante el desarrollo de las sesiones los protagonistas principales son tres jóvenes: Think, Sci y Donnie, quienes a partir de su curiosidad y teniendo como escenario principal un laboratorio moderno deciden emprender una aventura científica y tecnológica que los lleva a descubrir la importancia, los beneficios y la satisfacción de utilizar la ciencia para un beneficio social.

Figura 9. Personajes Think, Sci y Donnie



Fuente: Elaboración propia.

Los módulos que integran la primera fase de la plataforma son: ¿Cómo entendemos al mundo?, La ciencia, tecnología e innovación, ¿Cómo la ciencia cambia al mundo?, Las ciencias, El método científico, Resolución de problemas e Innovación y valor social.

¿Cómo está integrada cada sesión?

Cada sesión está integrada por un video, una lectura, juegos para aprender a programar, trucos con números, un *test* y recursos electrónicos de interés; en cada uno de ellos aparecen diferentes científicos que se convierten en los personajes principales de la historia que se presenta.

Figura 10. Pensamiento Científico y Pensamiento Mágico



Fuente: Elaboración propia.

Figura 11. Metodología Think Sci



Fuente: Elaboración propia.

Con el apoyo de estas herramientas los jóvenes desarrollan habilidades especiales que les permiten entender cómo se ha transformado el mundo y cómo a través de la ciencia y la tecnología el ser humano ha sido capaz de evolucionar y desarrollar grandes avances que hoy han mejorado su entorno y forma de vida.

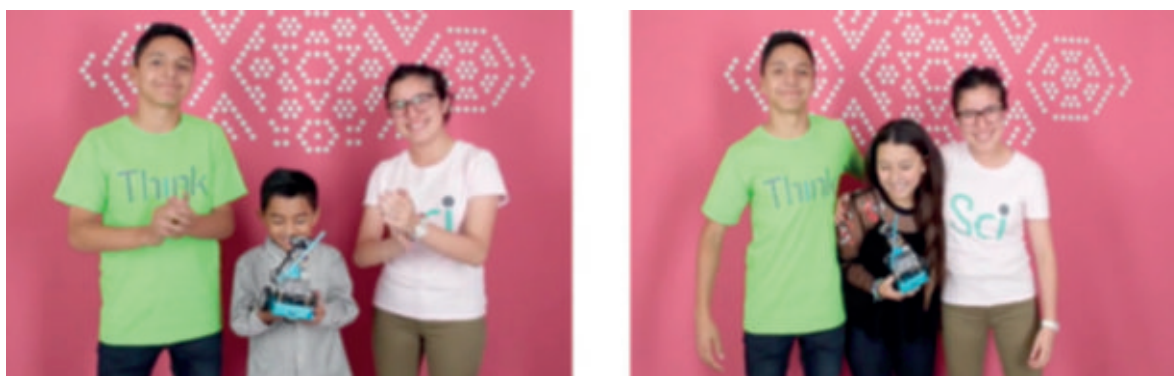
¿Cómo se evalúa su desempeño en cada sesión?

La realización de cada una de estas actividades le otorga al joven un número de puntos, que se determina con base en el nivel de complejidad de cada actividad y que se convierten en «monedas», cuya característica está en función de la época en la que se desarrollaron los personajes científicos que participaron en dicha sesión.

Think Sci: un modelo que incentiva

En la medida en que el joven realiza los diferentes ejercicios, la plataforma Think Sci le muestra el porcentaje de avance en cada sesión. Al concluir las siete sesiones, el sistema realiza una sumatoria e informa al joven el número de monedas obtenido, las cuales canjea por un premio que puede ser libros, entradas a museos, becas para tomar cursos de programación, espacio en una revista científica, reuniones con empresarios, líderes sociales, etcétera.

Figura 12. Incentivos Think Sci



Fuente: Elaboración propia.

b) Desarrollo de proyecto que solucionen una problemática social a través de soluciones científico-tecnológicas

Una vez que el joven ha aprobado las siete sesiones, la segunda área de oportunidad a desarrollar es el diseño y realización de proyectos sociales. Think Sci apoya a los jóvenes mediante asesorías *online* para la realización de proyectos dirigidos a resolver una problemática social mediante la Ciencia y la Tecnología, para lograrlo, el joven:

- Observa su entorno y realiza un análisis crítico sobre éste.
- Identifica problemáticas que afectan a una población, ya sea de su comunidad o de alguna área de su interés.
- Define alternativas de solución científico-tecnológicas.
- Aprende cómo diseñar un proyecto y recibe asesoría especializada para su elaboración.
- Compite entre proyectos similares para ser acreedor de un premio que le permita buscar financiamiento.
- Desarrolla habilidades para generar alianzas con el gobierno, empresas y organizaciones sociales afines para su implementación.
- Incide en la solución de la problemática detectada.

Durante este proceso los jóvenes reciben asesoría de un experto, cuyo perfil depende de la categoría en la que se adscribe su proyecto.

c) Creación de empresas con propósito

Una vez que el joven ha desarrollado habilidades para la comprensión de problemas a través del pensamiento científico y desarrollado proyectos sociales para solucionar un problema a través de la ciencia y la tecnología, se le ofrece asesoría online para la creación de empresas con propósito o responsabilidad social.

5.1. Activaciones Think Sci en la escuela

La experiencia Think Sci se convierte en una extensión de la plataforma virtual que de forma presencial/física, dinámica y divertida busca despertar el interés de estudiantes de primaria y secundaria sobre la importancia de la ciencia y la tecnología para resolver problemas a través de un lenguaje sencillo y personajes de su edad, quienes los invitan a ser agentes activos/líderes para transformar su entorno.

El desarrollo de las experiencias se enfoca en:

- Propiciar un espacio de enseñanza-aprendizaje distinto al de una clase tradicional.
- Acercar el método científico mediante la realización de experimentos sencillos y novedosos.
- Incentivar su participación en otras experiencias Think Sci, como promotores del pensamiento científico en otros grados y/o en escuelas propiciando el desarrollo de habilidades necesarias para formarse como futuros líderes.
- Inducir a la programación a través de divertidos ejercicios y videojuegos.

Figura 13. Experiencia Think Sci



Fuente: Elaboración propia.

Resultados

6. Hallazgos preliminares derivados de la Experiencia Think Sci

La Experiencia Think Sci se ha realizado en diversas escuelas del Estado de México con la participación de aproximadamente 200 alumnos de Quinto y Sexto de Primaria, y Primero de Secundaria. Los resultados obtenidos han sido muy favorables. La apertura de los estudiantes y profesores para participar en las diversas actividades que integran la Experiencia Think Sci fue positiva.

Al inicio de las activaciones los participantes mostraron un poco de temor debido a que se trataba de una dinámica relacionada con la ciencia, área de conocimiento que los jóvenes únicamente exploran a través de las clases que toman en sus aulas.

La temática a seguir en las activaciones consiste en la presentación, por parte de dos jóvenes caracterizados de Think y Sci, de diferentes temas de la vida cotidiana que pueden entenderse con base en explicaciones científicas. Adicional a esta presentación se realizan diversos experimentos, juegos de programación y actividades en las que se utilizan *robots*, drones, videojuegos, etcétera.

Por ejemplo, en la realización de un experimento que implicó mezclar maicena, agua y colorante, los estudiantes comenzaron a levantar sus manos para participar al momento de proponer un reto con esa misma mezcla. Algunos adoptaron posiciones que los acercaran más al escenario, desplazándose al borde de su asiento y balanceando su torso y cara hacia adelante.

Cuando los participantes interactúan sin presión de tiempo y protocolo con los materiales y objetos que forman parte del laboratorio móvil, el interés es mayor, aun cuando las personalidades de cada niño o joven son diversas. Algunos otros jóvenes prefirieron aprender a volar un dron, otros interactuar con los experimentos realizados y mostraron interés en conocer dónde conseguir los materiales empleados, otros utilizar el telescopio, incluso existieron jóvenes quienes pidieron llevarse a casa algunos experimentos y elementos del laboratorio como libros y revistas.

Aún tratándose de edades diferentes fue evidente el cambio de comportamiento sobre la experiencia Think Sci a través de las diferentes etapas, posiblemente motivado por las dinámicas propuestas en cada una de ellas. Al inició se identificó una conducta de resistencia y pasividad, sin embargo en la medida en que los jóvenes participaban en las dinámicas y descubrían formas dinámicas y divertidas de entender la ciencia mostraron mayor interés y disposición.

7. Conclusiones

El crecimiento de los países, en particular los que están en vías de desarrollo, está íntimamente ligado con la capacidad de generar pensamiento científico, por lo que Think Sci es una oportunidad para ayudar a enfrentar este problema de manera eficaz y económica, con ello su impacto llegaría a miles de millones de jóvenes en el corto plazo.

La necesidad es global; las alternativas para enfrentar el déficit de conciencia científica son pocas. Para Think Sci los beneficios de la innovación deben ser accesibles para todos, y sólo desarrollando pensamiento científico y social podremos impulsar a una generación de líderes, por lo que con la participación de gobiernos, empresas y comunidades Think Sci puede tener un efecto multiplicador y hacerlo exponencial.

Think Sci hace masiva la capacidad de innovar y crear ciencia, pero a su vez permitirá generar miles de proyectos sociales y miles de empresas con propósito en el mundo, por lo que el efecto sin duda alcanzará a millones de personas.

Think Sci es un modelo único. No existen programas de esta naturaleza en el mundo. Si bien encontramos diversas herramientas para aprender ciencia, éstas no inducen al desarrollo del pensamiento científico, tam-

poco fomentan una conciencia social de la importancia de utilizar a la ciencia y a la tecnología para resolver problemas públicos.

El modelo Think Sci busca apoyar a los jóvenes a transitar de consumidores de tecnología a innovadores. Para ello ofrece acompañamiento en la creación de empresas con valor social.

Bibliografía

- Banco Mundial (2012), *Gasto en investigación y desarrollo (% del PIB)*. [en línea] <<http://datos.bancomundial.org/indicador/GB.XPD.RSDV.GD.ZS>>
- Chapela, Gustavo (2008). «Las prioridades en educación...» en Valenti (coord.), *Ciencia, tecnología e innovación. Hacia una agenda de política pública*, FLACSO, México.
- Lemarchand, Guillermo A. (2010). *Sistemas nacionales de ciencia, tecnología e innovación en América Latina y el Caribe*, UNESCO.
- M. Markkula y M. Sinko (2009). *Las economías del conocimiento y las sociedades de la innovación se desarrollan en torno al aprendizaje*, OEI, e-Learnig Papers, no. 13, IV.
- OCDE (1996). *Innovation in science, technology and industry OECD STI Outlook 1996*. [en línea] <<http://www.oecd.org/sti/sci-tech/theknowledge-basedeconomy.htm>>
- OCDE (2004). *The Knowledge-based economy*, Paris, 1996, pp. 3-11; y World Bank, *Innovation in the Knowledge Economy. Implications for Education and Learning*, Center for Educational Research and Innovation.
- OEA (2006). *Ciencia, tecnología, ingeniería e innovación para el Desarrollo. Una visión de las Américas para el siglo XXI*, Organización de los Estados Americanos, W. D. C.
- OCDE (2008). *Conocimiento libre y los recursos educativos abiertos*, Junta de Extremadura, 2008.
- OCDE-Foro Consultivo Científico-Tecnológico (2012). *La estrategia de innovación de la OCDE: empezar hoy el mañana*, México.
- OCDE (2012). *Science, Technology and Industry Outlook*, «Science and innovation: Korea».
- OCDE (2012). *Science, Technology and Industry Outlook 2012*, «Science and innovation: United States».
- OCDE (2016), PISA 2015. Resultados clave.
- OCDE (2011). *Glossary of Statical Terms*.
- OCDE (2015), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, OECD Publishing.
- Organización para Estados Iberoamericanos (OEI, 2009). *Hacia una Agenda Nacional en Ciencia, Tecnología e Innovación*, UNAM, México.
- Sharma, Akanksha y Arese Lucini, Bárbara (2016). *Connected Society. Inclusión Digital en América Latina y el Caribe*, GSMA, Reino Unido.
- Stiglitz (2012). *El precio de la desigualdad. El 1 % de la población tienen lo que el 99 % necesita*, Madrid.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO*, Ediciones Unesco, Francia.
- UNESCO (2016), TERCE. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en base al Terce, Francia.
- Vega, Salvador (2012). *Sistema Nacional de Investigadores. Retos y perspectivas: «Sistema Nacional de Investigadores como termómetro»*, UAM-Xochimilco, México.
- World Bank (2010-2012). *Gasto en investigación y desarrollo (% del PIB), 2010-2012*.
- World Bank, *Knowledge for Development (K4D)* (2012). «Knowledge Economy Index (KEI) and Knowledge Index (KI)».
- Foro Económico Mundial (2013), *Global Information Technology Report*.

Recursos digitales

Milenio Diario, *La innovación, factor de desarrollo económico y social*, publica el 27 de agosto de 2017.

Capítulo 3

Una escuela de todos y para todos: atención a la diversidad y escuela inclusiva

Los caminos de la inclusión y los peligros de la exclusión

José Manuel Cabada Álvarez
Madrid, España
cabadaalvarezjm@gmail.com

Resumen

Durante demasiado tiempo se ha utilizado la inteligencia para clasificar con consecuencias ahora consideradas equivocadas y perniciosas. El desarrollo de los derechos humanos y de los derechos humanos de las personas con discapacidad, las inteligencias múltiples, los avances de la neurociencia y las nuevas culturas sobre la consideración de los alumnos, sobre el trabajo colaborativo de los profesores y otros profesionales, sobre la mayor participación de las familias, sobre la mayor implicación de la sociedad civil en la educación, abren los caminos de la inclusión educativa para superar las situaciones de alumnos excluidos o en situación de riesgo de exclusión en el aula y en el sistema educativo. La educación inclusiva es la calidad en la educación.

Palabras clave: inteligencia, inteligencias, derechos humanos, inclusión, equidad, exclusión, nuevas culturas.

De dónde venimos

1904: el Ministro de Educación de Francia, Chaumie, nombra a Binet presidente de la comisión para estudiar la cuestión de los niños anormales, «para detectar, separar y educar a los niños anormales; para impedir que se vuelvan inútiles, perjudiciales con sus compañeros e incluso en la edad adulta.

Binet, redacta un «cuestionario global», se considera anormal a todo niño que no pueda aprovecharse en una medida media de la enseñanza impartida por los métodos de la escuela común.

Con este criterio, respondieron los directores de París; en un centro había el 50 % de anormales y en otro de la calle de enfrente, ninguno.

Binet, se encerró con sus hijas 6 meses en un pequeño laboratorio en la escuela y presentó...

La escala de la inteligencia

Le preguntaron a Binet ¿Qué es la inteligencia?, respondió «lo que mide mi test».

En 1921, el alemán Stern, derivó en el CI.

En 1926 comienzan las críticas al CI.

En España, 1968, los de CI > 50 eran entrenables y dependían del Ministerio de Sanidad y los de más de 50 de CI educables y dependía del Ministerio de Sanidad.

En algunos Estados de EE. UU. algunos psicólogos por otorgar CI que resultaron erróneos ingresaron en la cárcel.

Los Cambios

René Zazzo:

1956: la debilidad mental es un déficit global, congénito e irreparable. El diagnóstico se traduce para mí en un pronóstico que será más tarde corroborado definitivamente»

1960: La debilidad mental no solo es definible mediante el ritmo intelectual, depende de un cierto criterio social

1961: el CI es una noción socioescolar y su cálculo no autoriza a hacer pronósticos.

1969: »la primera zona de insuficiencia mental es la insuficiencia relativa a la sociedad, exigencias variables de un sociedad a otra.

1979: »hay que disipar la idea de que la debilidad mental es una realidad única, definida por fronteras naturales y marcada por rasgos específicos. Entre los débiles endógenos y la población normal no existe una frontera clara e infranqueable...

A todos los miles y miles de mujeres y hombres, cuyas vidas quedaron destrozadas por la equivocada, prejuiciosa y no inocente utilización de los tests de inteligencia (Anastasio Ovejero, 2003)

La Modernidad

1989, Howard Gardner, propone 7 inteligencias: logicomatemática, lingüística, musical, espacial, corporal kinestética, interpersonal, intrapersonal; y añade la octava, la científica.

1985 Wayne Paine acuñó la Inteligencia Emocional, que divulgó Daniel Coleman en 1995.

Aparece ahora, la inteligencia colectiva, como exigencia de las organizaciones

André Rey ¿Cómo nos atrevemos a medir la inteligencia y ponerle un número si no sabemos o no nos ponemos de acuerdo en definirla?

La inteligencia artificial

Ramón López de Mantaras, del Instituto de Inteligencia Artificial de Barcelona.

«Un niño sabe desde pequeño que tiene que alargar el brazo para agarrar las cosas». La robótica del desarrollo reduce al mínimo la preprogramación, los innatos.

A partir de esos datos, el robot tiene que ingeniárselas por sí mismo. La nueva robótica recrea el sentido común del ser humano. La experiencia cuenta

Stephen Hawking: «La I.A. puede ser el peor error de la humanidad»

Procesos, Convenciones, Leyes

1946: Aprobación de la Constitución de la UNESCO.

1948: Aprobación de la Declaración Universal de Derechos Humanos, Asamblea General de las Naciones Unidas.

1959: Aprobación de la Declaración sobre los Derechos del Niño, por la Asamblea General, en noviembre de 1959, firmada en 1990.

1960: Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO, el 14 de diciembre de 1960, en Londres.

Principios:

- No discriminación.
- Igualdad de oportunidades y de trato.
- Acceso universal a la educación.
- Solidaridad.

Conferencia Mundial sobre Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e Integración, Torremolinos, Málaga, noviembre 1981. Unesco-España.

Programa de Acción Mundial para las Personas con discapacidad. Igualdad y plena participación. Asamblea General de la ONU 1982-1983.

Conferencia Internacional de Jomtiem, (Tailandia) Educación para Todos, 1990.

Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las personas con discapacidad. Asamblea General de la ONU. 1993.

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas especiales. Acceso y Calidad. Salamanca 1994.

Conferencia Internacional de Dakar, 2000, seguimiento de la propuesta de Educación para Todos.

Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Asamblea General de las Naciones Unidas. España la firmó y el Protocolo (BOE 28 de abril de 2008).

Art. 24 Educación. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades, los Estados Partes, asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida.

Presencia. Parece difícil que el alumno aprenda a reconocer y valorar la diversidad humana en la distancia.

Aprendizaje, el centro se preocupa de adoptar las medidas necesarias para que todos los alumnos tengan el mejor rendimiento posible en todas las áreas del currículum de cada etapa educativa, lo establecido para todos.

Participación, reconocer y apreciar la identidad de cada alumno, la preocupación por su autoestima, bienestar social, relaciones con los compañeros y la ausencia de marginación, exclusión o aislamiento social.

El camino de la inclusión

48 reunión de la Unesco 2008, Ginebra: **La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro.**

Según las Orientaciones de esta reunión de para la inclusión de la UNESCO, ésta «puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un derecho del alumno, como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje.

2015. El Foro Mundial adopta la Declaración sobre el futuro de la Educación, en Incheon, República de Corea hacia la educación en 2030. Insta a los países a proporcionar a todo el mundo una educación de calidad, inclusiva y equitativa y oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Educación inclusiva o Educación de calidad

Hablar de inclusión educativa es hablar de justicia, de derechos humanos; no se trata de igualdad de oportunidades sino de equiparación de oportunidades.

Por ello es imprescindible que los responsables de políticas educativas, el profesorado y los investigadores contraigan el compromiso moral de orientar todo el proceso educativo hacia la equidad.

Un modelo educativo es de calidad cuando le da respuesta a la diversidad con los cambios necesarios para su atención efectiva. Para ello es determinante la noción de diferencia, de individualidad, del derecho de cada niño que profese el profesorado porque de la percepción que tenga del alumnado y de sus procesos de aprendizaje va a depender los modelos educativos que ponga en juego.

Exclusión social

Se trata de un proceso estructural, no coyuntural, por el que a determinada ciudadanía se le niega el derecho a participar en las estructuras políticas, económicas, laborales y educativas. (NUSSBAUN, 2006)

Los excluidos en la educación son en primer lugar todos los niños y los jóvenes que sencillamente no tienen acceso a la educación; los que abandonan prematuramente el sistema, las víctimas del fracaso escolar que suele empezar ya en los primeros años de escolaridad y se asienta luego como un círculo vicioso de la repetición y pérdida de la autoestima, los niños y los jóvenes que tienen «necesidades especiales», los niños y adolescentes en situación de riesgo que constituyen a menudo grupos marginados y particularmente vulnerables (migrantes, minorías étnicas, lingüísticas, culturales o religiosas, víctimas de la pobreza), niños o jóvenes con hospitalización, enfermedad larga o accidentes, niños y jóvenes que sufren violencia de género, niños y jóvenes que sufren acoso escolar, niños y jóvenes para los que la enseñanza y el aprendizaje no responden

a sus necesidades y aspiraciones, niños y jóvenes enganchados a las drogas, niños y jóvenes dependientes y atrapados de los móviles y redes sociales.

Barreras para la Inclusión

Pese al desarrollo de derechos y su trasladado a la educación; pese a las leyes educativas, más preocupadas por su contenido que por su desarrollo; y pese a los avances en la psicología, sociología, neurociencia y pedagogía, los avances son lentos e incluso con retrocesos, caso de la LOMCE en España.

Por ello, vamos plantear algunas barrera y situaciones de exclusión:

Políticas: Leyes y normativas contradictorias. No se corresponden con los enunciados de las leyes y tratados internacionales. No se corresponde el desarrollo con el enunciado. La necesaria, pero ausente, reprofesionalización del profesorado para atender y valorar la diversidad y sus consecuencias.

Culturales: La permanente actitud de etiquetar y clasificar y establecer normas discriminatorias. La evaluación diagnóstica y las adaptaciones curriculares. La mayor implicación y participación de las familias en la vida del aula que no se ha producido.

Didácticas: La competitividad individual frente al trabajo cooperativo y solidario.

El curriculum estructurado en disciplinas y el libro de texto.

La excesiva preponderancia de la reproducción, frente a la acción, creación y producción.

La organización espacio temporal, que no facilita la interacción ni la actividad dialógica.

El profesor como técnico racional que él solo se enfrenta a situaciones sin valorar el trabajo relacional de los alumnos entre los alumnos y de cada alumno con él.

La dificultad de aprender a convivir en organizaciones que no son democráticas.

La organización de espacios y tiempos en el aula, más propios de la era industrial, que de la era de la información y el conocimiento.

Una evaluación rígida en la que predomina el programa frente a la situación del alumno.

En educación infantil se produce situación de exclusión para los alumnos que presentan alguna discapacidad; bien porque la escuela infantil no tiene recursos, bien porque la atención médica anula o limita cualquier alternativa de desarrollo, bien porque los servicios de atención temprana no se prestan en la escuela infantil o porque no están en coordinación con la escuela infantil. También porque los padres y los servicios se justifican alegando que primero tiene que madurar, cuando se madura, madurando. El niño tiene que estar con los demás con equiparación de oportunidades.

En el acceso a educación primaria, se produce la situación de exclusión cuando el alumno con alguna discapacidad no puede acceder a un centro público como los demás niños, y bajo el pretexto de que el centro no tiene recursos para atender a sus necesidades se le orienta, se busca la complicidad de los servicios de orientación y se escolariza en un centro de educación especial.

Si se escolariza en un centro ordinario, se le estigma y se le excluye bajo el título de alumno con educativas especiales. Necesidades educativas las tienen todos los alumnos en mayor o menor grado, y especiales porque cada alumno tiene las suyas por lo tanto no hay que discriminar en función de ellas.

Pero ese título que se le otorga, genera nuevas situaciones de exclusión: necesita unos servicios y atenciones por parte de profesionales que se los prestan fuera del aula, privándole de la riqueza del aula, de sus compañeros, para su aprendizaje y desarrollo.

No hay excusa suficiente para que el alumno tenga que salir del aula, lo que necesita ha de proporcionársele en el aula, trabajando con el profesor o profesores y con otros alumnos, que tampoco irán sobrados de todo.

Lo que se aprende en el aula es para todos, para el profesor y para cada uno de los alumnos. Las llamadas adaptaciones curriculares, significativas y no significativas, no solo no han solucionado los problemas en relación con ese currículum establecido y en relación con los aprendizajes y desarrollo personal sino que incluso han generado más barreras de exclusión (Ainscow, 2004; López Melero, 2004).

En el centro educativo cuando un alumno está en situación de riesgo de exclusión, por alguna de las situaciones descritas anteriormente, el profesor corre el riesgo de psicologizar o enviar al alumno a consulta de otros profesionales o situarse en situación de indefensión y que no puede hacer nada.

El alumno en situación de riesgo de exclusión, cuando lo es por causas familiares o por situaciones sociales, el profesor puede sentirse no implicado y dejar que la situación derive en exclusión.

Los centros educativos pueden situar el programa por encima de los intereses, necesidades, y situaciones personales de los alumnos y en nombre de la eficacia, situar a alumno en situación de exclusión en el aula.

Conclusión

Con tantas convenciones y leyes podemos caer en la vorágine de desencuentros o de quedarse en situación de no correr riesgos ante los cambios. Conviene siempre releer a los clásicos, como decía un clásico, Claparede. 1873-1940 «La escuela es vida y en cuanto tal, es preparar para la vida individual y social»

María Montessori. 1870-1952. «No hay mayor esclavitud que la del niño respecto al adulto». Barcelona 1926.

Jhon Dewey. 1859-1952. Cuando el niño empieza su escolaridad lleva en sí cuatro impulsos innatos: comunicar, construir, indagar y expresarse de forma precisa. Este es el capital, la materia prima.

María Soriano. 1900-1996 «Son los niños los que nos enseñan» «El diagnóstico no se termina nunca»

Eloisa Etchegoren de Lorenzo. 1923-1996. «Primero debemos entender al niño, saber cómo crece y madura». Debe de existir una mayor preocupación por como el niño aprende que por cómo enseñar al niño.

Después de la relectura, podemos pensar en cambios.

La inclusión supone un cambio en las culturas de la educación y que afecta a todos en una situación de interdependencia y colaboración.

Para el alumno:

- Dotarse de una sólida base en competencias clave para las exigencias de la vida de hoy tan cambiante e incierta.
- Desarrollar habilidades de creatividad, pensamiento divergente y crítico, y de cooperación y colaboración.
- Construir un carácter con atributos de atención, curiosidad, capacidad de adaptación, valentía y emprendimiento.
- Todo alumno tiene derecho al éxito, y esto es decisivo tanto para el alumno como para el profesor.

Para los profesores:

- Apropiarse del conocimiento proactivo de los Derechos de Niño.
- Ofrecer a los profesores itinerarios, trayectorias inteligentes y compromisos para que crezcan en su desarrollo personal y profesional.
- Ofertar a los profesores más talentosos y comprometidos las aulas y proyectos más desafiantes.

- Trabajar juntos para mejorar el conocimiento de los alumnos, el desempeño y enriquecimiento colectivo con buenas prácticas.
- Formar a los directivos para un liderazgo compartido en una organización en la era de la personalización, la información y el conocimiento, superando la industrial.
- Atraer a los centros con problemas a los Directores de más experiencia y éxito y con proyectos innovadores inclusivos.

Para el sistema educativo:

- Seleccionar a los mejores profesores y dar formación a todos en educación inclusiva y en su ejercicio profesional.
- Dar autonomía a cada centro para poder atender a sus propios alumnos con sus propias necesidades y expectativas.
- Fomentar que los centros sean innovadores e inclusivos, frente a la uniformidad y standarización.
- Prestar especial atención a que todos los alumnos se beneficien de una educación de excelencia, sin ningún tipo de exclusión u obstáculo, ni atención predominante de unos sobre otros

Para el Estado, para la sociedad:

- Convencimiento, por parte de todos los ciudadanos, de la valoración de la educación como lo más importante; que lo demuestren y que lo exijan.
- Reflejo de esa importancia en los Presupuestos Generales del Estado y de las Comunidades Autónomas.
- No recortar el dinero ni los recursos para la educación para destinarlo a otros consumos.
- Evaluar los resultados de la educación no sólo los académicos sino también los de desarrollo personal, de salud democrática, de bienestar social y de beneficios económicos.
- Promover la evaluación social de la educación para mejorar el capital social entre las instituciones que mantienen la sociedad, para ello, incentivar la participación de la sociedad civil para desarrollar la capacidad cívica, practicar normas y valores de acción colectiva para un mayor bienestar personal, social y económico.

Es necesaria una cultura solida y cooperativa y respetuosa con la diversidad. Pedagogías y políticas diferentes (AISCONW, 2001).

Bibliografía

- Ainscow, M (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas, ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea.
- Cabada, JM. VV.AA (1980). *La educación especial: situación y expectativas*. Madrid. Cincel.
- Cabada, JM. VV.AA. (2009). *La autonomía de los centros educativos*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.
- Gardner, H (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós
- Lopez Melero, M (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga. Aljibe.
- Ovejero Bernal, A. (2003). *La cara oculta de los tests de inteligencia. Un análisis crítico*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Vigotski, LS (1995). *Obras escogidas*. Madrid. Antonio Machado.
- Wagensberg, J (2014). *El pensador intruso. El espíritu interdisciplinario en el mapa del conocimiento*. Barcelona. Tusquets.

Empatía y educación, como estrategias inclusivas de superación de los comportamientos sociales de no aceptación y exclusión de los otros

Fernando González Vega
Universidad Autónoma de Querétaro, México

1. Introducción y objetivo

La ponencia presenta, en primer término, una descripción de los retos del mundo contemporáneo relativos a las concepciones y comportamientos de no aceptación de las diferencias étnicas, políticas, económicas y culturales entre las personas, grupos sociales e instituciones, derivadas de las formas excluyentes que generan injusticia y un ambiente de desconfianza y aún de violencia impuestos por los prejuicios y el dominio del poder. Estos comportamientos han provocado que surja actualmente, con mayor claridad, una toma de conciencia de los riesgos y vulnerabilidad de la convivencia pacífica basada en el respeto y la búsqueda del bienestar común.

A continuación, se analizan diversas concepciones y valoraciones de disciplinas y pensadores sobre las formas de abordar estos retos, destacando las derivadas del tipo de conciencia sobre la comprensión global del mundo contemporáneo y las maneras de actuación posibles. Es aquí donde la educación y la empatía toman una relevancia fundamental.

Posteriormente, se presentan las diversas nociones y concepciones de la empatía provenientes de disciplinas científicas y filosóficas, tanto como experiencia humana fundamental de conocimiento y valoración de los demás, del entorno y de sí mismo, así como una forma de actuación que define, positiva o negativamente, las relaciones entre las personas y grupos sociales.

Así también, se aborda la empatía como estrategia y método educativo que enfrenta y aprovecha las diferencias personales y sociales de los involucrados (personas, grupos sociales, instituciones, culturas, etc.) para promover la inclusión respetuosa, estableciendo formas de descubrimiento de los otros y de aprendizaje orientadas a la convivencia intercultural de paz, concordia y armonía que superan la incomprensión, exclusión y violencia de todo tipo.

Finalmente este trabajo tiene como objetivo fundamentar y aclarar el potencial educativo de la empatía, según las aportaciones filosóficas y pedagógicas de Edith Stein, a través de la formalización de las etapas y componentes de la empatía ejemplificados en su aplicación al logro de las competencias para la vida en Educación Básica, según el nuevo modelo educativo de la SEP y a las competencias genéricas de la Educación Media Superior, según el Acuerdo Secretarial 444 de la SEP. Se concluye presentando algunas reflexiones y lineamientos para futuras aplicaciones.

Palabras clave: Empatía, estrategias educativas, inclusión, exclusión, diferencias, otredad.

Desarrollo

1. El mundo contemporáneo como acceso, contenido y condición para la comprensión y transformación de la realidad intersubjetiva histórica actual

El mundo contemporáneo se nos presenta como una *realidad intersubjetiva indubitable* entre los seres humanos, la naturaleza y el entorno modificado, que se impone y envuelve a personas, grupos, instituciones y sociedades, y se convierte en el acceso privilegiado para conocer lo que está sucediendo en la actualidad. También se convierte en contenido, condición y posibilidad determinable a ser dirigido y transformado. Para ello, se requiere tener conciencia *crítica* por parte de sus habitantes, a fin de analizar y tomar postura congruente ante sus retos y amenazas, superar sus contradicciones y ambigüedades estructurales que inciden en la enajenación o humanización de la vida actual.

Durante la historia de la humanidad las generaciones se han enfrentado a diversas condiciones y acontecimientos naturales, económicos, políticos y sociales que han transformado nuestro mundo, sea para lograr la sobrevivencia o para padecer su destrucción; por ello, siempre se ha intentado dirigirlo, controlarlo y modificarlo, a fin de obtener un cierto bienestar individual y social, de acuerdo a los valores y culturas de los pueblos. La historia humana de guerras, conquistas, construcción de ciudades, producción de bienes y servicios, migraciones, sistemas de transporte y comunicación, ha hecho patente el surgimiento de una conciencia global de un mundo natural y social unificado y transformado que nos envuelve y hay que enfrentar. Georges Friedman lo define claramente:

El medio natural, es desde los orígenes de la prehistoria, un medio relativamente técnico...el nuevo medio extiende alrededor del hombre una red cada vez más densa de estímulos..., (con) condiciones de existencia profundamente modificadas..., sus maneras de sentir, percibir, imaginar y querer han sido alcanzados por la presión tan rica y variada del medio así transformado y por la necesidad incesante de reaccionar ante tal presión (Friedman, 1970: 43 y 206).

El tipo de conciencia y sus modos de actuación han enfrentado esta realidad, tanto en sus *riesgos y amenazas*, como *oportunidades*, naturales, económicos, políticos y sociales que pueden afectar la integridad, el desarrollo de las personas y sus condiciones de viabilidad, convivencia y bienestar, determinando el nivel de *vulnerabilidad y fortaleza* de cada pueblo y cultura.

Es aquí donde la pertinencia de la educación y la empatía son ineludibles, como estrategias para la formación de la conciencia y de habilidades para el desarrollo de las personas en sociedad. Cabe señalar que las estrategias educativas han sido parciales y no han aprovechado suficientemente el potencial humano de relación para responder a ello. Es aquí donde la empatía puede contribuir a formar la conciencia de alteridad como una estrategia teórica y práctica, con métodos específicos y totalizantes que pueden ser aprovechados por el sector educativo en los diversos niveles y tipos de formación.

En primer término, recorro al término y concepto de '*mundo*' que hemos heredado que requieren superar la dualidad entre conciencia y mundo natural, negando su unidad. El término *mundo* expresa inicialmente lo siguiente:

La totalidad de las cosas existentes; 2) La totalidad de un campo de investigación... (mundo histórico, artístico);... 3) la totalidad de una cultura (mundo antiguo, moderno, etc.); 4)... la totalidad geográfica (viejo y nuevo mundo); 5) lo extraño y opuesto a la religión...; (Abbagnano, 1974:806)

Esta ponencia toma como enfoque conceptual y metodológico la fenomenología filosófica de Husserl, pero especialmente la de Edith Stein, la cual aporta elementos filosóficos y pedagógicos para la comprensión del hombre y del mundo de una manera unificada, vivencial y centrada en la búsqueda del sentido de vida y, por tanto, una actitud y capacidad nueva para actuar libre y comprometidamente.

Partimos de la unidad psicofísica relacional *conciencia-mundo*, como encuadre para ubicar la educación y la empatía. En *Ideas I* Husserl afirma: «el mundo en su plenitud no es, en efecto, meramente físico, sino psico-físico». El mundo real incluye no solamente las realidades de la naturaleza física, sino también las *realidades animadas* vitalmente por el alma y el espíritu. Este *mundo extendido y unificado*, incluye a todos los seres que '*están ellos ahí adelante y son para mí ahí*', Están ahí como una '*copresencia*'. En este sentido Husserl, se experimenta el mundo «no como un mero MUNDO DE COSAS, sino en la misma inmediatez, como MUNDO DE VALORES, MUNDO DE BIENES, MUNDO PRÁCTICO» (Husserl, 1997:200)

El *mundo* en la experiencia se da como un *encuentro*, donde la conciencia del yo está en referencia inevitable con 'lo otro' y los 'otros'. El *encuentro* es la prueba de que la conciencia descubre la conexión hombre-mundo como 'mundo circundante' con los otros, en los actos de sentir, pensar, valorar, querer y actuar. En este encuentro mundo y alteridad se confirman al decir que «los comprendo, y los tomo como sujetos-yos, de *los que yo mismo soy uno* y como referidos a su mundo circundante natural».

Sobre estos planteamientos Husserl precisa las bases para la intersubjetividad y la empatía como otro nivel de comprensión del mundo. «El mundo intersubjetivo es el correlato de la experiencia intersubjetiva, esto es de la experiencia mediada por EMPATIA»(Husserl 1997:139).

2. Noción de Empatía. Concepto en evolución.

El término *empatía* proviene del griego *εμπαθεια εν, en, dentro de y πάθος, pathos, de πάσχω, paskho*, sufrir algo, experimentar. Se ha traducido también del término alemán (*Einfühlung*), que J. G. Herder y otros aplicaron a la intuición o contemplación estética. En ese sentido, significa que la belleza de un objeto está en relación con el sentimiento de quien lo contempla, o '*se siente dentro*'. También significa sentir en común, describe la capacidad de una persona de vivenciar la manera en que siente otra persona y de compartir sus sentimientos.

La *empatía* también ha sido una categoría clave para la psicología, tanto en la de corte filosófico como en la experimental. En la primera Dilthey toma a la empatía como conocimiento del mundo espiritual, en sus manifestaciones históricas y sus productos culturales que proceden de las vivencias concretas por *empatía* o *conexión significativa esencial* que denomina *comprensión*.

En el campo de la *psicología experimental* hay dos perspectivas sobre la empatía: *la cognitiva y la afectiva*. La orientación afectiva tiene su origen en el psicólogo Lipps, que toma el término *Einfühlung* de la estética y considera que la empatía se produce por una imitación interna que tiene lugar a través de una proyección de uno mismo en el otro y que nos permite conocer al yo, a los otros y al entorno.

Titchener la concibió como un proceso de humanización de objetos, de proyección de nuestros sentimientos en esos objetos. Freud, influenciado por Lipps, definió la empatía como la capacidad para entender lo que es esencialmente extraño a nuestro yo en otras personas. Siguió Köhler para quien la empatía consiste en

la comprensión de los sentimientos de los otros. Más tarde, Mead adopta la perspectiva del otro como una forma de comprender sus sentimientos. Fenichel habla de la empatía como identificación con el otro. Hogan definió la empatía como un intento de comprender lo que pasa por la mente de los demás o, como la construcción que uno mismo tiene que llevar a cabo sobre los estados mentales ajenos. Desde los años 60, se concedió gran importancia al componente afectivo, definiendo la empatía como un afecto compartido o sentimiento vicario; y recientemente a la integración de lo afectivo y lo cognitivo (Fernández-Pinto 2008).

En la línea interdisciplinaria, otro pensador, Jeremy Rifkin, en su libro sobre *La Civilización empática, la carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis (2010)*, coloca a la empatía en el centro para la comprensión del mundo contemporáneo. En este libro Rifkin ofrece

una nueva interpretación de la historia de las civilizaciones, examinando la evolución empática de la humanidad, la influencia de esta evolución en nuestro desarrollo como especie y la forma en que puede dictar nuestro destino. La conciencia creciente de que somos una especie esencialmente empática tiene consecuencias trascendentales para la sociedad. Esta nueva forma de contemplar la naturaleza humana abre la puerta a una narración que no se ha contado hasta ahora. (Rifkin, J. 2010: 13)

En el núcleo de la historia se encuentra la relación paradójica entre la empatía y la entropía. La convergencia entre modos de generación y uso energía ha posibilitado sociedades cada vez más complejas. Estas sociedades más avanzadas tecnológicamente han unido a pueblos antes dispersos, han haciendo crecer la sensibilidad empática con la naturaleza y el entorno transformado, expandiendo la conciencia humana. Pero estos entornos complejos han consumido mayor de energía y agotamiento de los recursos con efectos negativos en la salud del planeta. Resolver la paradoja de la empatía y la entropía es el reto crucial para sobrevivir y prosperar. Esto supone el descubrimiento del *Homo empathicus*, como una manera de vivir la conciencia global ante las crisis actuales.

3. Perspectiva fenomenológica de la empatía: nexo de integración de conciencia y mundo como intersubjetividad objetivada

En 1905 Edmund Husserl introdujo el concepto de empatía, entendiéndola como la experiencia de la conciencia ajena y de sus vivencias. La empatía abre, pues, otras posibilidades de objetividad e intersubjetividad que une los niveles de interioridad y transcendencia humanos «únicamente con la empatía [...] se constituye la unidad conclusa hombre, y ésta la transfiero subsecuentemente a mí mismo» (Husserl 1997:208).

Así, por el espíritu, la empatía abre una gama amplísima de posibilidades del sentir, conocer y actuar, como formas sobreabundantes de experimentar diversos niveles de interioridad y transcendencia con los demás. Husserl lo confirma:

el espíritu como unidad del yo-de-la-motivación, del yo de las capacidades, se vuelve objeto cuando ejecuto, empatizando, ...con su mundo circundante y con lo que lo motiva en él; ...en cuanto yo tengo mi entorno, y tomo lo que ambos tenemos intencionalmente como común... Así lo hago con todos los hombres que me encuentro en el círculo de mi entorno: me vivo en cada uno y co-vivo su hacer y padecer y co-tengo su mundo circundante, [...]. (Husserl 1997:208).

Edith Stein. Filósofa, pedagoga, mística y discípula de Husserl, es la autora que tomaremos como base para la comprensión de la empatía y su relación con la educación. Judía alemana, nacida en Breslau en 1891 y víctima de Auschwitz en 1942. Estudió en Breslau humanidades, psicología, historia y filosofía con distinguidos personajes y en Gotinga fue discípula de Edmund Husserl y se doctoró con *summa cum laude* con el tema «Sobre el problema de la Empatía» (1916), siendo la primera doctora en filosofía. Docente, conferencista e investigadora dejó un cúmulo de obras entre las que sobresalen las de corte antropológico y pedagógico dirigidas a profesores y responsables de instituciones educativas de la Alemania de la primera mitad del siglo XX.

El tema de investigación steiniano sobre la empatía se refería a la manera en que conocemos el mundo exterior a través de la intersubjetividad, en la experiencia de los otros.

En su curso sobre la naturaleza y el espíritu, Husserl había hablado de que el mundo objetivo exterior sólo puede ser experimentado intersubjetivamente, esto es, por una pluralidad de individuos cognoscentes que estuviesen situados en intercambio cognoscitivo [...] yo quería investigar qué era la Einfühlung (Stein, 1992:249-250).

La primacía de la conciencia como flujo de vivencias, el cuerpo vivo como constitutivo psicofísico, el sujeto libre espiritual, la comprensión intencional de la vida y la intuición de las esencias se entrecruzan en las investigaciones steinianas sobre la empatía. Aún en la suspensión del juicio, al dudar de todo, llegamos a la experiencia como certeza indubitable: «yo estoy en la experiencia y sólo en ella tan indudable e irreductible como ella misma»(Stein, 1995:23) Esto se da tanto en el mundo de las cosas, como en el de las personas.

...puedo dudar de esa cosa que veo delante de mí exista, hay posibilidad de un engaño, por lo que debo eliminar la afirmación de la existencia, ...; pero lo que no puedo eliminar, lo que no está sujeto a ninguna duda es mi experiencia de las cosas (Stein, 1991:21-22).

Lo mismo afirma sobre la experiencia vivencial con los otros (conocidos y extraños), como un fenómeno indubitable: «El mundo en que vivo es no sólo un mundo de cuerpos físicos, hay allí también fuera de mí sujetos que experimentan, y yo sé de esas experiencias... el fenómeno de la vida psíquica del otro está allí y es indudable» (Stein, 1995-23).

Así, en la experiencia originaria descubre Edith Stein, en un primer momento, al **yo como unidad psicofísica** de sensaciones, sentimientos, pensamientos y voliciones en el ser humano, al decir que «El fenómeno de un individuo psicofísico... no se da como un cuerpo físico, sino como un cuerpo vivo, sensible al que pertenece un Yo, un yo que siente, que piensa, que experimenta, que quiere... (Stein, 1995:24).

En un *segundo momento*, el yo se puede tomar como 'la unidad de un flujo de conciencia', tanto a nivel individual como de varios, donde el 'yo' y los otros 'yoes' no han estado solamente dentro de una vivencia actual, sino más bien han transitado de una a otra sin interrupción.

En este flujo se refleja la persona como él mismo y no otro, sin cesar su unión con el mismo yo, se abre la *posibilidad de llegar a ser otro, por la pertenencia a otro yo*. Se constituye, por un lado la *ipseidad (sí mismo)*, con sus diferencias únicas del yo; y por el otro, la *intersubjetividad* (yo, los otros y las cosas) objetivada en las diversas formas de alteridad.

Una de las formas privilegiadas de alteridad está referida a la constitución del 'otro' como un 'tú', tema que muchos autores lo han sostenido (M. Buber, P. Ricoeur, etc.)

Stein ejemplifica la apertura o cierre del **yo ante el otro como un tú**:

Quando miro a un hombre a los ojos, su mirada me responde. Me deja penetrar en su interior, o bien me rechaza. Es señor de su alma y puede abrir o cerrar sus puertas. Puede salir de sí mismo y entrar en las cosas. Cuando dos hombres se miran, están frente a frente un yo y otro yo. Puede tratarse de un encuentro a la puerta o un encuentro en el interior. Si se trata de un encuentro en el interior, el otro yo es un tú. La mirada del hombre habla. Un yo dueño de sí mismo y despierto me mira desde esos ojos. Solemos decir también: una persona libre y espiritual. Ser persona quiere decir libre y espiritual (Stein, 1998:141)

Esta intersubjetividad con los otros permite pasar a otro nivel de conciencia y realidad cuando surge la posibilidad de formar una **persona supraindividual** con los otros, en las vivencias comunitarias. Stein lo amplía:

...es sumamente asombroso cómo ese yo, a pesar de su condición de único y de su insuprimible soledad, puede entrar en una comunión de vida con otros sujetos, cómo el sujeto individual se convierte en miem-

bro de un sujeto supraindividual, y cómo en la vida actual de semejante comunidad de sujetos o de un sujeto comunitario se constituye una corriente de vivencias supraindividuales (Stein, 2005:346)

Las *vivencias comunitarias* son experiencias nuevas donde el sujeto y estructuras son diferentes por su dimensión supraindividual, es decir donde los *yo*es se convierten en el *'nosotros'*. Para ello, Stein pone un ejemplo del duelo padecido por los miembros de un regimiento militar ante la muerte de uno de ellos:

Yo no me siento solo en esa tristeza, sino que la experimento como nuestro duelo... este nosotros no solamente abarca aquellos que tienen sentimientos de duelo como yo, sino que abarca a todos los que forman parte de la unidad del grupo: incluso aquellos que no saben nada del suceso, e incluso a los miembros del grupo que han vivido anteriormente o que vivirán posteriormente... el grupo es el sujeto de la vivencia comunitaria, que vive en nosotros, ... lo sentimos afectado en nosotros...yo siento pena como miembro de la tropa, y la tropa siente pena en mí (Stein, 2005:347)

Estas aportaciones nos permiten, para nuestro trabajo presente considerar a la empatía: como *'una aprehensión vivencial del otro como persona; y al mismo tiempo, es una aprehensión significativa de sí mismo por el otro. Es el método para comprender la intersubjetividad objetivada.*

3.1. Proceso vital de la empatía como sustrato de la constitución de las personas, los grupos sociales, la comunidad y la sociedad.

En la experiencia empática la persona entra conscientemente en contacto anímico y espiritual con los otros y las cosas, a través del propio cuerpo y los cuerpos de los demás, desencadenando procesos cognoscitivos y emocionales, donde se descubre el *sí mismo* auténtico (ipseidad) y al *otro* por *contraste y diferencias (alteridad)*. Dicho proceso empático se desarrolla por niveles de constitución (individuo, grupo, comunidad) donde el *yo*, el *tú* y el *nosotros* se van entrelazando en las actividades formativas de los procesos educativos formales y no formales.

A continuación, presentamos los *componentes antropológicos y formativos del proceso empático*, los cuales son guías y criterios de aplicación a los procesos educativos de formación de la conciencia- mundo en cualquier modalidad y ámbito de aprendizaje. Posteriormente ilustraremos con ejemplos de educación básica y media superior en el apartado correspondiente a la propuesta educativa.

COMPONENTES ANTROPOLÓGICOS Y FORMATIVOS DEL PROCESO EMPÁTICO



- 1) **Contacto vital consciente.** Experimentar conscientemente que se está vivo, a través del **contacto corporal** con el entorno, los demás y consigo mismo, **focalizando la atención plena** en sus diversas sensaciones vitales (espaciales, temporales, afectivas y espirituales), su intensidad y su localización corporal.
- 2) **Identificación del yo en un 'sí mismo' vital.** Identificar en las sensaciones experimentadas que están dentro de un flujo vital continuo y unificadas en un **yo como sí mismo** que *siente, quiere, conoce, valora y actúa* ante el entorno y los demás. Stein aclara: «Sólo que es 'el mismo' y no otro. Esta *ipseidad* es experimentada y es fundamento de todo aquello que es *mío*» (Stein, 1995:72).

Concentrarse en la experiencia como flujo vital y de vivencias, donde este flujo no está segmentado, sino se experimenta como un movimiento continuo interno y externo vital, donde el cuerpo y el yo soportan y dan unidad espacial y temporal a la conciencia.

- 3) **Interpelación del otro al 'sí mismo' (por diferencia, identidad y libertad).**

Revivenciar una experiencia significativa que se imponga, envuelva y atrape, sin limitarse ni detener la profundidad o amplitud de la vivencia. En ese dejarse sentir y vivir, identificar **lo que se opone al yo como 'el otro'**, que se muestra claramente como **diferente a uno e interpelador de una respuesta**, sea de aceptación o rechazo.

Y este ser 'otro'...se muestra como un otro diferente a mí, que se me ha dado de modo diferente que el 'yo': porque él es 'tú'...y por eso es el 'tú' otro 'yo'. El yo no experimenta una individuación porque se le pone enfrente otro, sino su *ipseidad* resalta frente a la *alteridad de otros* (Stein, 1995: 72)

Este **oponerse del 'otro' o 'no yo' al sí mismo**, se debe a las diferencias culturales, psicológicas y valorativas, etc. que tienen los individuos entre sí, provocando un **descontrol** de molestia, presión, incertidumbre y negatividad; y simultáneamente, **una claridad** de lo que es el yo propio, también de las propias diferencias físicas, étnicas o culturales, provocando que surja de manera diáfana el yo como **'sí mismo'**. Este toque y surgimiento del yo en su **'esencia'** como **'ipseidad' 'mismidad'** refleja la auténtica estructura de la persona, la cual es referente para vivir con una **identidad y libertad** fortalecidas.

- 4) **Responsabilidad del yo ante las consecuencias de alteridad decidida.**

A partir de la consolidación del yo como **'sí mismo'** ante las **diferencias con el otro y sus umbrales de relación**, se presenta la oportunidad para que la persona **decida libremente** abrirse o cerrarse al otro como un *tú*, asumiendo, por una parte, las **consecuencias de la exclusión y la violencia**; y por otra, asumiendo las **consecuencias de la aceptación, la inclusión y la paz**.

Así en el flujo de vivencias se dan nuevos **'toques' y 'apareceres'** fenomenológicos a nivel espiritual, de donde se intuyen creativamente los **valores y los sentidos que se convierten motivos decisionales para actuar** consciente y libremente de manera positiva o negativa.

- 5) **Construcción histórica del 'nosotros' en un horizonte común.**

En esta experiencia de constitución del **'sí mismo'** y del **'tú'**, surge la conciencia del **tiempo compartido** con otros, que conecta las experiencias pasadas, las expectativas de futuro dentro de un **mismo presente**, conformando **'un nosotros'** bajo un horizonte histórico (temporal y espacial) común, impulsado por la iluminación de valores y del sentido de vida compartidos, aunada a una fuerza espiritual empática que tiende a comunicarse y actuar conjuntamente.

En ese proceso empático de estar inmerso en el flujo vital del otro y de uno mismo como un **'nosotros'** clarifica el horizonte de la estructura de las personas humanas, su esencia y su sentido de vida. Asimismo, la libertad surge como condición de ese sentir vivo, libre, pero también, como la fuerza de independencia y autonomía que permite actuar y asumir los riesgos de los cambios enfrentados.

4. Propuesta educativa y resultados previsibles en su aplicación

A continuación ilustraremos la empatía como estrategia y método educativo para la comprensión y actuación de las personas ante los retos del mundo contemporáneo. La práctica educativa actual se enfrenta a una serie de retos a partir de la forma en que aborda y se promueve el desarrollo de la persona, como núcleo central de la formación:

El desarrollo de la persona como centro del quehacer educativo. Tomaremos los componentes formativos de la empatía a través de rutas estratégicas aplicables a diversos ámbitos formativos de la Educación Básica y la Educación Media Superior.

4.1. Para la Educación Básica

Para la implementación del Nuevo Modelo Educativo de la SEP y el mapa curricular programático, sería conveniente aplicar la empatía de la siguiente manera:





- El componente curricular de **Desarrollo Personal y Social**:
 - En lo que respecta al área de **desarrollo corporal y de salud**, la ruta estratégica de los componentes de la empatía a fortalecer sería: 1. Contacto vital consciente, 2. Identificación del yo y cierre con 4. Responsabilidad del yo.
 - En lo que se trata al área de **desarrollo emocional**, la ruta estratégica sería: 1. Contacto vital consciente, 2 identificación del yo y 3 la interpelación del otro de manera simultánea y predominante. Cierre con 4. la responsabilidad del yo y abierta al 5 construcción del nosotros.
 - Para el área de **desarrollo artístico y la creatividad**, la ruta empática de la creatividad sería: Impulsar con preponderancia al 1 de contacto vital consciente vinculado a la naturaleza y al cuerpo, interactuando con los materiales e instrumentos artísticos como mundo circundante; continuar simultáneamente con la identificación del yo y la interpelación del otro focalizando el descubrimiento de posibilidades externas e internas del proceso y sus diversas intencionalidades. Todo ello, siguiendo interactuando con los materiales e instrumentos. Cerrar con el 4. De responsabilidad del yo con el entorno, los demás y consigo mismo, con el término de la obra artística y su presentación pública.
- En el componente curricular de **Aprendizajes claves**:
 - **En su campo formativo de exploración del mundo natural y social**, la ruta empática de sus componentes sería:

Iniciar y permanecer en el 1. *Contacto vital consciente* primero con el entorno natural, haciendo ejercicios de contacto y conciencia de los fenómenos externos y los internos del que los experimenta, abriéndose a la observación, curiosidad y cuestionamiento. Continuar con el entorno social y pasar al componente 3. *De interpelación del otro*, contactando las diferencias culturales, de pensamiento y costumbres sociales, las cuales deben ser contrastadas con las propias, a fin de ser reconocidas y aceptadas por ambos lados. Se culmina con el componente 4 *de Responsabilidad del yo*, al identificar y probar diversas maneras de comunicarse y convivir con los demás que son diferentes, a fin de encontrar, respetuosamente, valores y sentidos diversos que permitan la inclusión y diálogo armonioso; así como evitando la confrontación prejuiciosa de creencias y modos de ser que lleven a la exclusión o violencia.

Simultáneamente hay que ejercitar el contacto y cuidado del medio ambiente, vinculando el componente 1 de contacto vital consciente con *el 5 de construcción del nosotros*, a través de identificar de manera práctica y empática la globalidad e interconexión de los fenómenos naturales y sociales de riesgo y cuidado de los diversos entornos en que se vive. Según los riesgos y cuidados con el mejoramiento del medio ambiente que se requieren implementar, se pasará al componente de responsabilidad del yo,

para valorar y decidir qué medidas tomar. Esto afecta el componente 2 de *identificación del yo* y el 3 de *interpelación del otro*, pues éstos son cuestionados éticamente por los anteriores. Se deben, pues, volver a vincular los componentes 2 y 3 con el 1 de *contacto vital* para retomar constantemente el componente 5 de *construcción del nosotros* como mundo integrado y transformado.

Mapa Curricular de Educación Básica

| Componente curricular | Nivel educativo | Preescolar | | | Primaria | | | | | | Secundaria | | | | | |
|--|---------------------------------|--|-----------------------------|--|---|-----------------------------|---|------------------------------------|---|---|------------------------------------|-----------------------------|---|--|---|---|
| | | Grado escolar | | | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 |
|  Aprendizajes clave | Campos formativos y asignaturas | Lenguaje y comunicación | Lengua materna y literatura | | | Lengua materna y literatura | | | | | | Lengua materna y literatura | | | | |
| | | | | | | Español como segunda lengua | | | | | | | | | | |
| | | Lengua extranjera (Inglés) | | | Lengua extranjera (Inglés) | | | | | | Lengua extranjera (Inglés) | | | | | |
|  Pensamiento matemático | Campos formativos y asignaturas | Matemáticas | | | Matemáticas | | | | | | Matemáticas | | | | | |
| | | Exploración del mundo natural y social | | | Conocimiento del medio | | | Conocimiento del medio | | | Ciencias naturales y tecnología | | | Ciencias y tecnología Biología Física Química | | |
|  Desarrollo personal y social | Áreas | Desarrollo corporal y salud | | | Desarrollo corporal y salud | | | Desarrollo corporal y salud | | | Desarrollo corporal y salud | | | | | |
| | | Desarrollo artístico y creatividad | | | Desarrollo artístico y creatividad | | | Desarrollo artístico y creatividad | | | Desarrollo artístico y creatividad | | | | | |
| | | Desarrollo emocional | | | Desarrollo emocional | | | Desarrollo emocional | | | Orientación y tutoría | | | | | |
|  Autonomía curricular | Ambitos | Profundización de Aprendizajes clave | | | Definición a cargo de la escuela, con base en lineamientos expedidos por la SEP | | | | | | | | | | | |
| | | Ampliación de las oportunidades para el Desarrollo personal y social | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Nuevos contenidos relevantes | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Conocimiento de contenidos regionales y locales | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Impulso a proyectos de impacto social | | | | | | | | | | | | | | |

Fuente: Nuevo Modelo Educativo. SEP 2016.

4.2. Para la Educación Media Superior

Según el Acuerdo Secretarial 444 de la SEP, donde se norma El Sistema Nacional de Bachillerato y las competencias genéricas, disciplinarias y profesionales que por sus atributos deben seguir el plan de estudios y su aplicación. Tomaré como ejemplo las competencias genéricas y algunos de sus atributos formativos para ilustrar cómo la empatía contribuye a su adquisición.

Artículo 4. Las competencias genéricas y sus principales atributos, son las que se establecen a continuación:

Competencia. *Se autodetermina y cuida de sí.* Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.

Atributos:

- Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades. identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva...
- Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones y asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.

- Elige y practica estilos de vida saludables. Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social... (SEP, Acuerdo 444)

• **La ruta estratégica de la empatía y sus componentes para lograr esta competencia sería:**

El componente *1 de Contacto vital consciente* orientado a la sensibilización de la persona a través de su cuerpo, su dinamismo físico, energético y espacio temporal, a través de sus ejercicios y vivencias espacio temporales.

Se pasa después al componente de *2. identificación del yo* en las formas de cuidado de sí ante los riesgos y formas de llevar la salud a nivel individual. Simultáneamente promover el componente *3 de interpelación del otro*, que puede estar caracterizado por las concepciones y hábitos de salud de su familia, amigos y la sociedad en general que contrasten con las formas personales de cuidado de sí. Se cierra el proceso con el componente *4 de Responsabilidad del yo* quien toma sobre sí, decisiones que le comprometen en la aceptación de sus consecuencias.

Competencia. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

Atributos:

- Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.
- Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.
- Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.» (SEP, Acuerdo 444)

• **La ruta estratégica de la empatía y sus componentes para lograr esta competencia sería:**

Esta competencia y sus atributos están alineados y directamente relacionados con el proceso de la empatía y sus componentes formativos, según la teoría de Edith Stein, pues el yo individual, el otro, el tú y el nosotros se descubren y construyen por su contrastación de las diferencias personales y culturales de los involucrados.

Por ello, los componentes iniciales serían el *1 de Contacto vital consciente* y el *2 de identificación del yo* como base para confrontarse con la preponderancia del componente *3 de interpelación del otro*, el cual se convierte en directriz del proceso empático, ya que depende de la aceptación y respeto de las diferencias, para que el yo individual y el nosotros dependen de asumir al otro como un tú. Este ejercicio empático requiere que los procesos educativos también sean orientados a la aceptación de las diferencias, del diálogo e integración de las mismas en una forma de convivencia y aprendizaje basado en esta interculturalidad.

Por esto, esta competencia y su ruta estratégica de aprendizaje por la empatía puede ser un eje formativo de todo el plan de estudios. Así, el desarrollo de las competencias genéricas tendrían congruencia y unidad en ésta, las disciplinares pueden también orientarse al diálogo de las diversas tradiciones científicas y filosóficas que han aportado el conocimiento, y las profesionales también pueden incorporar esta interculturalidad a través del conocimiento práctico productivo de las diversas culturas que dirigen la producción y la administración de las empresas.

También sería un trampolín para las competencias de Desarrollo Sustentable, que están vinculadas a esa concepción de mundo contemporáneo del que hablábamos al principio de esta comunicación.

Competencia. Trabaja en forma colaborativa. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

Atributos:

- Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.
- Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.
- Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.» (SEP, Acuerdo 444).

- **La ruta estratégica de la empatía para esta competencia y sus atributos sería:**

Se inicia el proceso con el componente *1 de Contacto vital consciente*, ligado al componente *3 de Interpe-lación del otro* a través de experiencias y contacto directo con los miembros de la familia o los compañeros de clase, a fin de identificar las diferencias y semejanzas en el trabajo académico o doméstico, sobre todo en la forma de valorar y decidir las posibilidades de actuación. Para ello se contrasta con el componente *2 de la identificación del yo* en sus convicciones y se dialoga con las convicciones de los demás, a fin de asumir compromisos individuales con el componente *4 de responsabilidad del yo orientado al componente 5 de construcción del nosotros*, donde ya se ejerce el trabajo colaborativo, el cual resume y traslada sus beneficios formativos a las personas y al grupo simultáneamente.

Competencia. Participa con responsabilidad en la sociedad. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.

Atributos:

- Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.
- Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad.
- Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e institu-ciones
- Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente. (SEP, Acuerdo 444).

- **La ruta estratégica de la empatía y sus componentes para lograr esta competencia sería:**

Los componentes de la empatía que contribuyen en el logro de esta competencia deben aplicarse vinculados y de manera simultánea de la siguiente forma:

Privilegiar el fomento del componente *5 de construcción del nosotros* a través de proyectos de convivencia pacífica, cultural y de mejoramiento del entorno local y regional vinculado al global, en aquellos aspectos que le den seguridad, viabilidad, justicia y paz a este mundo. Este componente rector debe estar apoyado por el componente *1 de Contacto vital consciente* el cual será el sensor y sensibilizador del proceso empático cons-tructivo. Simultáneamente se van incorporando los componentes *2 de identificación del yo* y *el 3 de interpe-lación del otro*, los cuales aportarán las diversas visiones individuales y sociales de las personas involucradas en los proyectos. Así, las diferencias pueden aprovecharse como un enfoque de pluralidad que enriquece la construcción del nosotros, a nivel individual, grupal e institucional.

5. Reflexiones y conclusiones

- El proceso empático posee elementos de fundamentación filosófico-antropológica y pedagógica, así como elementos formativos para el autoconocimiento, la apertura a la alteridad y la construcción de vínculos

sociales necesarios para los aprendizajes de la vida relativos a una convivencia respetuosa, inclusiva y de fomento de la paz y el bienestar colectivo.

- Estos lineamientos y criterios pueden aprovecharse en los diversos programas educativos de cualquier tipo, aplicando las rutas pedagógicas de la empatía como se ilustraron para la educación básica y la educación media superior.
- Es conveniente incluir en la formación y actualización de docentes, facilitadores e instructores el manejo de la empatía como estrategia y método pedagógico, especialmente en el enriquecimiento de las competencias para la vida, la convivencia, el trabajo y el cuidado del ambiente.
- Se sugiere implementar la estrategia pedagógica de la empatía, registrando las experiencias para la investigación en innovación educativa, e identificando la relación entre formación a nivel personal, grupal y social, con indicadores y parámetros de seguimiento y evaluación de los aprendizajes empáticos.

6. Bibliografía

- Fernández-Pinto I. et alii (2008). «*Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión*» Anales de psicología. Vol.24 No. 2 (diciembre).
- Husserl, E. (1997) *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro Primero. Introducción general a la fenomenología pura*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Husserl E. (1997) *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro Segundo, Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. México: UNAM.
- Rifkin, J. (2010) *La civilización empática. La carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis*. México: Paidós.
- SEP. (2008) *Acuerdo secretarial 444*, México, Diario Oficial de la Federación,.
- SEP. (2016) *Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Stein, E. (2005) *Obras completas. Tomo II. Escritos filosóficos. Etapa fenomenológica. Individuo y comunidad*. Burgos; Ed. Monte Carmelo.
- Stein, E. (2003) *Obras Completas. Tomo IV. Escritos antropológicos y pedagógicos. Sobre el concepto de formación*. Burgos: Ed. Monte Carmelo.
- Stein, E. (1992) *Estrellas amarillas*, Madrid: Editorial Espiritualidad.
- Stein, E. (1995) *Sobre el problema de la empatía*. 1ª edición, México: Universidad Iberoamericana.
- Stein, E. (1998) *La estructura de la persona*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

Adaptación de una escala de evaluación conversacional para el contexto de educación de alumnos sordos

Cristina B. F. de Lacerda^a
UFSCar, Brasil
cbflacerda@gmail.com

Marta Gràcia^b
UB, España
mgraciag@ub.edu

Maria Josep Jarque^c
UB, España
mj_jarque@ub.edu

Abstract

In face of the need of develop the oral communication for the children in the school, Gràcia and colleagues (2015) created a scale of evaluation (EVALOE) to help teachers reflect and self-evaluate in this area. EVALOE was used in different educational contexts and the results of researches show that it is a good tool for the teachers. Such results incentive to increase the reach of the school to other contexts. The EVALOE was created to be applied as a written form, and, later, an opportunity appeared to create an online form to apply the tool. This new format is being tested, and offers the opportunity of creating a more specify for different contexts. Thus, we present the question that emerged about the reality of the intermodal bilingual schools for deaf children and focus in the main aspects of change in this field. The main changes were related to: language mode (spoken vs. signed); examples of expansion or clarification in the conversation context, and changes relative to writing form aiming accessibility to deaf teachers. We hope that the proposed changes offer a more accessible tool for those that work in deaf education.

Key words: school evaluation, evaluation scale, sign language, deaf education, conversational methodology

Resumen

Ante la necesidad de contribuir al desarrollo de la comunicación oral de los niños en la escuela, Gràcia y col. (2015) construyeron una escala de evaluación (EVALOE) para que los maestros pudiesen reflexionar y autoevaluarse en ese campo. Esta fue utilizada en diferentes contextos educativos y los resultados de las investigaciones muestran que es una buena herramienta para los maestros. Ello incentiva al equipo a ampliar el alcance de la escala para otros contextos. La EVALOE fue construida para ser aplicada como un cuestionario en papel y, posteriormente, surgió la oportunidad de crear un formulario digital para su aplicación. Esta nueva forma de presentación está siendo testada, y ofrece la oportunidad de crear una mayor especificidad para los diferentes contextos. Así, presentaremos las cuestiones emergidas frente la realidad de la escuela bilingüe intermodal para sordos y nos centraremos en los aspectos principales de los cambios en este ámbito con respecto a: modalidad de la lengua (hablada x signada); ejemplos de expansión o de clarificación en el contexto conversacional, y cambios relativos a la forma escrita atendiendo a la accesibilidad para maestros sordos. Esperamos que los cambios contribuyan a la accesibilidad de la herramienta para aquellos que actúan en la educación de alumnos sordos.

Palabras clave: evaluación escolar, escala de evaluación, lengua de signos, educación de alumnos sordos, metodología conversacional.

1. Introducción

En la escuela, en general, se trabaja poco el lenguaje oral. Socialmente se piensa que la oralidad es algo que se desarrolla *per se* y que no es necesario hacer nada para que uno sea un buen hablante. Todo es percibido como algo natural y que poco se puede hacer respecto a las personas que hablan demasiado, muy poco, o no tienen seguridad para hablar con desconocidos. Pero hay otra manera de ver esta cuestión: los modos de hablar, los modos de comportarse frente al que habla, se pueden enseñar, se pueden discutir y reflexionar.

Una primera cuestión clave es que la oralidad es también una forma de elaboración, de organización del pensamiento, y, en este sentido, trabajar la oralidad es un contenido importante para el desarrollo de los aprendices. Con nuestra habla podemos controlar nuestras actitudes, podemos reflexionar más y organizar nuestras acciones, y también podemos mediar nuestra relación con los otros, pedir, dar e integrar informaciones, al fin y al cabo, interactuar con el fin de producir nuevos contenidos y significados. Para los niños la oralidad es una manera muy importante de manifestar su lenguaje, y, al mismo tiempo, el lenguaje es lo que los insiere en el mundo simbólico.

Resaltamos el lenguaje como (inter)acción humana y actividad constitutiva destacando una característica fundamental que es la reflexividad, eso es, la propiedad/posibilidad que el lenguaje presenta de remitirse a sí mismo. O sea, se habla del lenguaje con y para el lenguaje. El hombre habla de sí mismo, se (re)conoce a sí mismo, vuelve sobre sí mismo con el lenguaje, con lo cual puede hablar de su propia manifestación [...] usamos la lengua/lenguaje para configurar, estudiar, conocer, analizar la propia actividad en la cual estamos inmersos, de la cual no podemos desprendernos y que circunscribimos como objeto de estudio. Si es posible un cierto distanciamiento, si la reflexividad es posible, no podemos jamás situarnos «fuera» del lenguaje. Más que objeto y medio/modo de enfoque, el lenguaje es constitutivo de los procesos cognitivos y del propio conocimiento, dado que la apropiación social del lenguaje es condición fundamental del desarrollo mental. Eso permite concebir el lenguaje como condición para la cognición, y nos lleva a indagar sobre el lenguaje como lugar de origen de la conducta simbólica (Smolka, 1995, p. 41-42).

Hace años que muchos investigadores (Gràcia, Galván-Bovaira, Vilaseca, Rivero, Sánchez-Cano, 2012) trabajan con la idea de crear estrategias para mejorar la capacidad de hablar de los niños y estudiantes jóvenes, pero no siempre estas ideas y estrategias llegan a las escuelas. Gràcia y colaboradores (2015) construyeron

una escala de evaluación (EVALOE) para que los maestros pudiesen reflexionar y autoevaluarse con la idea de crear más y más espacios en sus clases para que los niños comprendiesen la importancia de hablar bien; de hablar respetando el turno discursivo del otro; de hablar usando fórmulas sociales de cortesía; de argumentar para los compañeros sus ideas entre tantas otras maneras de promover un mejor desarrollo de la oralidad. Y también, como consecuencia, conseguir que la oralidad constituya una buena manera de organizar sus conocimientos, aprendiendo y enseñando.

Esta escala de evaluación fue utilizada en diferentes contextos y los resultados de diversas investigaciones muestran que es una buena herramienta para que los maestros de educación infantil y educación primaria empiecen a introducir cambios importantes en sus clases con el fin de que los niños participen más, y hagan un uso más efectivo de su oralidad (Gràcia, Galván-Bovaira, Sánchez-Cano, Vega, Vilaseca, y Rivero, 2015). Estos resultados condujeron al equipo de investigación a ampliar el alcance de la escala, de manera que maestros de escuelas de educación especial, bilingües y rurales fueron invitados a trabajar usando la EVALOE para colaborar en el desarrollo de sus alumnos.

1.1. Sobre la Metodología Conversacional

La metodología conversacional (MC) (Gràcia, Galván-Bovaira, y Sánchez-Cano, 2017) asume una visión de aprendizaje en términos de construcción, en la cual se entiende que el alumno sea activo en su proceso de aprendizaje, comprendido como un proceso de conocimiento en el que están implicados aspectos cognitivos, afectivos, emocionales, relacionales y sociales (Coll, 2010). En este contexto, la metodología pretende promover la exploración por parte de los profesores de conocimientos previos, y su uso como elemento para introducir nuevos contenidos, y para monitorear cómo se da el aprendizaje significativo; las ayudas adecuadas que el profesor proporciona al estudiante, diversificadas en cuanto a su tipología, así como con respecto al momento, la manera y el grado de explicitación, como elementos que impregnan y están en la base de la MC

En esta perspectiva se presta especial atención a los aspectos contextuales y organizativos que contribuyen a una gestión co-participativa de la conversación por parte de todos los agentes implicados (alumnos y profesores); destacando la necesidad de que los objetivos, conocimientos previos, contenidos y procedimientos de evaluación vinculados a la lengua oral sean explicitados en el diseño instruccional de las diferentes materias del currículo; y se considera el papel de los profesores como modelo y guía, a través del uso de diversas estrategias, para la enseñanza y el aprendizaje de los diferentes usos comunicativos del lenguaje.

Así, tres son las áreas centrales para la MC (Gràcia et al., 2012): contexto y gestión de la comunicación; diseño instruccional y funciones comunicativas y estrategias. Una primera referencia se dirige al contexto físico y social que se crea en la clase. El profesor, otros profesionales y alumnos constituyen el contexto social, mientras que los objetos en el aula - mesas, sillas, materiales en general - constituyen el contexto físico. La forma en que se organizará el contexto físico y social tendrá una importancia central para los tipos de actividades que se desarrollarán, y tendrá influencia sobre las estrategias docentes y sobre el desarrollo de la competencia lingüística. De este modo, la manera como los profesores disponen del mobiliario, como distribuyen los alumnos en el aula y cómo el propio profesor se posiciona, constituyen elementos fundamentales para los objetivos de prácticas de perfeccionamiento de la conversación cara a cara. Además, el posicionamiento del profesor a la misma altura del niño, para favorecer la conversación, también puede ser una estrategia facilitadora.

Otro elemento importante son las normas de comunicación. En la MC se valoran las normas que contribuyen a la auto regulación de la conversación por parte de los alumnos. En este sentido, es preferible evitar que sea siempre el profesor aquel que regula la conversación, dando la palabra a los alumnos apenas cuando le conviene, o sea, cuando considera que pueden hablar, cuando no interrumpen su discurso o incluso en momentos en que sobra algún tiempo al final de la clase. Es necesario que el profesor trabaje en otra perspectiva. Lo que la MC propone, es que la clase sea un espacio abierto de diálogo en el que la conversación, el discurso

dirigido hacia el otro, la construcción conjunta de diversos tipos de textos orales constituya un contenido y, al mismo tiempo, sea un instrumento para el aprendizaje de los diversos contenidos escolares. Para ello, las normas de conversación deben estar dirigidas estratégicamente de modo que los alumnos sean ellos mismos quienes progresivamente se auto gestionen en las conversaciones, sea en pequeños grupos, en parejas, o en gran grupo. La referencia explícita a las normas de conversación será entonces un elemento importante para ser trabajado en el aula.

En este sentido, se hace necesario el uso de estrategias, más o menos implícitas, que potencien la participación de todos los alumnos en las conversaciones, sin que éstos se sientan necesariamente obligados a participar. El profesor debe hacer uso de estrategias comunicativas que potencien la necesidad de decir algo, de defender ideas, de compartir experiencias propias, de comentar lo que han dicho los compañeros, de dirigirse a ellos, de repetir lo que acaba de decir un compañero destacando algún aspecto, de enunciar dudas en voz alta, y también de defender claramente que no está comprendiendo la conversación, sin que eso sea considerado un problema, sino también como un estímulo y una meta que, entre muchas estrategias, tendrá que ser resuelta conjuntamente. Es sobre esos principios que se centra la escala de evaluación que proponemos.

1.2. Sobre la escala EVALOE

La escala EVALOE fue originalmente construida para ser aplicada en soporte papel. Está compuesta por 30 cuestiones, que los aplicadores deben contestar en papel a partir de la observación de una sesión de clase (Gràcia, 2015; Gràcia, Vega, y Galván-Bovaira, 2015). El uso del instrumento puso de manifiesto algunas cuestiones que se podían mejorar. Un primer cambio que se incorporó consistió en transformar el instrumento en un formulario digital. La propuesta digital mejora la primera versión porque permite que el formulario sea rellenado desde un ordenador, tableta o móvil ampliando las posibilidades de participación docente. Además, se plantea más bien como un instrumento de autoevaluación por parte de la misma maestra, a diferencia de la primera versión, que estaba pensada como una evaluación externa. Con el trabajo de adaptación para la versión digital emerge también la posibilidad de proporcionar ayudas escritas a las maestras (sugerencias de actividades, preguntas y acciones para hacer frente a la clase) para cada uno de los 30 ítems (Gràcia, Jarque, Jarque, Bitencourt, y Vega, 2017), con el fin de tomar decisiones respecto a su práctica docente, razón por la cual esta segunda versión adopta el nombre de EVALOE-SSD (Sistema de Soporte a las Decisiones).

Los resultados de esta primera versión digital dan lugar a una segunda versión digital, en este caso en formato de plataforma Web, que incorpora cambios sustanciales, que están siendo probados para conocer si la propuesta digital es clara, si las ayudas y la forma de presentación de las cuestiones son suficientes, y si las ayudas son efectivas para que los docentes lo usen como instrumento de autoevaluación.

Otro cambio presente en esta última versión del instrumento (EVALOE-SSD versión Web) que está siendo actualmente probada, está vinculado a una mayor especificidad de la escala para los diferentes contextos. En este sentido, se optó por crear diversas versiones de la escala para las diferentes situaciones o contextos investigados. Así, tendremos ahora una versión para clases de educación infantil; una para clases de educación primaria; otra para clases de educación especial; una tercera para clases en la escuela rural; otra para contextos bilingües (inglés/catalán) y, finalmente, una para clases de educación bilingüe intermodal para niños sordos, puesto que cada una tiene ciertas especificidades en relación con el uso de la lengua oral (lengua materna, lengua extranjera, segunda lengua, lengua de signos, entre otras).

Además, en esta validación del instrumento, este se utilizará en diferentes contextos socioculturales. Así, las diferentes versiones nos ayudarán a regular aspectos específicos, pero también serán necesarias versiones en diferentes lenguas: catalán, castellano, español usado en Ecuador, portugués brasileño, lengua de signos catalana, y lengua de signos brasileña.

Esta versión está siendo ajustada y será puesta en práctica y perfeccionada durante un curso escolar con la ayuda de las maestras participantes/investigadoras y se espera conseguir construir un instrumento útil, en sus diferentes versiones, para la formación docente y para la gestión autónoma de las maestras en sus prácticas de trabajo con la lengua oral en sus clases.

2. Objetivos

En este artículo presentaremos las reflexiones surgidas cuando miramos en la dirección del contexto de Escuelas Bilingües Intermodales (EBI) para alumnos sordos. En este sentido, nuestro objetivo es presentar específicamente algunos de los cambios que entendemos son necesarios para el uso de la EVALOE-SSD en este entorno educativo.

3. Adaptaciones necesarias en la educación de alumnos sordos y las lenguas de signos

La educación de sordos es un desafío importante, puesto que se fundamenta en la enseñanza de por lo menos dos lenguas: una lengua gestual y la modalidad escrita de una lengua oral, como mínimo. Para conseguirlo se requieren maestros bilingües atentos al desarrollo de lenguaje en dos lenguas diferentes, de dos modalidades diferentes, y el trabajo con niños que, en general, conviven con familiares que no comparten o tienen dominio de su lengua gestual. En consecuencia, la escuela es un contexto clave para el desarrollo de estos niños, que no cuentan con muchos espacios sociales que compartan su condición lingüística.

Así, buscar formas de ampliar la formación de maestros, en estos contextos, es fundamental para colaborar con el desarrollo de los niños sordos. En este marco, una primera acción necesaria que nos proponemos es adaptar la EVALOE-SSD para maestros que usan las lenguas de signos en clases con alumnos sordos como lengua de interacción y, por lo tanto, como lengua de contacto cara a cara. En ese caso, las lenguas de signos funcionan como las lenguas orales, o sea, son lenguas usadas en el contacto presencial entre personas, para el intercambio de ideas en el presente (Jarque, Morales, Garrusta, 2014). Las lenguas de signos son lenguas viso-gestuales, que se apoyan en los gestos y la visualidad para expresarse y así tienen una materialidad diferente de las lenguas habladas que necesita ser tenida en cuenta en la adaptación de la EVALOE-SSD.

Es decir, para contexto exclusivamente oral la EVALOE-SSD le sugiere a un maestro hablar con entonación clara para preguntar, o para revelar su sorpresa. En el contexto en el que se usan las lenguas de signos es necesario ajustar esta ayuda, puesto que las entonaciones, por ejemplo, se pueden traducir por cambios en las expresiones faciales o corporales. De ese modo, ciertas orientaciones o sugerencias necesitan ser cambiadas para que tengan sentido en el contexto de las lenguas de signos. Es importante resaltar que estos cambios son necesarios para la adaptación de la escala, al tiempo que promueven reflexiones en el equipo de trabajo, con lo cual suponen una excelente oportunidad para perfeccionar esta herramienta.

3.1. Cambios relativos a modalidad de la lengua (hablada x signada)

En este aspecto fue necesario hacer pequeños cambios en el texto escrito relativo a presentación de la EVALOE-SSD a los docentes y también en los textos de los ítems de la escala. De los 30 ítems, 23 fueron modificados en algún sentido. Los cambios fueron principalmente en relación con palabras que se refieren a la modalidad de la lengua (*signos, signada, de signos* en lugar de *palabras, hablada, oral*, entre otros); con referencias a estrategias auditivas que fueron cambiadas por estrategias visuales (*atención visual, visualizar* en lugar de *escuchar, oír*, por ejemplo) y también con alusiones a estrategias de uso de voz o entonación vocal que fueron cambiadas por alusiones a estrategias de expresión facial y/o corporal. Son cambios, a veces

sutiles, pero muy importantes para destacar aspectos propios del funcionamiento de las lenguas de signos, y ayudar los docentes sordos u otras personas que interactúan con los alumnos sordos.

En la tabla 1 presentamos los cambios en uno de los ítems a título de ilustración.

Tabla 1. Comparación entre la EVALOE-SSD para educación infantil y la versión EVALOE-SSD adaptada a la EBI para sordos (ítem Objetivos relacionados con la lengua oral)

| EVALOE-SSD educación infantil | EVALOE-SSD EBI para sordos |
|---|---|
| <p><i>Explicito de manera clara y detallada los objetivos relacionados con la lengua oral</i></p> <p>El docente explicita los objetivos de la lengua oral cuando propone de manera clara y evidente a los alumnos los objetivos vinculados a la lengua oral que trabajaran conjuntamente durante una sesión o un conjunto de sesiones. Se entiende que esta propuesta puede ser planteada de manera que los alumnos participen en cierta medida en su concreción y tomen también decisiones con relación a cómo ellos pueden aprender mejor. Por ejemplo, el docente puede explicar a los alumnos que es el momento de comenzar a trabajar una nueva habilidad comunicativa que habitualmente utilizan cuando hablan, pero ahora de manera más explícita, como sería hacer preguntas en contextos y a personas diferentes, dando inicialmente modelos o partiendo de preguntas que los niños plantean y analizándolas, hacer una descripción de todo aquello que les rodea y analizar qué elementos han de estar presentes en una descripción, como pueden hacer un breve resumen de lo que han ido discutiendo sobre alguna temática concreta o sobre la historia o cuento que les ha explicado, cómo pueden usar sus manos, brazos y cuerpo, o expresión facial para conseguir que sus compañeros presten más atención cuando hablamos, o qué importante es la entonación y el volumen de voz cuando interactuamos en situaciones de conversación y de discusión en la clase.</p> | <p><i>Explicito de manera clara y detallada los objetivos relacionados con la lengua oral</i></p> <p>El docente explicita los objetivos de la lengua de signos cuando propone de manera clara y evidente a los alumnos los objetivos vinculados a la lengua de signos que trabajaran conjuntamente durante una sesión o un conjunto de sesiones. Se entiende que esta propuesta puede ser planteada de manera que los alumnos participen en cierta medida en su concreción y tomen también decisiones con relación a cómo ellos pueden aprender mejor. Por ejemplo, el docente puede explicar a los alumnos que es el momento de comenzar a trabajar una nueva habilidad comunicativa que habitualmente utilizan cuando conversan, pero ahora de manera más explícita, como sería hacer preguntas en contextos y a personas diferentes, dando inicialmente modelos o partiendo de preguntas que los niños plantean y analizándolas, hacer una descripción de todo aquello que les rodea y analizar qué elementos han de estar presentes en una descripción, como pueden hacer un breve resumen de lo que han ido discutiendo sobre alguna temática concreta o sobre la historia o cuento que les ha explicado, cómo pueden usar sus manos, brazos y cuerpo, o expresión facial para conseguir que sus compañeros presten más atención cuando usamos signos, o qué importante es la expresión facial y la amplitud de los gestos cuando interactuamos en situaciones de conversación y de discusión en la clase.</p> |

Cabe destacar que estos cambios no son obvios, porque tenemos, hasta el momento, pocas reflexiones lingüísticas sobre aspectos más pragmáticos y de las situaciones comunicativas reales en relación con las lenguas de signos (Jarque, 2016). Existe un número mayor de estudios que hablan de aspectos gramaticales, pero pocos de las características de las lenguas de signos en uso efectivo en las relaciones sociales.

3.2. Cambios relativos a ejemplos específicos en lengua de signos

Otro cambio que se introduce en la EVALOE-SSD para contextos EBI para alumnos sordos son los ejemplos de estrategias educativas como la expansión o la clarificación de su habla por parte de la maestra. Hablamos de clarificación para referirnos a los momentos en que los niños hablan de manera poco clara y lo que dicen no es suficientemente comprensible para los otros. Es importante que ellos lo sepan y que intenten mejorar su intervención. En estos casos los maestros les pueden ayudar cuando dan pistas sobre cómo hacerlo, cómo decirlo de otras formas. Como es sabido, la expansión se refiere a la imitación por parte de la maestra de una intervención previa de los alumnos, así como la introducción de nuevos elementos que mejoran e incorporan complejidad. Para todas estas situaciones es necesario pensar ejemplos en lenguas de signos, de modo tal que las expansiones o aclaraciones tengan sentido en el contexto específico de esta lengua.

Hemos introducido cambios de este tipo en dos de los 30 ítems y en la tabla 2 presentamos un ejemplo de ellos.

Tabla 2. Comparación entre la EVALOE-SSD para educación infantil y la versión para EBI para alumnos sordos (ítem Clarificación de enunciados)

| EVALOE-SSD educación infantil | EVALOE-SSD EBI para sordos |
|---|---|
| <p><i>Clarifico los enunciados poco claros de los alumnos siempre que es necesario (D)</i></p> <p>Se trata de una estrategia educativa que utiliza el docente cuando, delante de una intervención poco clara o ininteligible del alumno, trata de reformularla para asegurarse que es aquello lo que el alumno quería decir. En general, nos referimos o bien a intervenciones de niños pequeños que todavía producen emisiones poco claras en su propia lengua, o también nos podemos estar refiriendo a intervenciones de niños que tienen una lengua familiar diferente a la lengua vehicular en la escuela y producen también emisiones que pueden resultar difíciles de entender.</p> <p>Por ejemplo, un alumno de educación infantil puede decir: «sa chafa a futa» y el maestro puede tratar de clarificar el enunciado diciendo «sí, se ha chafado la fruta, ¿verdad?». Se espera que el alumno, después de una clarificación, puede mejorar su emisión previa a partir del modelo que le ha dado el docente de manera inmediata (repitiendo la frase del docente de manera correcta) o diferida (en otros momentos, aunque no sea repitiendo exactamente la misma frase, pero sí la palabra o palabras clave que previamente no había utilizado correctamente). También nos podemos estar refiriendo a aspectos vinculados a aspectos morfosintácticos o de contenido, como sería el caso de una intervención del adulto del tipo: «¿quieres decir que mañana irás a la piscina, verdad?» después de que un niño haya afirmado: «ayer iré a la piscina».</p> | <p><i>Clarifico los enunciados poco claros de los alumnos siempre que es necesario (D)</i></p> <p>Se trata de una estrategia educativa que utiliza el docente cuando, delante de una intervención poco clara o ininteligible del alumno, trata de reformularla para asegurarse que es aquello lo que el alumno quería decir. En general, nos referimos o bien a intervenciones de niños pequeños que todavía producen emisiones poco claras en su propia lengua, o también nos podemos estar refiriendo a intervenciones de niños que tienen una lengua familiar diferente a la lengua vehicular en la escuela y producen también emisiones que pueden resultar difíciles de entender.</p> <p>Por ejemplo, un alumno hace un signo de manera incompleta o en un punto de articulación o movimiento equivocado resultando incomprendible o raro (Por ejemplo, signa BLANCO con el movimiento de GRIS). Se espera que el alumno, después de una clarificación, puede mejorar su emisión previa a partir del modelo que le ha dado el docente de manera inmediata (repitiendo la frase del docente de manera correcta) o diferida (en otros momentos, aunque no sea repitiendo exactamente la misma frase, pero sí el signo o signos clave que previamente no había utilizado correctamente). También nos podemos estar refiriendo a aspectos vinculados a aspectos morfosintácticos o de contenido, como sería el caso de una intervención del adulto del tipo: «¿quieres decir que mañana irás a la piscina, verdad?» después de que un niño haya afirmado: «ayer iré a la piscina».</p> |

3.3. Cambios relativos a forma escrita

Además de todo eso, decidimos también introducir algunos cambios en la forma de presentación escrita de la EVALOE-SSD, teniendo en cuenta que muchos maestros bilingües de niños sordos son también sordos. Nuestra preocupación está en el hecho de que para ellos la lengua escrita no es su primera lengua, por lo que optamos por presentarla de la manera más objetiva, con el fin de facilitar la lectura, simplificando la sintaxis (por ejemplo, reduciendo el número de subordinadas que se enlazan) y la distribución en el texto, de manera que resulte más atractivo visualmente. Así, los cambios fueron realizados en prácticamente todos los ítems, y en la tabla 3 presentamos un ejemplo de cambios que entendemos son necesarios en este ámbito.

Tabla 3. Comparación entre la EVALOE-SSD de educación infantil y la versión para EBI para alumnos sordos (ítem Ayuda en relación la Clarificación de enunciados)

| EVALOE-SSD | EVALOE-SSD EBI para sordos |
|---|--|
| <p><i>Ayuda: qué puedo hacer para incorporar esta acción a mi práctica docente</i></p> <p>¿Estoy suficientemente atento a las producciones de cada niño?, ¿qué acostumbro a hacer cuando un niño dice alguna cosa y veo que no está clara?, ¿contesto sin asegurarme que tanto yo como los otros niños lo hemos entendido bien, o trato de clarificarla para asegurarme que lo he entendido bien y así también darle un modelo correcto al niño?. ¿Lo hago de manera diferente cuando estoy conversando solo con un niño?, ¿cuándo están trabajando en pequeño grupo?, ¿cuando es una intervención en una situación de grupo grande? (aquí pensar un video, simulación, imagen donde aparezcan diferentes posibilidades, diálogo,...)</p> | <p><i>Ayuda: qué puedo hacer para incorporar esta acción a mi práctica docente</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Estoy suficientemente atento a las producciones de cada niño? • ¿Qué acostumbro a hacer cuando un niño expresa alguna cosa y veo que no está clara?, ¿contesto sin asegurarme que tanto yo como los otros niños lo hemos entendido bien, o trato de clarificarla para asegurarme que lo he entendido bien y así también darle un modelo correcto al niño? • ¿Lo hago de manera diferente cuando estoy conversando solo con un niño?, ¿cuando están trabajando en pequeño grupo?, ¿cuando es una intervención en una situación de grupo grande? |

4. Consideraciones finales

Esperamos que los cambios introducidos puedan contribuir a que la EVALOE-SSD sea más accesible aquellos que actúan en la educación de sordos.

Asumir las lenguas de signos como lenguas con funcionamiento de lenguas orales abre espacio para debates alrededor de la pertinencia de introducir prácticas para la mejora del uso de la oralidad, hasta ahora dirigidas al desarrollo de los niños oyentes, para que sean usadas para la ampliación de la fluencia y uso de las lenguas de signos por los alumnos sordos.

La experiencia de aplicación de la EVALOE-SSD nos indicará la pertinencia de ampliar un trabajo en esta perspectiva para maestros bilingües que trabajan en los espacios de educación de sordos, contribuyendo al desarrollo de sus alumnos utilizando la lengua de signos. Nuestras reflexiones indican aún la necesidad de herramientas adecuadas para la formación de profesores, buscando favorecer la reflexión entre docentes y demás profesionales que trabajan con alumnos sordos, para que sean capaces de realizar auto reflexión con relación a los modos como enseñan y abordan una lengua de signos en el contexto de la educación de sordos.

Bibliografía

- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 31-61). Barcelona: Graó.
- Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J., y Sánchez-Cano, M. (2017). Análisis de las líneas de investigación y actuación en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral en contexto escolar. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 30 (1), 187-207.
- Gràcia, M., Galván-Bovaira, M.J., Vilaseca, R., Rivero, M., y Sánchez-Cano, M. (2012). El cambio conceptual de dos maestras en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral a través de un asesoramiento: un estudio de casos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 32 (4), 179-189.
- Gràcia, M., Vega, F., y Galván-Bovaira, M.J. (2015). Developing and testing EVALOE: a tool for assessing spoken language teaching and learning in the classroom. *Child Language Teaching Therapy*, 31 (3), 287-304.
- Gràcia, M., (coord.) (2015). *Valoración de la enseñanza de la lengua oral: Escala EVALOE*. Barcelona: Editorial Graó.
- Gràcia, M., Jarque, M.J., Jarque, S., Bitencourt, D., y Vega, F. (2017). Decision Support Systems (DSS) for teachers and the development of linguistic competence. Póster presentado en la 11th Conference of the International Association for Research in L1 Education, Tallinn, Estonia.
- Jarque, M.J., Morales, E., y Garrusta, J. (2014). Valoración de las habilidades comunicativas en el contexto escolar en un modelo bilingüe intermodal. Ponencia y Comunicaciones del Congreso CNLSE sobre adquisición, aprendizaje y evaluación de la lengua de signos española, 105-117.
- Jarque, M.J (2016). «¿Son lenguas, las lenguas de signos?» Panorama actual de la ciencia del lenguaje: primer sexenio de Zaragoza Lingüística. *Prensas Universitarias de Zaragoza*, 61-84.
- Smolka, A. L. B. (1995). Conhecimento e produção de sentidos na escola: A linguagem em foco. *Cadernos Cedes*, 35, 41-49.

Aulas inclusivas: una futura realidad en los centros escolares a partir de los procesos de intervención académicos apoyados en TIC

Gabriel Román Melendez
UTB, Colombia
groman@unitecnologica.edu.co

Resumen

Las aulas inclusivas pueden ser una realidad en el marco de una escuela inclusiva, la cual ha sido definida como aquella donde se considera que la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes y el bienestar de todos los jóvenes son importante. Las escuelas eficaces son escuelas educativamente inclusivas, quedando demostrado no solamente en sus rendimientos, sino en su carácter distintivo y en su disposición a ofrecer nuevas oportunidades a aquellos alumnos que puedan haber experimentado dificultades, apoyándolos en el proceso educativo y haciéndole un seguimiento y evaluando constantemente su progreso.

El estudio tuvo como objetivo general la definición de una propuesta de intervención pedagógica en las áreas de matemáticas y lenguaje apoyada en TIC, a partir de la caracterización de las instituciones educativas en los elementos básicos que definen las escuelas inclusivas y complementado por el análisis del proceso de intervención académica de los estudiantes con dificultades en el aprendizaje y en los aspectos psicosociales, considerando las diferencias individuales de los estudiantes, entre ellas sus estilos y ritmos de aprendizajes, así como sus necesidades específicas que requieren apoyo educativo diferenciado. Para este propósito se utilizó el método descriptivo con enfoque cuantitativo, evaluando las características básicas que intervienen en todo proceso de educación inclusiva en las aulas de clases.

Los resultados obtenidos indican que las instituciones educativas de la muestra representativa requieren ser fortalecidas en los elementos que caracterizan una escuela inclusiva, como son la cultura institucional inclusiva, las adaptaciones curriculares, la formación de profesores y los recursos educativos inclusivos. Los estudiantes con necesidades específicas que requieren apoyo educativo diferenciado son intervenidos o acompañados por docentes y/o equipo psicosocial (en las instituciones que cuentan con este equipo) en el componente

académico a través de refuerzos y en el componente psicológico con charlas, generalmente en compañía de padres de familia o acudiente responsable.

La propuesta generada a partir de los resultados del proceso investigativo corresponde a la definición de un proceso de intervención académica desarrollada de manera individual y en forma colectiva mediante el apoyo de recursos educativos tecnológicos que le dan el carácter inclusivo al proceso educativo, permitiendo que todos los estudiantes dentro de un aula regular de clases aprendan de forma significativa.

Abstract

Inclusive classrooms can be a reality within the framework of an inclusive school, which has been defined as one where teaching, learning, achievement, attitudes and well-being of all young people are considered important. Effective schools are educationally inclusive schools and demonstrated not only in their performance but also in their distinctiveness and their willingness to offer new opportunities to those students who may have previously experienced difficulties, supporting them in the educational process and by monitoring and evaluating them Constantly progressing.

The study had as general objective the design of a proposal of pedagogical intervention in the areas of mathematics and language supported in ICT, starting from the characterization of the EI in the basic elements that define the inclusive schools and complemented by the analysis of academic intervention Of students with learning difficulties and psychosocial, considering the individual differences of students, including their styles and learning rhythms, as well as their specific needs that require differentiated educational support. For this purpose we used the descriptive method with a quantitative approach, evaluating the basic characteristics that intervene in any process of inclusive education.

The results indicate that the educational institutions of the representative sample need to be strengthened in the elements that characterize an inclusive school, such as inclusive institutional culture, curricular adaptations, teacher training and inclusive educational resources. Students with specific needs that require differentiated educational support are intervened or accompanied by teachers and / or psychosocial equipment (in institutions where they exist) in the academic component through reinforcements and in the psychological component with talks, usually in the company of parents Family or responsible caregiver.

The proposal generated from the results of the research process corresponds to an academic intervention developed individually and collectively through the support of educational technological resources that give the inclusive character to the educational process, allowing all students in a classroom Regular classes learn significantly.

Palabras clave: Educación inclusiva, aulas inclusivas, formación profesoral inclusiva, currículo inclusivo y recursos educativos inclusivos, intervención académica apoyada en TIC.

Key words: Inclusive education, inclusive classrooms, inclusive teacher training, inclusive curriculum and inclusive educational resources, academic intervention supported by ICT.

1. Introducción

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha definido un conjunto de condiciones, calificadas como discapacidades, capacidades o talentos excepcionales, las que hoy en día en todas las instituciones educativas del país pueden estar presentes en un aula regular de clases, con el compromiso de acompañar al estudiante que la presente hasta el logro de las competencias definidas en los grados o niveles que le corresponde según la edad cronológica que tengan. La política inclusiva de Colombia relaciona 10 discapacidades que pueden

estar presente en un aula regular de clases, tales como la discapacidad de movilidad, discapacidad sensorial auditiva, discapacidad sensorial visual, discapacidad sensorial de la voz y el habla, sordoseguera, discapacidad intelectual, discapacidad mental psicosocial, trastorno del espectro autista, discapacidad sistémica y múltiple discapacidad.

Actualmente, en Colombia a partir de la implementación de la política pública educativa inclusiva, donde los centros escolares de educación especial dejaron de tener presencia y desarrollar sus actividades misionales, las instituciones educativas están obligadas a recibir estudiantes con necesidades específicas que requieren apoyo educativo diferenciado. Ante esta realidad, las instituciones educativas, al no contar con profesores capacitados, con modelos pedagógicos que permitan con estructuras curriculares flexibles atender las diferencias individuales de los estudiantes, relacionados con estilos y ritmos de aprendizajes diferentes, justifican la no aceptación de los estudiantes con condiciones especiales, entre ellas, la discapacidad intelectual, la discapacidad mental psicosocial (TDAH) y el trastorno del espectro autista (TEA).

En este sentido, para los padres de familia con niños(a) con limitaciones o condiciones excepcionales, sienten la vulneración de un derecho fundamental como es la educación, obligándolos muchas veces a ocultar los diagnósticos para que estos sean aceptados en el curso que le corresponde a su edad. Otra situación que se presenta es el hecho de que cuando los niños(a) son admitidos ocultando su condición, cuando se presentan actuaciones características de la condición se dan unos manejos inadecuados entre familia y escuela, lo que al final termina afectando significativamente al menor.

El proyecto se desarrolló en el marco de un grupo de instituciones educativas del Distrito de Cartagena, donde un grupo de 16 escuelas han sido caracterizadas por venir desarrollando procesos inclusivos desde la enseñanza y aprendizaje a nivel de básica primaria y secundaria, especializándose en una de las anteriores discapacidades y atendiendo las otras de manera complementaria. A pesar de que la Secretaria de Educación Distrital, atendiendo los lineamientos de la política pública inclusiva del país, ha venido apoyando el trabajo con esta población de estudiantes, los procesos en el aula de clase se han visto afectados por el número de estudiantes que actualmente se dan cita en los diferentes grados, los cuales superan los 30 estudiantes, lo que ha venido afectando los índices de repitencia y en muchos casos de deserción tanto escolar como del sistema educativo colombiano.

Basado en lo anterior, se definió como objetivo general del proyecto, el diseño de una propuesta de intervención pedagógica apoyada en TIC, considerando los Derechos básicos de aprendizaje (DBA) definidos por el MEN, lográndose caracterizar las IE en los elementos que definen una escuela inclusiva, complementado por el análisis de los procesos de apoyo académico de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo diferenciado.

2. Marco teórico

Los fundamentos teóricos de la temática investigada están relacionados con la educación inclusiva, la escuela inclusiva, aulas inclusivas, pedagogía y didáctica inclusiva, formación del profesorado inclusivo, competencia del profesorado en los procesos inclusivos, currículos inclusivos, recursos educativos inclusivos, intervención pedagógica inclusiva e intervención pedagógica inclusiva apoyada en TIC.

Educación inclusiva

Acedo (2008), afirma que la educación inclusiva se basa en el reconocimiento de la educación como un derecho humano que sirve de fundamento a una visión más amplia y una estrategia más comprensiva de la Educación Para Todos, complementando que esta se orienta a la diversidad y requiere entonces un cambio de concepción, una nueva pedagogía, un currículo más flexible y una organización escolar que, en lugar de

generar barreras para el aprendizaje, capaciten y orienten a poblaciones diversas de una manera más adecuada. En el mismo año se cuenta con los aportes de Barrios (2008), quien define la Educación Inclusiva como un proceso que lleva consigo la idea de participación, rechaza cualquier tipo de exclusión educativa y reclama el aprendizaje de igualdad. De manera complementaria este autor pone de manifiesto que el interés por la Educación Inclusiva ha ido creciendo progresivamente en el contexto internacional, concibiéndola desde un punto de vista más amplio que el del ámbito de la integración del alumnado con necesidades educativas especiales.

Payá (2010) cita el concepto emitido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia sobre la educación inclusiva, considerándolo como «un derecho universal que requiere de políticas tendientes a que todos los ciudadanos reciban una educación de calidad, con equidad y excelencia, así como disponer de recursos necesarios para que los centros ofrezcan respuestas que conduzcan al éxito de todo el alumnado, con independencia de sus condiciones personales, sociales, económicas, culturales geográficas, étnicas de otra índole», uniéndose a los conceptos emitidos por Acedo y Barrios dos años atrás.

El proceso de inclusión de la diversidad escolar se conoce hoy como Educación Inclusiva, entendida según Garnique C. & otros (2012), como el compromiso que el sistema educativo hace para que todos los niños no solo asistan a la escuela sino para que se les brinde una educación de calidad que fomente el respeto a sus derechos, que tome en cuenta las características diversas, derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos, religiosos y las diferentes capacidades intelectuales, psíquicas, sensoriales, motoras y el rol sexual de los sujetos; es decir, que se dé el reconocimiento del «otro» como diferente pero con iguales derechos y deberes, considerando que la inclusión educativa es un proceso necesario que influye en la dinámica escolar, que requiere habilitar las escuelas y se enmarca en un trabajo colaborativo que permita poner en práctica los principios de equidad para evitar la discriminación y la exclusión, y concientizar a la familia de la responsabilidad que le compete.

Por otra parte, Escudero (2012) pone de manifiesto que la educación inclusiva al ser planteada como una cuestión de derecho, se conecta con la democracia, la justicia y la equidad, donde su propósito central es que todo el alumnado termine su proceso formativo en el sistema escolar, particularmente en la etapa obligatoria, con una formación justa y suficiente para proseguir estudios posteriores o llegar al mundo del trabajo con las competencias requeridas. De forma complementaria, considera que se debe dejar constancia de la urgencia de poderes públicos inclusivos, los cuales son imprescindibles para poder imaginar la existencia de centros, docentes, un currículo y una enseñanza incluyente (Escudero, 2012).

Acedo y Opertti (2012), consideran que la educación inclusiva está influenciada por conceptos, enfoques, estrategias, contenidos y prácticas derivados de cuatro maneras básicas de entenderla, entendida como un derecho humano inherente a cada persona, como la atención prioritaria a grupos categorizados con necesidades especiales, como la atención prioritaria a grupos socialmente vulnerables y más recientemente, como un eje transformacional del sistema educativo en su conjunto.

La Educación Inclusiva implica identificar y eliminar barreras presentes en los contextos educativos para impulsar la participación y el aprendizaje de todos los alumnos y las alumnas a través de la reconstrucción de las políticas, las culturas y las prácticas de la escuela y del aula con la intención de asumir el componente central del aprendizaje en una Escuela para Todos (Sánchez, 2012). Desde otra mirada, Castillo (2014), afirma que la educación inclusiva, como derecho humano fundamental, debe estar centrada en la persona y, por lo tanto, requiere del desarrollo de políticas orientadas a brindar una educación de calidad, de equidad y de excelencia, de la dotación de recursos necesarios y la puesta en práctica de los elementos que la posicionan tales como: su finalidad, valores, derechos, barreras, liderazgo, comunidad, participación, currículo flexible, apoyo, metodologías creativas e innovadoras y formación del profesorado.

Muntaner (2014), cita a la Unesco (2005), cuando define la educación inclusiva como: «Un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente parti-

cipación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación». Adicional el autor considera que esta Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a todos los niños(a) y jóvenes en su etapa de formación correspondiente con la convicción de que es responsabilidad del sistema educar a todos los niños (as).

Un concepto más reciente de la educación inclusiva es considerado por Palma (2015), sobre la que manifiesta que no solo involucra al estudiante, sino también el docente, quien además de interactuar con recursos de enseñanza-aprendizaje, para ciertas materias y contenidos particulares e incluye su propia historia y cosmovisión del mundo.

Escuela inclusiva

Todavía existen en el mundo muchas personas excluidas de la educación desde tempranas edades o que, incluso accediendo al sistema educativo, reciben una educación de menor calidad. La rigidez del sistema tradicional de enseñanza, la certificación de los estudios, la imposición de modelos poco adecuados a la realidad de los países, la homogeneidad en los planteamientos curriculares, son fuente constante de segregación y exclusión.

Fernández (2005), consideró desde hace muchos años atrás que en la escuela son las aulas las que deberán adecuarse a las necesidades de los alumnos y no que los alumnos se adecuen a las condiciones de la escuela. En este sentido, consideró que la escuela tradicional debe cambiar y la formación del docente debe ser otra, si se quiere viabilizar la educación inclusiva.

En esta concepción de escuela hablar de inclusión es hablar de justicia y, parece lógico, que para construir una sociedad justa y honesta sean necesarios desarrollar modelos educativos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes en la misma (López, 2011). Este autor pone de manifiesto haber soñado con unas clases donde las personas diferentes pudieran participar, convivir y aprender juntas y donde el profesorado se afana en buscar las mejores estrategias didácticas con el fin de conseguir un currículum donde nadie se sintiese discriminado. En este orden de ideas López (2011) pone de manifiesto que si se pueden vencer estas barreras todos los niños y todas las niñas tendrán la oportunidad de desarrollar, al menos, alguno de los ocho talentos que nos habla Gardner (1995), conocidos como lógico-matemática, musical, espacial, interpersonal, intrapersonal, corporal, lingüística y científica, con la comprensión por parte del profesorado que los seres humanos poseemos una mezcla de inteligencias que se desarrollan a lo largo del tiempo en diferentes contextos culturales y que, lógicamente, se utilizan de forma diferente.

Azorín (2013), pone de manifiesto que es necesario construir una escuela inclusiva que sea entendida como un logro alcanzable en el marco de una organización escolar que celebre la diversidad y valore las diferencias. Ello se corrobora en niños con Trastornos Generalizados del Desarrollo que suelen rechazar las interacciones sociales y, sin embargo, llegan a comunicarse por medios diferentes de un modo óptimo. Otro autor contemporáneo consideran que es necesaria una cultura participativa como clave, que nos ayude a exponer y transmitir las prácticas inclusivas que se realizan en la actualidad, con el desarrollo de modelos escolares inclusivos está íntimamente relacionado con culturas escolares innovadoras y colaborativas, un fuerte liderazgo inclusivo y directamente vinculado con la comunidad.

Aulas inclusivas

Hace más de una década, Parrilla (2004), considera que el aula inclusiva es un espacio de todos, pensado y desarrollado como una comunidad de participación. Esta defensa de escuelas y aulas pensadas por todos y para todos hoy suscrita no es un mero capricho o moda, sino algo fundamental para proteger a los alumnos y las fuerzas excluyentes de la sociedad y sus instituciones. En este sentido el autor pone de manifiesto el establecimiento de comunidades que escuchen, apoyen y atiendan a todos los alumnos y no que seleccionen

y gradúen. Lo anterior, exige modificaciones sustanciales en los centros escolares y sus aulas. (Parilla, 2004). Sus comentarios al respecto enseñan que la escuela tiene que abrirse al entorno y a la comunidad, de forma dinámica, no meramente burocrática o testimonial.

El cambio en la estructura de la actividad individualista o competitiva por otra de tipo cooperativo en el aula, contribuye a que puedan aprender juntos todos los alumnos y las alumnas, sean cuales sean sus necesidades educativas y sus culturas de origen. Hay una serie de características que ayudan a idear un aula inclusiva, así nos lo hace saber Moriña (2008), caracterizados por concebir un espacio social y didáctico inclusivo que refleja la cultura, valores y metas de la escuela.

Pujolas (2011), considera que las aulas inclusivas requieren una estructura cooperativa de la actividad, debiendo estar comprometidas con la educación en los valores relacionados con la cooperación. La única manera de atender juntos en una misma aula a alumnos diferentes, tal como exige la opción por una escuela inclusiva es introducir en ella una estructura de aprendizaje cooperativo. Los aportes de Muntaner (2014), sobre las características fundamentales que debe tener un modelo de escuela del presente siglo para un futuro inmediato, señalan la calidad y la equidad. La calidad de la educación sólo puede alcanzarse si llega a todos y es de calidad para todos, sin excepciones ni discriminación, así de esta manera la equidad en educación se convierte en un criterio de calidad. El concepto de equidad significa igualdad en la distribución de recursos, incluye otros valores que también ha de desarrollar la escuela como pueden ser convivencia, respeto, cooperación, solidaridad o igualdad, no desde la perspectiva de que todos hacen lo mismo al mismo tiempo, sino que cada uno participa desde su singularidad y según sus capacidades y potencialidades, donde no se favorece a nadie perjudicando al resto.

En este sentido, Muntaner (2014), afirma que todos los niños tienen derecho a ser educados juntos con los demás sin tener en cuenta sus posibles discapacidades o dificultades de aprendizaje, sino a partir de sus capacidades y condiciones excepcionales. La diversidad existente y cotidiana en la escuela no puede tratarse desde la homogeneidad ni desde el trato específico y diferenciador en espacios cerrados y excluyentes, sino desde la tolerancia, la abertura mental, la variabilidad de objetivos, materiales y la aplicación de un sistema flexible y abierto que garantice la progresión de todos y cada uno de los alumnos.

Pedagogía y didáctica inclusiva

Cuando se presentan dificultades de aprendizaje en los niños, niñas y jóvenes de los centros escolares, estos requieren ser atendidos por profesionales de la educación, formados y con experiencia en estrategias fundamentadas en teorías de pedagogía y didáctica inclusiva. En el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje, la pedagogía busca la explicación y la mejora permanente de la educación, y de los hechos educativos; mientras que la didáctica, se compromete con el logro de la mejora de los seres humanos mediante el desarrollo apropiado del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cardona M. & Chiner E. (2006) afirman que la puesta en práctica de la inclusión ha contribuido a aumentar la necesidad de diferenciar la enseñanza y el currículum para atender satisfactoriamente las necesidades diversas de todos los estudiantes. En este sentido los profesores tienen que realizar, con frecuencia, adaptaciones en su forma de enseñar, las que difícilmente se llevan a cabo con la frecuencia que sería de desear por diversas razones, tales como el elevado número de alumnos en clase, escasez de tiempo, insuficiente formación o falta de los apoyos y recursos necesarios.

Seis años después, Sánchez (2012), pone de manifiesto que la implementación de estrategias diversificadas orienta hacia una enseñanza creativa que enriquece las experiencias pedagógicas y favorece el desarrollo y adquisición de competencias en los diferentes campos de formación del currículo de Educación Básica y potencia e innova las propuestas metodológicas y las estrategias didácticas así como el uso de los materiales, los recursos, los tiempos, las formas de interacción y de organización así como el uso de los espacios.

Recientemente Muntaner (2014), hace unas consideraciones sobre las prácticas educativas desarrolladas en el aula y los tres elementos claves que se deben tener presente como son la organización del aula, que se manifiesta en la manera de agrupar al alumnado, el currículum a impartir y la metodología utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La propuesta inclusiva la complementa fundamentando en todas las actividades, por agrupamientos heterogéneos del alumnado, con ello evita la segregación y la discriminación del alumnado más vulnerable y se potencia la calidad y equidad de la propuesta educativa. El método didáctico decide cómo organizar los contenidos de los saberes para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje y favorecer aprendizajes significativos a todos los alumnos.

Un concepto reciente sobre pedagogía y didáctica inclusiva lo presenta Cuestas (2015), cuando considera que la globalización, junto con el desarrollo de las nuevas tecnologías, ha dado lugar a cambios sociales, económicos y educativos significativos en todo el mundo, imponiendo la necesidad de promover y garantizar la igualdad de oportunidades en materia educativa para todas las personas.

Formación docente inclusiva

En un proceso de inclusión el docente se convierte en un mediador, de ahí que su perfil se caracterice por la transformación de su práctica y la participación en redes de trabajo colaborativo, convirtiendo el aula en un espacio para fomentar el respeto, el reconocimiento a la diferencia, las capacidades y el trabajo compartido entre los estudiantes. La formación para atender a la diversidad de su alumnado es una demanda de los profesores de los distintos niveles educativos, de ahí la necesidad de desarrollar programas de formación y apoyo para que puedan adquirir los conocimientos y habilidades necesarios que les permita responder debidamente a las dificultades y necesidades que pueda presentar el alumnado. Si queremos que la educación inclusiva se ofrezca en las escuelas habrá que preparar docentes para educar en la diversidad y atender de forma integral a las diferencias, afirmaciones en su momento dadas por Fernández (2005) y que hoy están moviendo el contexto educativo.

Moriña (2008), considera que no bastaba únicamente con un programa formativo, desarrollado durante unos cursos escolares, para que un centro educativo sea inclusivo, sino que es necesario además contemplar este proceso como un proyecto a largo plazo en el que será preciso seguir mejorando algunas de las condiciones ya iniciadas por el centro y generar nuevas condiciones necesarias para avanzar hacia la inclusión, con el compromiso de la familia, la participación activa de todo el alumnado y el liderazgo democrático, entre otros aspectos. Desde otra mirada, por la misma época. Sancho J. & otros (2008), consideran que los desafíos de la educación inclusiva requiere de profesionales de la educación el desarrollo y la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades y, por tanto, un replanteamiento profundo de los sistemas de formación inicial y permanente del profesorado. Por esta razón, pone de manifiesto que es recomendable revisar las concepciones del profesorado sobre cómo aprende el alumnado en un mundo saturado de información y tecnología; lo que invita a repensar el para qué, el qué y el cómo de la educación; de igual forma repensar los tiempos y los espacios escolares, el papel del alumnado y el profesorado en el proceso y las formas de evaluar.

Lopez M.; Echieta G. & Martin E. (2010) consideran que el avance en los procesos de inclusión educativa supone necesariamente el cuestionar y poner a prueba los facilitadores y obstaculizadores de prácticas inclusivas dirigidas a estudiantes considerados con dificultades de aprendizaje de distinto tipo y complejidad. De igual forma opinan que es necesario contrastar permanentemente las concepciones de los docentes con la evidencia obtenida en los propios centros escolares respecto a las posibilidades de transformación de las capacidades para aprender, así como también, del efecto de las prácticas que implementan los docentes a diario en la promoción de una educación de calidad para todo. Un año después, Duran & Giné (2011), ponen de manifiesto que la educación inclusiva es un proceso de formación, en un sentido amplio; un proceso de capacitación de los sistemas educativos, de los centros y del profesorado para atender la diversidad del alumnado. Se trata pues de un verdadero reto de formación del profesorado, no como tarea individual, sino como

un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros y los sistemas educativos. En este sentido el autor manifiesta que no se trata de una formación individual para un desarrollo profesional aislado, sino de una capacitación personal que le permita participar de una actividad docente con un nivel de desarrollo profesional del profesorado y lograr la mejora del centro educativo.

En la evolución del concepto, un aporte reciente lo expresa Muñoz V., López C. & Assaél (2015), al considerar que los docentes tienen dificultad para disponer de un lenguaje inclusivo para referirse a sus estudiantes, porque se ven obligados a utilizar las etiquetas aun cuando se destaquen las habilidades, capacidades y potencialidades de estos, lo que termina obstaculizando la posibilidad de respetar los ritmos de aprendizajes de los estudiantes, realizar ajustes curriculares y planificar una diversidad de metodologías para un contenido.

Competencias del docente ante la diversidad educativa

Cardona, J. (2008), hace aportes al desarrollo de las competencias profesionales, resaltando que estas responden a unas funciones consideradas esenciales y que diferencian el ejercicio profesional del maestro de otros profesionales que intervienen en el mismo contexto de trabajo. Relacionadas a la docencia las funciones tienen que ver con el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la atención a la diversidad, la dotación de medios, la creación de ambientes, la tutoría, la organización y el desarrollo profesional.

Villar, 2008; Zabala y Arnau, 2007; Messiou, 2008; O'Rourke y Houghton, 2008; Timperley y Alton- Lee, 2008; Díez et al., 2009, Alegre, 2010) son citados por Fernández (2013), afirmando que son muchos los autores que han expresado las diferentes competencias que debería tener el profesor como consecuencia de los cambios que está sufriendo la educación. En lo referente a la diversidad del alumnado en términos de aprendizaje, afirma que quien aprende no es un grupo sino cada sujeto y cada uno de ellos a su manera.

La docencia basada en el aprendizaje de los estudiantes obliga a estar pendientes de cada uno de ellos, a supervisar el proceso que va siguiendo, a facilitar su progreso a través de los dispositivos didácticos ante una enseñanza más individualizada. (Fernández, 2013). El grado de compromiso con la política de inclusión que se desarrolla en los centros educativos contribuye a la motivación del docente y al éxito escolar, pues ayuda a afianzar en el profesorado la aplicación de métodos, técnicas y estrategias variadas para lograr un aprendizaje significativo en todos y cada uno de los alumnos.

Fernández (2013) considera que el desarrollo de la inclusión requiere un profesorado coherente, es decir, fiel a sus principios y sus creencias, un profesor que crea en lo que está haciendo y en lo hay que hacer, un profesor transmisor de valores. La competencia de diversidad educativa se refiere a un conjunto de habilidades y destrezas fundamentales para que el docente realice su labor atendiendo las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) derivadas de las limitaciones o dificultades específicas en el aprendizaje, problemas de conducta, inclusive incluye la atención a altas capacidades intelectuales del alumnado y por otro lado Medina A. & Otros (2013), considera que el desarrollo de la competencia en el docente, requiere consolidar las dimensiones que integren y apliquen con acierto a los valores que constituyen las bases de los saberes para que faciliten la solución de situaciones difíciles relacionadas con su parte personal y profesional. La diversidad en el alumnado enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, beneficiando a la comunidad educativa y a la sociedad en general. Bajo esta premisa, los sistemas educativos han de contar con herramientas para adecuar la respuesta educativa a los diferentes intereses y necesidades de los estudiantes.

La enseñanza que tiene en cuenta la diversidad del alumnado requiere, además de cambios metodológicos, definir un modelo de profesor capaz de programar, tomar decisiones de cambio y mejorar su práctica educativa teniendo en cuenta el nivel educativo donde se imparte docencia, las características de los alumnos, el contexto del aula y el contenido a comprender de acuerdo con los objetivos planteados, así como poseer hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo.

Currículos inclusivos

Sobre el tema de los currículos inclusivos, Gonzalez (2010) da un aporte considerable cuando afirma que educar en la diversidad no se basa en la adopción de medidas excepcionales para las personas con necesidades educativas especiales, sino en la adopción de un modelo de currículum que facilite el aprendizaje de todos los alumnos en su diversidad. Los niños (as) con necesidades educativas especiales requieren con frecuencia un mejor y más vigoroso currículum, desarrollado a través de una pedagogía y didáctica ilustrada.

Gonzalez & Martinez (2011), consideran que la adaptación curricular como medida educativa de atención a la diversidad, generó polémica en sus inicios por la falta de comprensión en la utilidad de la misma. Las adaptaciones curriculares validadas han generado un cambio profundo en la atención del alumnado que no podía seguir el ritmo ordinario del grupo clase (o que superaba el ritmo de aprendizaje de sus iguales), que presentaba serias dificultades (capacidades excepcionales) y con un desfase curricular de más de dos cursos escolares con respecto a su grupo (por encima o por debajo del de referencia). La obligación por parte de los docentes de tratar de adaptar el contexto educativo a las necesidades concretas de los alumnos/as obligan en cierta medida a la flexibilización curricular a la hora de establecer qué contenidos, objetivos y criterios van a ser los programados para un alumno concreto que, por sus necesidades específicas, requiere de tales modificaciones.

Sánchez (2012) afirma que hay varias condiciones para hacer flexible al currículo; la primera, se inicia con el reconocimiento de que un cambio en la escuela debe incluir al diseño curricular como orientación para la práctica. En este sentido, la flexibilidad curricular debe estar contemplada como posibilidad desde el propio diseño. La segunda, reconoce el desarrollo curricular como la materia de trabajo del maestro o de la maestra y por ello, el logro de una Educación para Todos implica la movilización de sus saberes para reestructurar y modificar sus prácticas, transformar sus concepciones de la enseñanza y del aprendizaje, así como las relaciones pedagógicas generadas en el aula. Azorín (2013), cita a Parrilla, Martínez y Zabalza (2012), quienes dicen que la atención a la diversidad del alumnado no debería ser asociada a discapacidad, a dificultades de aprendizaje o a necesidades educativas que requieren compensación educativa, sino un proceso educativo en el que es necesario considerar diversos a todos los alumnos y no olvidar que los niveles de competencia curricular en un aula son diferentes, lo que exige una gran riqueza de estrategias para llevar a cabo una respuesta educativa de calidad.

La evolución del concepto ha permitido considerar la eliminación de barreras y la aparición de los profesores de apoyos como facilitadores naturales para mejorar la participación y el aprendizaje de los alumnos en los centros escolares lo que implica modificaciones tanto en el aula como en el currículum, entre estas podemos destacar la incorporación de los principios del diseño universal, tanto para garantizar la accesibilidad de todos los alumnos a todos los materiales y actividades didácticas como al propio currículum, diseñado para satisfacer las necesidades educativas del mayor número de estudiantes (Muntaner, 2014). Existe una creciente preocupación por la atención a la diversidad que intenta dar respuesta a las necesidades educativas especiales y se considera que es aquí donde adquieren relevancia tanto el «Diseño universal para el aprendizaje» -DUA- como la multimodalidad. (Cuestas, 2015). El Diseño universal para el aprendizaje se sustenta en tres principios consistentes en el proporcionamiento de múltiples medios de representación (el «qué» del aprendizaje), el proporcionamiento de múltiples medios para la acción y la expresión (el «cómo» del aprendizaje) y el proporcionamiento de múltiples medios de motivación o compromiso (el «porqué» del aprendizaje).

Recursos educativos inclusivos

La mayoría de los países han puesto en marcha programas más o menos ambiciosos de introducción de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Fernández & Bermejo (2012) consideran que el hecho de contar con medios materiales suficientes; dar importancia al constructivismo; adaptar las tareas y actividades a las características del alumnado; estimular el trabajo autónomo y colaborativo; y la capacidad para fomentar

políticas y culturas inclusivas entre redes de centros educativos se presentan como factores importantes para desarrollar buenas prácticas educativas con apoyo de TIC.

López M. (2008), pone de manifiesto que la asociatividad, la investigación colaborativa y las redes profesionales son modalidades de trabajo que en el último tiempo vienen desarrollándose con fuerza en el ámbito de la inclusión educativa. En efecto, es posible constatar la existencia de un conjunto amplio y diverso de equipos profesionales, redes asociativas de profesionales e instancias de cooperación internacional que comparten los principios y propósitos de la inclusión.

Fernández & Bermejo (2012) confirman que las TIC resultan de vital importancia para el desarrollo de una educación de calidad en el marco de la atención a la diversidad. Entre los factores más importantes para proporcionar buenas prácticas educativas con apoyo de TIC se encuentran su poder para estimular el aprendizaje y adquirir conocimientos; capacidad de adaptación de las tareas y actividades a las características heterogéneas del alumnado; capacidad para potenciar el trabajo autónomo, individual y cooperativo del alumnado, y su potencial para evaluar las tareas o prácticas educativas de aula que realizan los estudiantes.

Los equipos docentes de coordinación TIC constituyen un factor indispensable de apoyo y asesoramiento al profesorado de aulas inclusivas. Dichos equipos promueven la puesta en práctica de metodologías innovadoras y activas, implicando ello, necesariamente, una mayor formación del profesorado en aspectos metodológicos, aspecto que coincide con el desarrollo profesional como factor de eficacia docente. (Fernández & Bermejo, 2012). El compromiso del equipo directivo con la inclusión educativa y las TIC constituye uno de los elementos potenciadores indispensables que promueven la gestación de buenas prácticas en el ámbito del centro educativo. Cuestas (2015) cita a (Lennon & Ball, 2012), quien considera un aspecto crucial a tener en cuenta a la hora de diseñar materiales didácticos que están condicionados por el contexto de uso.

En los últimos años las aplicaciones móviles son usadas en diferentes dominios de la vida cotidiana, por ejemplo, educación, turismo y entrenamiento. Cada uno de estos dominios posee características propias. En particular, en el dominio educativo las Aplicaciones Móviles se caracterizan, entre otras cosas, por ser usadas por los docentes como una herramienta adicional en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Estas aplicaciones, se denominan Aplicaciones Móviles Educativas, y permiten al alumno poder aprender en cualquier momento y en cualquier lugar.

El aprovechamiento de los avances tecnológicos, con la finalidad de enseñar a los alumnos y alumnas con estilos y ritmos de aprendizaje diferentes les va a permitir acceder a los aprendizajes, ampliar y perfeccionar sus conocimientos, a comunicarlos y a controlar su mundo. Las nuevas tecnologías van a ofrecer un nuevo entorno comunicativo que le permite desarrollar sus capacidades y a la vez que se convierten en catalizadores de aprendizaje y al mismo tiempo que despiertan el interés del alumnado, desarrollando destrezas y habilidades.

Desde hace un par de décadas, las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) han permeado los sistemas escolares del mundo entero con la promesa de mejorarlos. En particular, se creó la expectativa de que estas tecnologías tenían el potencial de responder a un doble desafío: por una parte, completar estándares de calidad y cobertura pendientes desde el siglo pasado y, por otra, introducir innovaciones para responder a los requerimientos formativos del siglo que comienza.

Intervención educativa inclusiva

Una intervención educativa es un programa específico o un grupo de pasos para ayudar a un niño (a) o joven a mejorar en un área que necesite. Los niños (as) pueden tener muchos tipos diferentes de necesidades que requieren en caso un tipo de intervención diferente, conocidas como intervención conductual o intervención académica, donde a la primera se refiere a un niño (a) que se está comportando inapropiadamente y la segunda se realizan generalmente para asignaturas de lenguaje o matemáticas. Las intervenciones educativas se enfocan en áreas como la lectura o las matemáticas y están diseñadas de manera que la escuela puedan llevar

un registro del progreso del estudiante, con la intención de estar dirigidas a una deficiencia en particular., pudiendo ser específicas y formales durante un cierto número de semanas o meses y se revisa periódicamente. Moreno S. (2012), afirma que la propuesta del trabajo de intervención en niveles está pensada para actuar desde la etapa de Educación Infantil, antes de que los fracasos se consoliden y se encadenen unos con otros

Serrato, L & Garcia I. (2014) consideran que los objetivos principales de este programa de intervención se enfocan en lograr la sensibilización del profesorado ante la diversidad, acercándolos a estrategias de enseñanza que les permiten desarrollar y utilizar las propias a fin de responder a las diferentes características de la población estudiantil. Algunos de los resultados del programa de intervención son evidentes a largo plazo, pues el proceso para incorporar prácticas más inclusivas requiere de cambios profundos y constantes, principalmente, que impacten en la cultura escolar y se adapten a las condiciones de la institución. Mediante la intervención el personal docente tiene el control y puede apoyarse en sus recursos y conocimientos; mientras que cambios menores ocurrieron en aquellas áreas donde el docente depende de otros recursos o personas, como por ejemplo, las condiciones del aula o las prácticas que realizan en conjunto con otros/as profesionales

De igual forma, es necesario crear y asegurar estrategias que permitan mayor colaboración con las familias, ya que se reconoce que sin el trabajo conjunto con ellas, muchos de los logros realizados en la escuela pueden fracasar si no se cuenta con su apoyo, lograr la sensibilización y reflexión del personal docente, además de darles a conocer estrategias, recursos y conocimientos que puedan adaptar a sus prácticas, es acción muy importante y necesaria (Serrato, L & Garcia I. 2014).

Serrato, L & Garcia I. (2014) afirman que el proceso de intervención cumple con un cometido importante, de brindar a los docentes conocimientos acerca de estrategias que pudieran utilizar en su entorno y, en particular, la oportunidad de reflexionar sobre sus prácticas, la forma en que se relacionan y la manera de mejorarlas en función del bienestar de sus alumnos/as considerando siempre sus características, necesidades y recursos. En este proceso fue fundamental la sensibilización ante la diversidad del alumnado, así como el análisis del impacto que tiene su labor en el desarrollo de una mejor educación. En la intervención de un proceso académico de un niño (a) o joven con un trastorno es fundamental conocer las características psicológicas de estos niños, ver sus intereses, sus necesidades y sobretodo desarrollar una intervención que tenga la comunicación como eje central, ya que así potenciaremos el desarrollo global del niño.

Un aporte reciente lo expresan, Calvo, C.; Pérez & Coteron J. (2015), cuando consideran que una de las claves para facilitar la concienciación de la situación de las personas con discapacidad en el ámbito educativo, es promover actividades en las que las personas sin discapacidad experimenten y aprendan sobre la discapacidad. Distintos autores han analizado y definido las claves de los programas de intervención para facilitar una inclusión exitosa desde el principio de la escolarización entre alumnos con discapacidad y los que no.

Por este motivo, existen programas de intervención desarrollados para mejorar las actitudes de los chicos sin discapacidad hacia sus compañeros que sí la tienen, ya que el solo hecho de incluir a alumnos con discapacidad en el aula no implica una mejora de las actitudes de los compañeros sin discapacidad hacia la inclusión. El tipo de intervención variará en función de las posibilidades que ofrezca el entorno y de las características del centro educativo, determinando el desarrollo e implementación del mismo (Calvo, C.; Pérez & Coteron J. 2015). Los programas de intervención educativa proporcionan estas oportunidades, mejorando la comprensión de los estudiantes a través la educación, con la intención de promover la conciencia o un comportamiento específico, donde los niños aprendan sobre la discapacidad; y que su forma de actuar y pensar respecto a ellos tiene consecuencias).

Intervención educativa apoyada en TIC

Diversos estudios han demostrado que la naturaleza visual de algunas tecnologías, particularmente animaciones, simulaciones o aplicaciones móviles involucran más a los estudiantes y refuerzan la comprensión de conceptos estudiados.

Lo anterior favorece el aprendizaje del estudiante con necesidades específicas que requieren apoyo educativo. Las TIC no son un instrumento homogéneo y se ha encontrado que algunos usos pueden ser más beneficiosos para algunas asignaturas o conceptos dentro de ellas que otros. El uso de software de simulaciones y modelos ha demostrado ser más efectivo para el aprendizaje de ciencias y matemática. El uso del procesador de textos y software de comunicación ha probado ser de ayuda para el desarrollo del lenguaje y destrezas de comunicación de los estudiantes.

3. Metodología y Desarrollo

El proceso investigativo desarrollado corresponde a un estudio descriptivo con enfoque cuantitativo, desde donde se abordó la información recopilada a través de la literatura encontrada y el análisis de la situación problémica en el contexto estudiado, consistente en una población de 14 centros escolares del Distrito de Cartagena con procesos académicos desarrollados haciendo uso de la pedagogía inclusiva.

El instrumento utilizado fue una encuesta para conocer las características de los procesos de intervención educativa desarrollado por los profesores a los estudiantes en el aula regular de clases, con el fin de a partir de la sistematización de los resultados anteriores formular una propuesta de estrategia pedagógica apoyada en TIC, que permitan atender en iguales condiciones a todos los estudiantes considerando sus necesidades específicas que requieren apoyo educativo diferenciado.

4. Resultados

Teniendo en cuenta los objetivos trazados en el estudio se obtuvieron como resultados del proceso investigativo los siguientes:

1. Estado actual de las características de las instituciones educativas de la muestra estudiada y seleccionada por su carácter inclusivo definido por el ente territorial. Desde la teoría quedan definidas como características de las escuelas inclusivas la cultura institucional inclusiva, un profesorado formado para la inclusión, las adaptaciones curriculares y el uso de recursos educativos apoyados en TIC.

Cultura institucional inclusiva

A pesar de que el país cuenta con una política inclusiva y se vienen desarrollando programas y proyectos para fortalecer la educación inclusiva, a la fecha se encontró que las instituciones educativas estudiadas deben fortalecer los elementos de la cultura institucional inclusiva debiendo comprometer a toda la comunidad educativa. En este sentido, apoyándonos en los aportes de Castillo (2014), cuando considera que la educación inclusiva es derecho humano fundamental y que debe estar centrada en la persona y, por lo tanto, requiere del desarrollo de políticas orientadas a brindar una educación de calidad, de equidad y de excelencia, de la dotación de recursos necesarios y la puesta en práctica de los elementos que la posicionan tales como: su finalidad, valores, derechos, barreras, liderazgo, comunidad, participación, currículo flexible, apoyo, metodologías creativas e innovadoras y formación del profesorado, las cuales hacen parte de la cultura institucional inclusiva.

La cultura está compuesta por los principios y valores que guiarán las decisiones y actuaciones cotidianas de toda la comunidad educativa y que se transmitirán a los nuevos miembros, con el compromiso de orientarse a la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada alumno es valorado, para que todos tengan mayores niveles de logro. La cultura inclusiva del centro escolar ha de concretarse en políticas específicas que articularán a su vez las prácticas o actividades de apoyo dirigidas a atender la diversidad del alumnado.

Formación del profesorado inclusivo

En este elemento o criterio de definición de una escuela y aulas inclusivas, los docentes de las diferentes escuelas estudiadas del Distrito de Cartagena requieren una mayor formación que le permita conocer las estrategias pedagógicas y didácticas para aplicar en el aula de clases y de esta manera atender en una mejor forma a estudiantes desde sus diferencias. Lo anterior, es respaldado por varios autores, cuando afirma que la formación para atender a la diversidad de su alumnado es una demanda de los profesores de los distintos niveles educativos, de ahí la necesidad de desarrollar programas de formación y apoyo para que puedan adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para responder debidamente a las dificultades y necesidades que pueda presentar su alumnado

Adaptaciones curriculares

Sobre este criterio, las instituciones educativas estudiadas se rigen por un currículo técnico diseñado por equipo pedagógico del MEN, con pocas posibilidades de realizar adaptaciones curriculares. Aunque lo más difícil en materia de flexibilidad curricular es que los profesores no están formados ni son competentes para desarrollar estas necesidades en el aula de clases con poblaciones estudiantiles diferentes, situación que se logró evidenciar entre los docentes de las instituciones correspondientes a los grados 3 y 5to de básica primaria. Esta necesidad la fundamenta Gonzalez & Martinez (2011) cuando afirma que la obligación por parte de los docentes de tratar de adaptar el contexto educativo a las necesidades concretas de los alumnos/as obligan en cierta medida a la flexibilización curricular a la hora de establecer qué contenidos, objetivos y criterios van a ser los programados para un alumno concreto que, por sus necesidades específicas, requiere de tales modificaciones.

Uso de los recursos educativos

Sobre este particular, se encuentran en las instituciones focalizadas los recursos educativos en un inventario de equipos y herramientas tecnológicas que atienden los elementos básicos de las competencias de los estudiantes, considerando que deben ser adaptados a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad y condiciones excepcionales, con la connotación que los profesores deben ser formados para generar estrategias de aprendizajes innovadoras que permitan atender las particularidades de todos los estudiantes. La situación anterior es fundamentada por Fernández & Bermejo (2012) cuando confirman que las TIC resultan de vital importancia para el desarrollo de una educación de calidad en el marco de la atención a la diversidad. Entre los factores más importantes para proporcionar buenas prácticas educativas con apoyo de TIC se encuentran, el poder para estimular el aprendizaje y adquirir conocimientos; capacidad de adaptación de las tareas y actividades a las características heterogéneas del alumnado; capacidad para potenciar el trabajo autónomo, individual y cooperativo del alumnado, y su potencial para evaluar las tareas o prácticas educativas de aula que realizan los estudiantes.

2. Proceso de intervención educativa en el aula de clases las Instituciones educativas de la muestra representativa

En las diferentes instituciones educativas del Distrito de Cartagena que hacen parte de la muestra representativa, se tiene, que los docentes vienen desarrollando refuerzos a los estudiantes focalizados con necesidades educativas especiales en las áreas donde vienen presentando dificultades de aprendizaje. El concepto de intervención académica a los estudiantes a partir de los resultados de una evaluación psicopedagógica no se viene desarrollando como lo fundamenta la teoría y las experiencias significativas.

3. Propuesta de intervención educativa apoyada en TIC generando apoyo a los procesos de inclusión

La propuesta de intervención académica a los estudiantes apoyada en Tecnologías de información y comunicación (TIC) se trata de una aplicación WEB en las áreas de lenguaje y matemáticas, categorizada por nivel de

conocimientos a partir de los procesos establecidos por el MEN, consistentes en los lineamientos pedagógicos y los derechos básicos de aprendizaje (DBA), considerando ejercicios prácticos por solucionar, considerando los estilos y ritmos de aprendizaje y las necesidades específicas que requieren apoyo diferenciado.

De esta forma el profesor contará con un recurso digital para apoyar los procesos académicos en el aula de clases, con todos los estudiantes, apuntándole al desarrollo de competencias propias del nivel de formación cursado.

5. Conclusiones y recomendaciones

Los recursos humanos, pedagógicos tecnológicos y comunicacionales de la escuela pueden ser usados para asesorar sobre las necesidades instructivas necesarias, adaptar el proceso de enseñanza- aprendizaje y proporcionar apoyo a los alumnos desde la diversidad.

En las escuelas inclusivas ningún alumno debe salir del aula para recibir apoyo, sino que éste se recibe dentro del aula, lo cual exige que los recursos estén en la misma y que los profesores de apoyo realicen una importante tarea de coordinación con el profesor-tutor.

La educación inclusiva, asociada a una escuela y un aula inclusiva la cual se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Aceptación de todos los alumnos, valorando sus diferencias, haciendo **énfasis en la igualdad por encima de ellas.**
- La escuela asume nuevos valores formando parte de una política escolar de igualdad de oportunidades para todos.
- La escuela y aula inclusiva incrementa la participación activa de los alumnos y disminuye los procesos de exclusión.
- Crea un contexto de aprendizaje inclusivo desarrollado desde el marco de un currículum común.
- El nuevo sistema exige la reestructuración escolar y el abordaje de la misma desde una perspectiva institucional.
- La inclusión no es sólo para los estudiantes con discapacidad, sino más bien para todos los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad.

A nivel de recomendaciones es importante que las instituciones educativas del Distrito de Cartagena referenciadas en el estudio consideren la creación de una cultura inclusiva, la elaboración de políticas institucionales inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas. Para concluir, se tiene que la atención a la diversidad sigue siendo una materia inacabada en la actualidad, evidenciado cuando nos percatamos que hemos avanzado en recursos, medios técnicos y didácticos, formación del profesorado especialista, medidas organizativas, etc., pero parece ser que no suficientemente, aún existen carencias a la hora de ofrecer una educación de calidad e inclusiva real para el alumnado con necesidades específicas que requieren apoyo educativo diferenciado.

Bibliografía

Acedo (2008). Dossier educación inclusiva. Perspectivas.

Acedo y Opertti (2012). Educación Inclusiva: de focalizar grupos y escuelas a lograr una educación de calidad como el corazón de una Educación para Todos (EPT).

Azorin (2013). Una propuesta didáctica inclusiva en educación primaria. Rqesearch gata.

- Azorin (2013). Una experiencia de innovación en educación primaria: Medidas de atención a la diversidad. *Tendencias pedagógicas* n.º 22 2013 10.
- Barrios (2008). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*.
- Calvo C.;Perez J. & Coteron J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, núm. 27, enero - junio, 2015, pp. 140-145.
- Castillo (2014). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo1. *Revista educación*.
- Cardona J (2008). Formación y desarrollo profesional del docente en la sociedad del conocimiento, Madrid, Editorial Universitat, S.A.
- Cardona M. & Chiner E. (2008).: Uso y efectividad de las adaptaciones instructivas en aulas inclusivas: un estudio de las percepciones y necesidades formativas del profesorado. *Bordón* 58 (3), 2006.
- Cuestas (2015). Diseño de materiales didácticos: DUA, multimodalidad y educación inclusiva. *Puertas Abiertas*, núm. 11 (2015).
- Duran & Giné (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad.
- Escudero (2012). La educación inclusiva una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 n.º 2 · 2012, pp. 109-128.
- Fernández & Bermejo (2012). Actitudes docentes hacia las TIC en centros de buenas prácticas educativas con orientación inclusiva. *Enseñanza & Teaching*, 30, 1-2012, 45-61.
- Fernández (2005). Educación inclusiva: «enseñar y aprender entre la diversidad». *Revista Digital UMBRAL 2000 – No. 13 – Septiembre 2003*
- Fernández (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99
- Garnique C. y otros (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 4, núm. 9, enero-junio, 2012, pp. 577-593.
- Gonzalez (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, vol. 4.9, núm. 1, 2010, pp. 62-89.
- Gonzalez & Martinez (2011). Adaptación curricular por competencias como medida educativa inclusiva. *Exposición de un caso con amplias dificultades de comunicación y lenguaje en educación: Innovación educativa*, n.º 21, 2011: pp. 289-304
- López M (2008). Redes de apoyo para promover la inclusión educativa: una revisión de algunos equipos y recursos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, núm. 2, 2008, pp. 200-211.
- López M. Echiela G & Martin E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista latinoamericana en educación inclusiva*.
- López (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, n.º 21, 2011: pp. 37-54.
- Medina A. y otros (2013). Medina R., A. y otros (2013). Formación del profesorado – Actividades innovadoras para el dominio} de las competencias docentes. Madrid. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Moreno S. (2012). Efectos de un programa de intervención en el lenguaje sobre el desarrollo del léxico y del procesamiento fonológico en escolares de educación infantil con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 71-86.
- Moriña (2008). ¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?: análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación Educativa*, 2008, Vol. 26, n.º 2, págs. 521-538.
- Muntaner (2014). Prácticas inclusivas en aulas ordinarias. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva ISSN (impreso): 1889-4208. Volumen 7, Número 1, Marzo 2014.*

- Muñoz V., López C. & Assaél (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: Barreras o recursos para la inclusión educativa: PRAXIS EDUCATIVA. Praxis Educativa (Arg), núm. 12, 2008, pp. 10-22.
- Palma (2015). Educación inclusiva: fundamentos desde la semiótica.
- Parrilla (2004). La construcción del aula como comunidad de todos. Organización y Gestión Educativa (2004), n.º 2, 19-24
- Payá (2010). Política de educación inclusiva en América Latina. Revista de educación inclusiva. Pujolas (2011). Aulas inclusivas y aprendizaje colaborativo. Educatio Siglo XXI, Vol. 30 n.º 1 2012, pp. 89-112
- Sánchez (2012). El currículo de la educación básica en México: un proyecto educativo flexible para la atención a la diversidad y el fortalecimiento de la sociedad democrática. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 10, núm. 4, 2012, pp. 149-163
- Sancho J & otros (2008). Formación y actualización pedagógica del profesorado como facilitadores de la Educación inclusiva: una base de datos inclusiva en red. Revista nacional e internacional de educación inclusiva, ISSN (impreso): 1889-4208. Volumen 6, Número 3, Noviembre 2013.
- Serrato, L. & García I (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación», vol. 14, núm. 3, septiembre-diciembre, 2014, pp. 1-25

La escola que inclui é a mesma que exclui

Fátima Elisabeth Denari

UFSCar, Brasil

fadenari@terra.com.br

A pergunta que todos nós devíamos nos fazer é: O que foi que eu fiz, se nada mudou? Deveríamos viver mais incomodados. O amanhã não existirá se não mudarmos o hoje...

JOSÉ SARAMAGO

Buscando inspiração nas palavras de Saramago, alinhavo este texto tentando conciliar múltiplos fatores envolvidos na minha formação acadêmica, nas diversas experiências docentes que incluem, entre outras, o trabalho direto com pessoas em condição de deficiência (PCD), institucionalizadas e/ou em escolas comuns da rede de ensino; e, por fim, na busca por conhecimentos que destes fatores possam advir e que concomitantemente às mudanças provocadas no meu olhar, reflitam-se também em ações em prol de equidade no que se refere à educação de pessoas em condição de deficiências.

Dentre os múltiplos fatores, deter-me-ei: no acesso à escola comum; na acessibilidade que esta deve proporcionar às PCD; na avaliação e no encaminhamento das mesmas à escola comum e, por fim, nas mudanças de perspectivas necessárias convertidas em ações verdadeiramente (mais) inclusivas. São fatores que se entrelaçam e que, ao longo deste texto, serão trabalhados quase que concomitantemente.

Os sistemas de ensino estão quase sempre confrontados com o desafio de proporcionar uma educação eficaz para todas as crianças e jovens. De acordo com a Educação para Todos (UNESCO, 2015) Relatório de Monitoramento Global, existem cerca de 58 milhões de crianças sem acesso à escola primária e 100 milhões que não completam educação primária. Mesmo nos países mais ricos, muitas crianças e jovens abandonam a escola sem as qualificações necessárias para alçar ao mercado de trabalho; muitas são encaminhados a diferentes formas de atendimento e ou experiências, sob condições de avaliação imprecisas, dúbias, questionáveis, ou ainda, sem qualquer critério palpável que recomende uma ou forma de atendimento; por fim, grande parte simplesmente abandona a escola pela irrelevância a ela atribuída.

Frente a estes desafios e na tentativa de provocar mudanças consistentes, há um interesse crescente na ideia de uma educação que possa cumprir, eficazmente, sua intenção, qual seja: a de preparar cidadãos para o futuro, nas mais diversas áreas. Neste rol, encontram-se as PCD.

E de que forma tal preparação ocorre? As respostas estão baseadas, de um lado, no direito à educação inerente a todas as pessoas, direito estabelecido pelo aporte legal que a rege nacionalmente. No entanto, esse mesmo direito é por outros atribuído e, nesse sentido, há que se considerar que «quem dá a 'primazia a', já tem arbitrada e porta da exceção» (MINTO, 2000, p. 9). Por outro lado, baseiam-se em estudos realizados por instituições sociais, comunidades acadêmicas e em ações de grupos de PCD na tentativa de estabelecer novos paradigmas, novos olhares para antigos dilemas. Então, o que efetivamente mudou?

A inclusão escolar de PCD é um fenômeno discutido especialmente com base nos benefícios concretos a estes alunos, fundamentado «em uma opção ideológico-cultural em favor de minorias e na exigência social e econômica de outorgar igualdade de oportunidades a pessoas que, estando em um sistema especializado, terminam excluídas socialmente» (MARCHESI, PALÁCIOS e COLL, 2001, p. 36).

Para muitos atores do cenário educativo, a inclusão constitui um desafio dificilmente concretizado, por envolver custos de diversas naturezas e problemas associados à gestão institucional e ao desempenho profissional. Essas dificuldades transformam-se em obstáculos ao desenvolvimento da inclusão escolar, inibindo a criação de projetos de inclusão ou desanimando as escolas que já o iniciaram e que tomam consciência da falta de capacidade e de recursos para enfrentar tal desafio. Aqui tem início a exclusão...

Tais fatos parecem coincidir com a experiência internacional em prol da inclusão escolar, quando, equivocadamente, se tem tentado responder por via da racionalidade técnica à diversidade humana. Tal diversidade é vista como um problema que complica os processos de ensino e aprendizagem e não como uma característica própria das experiências cotidianas das pessoas e nestas integrada. Cabe lembrar que esse entendimento representa, tipicamente, uma educação homogeneizadora, centrada na criação de um aluno em condição de deficiência.

A crítica a esse entendimento tem desencadeado revisão de políticas de ação, críticas pautadas pela referência à manutenção de um currículo comum repensado para assegurar igualdade de oportunidades e respeito às características individuais.

A inclusão visa possibilitar a real participação de todos os alunos nas atividades e experiências da educação escolar comum. Aos custos organizacionais e financeiros, somam-se os custos simbólicos que a inclusão acarreta para a identidade de algumas escolas. Por exemplo, a ideia de que os alunos incluídos, aqueles com necessidades especiais e/ou deficiências, ou PCD, poderão afetar os resultados e a imagem da escola como um todo a partir de processos avaliativos institucionais. Paradoxalmente, este fato, por sua vez, será determinante para futuros financiamentos necessários à manutenção e ao funcionamento das escolas comuns...

Diante dessa realidade, não é difícil entender os argumentos que levam um número ainda bastante baixo de escolas a iniciar o processo de inclusão, não obstante o aporte legal e as sanções impostas ao seu descumprimento. São eles: complexidade, insegurança, despreparo, desinformação, riscos que se fortalecem no incentivo à aplicabilidade das políticas públicas não muito convincentes... Como comenta Carvalho (2006, p.34)

Reações negativas por parte dos professores do ensino regular foram imediatas e evidentes, alegando surpresa e despreparo para o trabalho na diversidade. Quando os alunos matriculados nas classes comuns apresentavam quadros mais complexos, como é o caso dos múltiplos deficientes, incluída a deficiência intelectual, os mecanismos de rejeição à presença desses alunos foram intensos.

Então, por que levar adiante a inclusão escolar? Contrariando os argumentos supramencionados, pressupõe-se que a inclusão de alunos com necessidades especiais e/ou deficiência na escola comum, é, antes, uma demanda social relacionada aos direitos primeiros de educação, cujo fundamento ético independe de outros

fatores considerados na conveniência de sua implementação. Ainda, independentemente da obrigação ético-educativa e dos necessários incentivos estruturais, essa política não constitui um problema meramente organizacional que demanda gestão de qualidade: ao contrário, a implementação do processo de inclusão pode se transformar em uma experiência catalisadora de melhoria e efetividade para toda a instituição escolar.

Porém, um aspecto anterior ao processo de inclusão escolar, há de ser considerado: o acesso à escola. De que forma ocorre para as PCD?. O poder público tem garantido e/ou facilitado esse acesso? Há transporte adaptado para as diferentes áreas de comprometimento, por exemplo: alunos que fazem uso de cadeiras de rodas, com dificuldade de locomoção, deficiência visual, baixa visão? Este transporte supre as necessidades desse segmento, como rotas, frequência, horários? Infelizmente, sabe-se que esse serviço nem sempre corresponde ao esperado, ao desejável. Nota-se, também, uma escassez de pesquisas abordando esse tema.

Como recomendam Miron, Denari e Costa (2009, p.78) a viabilização desse acesso está fortemente ligada à «existência de rotas alternativas para o passeio autônomo de pessoas com mobilidade reduzida e deficiência física». Rampas são construídas e piso tátil é colocado nas vias. Cumpre-se, pois, o requisito legal. Porém, na prática, estas «adequações» deixam a desejar quanto a aspectos fundamentais, tais como: largura das calçadas, ruas em aclive ou declive acentuado que demandam maior atenção quanto à colocação de rampas, camadas asfálticas que engrossam o piso de rolamento provocando desníveis entre este e as calçadas (passeios), revestimentos sem padrão nas calçadas (passeio), postes e/ou portões, grades, muros, obstáculos que impedem o rolamento de uma cadeira de rodas, por exemplo.

Não se trata de alterar a topografia mas sim de invidar esforços por parte das administrações públicas, de um lado, de outro lado, há que se buscar o incentivo nos cursos de arquitetura, de engenharia civil, por exemplo, no sentido de respeitar os ditames do desenho universal e de suas regras. Cabem, pois, mudanças nas estratégias e planejamento conjunto entre poder público, escola, PCD e suas famílias. Caso contrário pode-se pressupor o uso de atributos negativos aplicados por administradores públicos à educação especial e, conseqüentemente, a exclusão de quem dela necessita. Esperar-se-ia justamente o oposto: o uso otimizado dos preceitos da Educação Especial.

Viabilizado este acesso, condição primeira para a garantia da equidade de oportunidade a uma escolarização comprometida com a formação para a cidadania, como se apresenta a escola? Que barreiras ainda persistem quer no plano pessoal, quer no plano físico? Que adaptações curriculares são planejadas e executadas para contemplar todos os alunos? As respostas exigem muito mais do que a simples constatação de que, não obstante o aporte legal aparentemente perfeito em sua concepção, este não atinge os objetivos a que se propõe.

Segundo Canário (2006, p.37)

não é razoável esperar que seja a escola a resolver a questão social. Se quisermos, de fato, uma sociedade que não seja marcada pela desigualdade, em vez de medidas indirectas (através da escola) e cuja ineficácia a experiência já comprovou, é necessário agir diretamente sobre a realidade social (regime de propriedade, regime fiscal, salários, organização política).

Permanece o entendimento de que a riqueza que se pretende na elaboração e aplicação de práticas pedagógicas inovadoras e mais inclusivas para todos, assenta-se em um conjunto complexo de processos de ação e reflexão que, por sua vez, implica efetuar uma mediação entre o passado e o futuro, aprendendo com e apreendendo da experiência, dos erros e das melhorias alcançadas.

Este entendimento remete a uma nova identidade quer da escola, quer dos profissionais que nela atuam, quer da família e, especialmente do poder público. Será que conseguiremos algum dia? Para que tal condição se concretize, entre outros, há que considerar a profunda revisão das formações iniciais de professores, estas ainda vistas, como um simples aporte de técnicas de ensino, sem a conseqüente prática, e perpetuando (falsas!) concepções ideológicas. O contrário desejável leva ao entendimento de uma formação profissional que

contenha dispositivos de inovação, criatividade, responsabilidade, confiança e avaliação construtiva. Atuar com PCD

exige do professor maior atenção em relação à sua prática. Além de adaptações de espaço físico, de serviços de apoio, de um material pedagógico adequado ou de qualquer alteração necessária para facilitar o processo de aprendizagem, o aluno com deficiência necessita de intervenções e de algumas adaptações na apresentação dos conteúdos (Silva, Macedo e Lima, 2011, p. 84).

O conhecimento da multidimensionalidade de ensinar pode ser um fator desencadeante do surgimento de dimensões conceituais, metodológicas, éticas e práticas voltadas ao entendimento e aceitação das diferenças, portanto, voltadas a uma pedagogia centrada nas pessoas/alunos, com ou sem deficiências, articulando esse conhecimento com os conhecimentos da vida.

Assim, torna-se imperativo rever o papel da escola: não mais como uma mera transmissora de heranças, não mais como a detentora do saber, não mais com uma postura autoritária; ao contrário, esse novo papel deve ser desempenhado a partir de uma perspectiva dinâmica, que contempla e respeita uma particularidade comum a todas as pessoas: a diferença.

A educação de crianças e jovens em condição de deficiência exige um conhecimento mais acurado sobre as diferenças individuais e, portanto, uma utilização mais ampla de todas as suas possibilidades. A educação escolar desses alunos deve ser personalizada, respeitando os ritmos de aprendizagem individual e assentada na cooperação entre todos os envolvidos nesse processo. Requer, ainda, e principalmente, o contato com pais e o envolvimento destes. Estas são condições imprescindíveis que podem resultar em uma educação de boa qualidade para todos os alunos. Contraditoriamente,

na realidade, a interação entre essas instituições em muitas situações parece ter deteriorado progressivamente nas últimas décadas, ampliando a divergência no entendimento e cumprimento de responsabilidades e papéis de cada parte envolvida na educação da criança (OMOTE, 2014, p. 14).

Entende-se que nestas mudanças o professor tem papel de relevância impar, o que ressalta a necessidade de uma formação voltada às áreas da Educação Especial, tanto para os professores, quanto para toda a equipe escolar. Isto implica estender a formação, inclusive, ao pessoal técnico (diretor, coordenadores, secretaria) e auxiliares de serviços (serventes, inspetores e merendeiras).

Da mesma forma, não há como prescindir de (in)formação especializada para profissionais de áreas complementares, tais como, assistentes sociais e psicólogos, cujo trabalho mantém estreitas (ou idealmente deveria manter) ligações com a escola, com o poder público e com a família.

Desse cenário também faz parte a universidade: no acesso de PCD aos seus cursos e como produtora de conhecimento, por meio de suas pesquisas. Em relação à área de Educação Especial, Omote (2014), entre outros pesquisadores, comenta sobre dois pontos cruciais: a fragilidade metodológica das pesquisas, que muitas vezes dificulta entendimento e replicação; e, a descontinuidade de temáticas que destas emanam. Revistos e respeitados estes dois pontos, poder-se-ia obter um conhecimento mais aprofundado da realidade o qual poderia ser aplicado imediatamente às PCD.

Estas são ações necessárias, a princípio, para que sejam evitadas as atitudes de reticência e oposição, geradoras de preconceito e estigma, típicas do medo e do desconhecimento manifestados pela comunidade educativa; justificam-se na relação com as insuficientes condições das escolas e com a falta de preparo e de apoio profissional.

Como, então, vem se dando o percurso da PCD até a escola comum? O que mudou no processo de avaliação e encaminhamento? Que características são atribuídas a um aluno, por quem, de que forma? Mais do que

questões, são angústias frequentes no cotidiano de quem se preocupa com a destinação do ensino, da escola, dos professores, de sua formação, outro campo fértil para inúmeras pesquisas.

Um fator de relevância reside na profusão de conceitos veiculados quer pela literatura, quer pela legislação. Mudam-se os termos à luz da modernidade e dos indicativos de avanços nas políticas de direitos, porém o âmago do conceito parece ter estacionado onde sempre esteve, independentemente das condições biológicas que possam redundar em sequelas que, por sua vez, resultem em (d) eficiências.

A escola ainda atribui aos alunos uma condição social de deficiência, mediante tratamento distinto, iniciado com o diagnóstico ou com a mera suspeita de que algo «não vai bem», ou «o aluno nada aprende». O processo de discriminação denota subjetividade que se manifesta na suposta evidência de padrões maturacionais e também, em um modelo de conduta equivocado, qual seja: identificar o aluno como PCD antepondo uma sigla ao seu nome, a saber: D. I. (deficiente intelectual).

Os profissionais que constituem a equipe interdisciplinar envolvida no processo de avaliação e diagnóstico desempenham um importante papel, qual seja, o de identificar as deficiências, o que pode levá-los a «fabricar», descuidadamente, a PCD...

Nota-se, pois, na atualidade, uma imprecisão das conceituações. Porém, há que se perguntar se independentemente das definições propostas para deficiência mental tem sido possível apoiar-se em alguns critérios para análise de desempenho e intervenção.

Mesmo não se detendo rigidamente à busca de definições apropriadas, sugere-se, também na prática, a inexistência de critérios, o que nos conduz a indagação sobre diagnóstico e classificação, condições ainda presentes na vida de PCD, mesmo em tempos de inclusão, contraditoriamente..

Diagnóstico sugere abstração multifacetada. Essa abstração implica numa expectativa muito mais ampla do que sugere seu enunciado. Com base em um exame (teste) de sintomas, decide-se uma condição, que frequentemente tem consequências irreversíveis para a vida escolar, funcional e laboral. Ao se investigar os sintomas da não-aprendizagem de uma pessoa, ou seu comportamento incomum, chega-se a uma causa e se prescreve uma abordagem com o objetivo de remediar os sintomas. A grande variedade de termos empregados (avaliação, diagnóstico, testagem) na tentativa de designar um significado único, faz com que, quase sempre, se processe conhecimento sem entendimento.

Portanto, persiste a tendência de colocar o diagnóstico como um processo total engendrado na investigação de um problema escolar. É uma área crucial quando se têm que tomar decisões sobre colocação e efetiva programação educacional. Em nossa experiência temos vivenciado danos causados em crianças, devido a vieses nessa prática, quais sejam, diagnósticos inadequados gerando rótulos negativos, difíceis de serem retirados.

A educação de PCD exige um conhecimento mais acurado sobre as diferenças individuais e, portanto, uma utilização mais ampla de todas as suas possibilidades. A educação escolar desses alunos deve ser personalizada, respeitando ritmos de cada um e assentada na cooperação entre todos os envolvidos nesse processo. Requer, ainda, e principalmente, o contato com pais e o envolvimento destes. Estas são condições imprescindíveis que podem resultar em uma educação de boa qualidade para todos os alunos. E como nos lembra Carvalho (20xx), ainda pouco ou quase nada se sabe sobre as práticas exercidas em salas de aula do ensino comum (regular), com PCD.

O modelo educativo pressuposto e divulgado pelo aporte legal que embasa as políticas de ações educativas do Brasil, apregoam uma abertura à diversidade, assumindo os princípios da igualdade e equidade aplicados a todas as pessoas, indistintamente. Uma das consequências mais prementes dessa abordagem implica na formação de professores para assumir as demandas que supõe as PCD no ensino comum.

As referências legais marcam as bases para a formação de professores (profissionais da Educação Especial nas diferentes áreas do conhecimento), capazes de responder, satisfatoriamente, aos novos (?) desafios afetos à atenção escolar de todos os alunos. E, ainda, a médio prazo, devem provocar mudanças concretas na organização e na forma de proceder ao trabalho pedagógico escolar.

Pesquisas sobre as áreas da Educação Especial vem salientando, pois, o papel da universidade nesta formação, estabelecendo relações de colaboração com outros centros de pesquisa e ensino e utilizando os dados para avaliar êxitos e estabelecer novas metas. Vê-se, pois, que a consolidação de uma base epistemológica, multiparadigmática e multidisciplinar da Educação Especial, na atualidade, pressupõe questionar alguns de seus princípios basilares, a saber:

- um novo entendimento sobre a PCD, mais dinâmico, interativo e socialmente construído;
 - a utilização de métodos de investigação qualitativos e interpretativos;
 - uma nova relação entre a teoria abordada na universidade, nos cursos de formação e a prática exercida em salas de aula, partindo da investigação na ação;
 - novas relações entre os profissionais no sentido de que os conhecimentos também se constroem socialmente;
 - adicionalmente, espera-se que o currículo seja mais flexível, aberto e adaptado à diversidade dos alunos;
 - deseja-se que haja respeito às culturas regionais e estilos de vida peculiares;
 - pretende-se que seja garantida a relevância da construção social do conhecimento;
 - espera-se que haja uma descentralização das políticas afetas à educação, facilitando o aprendizado para a vida;
- por fim, que estejam presentes sistemas de comunicação relacionados às tecnologias da modernidade.

Estes aspectos implicam em radical (trans)formação dos fins e conteúdos dos programas formativos de professores comuns e de Educação Especial na direção de proporcionar recursos, reorganizar aqueles já existentes para ensinar para a diversidade.

Retornamos ao começo, à inclusão. Esta pressupõe a eliminação da exclusão social que é consequência de atitudes e respostas negativas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, sexo e habilidades. Como tal, tem a premissa e a crença de que a educação é um direito humano fundamental e as bases para uma sociedade mais justa.

A inclusão é um processo. Isso implica que deve ser considerada como uma busca incessante para encontrar melhores formas de responder à diversidade dos alunos. Trata-se de aprender a viver com a diferença e aprender a aprender com a diferença. Desta forma, as diferenças passam a ser vistos mais positivamente como um estímulo para a promoção aprendizagem entre crianças e adultos.

No processo de inclusão reside (ou deveria residir) a preocupação com a identificação e a remoção de barreiras. Aqui barreiras podem assumir diferentes formas: desde a maneira como as escolas são projetadas, construídas, organizadas; as metodologias de ensino fornecidas e das formas de avaliação do progresso das crianças.

Por conseguinte, é necessário investigar, recolher, agrupar e avaliar as evidências sobre esses fatores, a fim de planejar melhorias na política e prática. E tais condições podem ocorrer meio da revisão das disposições nacionais, estaduais e municipais, a fim de determinar o que precisa ser feito para mover um sistema de educação em um sentido, de fato, as quais ousou denominar de alavancas de mudanças, a saber:

- a clareza que se tem sobre inclusão;
- as formas adotadas para medir o desempenho educacional;

- a inclusão preocupa-se com a identificação e remoção de barreiras.
- a inclusão requer acesso, acessibilidade, presença, participação e realização de todos os alunos;
- a inclusão prescinde de um local onde as crianças são educadas e como confiável e pontualmente elas o frequentam; participação relaciona-se com a qualidade das suas experiências, enquanto estão presentes e, portanto, tem de incorporar as vozes dos próprios alunos; e conquista versa sobre os resultados de aprendizagem em todo o currículo;
- por fim, a inclusão envolve uma ênfase especial sobre os grupos de alunos que podem estar em risco de marginalização e exclusão social. Isto indica que deve haver, por parte da sociedade em geral, a responsabilidade moral de assegurar a aqueles grupos estatisticamente em risco, sejam cuidadosamente monitorados a fim de que medidas possam ser tomadas para minimizar ou eliminar tais condições e que possam ser inseridos nos diferentes sistemas de ensino.

Cumpramos ressaltar que sempre que tenhamos em mente o processo de inclusão, há que se ter presente, também, a sua infinitude e a complexidade social que dele emana e resulta, assim mesmo, em um movimento de (des)construção, (re)construção constantes. E para e tanto o debate deve tentar envolver todos os intervenientes no âmbito da comunidade local, incluindo famílias, líderes políticos e religiosos, e meios de comunicação.

Como nos diz Harlos (2012, p.192)

De qualquer forma, considerando toda a diversidade de olhares em relação à deficiência e aos fenômenos sociais a ela relacionados, fica explícito que qualquer perspectiva unilateral que pretenda entender a deficiência e formular práticas, políticas e intervenções voltadas para as pessoas em situação de deficiência, tendo em vista apenas uma ou algumas das dimensões da experiência de vida do coletivo em questão, está fadada a resultados insatisfatórios.

O propósito fundamental dos movimentos educativos críticos – e aqui se inclui a cultura da diversidade – é o de desenvolver teorias e práticas que contribuam para a consolidação da emancipação social; como tal, esta é uma tarefa das mais complexas que requer a cooperação de todas as pessoas que não se percebem identificadas com o tipo de educação ou de sociedade a que se vinculam.

Porém, como profissionais comprometidos com as PCD e com a Educação Especial não podemos renunciar ao nosso compromisso de provocar profundas mudanças, ainda que não com a rapidez desejável, mas ancorados em um trabalho entre todos/todas e com todos/todas e que, juntos, possamos (com)partilhar de seus resultados.

Assim, a educação para a modernidade ou globalização, como pretendem alguns estudiosos não pode prescindir de uma ética de responsabilidade individual e coletiva. Há que se ter garantias desta ocorrência de forma tal que seja impeditiva de uma «vitimização que atinge com mais intensidade os países e os blocos dependentes ou subdesenvolvidos, as pessoas com pouca qualificação ou qualificação inadequada para atuar no contexto de predomínio das tecnologias digitais e, na ponta da escala, as pessoas com histórico de deficiência» (Bianchetti, 2002, p. 8).

Independentemente de suas características e condições físicas, intelectuais e sociais, importa considerar a possibilidade de cada pessoa desenvolver-se conforme suas aptidões, pois ao participar do sistema educativo escolar, «sua existência está intimamente ligada a valores e virtudes, condições tais que fazem da educação uma fonte inesgotável para melhorar a qualidade de vida das PCD» (DENARI, 2013, p.16).

Por fim, em uma tentativa de amarrar as linhas que formam esse alinhavo: há que proceder a uma tessitura que permita desatar os nós que ainda nos atrelam a entendimentos equivocados sobre a as PCD, sobre sua história, suas perspectivas. Acesso, acessibilidade, avaliação, inclusão. Palavras que soltas tem uma semântica

perfeita expressa em documentos, políticas. Porém, na realidade, quando juntas, fazendo parte do mesmo tecido podem gerar transformações por vezes danosas a uma pessoa. As mudanças a que nos propomos? Continuaremos a provocá-las.

Referências bibliográficas

- Bianchetti, L. Um olhar sobre a diferença. As múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. São Carlos, Marília, ABPEE: *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.8, n.1, 2002.
- Canário, R.A. ESCOLA – da igualdade à hospitalidade. Em Rodrigues, D.A. (org) *Educação inclusiva: estamos a fazer progressos?*. Cruz Quebrada, Faculdade de Motricidade Humana. Serviços de Edições, 2006.
- Carvalho, R. E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos «is»*. Porto Alegre: Mediação,
- Denari, F.E.(org) *Educação e educação especial: textos e (contextos)*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.
- (org) *Educação Especial: reflexões entre o dizer e o fazer*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- Harlos, F. E. Sociologia da deficiência: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas. São Carlos. Universidade federal de São Carlos/PPGEEs, dissertação de mestrado,
- Marchesi, A. Palacios, J. e Coll, C. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Necessidades Educativas Especiais e aprendizagem escolar.Vol.3, Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.
- Minto, C. A, EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA LDB AOS PLANOS NACIONAIS A.DE EDUCAÇÃO DO MEC E PROPOSTA DA SOCIEDADE BRASILEIRA. Em: *São Carlos/Marília/ABPEE Revista Brasileira de Educação Especial*, Vol. 06, 2000.
- Miron, E. M.; Denari, F. E. e Costa, M.P.R. Acesso às aulas de Educação Física: análise da situação das barreiras físicas nas escolas de São Carlos. UNESP/Rio Claro: *Motriz: Revista de Educação Física* (Online), v. 15, p. 578-580, 2009.
- Omote, S. Produção acadêmica em Educação Especial. Em: Omote, S.; Oliveira, A.A. S. e Chacon, M.C.M. (orgs). *Ciência e conhecimento em Educação Especial*. São Carlos: Marquezine e Manzini, ABPEE, 2014.
- Silva, A. P.; Macedo, N.N. e Lima, V. C. Formação docente e práticas pedagógicas: reflexões para o trabalho na perspectiva da educação inclusiva. Em: Denari, F.E. (org) *Educação especial: Textos e (con)textos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.
- UNESCO. Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos. http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/education_for_all_global_monitoring_report_2015_will_be_laun/2015 (acessado em agosto de 2017)

Jogos educacionais e teoria da autodeterminação: uma alternativa para crianças com dificuldades na aprendizagem dos conteúdos escolares

Silvio Henrique Fiscarelli^a
UNESP, Brasil
silvio@fclar.unesp.br

Karina Batista^b
UNESP, Brasil
karytta.batista@gmail.com

Camila Lourenço Morgado^c
UNESP, Brasil
mila.morgado08@gmail.com

Resumo

Pesquisas sugerem que o aprendizado é mais efetivo quando é ativo e dinâmico, experiencial, situado, baseado em problemas e fornece feedback imediato ao aluno. Os jogos educacionais preenchem a maioria desses requisitos, pois, além de serem sistemas dinâmicos e proporem desafios, exigem que o jogador mantenha um alto nível de envolvimento para que possa utilizá-los. Este trabalho relata os resultados de uma pesquisa em andamento que investiga o uso de jogos educacionais, como um recurso de apoio à superação de dificuldades relacionadas à aquisição dos conteúdos escolares em crianças de 8 a 10 anos de idade. Também buscamos averiguar como uma metodologia de uso dos jogos baseada na Teoria da Autodeterminação pode ajudar na motivação dos alunos e envolvê-los mais ativamente no processo de aquisição dos conhecimentos. Os resultados obtidos, ao longo de seis meses de pesquisa, apontam para ganhos no processo de aprendizagem e um maior engajamento dos alunos no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem. Jogos Educativos. Motivação

Resumen

Las investigaciones sugieren que el aprendizaje es más efectivo cuando es activo y dinámico, experiencial, situado, basado en problemas y proporciona retroalimentación (feedback) inmediata al alumno. Los juegos educativos llenan la mayoría de estos requisitos, pues, además de ser sistemas dinámicos y proponer desafíos, exigen que el jugador mantenga un alto nivel de participación para que pueda utilizarlos. Este trabajo relata los resultados de una investigación en curso que investiga el uso de juegos educativos, como un recurso de apoyo a la superación de dificultades relacionadas a la adquisición de los contenidos escolares en niños de 8 a 10 años de edad. También buscamos averiguar cómo una metodología de uso de los juegos basada en la Teoría de la Autodeterminación puede ayudar en la motivación de los alumnos y involucrarlos más activamente en el proceso de adquisición de los conocimientos. Los resultados obtenidos, a lo largo de seis meses de investigación, apuntan a mejoras en el proceso de aprendizaje y un mayor compromiso de los alumnos en el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Aprendizaje; Juegos educativos; Motivación

Introdução

A prática educativa, na maioria das vezes, pressupõe que existe na criança o desejo inato de saber, operar a partir deste paradigma é considerar que sua principal função é transmitir informações. Esforça-se por desenvolver raciocínios, mas ao se deparar com aquilo que parece uma «indiferença» da criança aos conteúdos que estão sendo apresentados, perde seu sentido e deixa de produzir os resultados desejados. Para as crianças consideradas com dificuldades de aprendizagem (indiferente), a mesma torna-se um procedimento torturante de fixar (processar/internalizar) mecanicamente conceitos e informações esvaziadas de sentido. É neste momento que se instala as bases para o fracasso escolar (KUPFER, 2000, p. 4). Para enfrentar esse desafio, faz-se necessário propiciar experiências a essas crianças mostrando-lhes que é possível aprender e progredir e para isso é importante que esse trabalho seja desenvolvido em um ambiente de aprendizagem no qual os alunos tenham prazer, se sintam motivados e que fazem parte.

Os chamados Objetos de Aprendizagem (OA), de acordo com Fiscarelli (2016), têm se mostrado ferramentas válidas para melhorar o desempenho de alunos, principalmente os que apresentam maior dificuldade de aprendizagem. Audino e Nascimento (2010) definem estas ferramentas como recursos digitais dinâmicos, interativos e reutilizáveis em diferentes ambientes de aprendizagem, elaborados a partir de uma base tecnológica. Uma possível classificação dos OA segundo suas categorias mais comuns e recorrentes seriam: animações, vídeos, simulações, exercício e prática e jogos.

Os jogos educacionais buscam desenvolver competências e habilidades a partir da criação de contextos lúdicos, que podem ser completamente externos ao conteúdo. Neste caso, possuem além do objetivo de aprendizagem, um objetivo secundário, normalmente na forma de um desafio a ser atingido. Os jogos Educacionais apresentam, além de problemas do conteúdo curricular, regras a serem seguidas e ações a serem executadas que podem não ser relacionadas diretamente ao conteúdo curricular. Ainda de acordo com o caráter lúdico dos games, Jonhson (2005), afirma que os jogos se estruturam por meio de um ou mais desafios ou um problema central que exige uma solução, mas conserva e mantém o seu caráter lúdico, de entretenimento.

Algumas pesquisas sugerem que o aprendizado é mais efetivo quando é ativo e dinâmico, experiencial, situado, baseado em problemas e fornece *feedback* imediato ao aluno (Boyle, Connolly & Hainey, 2011). Os jogos educacionais preenchem a maioria desses requisitos, pois, além de serem sistemas dinâmicos e proporem desafios, exigem que o jogador mantenha um alto nível de envolvimento para que possa utilizá-los.

Diante do exposto, este trabalho relata os resultados de uma pesquisa em andamento que investiga o uso de jogos educacionais, como um recurso de apoio tanto na superação de dificuldades relacionadas à aquisição

dos conteúdos escolares, e também como uma ferramenta que motive o aluno a envolver-se com o processo de aquisição dos conhecimentos, ou seja, pretende-se que por meio da utilização de um conjunto OA, classificados como jogos educacionais, verificar se os alunos tendem a envolver-se de maneira mais ativa no processo de aprendizagem e obter melhores resultados nos testes de nível de alfabetização.

Objetivos

Este trabalho apresenta os resultados parciais de uma pesquisa, em andamento, que tem por objetivo investigar o uso de jogos educacionais como recursos de apoio as crianças com dificuldades no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A investigação busca verificar se o uso do referido recurso tecnológico, motiva a criança a engajar-se mais ativamente no processo de aprendizagem e superar as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Referencial Teórico Metodológico

Entendemos que é primordial, para a melhoria da qualidade da educação, a utilização de princípios da Aprendizagem Ativa, na qual se busca o envolvimento dos alunos na construção do conhecimento, a variação das práticas que podem auxiliar a aprendizagem e o uso do lúdico como forma de aumentar a motivação e engajamento dos alunos para o processo de aprendizado. Podemos considerar, de maneira mais ampla, a Aprendizagem Ativa como o processo de envolver os alunos de maneira mais profunda na construção do conhecimento. Ela compreende um conjunto de práticas pedagógicas que se opõe a ideia de que os professores «ensinam» e os alunos «aprendem». Nesta concepção, entende-se que o aluno não deve ser meramente um «receptor» de informações, mas deve se engajar ativamente, realizando tarefas ou atividades sobre o conteúdo disciplinar e ao mesmo tempo refletindo sobre o que está realizando (BONWELL E EISON, 1991).

Nos últimos anos, os Jogos Digitais passaram a fazer parte do cotidiano das crianças, seja via computadores, tablets ou mesmo celulares. Embora ainda não esteja plenamente claro, esse fenômeno tem gerado um impacto, sobre as formas tradicionais de entretenimento e lazer nas crianças e adolescentes, ou seja, as brincadeiras e jogos tradicionais estão, cada vez mais, sendo substituídas pelos recursos tecnológicos. Na verdade, esse fenômeno já vem ocorrendo desde a década de 80 com a popularização da TV, conforme aponta Greenfield (1988), no livro «O Desenvolvimento do Raciocínio na Era da Eletrônica».

O que podemos perceber claramente é que a indústria de equipamentos eletrônicos, mais especificamente, videogames e jogos eletrônicos crescem a passos largos e tudo indica que estes produtos, tanto o hardware quanto os softwares, já tem um lugar assegurado na nossa cultura. O fato de esses recursos estarem arraigados na nossa cultura leva a pensar que a tecnologia promove a motivação dos aprendentes por si só (Kleiman, 2000). A motivação dos alunos é considerada um elemento, se não fundamental, desejável do processo de ensino-aprendizagem, pois ela pode alterar o envolvimento do aluno com as realizações de tarefas escolares e a relação da quantidade de tempo que os esses se dedicam ao estudo.

Não são poucas as pesquisas educacionais que sugerem que o uso de novas tecnologias na educação, como os jogos digitais, promovem quase que automaticamente um aumento da motivação do aluno e consequentemente uma aprendizagem mais engajada e ativa. Enquanto alguns estudos relatam haver um elo forte entre a integração da tecnologia na educação e a motivação dos aprendentes (Papastergiou, 2009), outras pesquisas, mostram que esse impacto não é observado tão facilmente (Kebritchi, Hirumi e Bai, 2010). Em outras palavras, o uso da tecnologia não promove necessariamente a motivação dos alunos (Kleiman, 2000), mas as atividades apoiadas pela tecnologia podem ter o potencial de ter um impacto positivo na motivação dos alunos (Price & Kadi-Hanifi, 2011). De acordo com a revisão da literatura na área feita por Huang (2010), quando planejadas adequadamente o uso das tecnologias demonstram ser estímulos motivacionais para a aprendizagem.

Dentre as teorias sobre motivação, a Teoria da Autodeterminação apresenta-se como um modelo que apoia-se nas auto-necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento (Ryan; Deci, 2000). Segundo Reeve (2006) quando uma atividade diz respeito a uma necessidade psicológica, ela desperta interesse no indivíduo e, quando uma atividade satisfaz essa necessidade, ela gera prazer com sua realização.

Para a Teoria da Autodeterminação, a autonomia refere-se ao desejo de poder reger o próprio comportamento, e experimentando um senso de independência nas escolhas. Assim, um comportamento é pode ser considerado autônomo quando os interesses, preferências e vontades guiam o processo de tomada de decisões sobre participar ou não de uma atividade em particular.

Segundo Reeve (2006), a experiência de Autonomia é altamente subjetiva, mas pode qualificada a partir de três elementos significativos o *locus* de causalidade percebido, a *volição* e a *escolha* percebida.

O *locus* de causalidade percebido é um aspecto essencial, pode ser interno ou externo. É por meio dele que as pessoas percebem se possuem controle sobre suas vontades, ou se é controlada externamente. A *volição* diz respeito à vontade de se engajar numa certa atividade, sem ser pressionada, neste sentido está relacionada ao sentimento de liberdade de escolha, sendo o oposto a *coação*. A *escolha* percebida refere-se ao sentimento exercer a escolha, não apenas entre duas variáveis, mas sim, em situações ou ambientes onde há certo grau de flexibilidade de escolha ou opções. (Reeve, 2006)

A competência, outro pilar da Teoria da Autodeterminação, refere-se à necessidade de conseguir alcançar os resultados desejados. Segundo Reeve (2006), a competência diz respeito ao desejo do indivíduo imbuído de suas capacidades, dominar os desafios em um nível ótimo e obter um *feedback* positivo. Neste sentido, Reeve (2006), aponta que os desafios em um nível ótimo são aqueles cujo grau de dificuldade e complexidade encontra-se precisamente no nível de suas habilidades pessoais, ou seja, desafios que a pessoa é capaz de se envolver e resolver. Já o *feedback* é caracterizado pelas informações fornecidas pelo ambiente no qual está envolvido, que pode ser positivo ou negativo. Quando positivo aumenta a percepção de competência, já o negativo, gera uma diminuição da percepção de competência.

A terceira necessidade psicológica essencial ao indivíduo é de pertencer, também denominada por «estabelecer vínculo», «necessidade de relacionamento» ou, ainda, «necessidade de pertencimento». Essa necessidade refere-se ao desejo de se sentir valorizado e ligado a um determinado grupo (Deci; Ryan, 2000). Para Reeve (2006), a interação com os outros é a primeira condição que envolve a necessidade de pertencer, pois é através dela que as pessoas se engajam nas atividades. A percepção de vínculo social ocorre quando alguém se sente integrado com outros indivíduos, quando compartilha ideias e sentimentos, quando ele pode ser «ele mesmo» e pode expressar suas opiniões e valores.

Assim, dentro do contexto de formação escolar, a Teoria da Autodeterminação nos dá caminhos para buscar a tão desejada motivação para a aprendizagem. Partindo de alguns princípios da Teoria da Autodeterminação e com um conjunto de jogos educacionais, propomos realizar sessões de atendimentos psicopedagógicos com crianças em dificuldades no processo de ensino-aprendizagem buscando verificar se o uso dos jogos educacionais motivam as crianças a engajar-se mais ativamente no processo de aprendizagem e a superar suas dificuldades de aprendizagem. Busca-se observar também como o uso de OA pode trabalhar a motivação dessas crianças, dentro do trabalho específico de suas dificuldades de aprendizagem.

Desenvolvimento das atividades

A presente pesquisa está sendo realizada mediante uma parceria com o Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência «Dante Moreira Leite» – CENPE, Unidade Auxiliar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. O centro desenvolve serviços de extensão para a comunidade por meio de uma equipe multidisciplinar, na qual têm atendimento fonoaudiólogo, psicológico e pedagógico para crianças provenientes das escolas e creches da região de Araraquara/SP. Em 2016, o CENPE selecionou, com autorização dos pais ou responsá-

veis, nove crianças com idades entre sete e dez anos que apresentavam dificuldades de aprendizagem para participarem da proposta de atividades com a utilização de Objetos de Aprendizagem. O diagnóstico inicial dessas crianças incluem dificuldades na aprendizagem dos conteúdos de matemática, escrita e leitura, bem como dificuldades de concentração na sala de aula. Cada aluno possui uma ficha individual, elaborada pela equipe do CENPE, que apresenta um diagnóstico das principais dificuldades de aprendizagem. Os procedimentos para cumprir os objetivos da proposta foram divididos em quatro etapas:

Seleção dos Objetivos de Aprendizagem a serem trabalhados: com base no conjunto de dificuldades apontadas nas fichas de diagnóstico das nove crianças envolvidos foram definidos os principais objetivos de aprendizagem e os temas que a serem abordados e a partir desses foram realizadas buscas e seleções dos jogos educacionais em repositórios e sites disponíveis na Internet. O Quadro 1 são apresentados as características de quatro das nove crianças que participaram das atividades com regularidade durante seis meses.

Quadro 1. Caracterização das crianças participantes da pesquisa

| Criança | Idade | Ano | Dificuldades |
|-----------|--------|---------|--|
| Criança 1 | 8 anos | 3.º ano | Leitura; Escrita; Subtração; Adição com reserva. |
| Criança 2 | 7 anos | 2.º ano | Troca letras; Leitura; Escrita; Baixa atenção e concentração; Subtração; Adição com reserva. |
| Criança 3 | 8 anos | 3.º ano | Leitura; Escrita; Subtração; Adição com reserva. |
| Criança 4 | 9 anos | 2.º ano | Não reconhece letras; Não reconhece números; Baixa atenção e concentração. |

Fonte: Elaboração dos autores.

Seleção dos jogos educacionais: a seleção buscou, em um primeiro momento, encontrar todos os jogos educacionais que se enquadrassem nos Objetivos de Aprendizagem definidos, sendo posteriormente realizada uma triagem para a adequação e viabilidade de uso de cada um deles. Após a exclusão de jogos com características que não se enquadravam plenamente aos objetivos de aprendizagem, como por serem muito semelhantes, apresentarem problemas conceituais, imprecisões ou algum problema técnico, foram utilizados vinte e cinco jogos. Considerando-se que buscávamos produzir um ambiente de aprendizagem em que os alunos se envolvessem ativamente com as tarefas e que despertasse o interesse e motivação para o aprendizado, optamos por deixar a disposição dos alunos preferencialmente jogos que possuíssem características lúdicas, com situações baseadas no cotidiano do aluno, que possuíam alta interatividade e apresentassem *feedback* durante a atividade. O Quadro 2, apresenta as principais características presentes nos jogos educacionais.

Quadro 2. Características dos Jogos Educacionais

| Características | Porcentagem de Jogos |
|------------------------------------|----------------------|
| Baseados em situações reais | 42 % |
| <i>Feedback</i> em acertos e erros | 69 % |
| <i>Feedback</i> somente no erro | 31 % |

Fonte: Elaboração dos autores.

Desenvolvimento das atividades com os alunos: as atividades com jogos educacionais foram realizadas em sessões semanais de aproximadamente cinquenta minutos. O conjunto de alunos foi desmembrando em dois grupos, um com cinco e outro com quatro alunos para que as duas pesquisadoras envolvidas no trabalho pudessem acompanhar e supervisionar as atividades. Em cada *notebook* foi instalado um sistema de gerenciamento das atividades no qual os alunos podiam escolher autonomamente, ou seja, sem a necessidade de

auxílio, os jogos educacionais que desejavam trabalhar. O sistema de gerenciamento de jogos educacionais também realizava uma série de registros das ações dos alunos, tais como horário de entrada no sistema, tempo de permanência em cada jogo e captura da tela do *notebook*, essas informações posteriormente foram utilizadas para análise detalhada das atividades.

Avaliação das Atividades: Durante todas as sessões, dois pesquisadores acompanhavam e direcionavam as atividades, auxiliando nas dificuldades técnicas ou de conteúdo, observando e avaliando as atividades dos alunos. Ao final de cada sessão tinha-se um conjunto de anotações que indicavam as dificuldades e os progressos de cada aluno, essas anotações serviam para verificar a superação ou não das dificuldades apresentadas inicialmente, bem como para o direcionamento para as atividades nas sessões seguintes.

Resultados

O direcionamento das crianças durante o desenvolvimento das atividades foi mínimo, uma vez que todos os jogos educacionais disponíveis contemplavam uma ou mais dificuldades por elas apresentadas. A maioria das ações de suporte buscavam explicar o funcionamento ou procedimentos necessários para utilizarem os jogos educacionais ou para incentivar as crianças a realizassem atividades mais desafiadoras do ponto de vista cognitivo. Conforme

Como buscávamos contemplar as necessidades de Autonomia, Competência e Pertencimento com objetivo de motivar as crianças para um envolvimento mais ativo com a aprendizagem, nos primeiros quinze minutos de cada sessão as crianças ficavam livres para trabalhar com os jogos que desejassem. Após esse tempo inicial, uma das pesquisadoras abordava a criança buscando direcioná-la para jogos específicos que atendessem o seu nível de conhecimento e dificuldade. Durante as sessões foi possível constatar que inicialmente as crianças apresentavam alguma resistência em realizar atividades que consideravam «difíceis», pois não julgavam-se competentes para realizá-las, porém, com o decorrer das sessões, estas passaram a procurar de maneira mais autônoma as atividades, uma vez que foram reconhecendo gradualmente que eram capazes de realizar outras atividades. Outro aspecto interessante da metodologia adota no projeto diz respeito a não adoção de uma classificação dos jogos por nível de conhecimento, dessa forma, não havia jogos para quem «sabe mais» e para quem «sabe menos», ou seja, não havia nenhum tipo de constrangimento entre ou vergonha por não dominar um conteúdo.

Por meio das observações é possível inferir que a ludicidade presente nas atividades, seu caráter autoexplicativo, possibilidade de explorar o erro e a presença do *feedback* imediato melhoraram a confiança e autonomia das crianças, o que levou a um maior envolvimento com o processo de aprendizagem. O Quadro 3 apresenta uma síntese dos principais conceitos da Teoria da Autodeterminação, na primeira coluna temos as necessidades básicas que levam a motivação, na segunda coluna como essas necessidades são percebidas e na última coluna como o projeto buscou contemplar essas necessidades.

Quadro 3. Princípios da Teoria da Autodeterminação utilizados

| Necessidades | Percepção | Como foi contemplada no projeto |
|--------------|-------------------|---|
| Autonomia | Causalidade | O jogo é associado a diversão e ludicidade e não a atividades obrigatórias ou a cobranças. |
| | Volição | O controle sobre engajar-se na atividade era da criança, elas eram convidadas a jogar, mas podiam desenhar, ou ler gibi dentre outros recursos presentes na sala de atividades. |
| | Escolha percebida | Existiam uma diversidade de 50 jogos educacionais disponíveis para as crianças, na qual elas podiam escolher aqueles que mais as motivassem. |

| Necessidades | Percepção | Como foi contemplada no projeto |
|---------------|------------------------|---|
| Competência | Desafio em nível ótimo | Variação dos jogos educacionais, com diversos níveis de dificuldade, trabalhando a coordenação motora grossa e fina, e também o raciocínio de uma maneira geral. A criança estava no controle para escolherem os quais se sentiam mais motivadas para realizar as atividades propostas pelas pesquisadoras. |
| | Feedback | Os jogos educacionais ofereciam <i>feedback</i> , sobre erros ou acertos e as pesquisadoras acompanhavam as atividades dando suporte as crianças quando as mesmas as chamavam ou percebiam há necessidade de um direcionado mais específico para a atividade em questão e o grau de dificuldade de cada criança. O <i>feedback</i> imediato tem um papel importante na motivação da criança, sendo positivo como um incentivo e quando negativo se tornava um desafio. |
| | Desafio | A interação entre as crianças gerava o desejo de realizar as outras atividades, ou seja, a jogar aquele jogo que o amigo estava jogando. Essa situação levava a criança a buscar dominar novas habilidades e competências e funcionando como um aspecto motivador para superação das dificuldades. |
| Pertencimento | Interação | As crianças interagiam entre si e com as pesquisadoras de maneira harmoniosa, sem maiores divergências, havendo sempre curiosidade para saber qual atividade (jogo) o colega ao lado estava fazendo. A interação levava as crianças a trocarem informações, sugerir atividades e, em alguns casos, discutir sobre a resolução das atividades. |
| | Vínculos | Podemos constatar que surgiram 2 tipos de vínculos: Afetivos: o grupo fortalece as crianças, pois elas podiam perceber que suas dificuldades são semelhantes às de seus colegas e que podem ser sanadas por meio das interações estabelecidas com os pesquisadores, colegas. e atividades. Sociais: as crianças criaram novas amizades, perceberam que haviam entre elas interesses comuns e conhecimentos comuns. Algumas identificaram que eram da mesma escola ou do mesmo bairro. |

Fonte: Elaboração dos autores.

Por fim, vamos apresentar os resultados em termos de melhoria das Ao longo das sessões e por meio das observações e direcionamentos realizados por parte das pesquisadoras envolvidas foi possível realizar alguns apontamentos a respeito das evoluções alcançadas por criança no decorrer da pesquisa.

Sobre a criança 1, podemos considerar que ela se apresentava como sendo muito tímida; falava pouco; possuía a atenção e concentração boas; uma alta motivação, apresentava dificuldade de leitura e escrita e facilidade em contas de adição simples. Com o decorrer das atividades e baseados nos objetivos propostos, diagnósticos e observação semanal averiguamos que a criança 1 apresentava interesse, participação e gradativo desenvolvimento nas atividades que envolviam os conteúdos específicos relacionados as suas dificuldades de aprendizagem. A leitura e escrita estavam em processo de desenvolvimento e apresentou uma melhora significativa desde o início das sessões. Quando se iniciou as atividades a criança poderia ser considerada como silábica e atualmente encontra-se em uma classificação de nível alfabético.

No que diz respeito à situação inicial da criança 2, ela também se mostrava muito tímida; falava pouco; trocava letras e lia com um pouco de dificuldade; Possuía baixa atenção e concentração; motivação baixa, pois muitas das vezes precisava ser motivado para realizar as atividades propostas pelas pesquisadoras, não solicitava ajuda; apresentava dificuldade de leitura e escrita; fazia contas de adição e subtração simples, mas possuía dificuldade em matemática, principalmente em contas de multiplicação divisão. Após as atividades a criança 2 demonstrou que suas habilidades de leitura e escrita estavam em processo de desenvolvimento, apresentando uma melhora significativa desde o início dos atendimentos. Quando se iniciou as atividades ela poderia ser considerado como em nível de alfabetização alfabética, com bastante dificuldade na leitura e na escrita após as sessões encontrava-se em uma nível de alfabetização alfabético com melhor desempenho

na leitura e escrita. A interpretação e oralidade desenvolvem-se gradualmente em paralelo a aquisição e ampliação da leitura. Ela ainda escrevia frases com alguma dificuldade, porém compreendia a lógica da segmentação, e no que diz respeito à parte gramatical, reconhecia alguns sinais de acentuação.

A respeito da criança 3, no início ela se apresentava como sendo um pouco tímida; falava pouco; apresenta dificuldade de leitura e escrita, apenas fazia contas de adição simples; e possuía atenção e concentração boa e uma motivação média, pois às vezes se sentia cansado (sono) durante as sessões. Quando se iniciou as atividades a criança poderia ser considerada em nível de alfabetização silábico-alfabético e após a realização das atividades encontrava-se em uma classificação de nível alfabético. Escrevia frases ainda com alguma dificuldade, porém compreendia a lógica da segmentação.

A criança 4, no entanto, se apresentava como sendo falante; com baixa atenção e concentração; uma média motivação, pois perdia o foco muito rápido; possuía muita dificuldade de aprendizagem, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Em língua portuguesa ela não reconhecia as letras e em matemática não reconhecia os números decimais, embora fizesse contas de adição simples com muita dificuldade. Após as atividades ela ainda apresenta baixos níveis de atenção, concentração e memória, distraindo-se facilmente. Quando se iniciou as atividades o aluno apresentava dificuldade no reconhecimento de letras e números, com o decorrer dos atendimentos passou a reconhecer letras e números de maneira mais autônoma, além de reconhecer o som e a formação das sílabas ainda com dificuldades. No início das atividades ele apresentava nível de alfabetização pré-silábico e após as sessões passou para o nível silábico.

Conclusões

Esta pesquisa teve dois intuitos, o primeiro foi verificar se o desenvolvimento de atividades baseadas em jogos educacionais poderiam auxiliar na superação de dificuldades de aprendizagem e o segundo examinou como a metodologia de baseada na Teoria da Autodeterminação poderia ser aplicada durante as atividades de aprendizagem. Considerando-se os resultados positivos com as 4 crianças que frequentaram regularmente as atividades, podemos dizer que os jogos foram úteis no processo de reconhecimento do alfabeto, na associação de fonemas e grafemas e também no processo de formação de palavras. Já no que diz respeito a metodologia adotada, verificamos que o uso dos princípios da Teoria da Autodeterminação propiciou um ambiente que facilitou o engajamento das crianças nas tarefas de aprendizagem e possibilitou que elas desenvolvessem as atividades de acordo com seus próprios ritmos e estágios cognitivos.

Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão de bolsa de estudos à Camila Lourenço Morgado.

Referências

- Audino, D. F. y Nascimento, R. S. (2010): Objetos de aprendizagem – diálogos entre conceitos e uma nova proposição aplicada à educação. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 5, n.º 10, pp. 128-148.
- Bonwell, C. y Eison, J. (2001): Active learning: Creating excitement in the classroom. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, N.º 1. Washington, DC: George Washington University.
- Boyle, E. A.; Connolly T. M. y Hainey, T. (2011): The role of psychology in understanding the impact of computer games. *«Entertainment Computing»*, 2, pp. 69–74.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000): The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), pp. 227–268.

- Fiscarelli, S. H. y Uehara, F. M. (2016): Um estudo sobre o uso de objetos de aprendizagem através da abordagem de atividades centradas em tarefas. *TEXTOS. Revista Internacional de Aprendizaje y Cibersociedad*, v. 20, pp. 35-46.
- Greenfield, P. M. (1988): *O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica: Os efeitos da TV, computadores e video-games*. Trad. C. Bonamine. São Paulo: Summus
- Huang, W. H.; Huang, W. Y. Y Tschopp, J. (2010): Sustaining iterative game playing processes in DGBL: The relationship between motivational processing and outcome processing. *Computers & Education*, 55(2), pp. 789-797.
- Johnson, S. (2012): *Tudo que é ruim é bom pra você: como os games e a TV nos tornam mais inteligentes*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Kebritchi, M.; Hirumi, A. y Bai, H. (2010): The effects of modern mathematics computer games on mathematics achievement and class motivation. *Computers & Education*, 55, pp. 427-443.
- Kleiman, G. M. (2000): Myths and realities about technology in K-12 schools. *The Online Journal of the Leadership and the New Technologies Community*, (14), pp. 1-8.
- Kupfer, M. C. (2000): *Educação para o futuro*. São Paulo: Escuta.
- Papastergiou, M. (2009): Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education*, 52(1), pp.1-12.
- Price, F. y Kadi-Hanifi, K. (2011): E-motivation! The role of popular technology in student motivation and retention. *Research in Post-Compulsory Education*, 16(2), pp. 173-187.
- Reeve, J. (2006): Self-determination theory applied to educational settings. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*, Rochester, NY: *University Of Rochester Pres.*, pp. 183-203.

Educação inclusiva e trabalho docente: a produção acadêmica do PPGEE - UNESP/ARARAQUARA

Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo⁴⁹

Luci Pastor Manzoli⁵⁰

Ana Regina Lucato Sigolo Candido⁵¹

A educação inclusiva e o contexto político brasileiro...

Ao olhar para as Políticas Públicas Brasileiras, podemos afirmar que foi somente a partir dos anos de 1990 é que começaram a surgir mais intensamente movimentos, leis, decretos, dentre outros documentos governamentais, em relação ao reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. Aos poucos, o sistema educacional e a sociedade brasileira foram se conscientizando do aprender e participar junto, e se adequando à um novo modelo sem discriminação, caracterizado como inclusivo por conjugar igualdade, ou seja, ampliar a educação a todas as pessoas historicamente excluídas independentemente de seus atributos pessoais, de classe, idade, gênero, dentre outros. Levando-se em consideração que a educação inclusiva tornou-se um dos temas centrais da educação contemporânea e alvo das ações das políticas públicas brasileiras em favor da equidade, constituindo-se em um paradigma voltado para os direitos humanos, nos parece de grande importância apresentar algumas dessas políticas que vêm proporcionando mudanças estruturais e culturais rumo a um modelo educativo de qualidade e transformador com vistas à superação da exclusão.

Maiores entendimentos e direcionamentos se deram a partir do ano de 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (LDB 9394/96) que no Capítulo V art. 58 definiu a educação especial como uma modalidade de educação escolar, devendo ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para atender os alunos que possuíam necessidades especiais. No art.59 dispôs sobre organizações específicas como: currículos, métodos, técnicas e recursos educativos, dentre outros, visando o atendimento de suas necessidades tais como: terminalidade específica para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas

⁴⁹ Docente do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da FCLAr / UNESP

⁵⁰ Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da FCLAr / UNESP

⁵¹ Doutora em Educação Especial pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial /UFSCar

deficiências, bem como a «aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados»; a especialização de professores em nível médio ou superior para realizarem atendimento especializado, bem como «os professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns»; as condições adequadas para a sua integração na sociedade e no mercado de trabalho competitivo e «acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular». E no Parágrafo único, dispõe que o «poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino» [...] (BRASIL, 1996).

Ressalta-se aqui, que, antes, porém, a lei 7.853 de 24 de outubro de 1989 já dispunha no artigo 1 e 2 sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e a sua integração social. No Parágrafo único referente à educação estabelece que «a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1.º e 2.º graus, a supletiva [...]», bem como «a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas, e a oferta obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino» Essa lei dispôs também de pontos importantes para essas pessoas, na área da saúde, na formação profissional e do trabalho (BRASIL, 1989). No entanto, parece ter havido uma descontinuidade e falta de disposição dos órgãos governamentais em relação à esta lei, deixando a desejar no sentido de levar à frente o planejamento, a estruturação para garantir os direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência. Somente após a LDB 9394/96 é que a concepção inclusiva passou a ser melhor considerada e discutida nos meios sociais, escolares e acadêmicos, tornando-se uma alavanca para novos desdobramentos, entendimentos e ações políticas para a educação desses alunos, das quais citaremos em ordem cronológica algumas dessas ações.

Em 2 de Dezembro de 1999 foi criada a Portaria n.º 1.679 (BRASIL, 1999a) determinando sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras «de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino». Também no referido ano, o Decreto n.º 3.298 dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência visando assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no «contexto socioeconômico e cultural» do país (BRASIL, 1999b).

No ano de 2000, a Lei n.º 10.098 de 19 de dezembro, estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, para eliminação de barreiras arquitetônicas com todas as adaptações necessárias para permitir a circulação nos espaços coletivos. Visando um maior aperfeiçoamento desta, foi dada uma nova redação pela lei 13.146, em 2015, que se encontra em vigência até os dias de hoje.

Em 2001 a Resolução CNE/CEB n.º 2 dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e dentre outros pontos importantes, afirma que os «sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos». Também considera a capacitação de professores para «atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais» e a sua formação deve se dar em nível médio ou superior, dispondo de conteúdos sobre educação especial para que possam «perceber as necessidades educacionais dos alunos e valorizar a educação inclusiva» (BRASIL, 2001).

Sob essa ótica, em 2002, a Resolução CNE/CP n.º 1 (BRASIL, 2002a) instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, considerando dentre outros aspectos, as competências necessárias à atuação profissional. Também, nesse mesmo ano, foi reconhecido pela lei N.º 10.436/02 de 24 de abril, «como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras» [...], «como um Sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil» (BRASIL, 2002b). Visando regulamentar essa

lei, no ano de 2005, foi publicado o Decreto N.º 5626, de 22 de dezembro, trazendo entendimentos sobre o que se considera ser a pessoa surda e a com perda auditiva. Dispondo também que a «Líbras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior» [...] (BRASIL, 2005). Também, no ano de 2002, foi aprovada a Portaria n.º 2.678/02 sobre «diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional» (BRASIL, 2002c). E no ano de 2004, o decreto 5.296 (BRASIL, 2004) estabelece normas e critérios visando promover a acessibilidade das pessoas com deficiência, ou mobilidade reduzida.

No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos publicado em 2006, o governo brasileiro assumiu dentre outros importantes marcos, «o compromisso maior de promover uma educação de qualidade para todos, entendida como direito humano essencial». Também, «a universalização do ensino fundamental, a ampliação da educação infantil, do ensino médio, da educação superior e a melhoria da qualidade em todos esses níveis e nas diversas modalidades de ensino são tarefas prioritárias» (BRASIL, 2006).

No ano de 2007, foi publicado o PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação razões, princípios e programas visando «uma interlocução com todos os que têm compromisso com a educação», destacando que um dos principais pontos deste documento «é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação» (BRASIL, 2007a). Nesse mesmo ano, é publicado o Decreto n.º 6.094/07 dispondo sobre a «implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [...], «visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica». (BRASIL, 2007b).

Em 2008, a publicação do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) visando «constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos» tendo como meta, solidificar o movimento inclusivo por meio de orientações e formulação de traçados que fundamentam as políticas públicas. Nesse mesmo ano, foi publicado o Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispondo sobre o AEE - Atendimento Educacional Especializado, nas escolas devendo este, «integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas». Também prevendo a «formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva», mencionando também, dentre outros, a importância da «adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade» (BRASIL, 2008b).

A Resolução N.4 do Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica – CNE/CEB (BRASIL, 2009), implementou o Decreto acima citado instituindo Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial publicado em 02 de outubro de 2009. Nesse sentido, instituiu dentre outros pontos importantes que «os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) [...]. No Art. 5.º propõe que esse atendimento seja realizado de forma prioritária «na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. E no art. 10 «O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevenido na sua organização» todos os recursos necessários para o pleno atendimento e desenvolvimento desses alunos. (BRASI, 2009).

Em 2011, foi publicado o Plano Nacional de Educação-PNE 2011-2020: Metas e Estratégias, estabelecendo metas para serem cumpridas, fundadas em premissas dentre as quais destacamos aqui a meta 4 que versa sobre o fortalecimento da proposta inclusiva e da educação especial que perpassa todos os segmentos da escolarização «universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimen-

to educacional especializado». Esses atendimentos deverão acontecer «preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados» (BRASIL, 2011).

No ano de 2012 foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista estabelecendo no §2º que «a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais» (BRASIL, 2012).

Em 2013 foi publicada a Lei 12796 que demarca os alunos público alvo da educação especial, sendo «educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação» que receberão apoio pedagógico especializado «preferencialmente na rede regular de ensino», ofertado pela educação especial (BRASIL, 2013a). Ainda em 2013 foi publicada novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica estabelecendo a «base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras». Isto se deu, devido as defasagens das anteriores tendo em vista as várias mudanças ocorridas no «Ensino Fundamental de 9 anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade». Garante, portanto, a todos os cidadãos que ainda não tiveram a oportunidade, «possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade, nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas» (BRASIL, 2013b).

Em 6 de julho de 2015 foi instituída a Lei N.º 13.146 denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), «destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania».

O que revela a produção acadêmica sobre trabalho docente e educação inclusiva...

Em linhas gerais, essas ações políticas compuseram marcas que tratam de mudanças profundas no sistema educacional brasileiro, entendida como um direito que se articula com a cidadania, com o conhecimento e com as diversidades que integralizam a cultura escolar e suas confluências. E diante deste cenário, deparamo-nos com a imprescindível figura do educador que com a sua prática pedagógica espera-se ser capaz de identificar barreiras, se envolver no desvelamento das realidades encontradas e utilizar estratégias que dão sustentação a uma educação transformadora e de qualidade, valorizando assim, as diversidades do processo educativo.

Neste sentido, torna-se necessário a capacitação dos professores para atuar tanto em classe comum junto aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e o professor especializado em educação especial para dar respostas mais precisas às necessidades desses alunos.

Nosso direcionamento no presente estudo é para o trabalho docente voltado para os alunos – público alvo da Educação Especial – de forma a analisar as práticas docentes dos professores regentes de sala de aula e dos professores especializados que oferecem recursos e apoios diferenciados a fim de prover as condições necessárias para que a inclusão se efetive no contexto escolar. Para tanto, recorreremos ao acervo de teses e dissertações do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara da FCLAr, de seu início (1999) até julho de 2017.

Este trabalho pretende apresentar as produções voltadas para o público alvo da educação especial agrupadas em categorias e dar destaque principalmente àquelas produções que objetivam abordar o trabalho docente expresso nas categorias - práticas docentes e serviços de apoio educacional especializado oferecidos pelo professor de educação especial para atender as especificidades educacionais desses alunos.

Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, que de acordo com Godoy (1995 p.21) «hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes». Quanto aos procedimentos técnicos se caracteriza por uma pesquisa bibliográfica, por ser desenvolvida com base em material já elaborado que no caso do presente estudo, são as teses e dissertações de um Programa de Pós - Graduação em Educação Escolar.

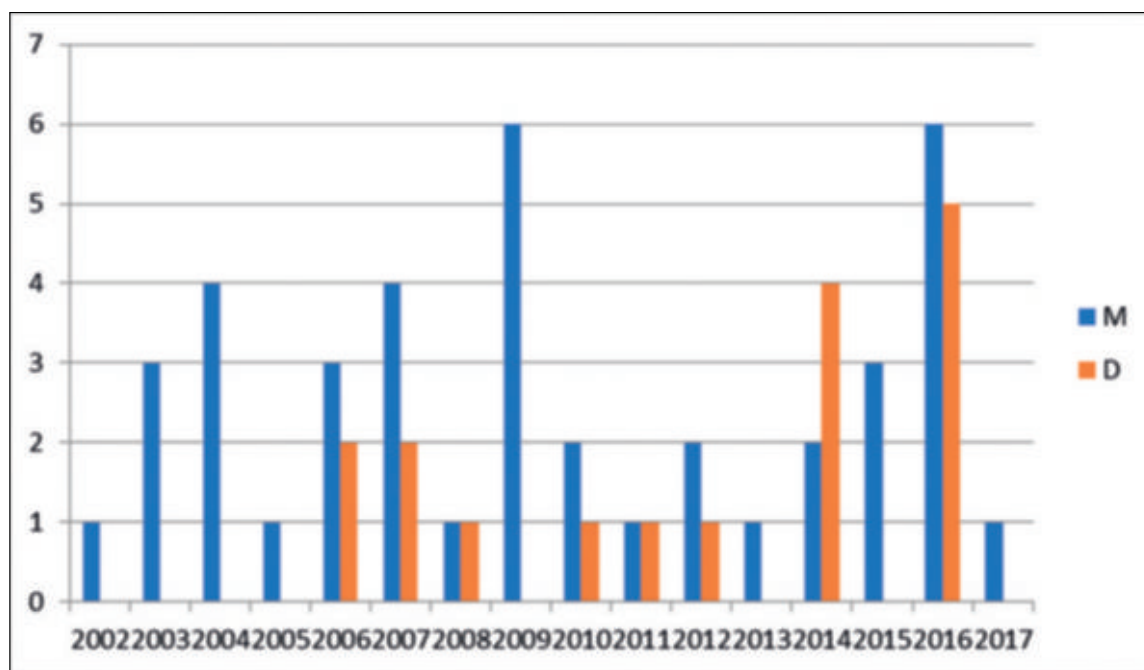
De acordo com Gil (2002)

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (GIL, 2002, p.45)

A coleta de dados deu-se por meio de buscas no site do Programa de Pós Graduação da referida Universidade, realizando a leitura dos títulos e resumos a partir do ano de 1999, momento em que deu início às defesas de dissertações e teses.

Os resultados mostraram que durante o período de 15 anos foram produzidas 58 pesquisas voltadas para o público alvo da educação especial no contexto inclusivo, sendo 41 mestrados, com início a partir do ano de 2002 e 17 doutorados com início a partir de 2006, conforme aponta o gráfico 1.

Gráfico1. Produções acadêmicas na área da Educação Especial do PPGE no período de 2002-2017



Fonte: Elaboração própria com os dados das produções

Conforme aponta o Gráfico 1, observa-se também que a maioria das produções foi em nível de mestrado e o ano de 2016 foi aquele que evidenciou maior número de estudos sobre a temática em pauta, sendo 6 mestrados e 5 doutorados.

Após a leitura dos títulos e objetivos das mesmas foi possível categorizá-las por assunto conforme a Tabela 1:

Tabela 1. Categorização das Produções realizadas no PPGEE voltadas para o Público Alvo da Educação Especial

| Categoria | Mestrado | Doutorado |
|--|-----------|-----------|
| Formação inicial e continuada | 7 | 4 |
| Serviços de Apoio Educacional Especializado | 8 | 1 |
| Relatos e Concepções de mães e professores | 5 | 3 |
| Percurso escolares | 6 | 2 |
| Prática Docente | 5 | 2 |
| Resgate Histórico | 2 | 2 |
| Produções Bibliográficas/ Estudos Comparativos | 3 | 1 |
| Relação família/ escola/ criança-criança | 1 | 1 |
| Escrita de alunos surdos | 1 | 1 |
| Acessibilidade | 1 | – |
| Mercado de Trabalho | 1 | – |
| Total | 40 | 17 |

Fonte: Elaboração própria

Os dados da Tabela 1 apontam que o maior número de pesquisas realizadas no contexto estudado, encontram-se nas categorias: formação inicial e continuada, serviços de apoio educacional especializado, relatos e concepções de pais e professores a respeito da inclusão desses alunos, percursos escolares e prática docente. E as de menor incidência versam sobre acessibilidade e mercado de trabalho.

Em relação à categoria relacionada ao Serviço de Apoio Educacional Especializado no contexto da escola inclusiva, objeto deste estudo, somam ao todo nove pesquisas⁵² que serão descritas a seguir, na ordem cronológica de publicação.

Moreira (2006) realizou um trabalho intitulado «Uma análise do serviço itinerante de apoio pedagógico à inclusão escolar na rede municipal de Araraquara» tendo por objetivo analisar o processo de inclusão nos espaços da escola comum, acompanhando a atuação de uma professora do ensino itinerante, especializada em Educação Especial. Os resultados mostraram que o serviço itinerante ajudou o professor do ensino comum a otimizar o processo de inclusão levando-a a compreender melhor sobre o desempenho escolar dos alunos advindos da educação especial. A identidade e a importância deste serviço ainda estão em construção na escola comum, pois ainda não tem uma força significativa no cotidiano escolar, já que parece ainda não fazer parte do planejamento escolar, não conta com um espaço físico definido, e não está integrado ao ensino comum, com o qual continua ocorrendo em paralelo, porém de maneira seccionada. Assim, apesar de dividir o mesmo espaço com o ensino comum, ainda são dois sistemas educacionais paralelos, havendo entre eles um hiato que sinaliza a ruptura entre ambos. Esta estrutura faz com que não ocorra de modo satisfatório o intercâmbio entre o ensino comum e o especial, cristalizando a separação entre ambos. Este fator compromete sensivelmente a dinâmica de funcionamento deste serviço, que deveria atuar de forma mais integrada, de modo a fundir esses dois sistemas num único na perspectiva de fortalecer a escola inclusiva almejada para o futuro.

⁵² Duas pesquisas não serão analisadas em função de não estarem disponíveis na íntegra no site do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar.

O trabalho realizado por Moscardini (2011) intitulado «Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual em Classes Comuns e em Salas de Recursos Multifuncionais» visou analisar a escolarização do aluno com deficiência intelectual no movimento inclusivo, identificando o significado que o trabalho com conteúdos acadêmicos assume tanto no contexto regular de ensino, quanto nas propostas de atendimento especializado oferecidas a essas pessoas. O autor concluiu que as interações mantidas entre os alunos com deficiência intelectual, seus colegas de classe e as relações com seus professores, demarcaram marginalização social, deixando transparecer o papel secundário que os conteúdos escolares assumem no processo de inclusão escolar. Na Sala de Recursos Multifuncionais são oferecidos os equipamentos necessários para que os alunos com deficiência sejam atendidos com qualidade, mas nem sempre são utilizados, devido a questões burocráticas que impossibilitam que os educadores responsáveis por esse serviço de apoio utilizem alguns materiais destinados à essa sala. Apesar das contribuições existentes, os resultados apresentaram um distanciamento existente entre os princípios contidos nos documentos oficiais que devem orientar a implantação dessa dinâmica e a forma como ela se estrutura, de fato, no ambiente escolar.

Schiavon (2012) em sua pesquisa «Prática Pedagógica com Alunos Surdos: Sala de Recursos e Classe Comum» objetivou analisar o trabalho pedagógico realizado em Sala de Recursos, verificando como ocorre a relação desta sala e a classe regular na organização do apoio ao aluno surdo e identificar a partir da perspectiva da professora habilitada e como se dá o atendimento educacional especializado para esses alunos. Concluiu que a interação social e a relação existente entre a professora da Sala de Recursos e os alunos surdos se apresentam bastante consolidadas por meio de um canal de comunicação efetivo que é a LIBRAS, tanto para aqueles que já dominam, quanto para aqueles que estão em fase de aquisição. As professoras do ensino comum relataram descontentamento em relação aos cursos de formação, ressaltando a carência de aprendizagem para trabalhar com o aluno com deficiência. Acolhem essa nova experiência de trabalhar com o aluno com deficiência, embora muitas vezes sem a formação adequada e específica. Em relação à prática pedagógica com os alunos surdos, procuram adequar atividades em que a sala toda possa participar, contando para isso, as orientações que recebem da professora da Sala de Recursos, utilizam cartazes, recorte/colagem, pareamentos, sequências de figuras para elaboração de textos para ampliação de vocabulário. Finaliza evidenciando que as práticas pedagógicas utilizadas pela professora de Sala de Recursos, habilitada em surdez, oportunizaram avanços significativos na aprendizagem dos alunos surdos, visando um desenvolvimento escolar efetivo, uma vez que utiliza diferentes estratégias educacionais com vistas a promover a aprendizagem dos mesmos para a construção de seus conhecimentos.

A pesquisa de Silva (2014) denominada «Salas de Recursos Multifuncionais: Contexto de Inclusão Escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial» objetivou caracterizar a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), os professores especialistas, os alunos atendidos e as possíveis relações de colaboração existentes entre o professor especialista e o professor de sala regular sob a ótica da profissional da Educação Especial. Os resultados mostraram que as professoras de educação especial organizavam seus planos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) a partir das dificuldades e necessidades que os alunos apresentavam. As atividades nesse espaço, relacionavam-se à aquisição da leitura e escrita, do desenvolvimento do raciocínio-lógico matemático, da percepção visual-motora e atividades relacionadas à vida diária. A articulação entre as professoras especialistas e os professores regulares e a gestão escolar ocorria por meio de conversas em HTPC, nos corredores da escola e por meio de pedidos de atividades diferenciadas a serem aplicadas nas salas regulares com os alunos público alvo da Educação Especial. Conclui que os desafios que essa proposta de atendimento está trazendo para a inclusão escolar se relacionam, principalmente, com a diversidade de deficiências e síndromes que os alunos, atendidos nesses espaços apresentam.

Palma (2016) em sua pesquisa intitulada «Escolas do Campo e Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional» analisou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolvido em escolas do campo. A autora mostrou que as atividades pedagógicas desenvolvidas no AEE são pensadas de acordo com a necessidade de cada aluno. Identificou os diversos recursos realizados por esse serviço como:

trabalho de reforço da professora de Sala Regular utilizando estratégias diferentes de alfabetização, estímulo visual, método fônico, consciência fonológica, jogos visando desenvolver os processos cognitivos superiores dos alunos, Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA), uma área da Tecnologia Assistiva (TA), que possibilita ao aluno construir novas formas de comunicação de acordo com a necessidade apresentada, dentre outros. Em relação ao relacionamento com a professora de Sala Regular, as três unidades estudadas indicaram que atende plenamente a esse quesito, e também as famílias, escola e relacionamento com os demais alunos da sala. Os pais acompanham as tarefas dos seus filhos porque isto é muito exigido nas escolas pesquisadas. O número reduzido de alunos faz com que as professoras de Sala Regular consigam controlar melhor o retorno do caderno com atividades de casa realizadas. E as famílias conseguem perceber o nível de dificuldade que o filho apresenta para a realização das atividades, por isso tivemos pais que apontaram que as propostas não atendem às necessidades dos filhos. Os pais e os profissionais da escola apontaram que o trabalho realizado no AEE atende plenamente às necessidades dos alunos.

Em seu estudo denominado «Deficiência Intelectual e Ensino-Aprendizagem: Aproximação entre Ensino Comum e Sala de Recursos Multifuncionais», Moscardini (2016) analisou como são estruturadas as práticas das professoras da sala regular que possuem em sua classe alunos com indicativo de deficiência intelectual e das professoras especialistas, responsáveis pelas Salas de Recursos Multifuncionais nas quais esses alunos são atendidos, buscando compreender os motivos que sustentam o distanciamento existente entre esses profissionais e as consequências que essa situação impõe para a aprendizagem escolar dessas crianças. O autor conclui através de observações sistemáticas que não havia na sala regular o *emprego de qualquer material diferenciado* que pudesse oferecer ao aluno apoio para a realização das atividades propostas. Observou que os poucos materiais que existiam permaneciam trancados no armário da professora sem serem utilizados na sua prática pedagógica. Os resultados mostraram ainda que a comunicação entre o professor especialista e o docente responsável pela sala regular, era quase inexistente, uma vez que estes possuíam jornada de trabalho distintas. Continua o autor relatando que o único momento que possuíam em comum era no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, mas esse encontro acabava sendo ocupado com informes e com a resolução de questões burocráticas, sobrando pouco tempo para discussões pedagógicas. Essa situação era reiteradamente denunciada pelos docentes do AEE como um dos empecilhos para a organização de um trabalho colaborativo com os professores das salas comuns. Esses educadores aparentavam possuir consciência da importância dessa colaboração. Por outro lado, as professoras do ensino regular também relatavam esse distanciamento como um dos principais empecilhos para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial.

Rinaldo (2016) ao analisar o processo de escolarização e de inclusão de crianças com transtorno de espectro autista na Educação Infantil encontrou que o atendimento educacional especializado era oferecido no modelo de itinerância e cada município tem ajustado a organização deste serviço em consonância com a concepção da proposta, disponibilidade de pessoal especializado e características específicas das redes de ensino. Esta diversidade de estratégias dificulta a possibilidade de articular e planejar o trabalho do professor especialista com o dos professores regentes de classe. O conhecimento do professor sobre as condições /características específicas de cada criança baseado em concepções de senso comum pode justificar o desinvestimento no processo de ensino-aprendizagem, que resulta em um planejamento de atividades como autonomia e linguagem independentemente da criança em questão.

Dentre os sete⁵³ trabalhos que se referem à prática docente, dois deles foram realizados em instituições especializadas e portanto não farão parte da análise proposta neste trabalho.

Dos objetivos de pesquisa de Hoeppler (2007) podemos destacar a análise das mediações existentes entre as professoras de Educação Infantil (regentes e itinerantes) e o respectivo aluno com deficiência em um es-

⁵³ Duas pesquisas não serão analisadas em função de não estarem disponíveis na íntegra no site do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar.

tudo longitudinal. No início do estudo, as docentes se referiram a um conjunto de concepções indicativo de incapacidade de aprendizagem e limitação no seu desenvolvimento que favorecia práticas docentes pouco estimuladoras. À medida que o tempo foi passando, a observação do comportamento infantil permitiu maior conhecimento sobre as reais condições da criança e que proporcionaram mudanças significativas nas práticas docentes em pelo menos parte das professoras participantes. Concluiu que o trabalho docente com crianças com deficiência está permeado pelo que foi instituído no decorrer da história pessoal e social de cada um e que influencia positiva ou negativamente a mediação entre professor e aluno. Em alguns casos se faz necessário ressignificar as concepções diante da deficiência.

Rocha (2007) analisou o cotidiano escolar de alunos com deficiência em uma escola de Ensino Fundamental no interior do Estado de Goiás tendo como objetivo verificar as práticas educativas inclusivas adotadas por gestores, professores e familiares. Os dados revelam que o discurso político sobre inclusão segue em uma direção que não se efetiva no interior da sala de aula. Apesar do corpo docente se mostrar sensível aos propósitos da Educação Inclusiva, ficam evidentes a ausência de programas de formação continuada, elevado número de alunos com deficiência por sala de aula e infraestrutura deficiente que certamente levam o trabalho docente à precarização.

A pesquisa de Batista (2010) teve por objetivo analisar a prática docente frente à proposta de inclusão escolar de um aluno surdo no Ensino Fundamental. A autora procurou, por meio da observação, discutir a utilização de adaptações pedagógicas para que o aluno conseguisse assimilar o conteúdo ministrado. Neste sentido, analisou as relações entre professor, aluno e o conteúdo disciplinar. Os dados revelam o uso de diferentes recursos pedagógicos na tentativa de desenvolver o aluno, mas que em algumas situações se mostram ineficazes, em razão das peculiaridades de aprendizagem do aluno surdo. Ficam evidentes as contradições que ainda perpassam o processo de inclusão escolar, pois ainda as concepções docentes assumem diversos sentidos que repercutem nas suas ações em sala de aula.

Finalizando...

Da seleção de trabalhos aqui apresentada verifica-se que na Educação Básica grande parte dos trabalhos se centram no Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais, apenas dois exploram o contexto da Educação Infantil e nenhum relativo ao Ensino Médio. A Educação Infantil apresenta um forte apelo para o lúdico, muitas vezes entendido sem interferências do adulto, deixando transparecer um descompromisso com o planejamento e sistematização do trabalho docente para crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades nesta faixa etária. Já a ausência de trabalhos no Ensino Médio pode revelar uma baixa expectativa de que alunos com alguma deficiência consigam atingir o referido nível de ensino.

No Ensino Fundamental foram identificados trabalhos que analisam o processo de inclusão escolar e o trabalho docente à luz das políticas públicas que muitas vezes por considerarem contextos específicos evidenciam resultados contraditórios. Houve trabalhos que apontam a não efetividade do Atendimento Educacional Especializado na escola, justificado pelo distanciamento das relações entre profissionais do ensino comum e especial, impedindo a oferta de um ensino de qualidade para esses alunos. No entanto, outras pesquisas apontaram para um trabalho qualificado, indo ao encontro das políticas da educação inclusiva, que estabelecem uma parceria entre os professores regentes de sala e aqueles especializados, promovendo de fato o processo inclusivo garantindo o acesso e permanência na escola de modo que a aprendizagem acadêmica aconteça.

Desse modo, podemos afirmar que as propostas de Educação Inclusiva estão sendo efetivadas, evidenciando avanços e retrocessos próprios dos movimentos educacionais em um determinado momento histórico.

Bibliografía

- BATISTA, E. R. C. A importância da ação docente no contexto de inclusão de um aluno surdo no ensino regular da rede municipal de Ribeirão Preto – SP.2010.84f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei 9.3496, de 23 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e bases da Educação Nacional, Brasília: MEC, 1996. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. Acesso em 05 de junho de 2017
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei N.º 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, Brasília: MEC, 1989. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em 05 de junho de 2017
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n.º 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições, 1999a. http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf. Acesso em 05 de junho de 2017
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 1999b. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em 07 de junho de 2017
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB N.º 2, de 11 de setembro de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 07 de junho de 2017
- BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 1, N.º 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002a. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 07 de junho de 2017
- BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. LEI N.º 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. 2002b <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>. Acesso em 15 de junho de 2017
- BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO Portaria n.º 2.678/02 de 24 de setembro de 2002. Dispõe sobre diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille. 2002c. portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em 22 de Junho de 2017
- BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Decreto n.º 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre normas e critérios visando promover a acessibilidade das pessoas com deficiência. 2004. <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/97181/decreto-5296-04>. Acesso em 22 de Junho de 2017.
- BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Decreto 5626/05 | Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Este Decreto regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. 2005. <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96150/decreto-5626-05>. Acesso em 22 de Junho de 2017
- BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. 2006. http://dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh_2.pdf. Acesso em 22 de Junho de 2017.
- BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Plano de Desenvolvimento da Educação PDE. 2007a <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em 02 de Julho de 2017
- BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. 2007b. <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/94807/decreto-6094-07>. Acesso em 02 de Julho de 2017
- BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 07 de Janeiro de 2008. Dispõe sobre Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n.º 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n.º 948, de 09 de outubro de 2007. 2008a. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 02 de Julho de 2017

- BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. *Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado nas Escolas. 2008b. <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93163/decreto-6571-08>. Acesso em 02 de Julho de 2017
- BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. *Resolução No. 4 CNE/CEB de 2 DE OUTUBRO DE 2009*. Dispõe sobre Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 02 de Julho de 2017
- BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO *Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020: Metas e Estratégias*. Dispõe sobre a projeção das diversas modalidades da educação.2011. http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em 02 de Julho de 2017
- BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. *Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. 2012. <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1033668/lei-12764-12>. Acesso em 8 de Julho de 2017
- BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. *Lei n.º 12.796, de 4 de Abril de 2013*. Dispõe sobre a formação dos profissionais da educação, alterando a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 2013a. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em 8 de Julho de 2017
- BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Dispõe sobre mudanças que estabelecem base nacional comum. 2013b. <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/relatorios?id=1>. Acesso em 8 de Julho de 2017
- BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. *Lei N.º 13.146, de 6 de julho de 2015*. Dispõe sobre Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015 http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 15 de Julho de 2017
- GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2002
- GODOY A. S. *Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais*. Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.
- HOEPLER, L. T. *Professor da educação infantil e a criança com deficiência: mediações que se estabelecem no contexto imediato*.2007. 310f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.
- MOSCARDINI, S. F. *Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual em Classes Comuns e em Salas de Recursos Multifuncionais*. 2011. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.
- MOSCARDINI, S. F. *Deficiência Intelectual e Ensino - Aprendizagem: Aproximação Entre Ensino Comum e Sala de Recursos Multifuncionais*. 2016. 154f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.
- MOREIRA, M.H,B. *Uma análise do serviço itinerante de apoio pedagógico à inclusão escolar na rede municipal de Araraquara*. 2006. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.
- PALMA, D.T. *Escolas do Campo e Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional*.2016. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.
- RINALDO, S. C. O. *Processo educacional de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: interconexões entre contextos*.2016.142f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.
- ROCHA, L. P. *Estudo sobre a implantação do Projeto Escola Inclusiva em uma Escola de Ensino Fundamental do interior de Goiás*.2007.163f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.
- SCHIAVON, D. N. *Prática Pedagógica com Alunos Surdos: Sala de Recursos e Classe Comum*.2012.112f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.
- SILVA, S. S. *Salas de Recursos Multifuncionais: Contexto de Inclusão Escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial*. 2014. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

Dispositivos de saber-poder da educação especial e da educação do campo

Washington Cesar Shoiti Nozu⁵⁴

Marilda Moraes Garcia Bruno⁵⁵

Eladio Sebastián Heredero⁵⁶

Resumo

O presente texto tem como discussão central os modos pelos quais os dispositivos de saber-poder da Educação Especial e da Educação do Campo constituem os sujeitos «deficientes» e «rurais» dentro de certos regimes de verdades. Para tanto, este ensaio movimentou-se a partir da operacionalização de algumas ferramentas teóricas de Michel Foucault. Em suma, o trabalho problematiza a educação do sujeito «deficiente» e a educação do sujeito «rural» enquanto mecanismos de identificação e normalização das anomalias do sistema educacional geral. Nesse processo, as estratégias disciplinares e biopolíticas buscam tornar estes sujeitos em corpos dóceis e úteis e, simultaneamente, controlar os eventos fortuitos e os riscos sociais que estas populações podem ocasionar.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação do Campo. Michel Foucault.

⁵⁴ Professor Adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Membro do quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da UFGD. Doutor em Educação pela UFGD. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD). E-mail: WashingtonNozu@ufgd.edu.br

⁵⁵ Professora Aposentada da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista «Júlio de Mesquita Filho» (UNESP/Marília). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD). E-mail: MarildaBruno@ufgd.edu.br

⁵⁶ Professor Doutor da Universidad de Alcalá (UAH - Espanha) e Professor Colaborador da Universidade Estadual Paulista «Júlio de Mesquita Filho» (UNESP). Doutor em Educação pela UAH – Espanha. Coordenador dos convênios entre UNESP-UAH e UFGD-UAH. E-mail: eladio.sebastian@uah.es

Introdução

Educação Especial e Educação do Campo constituem-se em imbricadas práticas discursivas e não discursivas que atuam na formação de determinados sujeitos. Sujeitos demarcados num processo de diferenciação operacionalizado a partir da instituição arbitrária da norma e de suas conseqüentes estratégias de normalização. Nesse sentido, a marcação da diferença do sujeito «deficiente» e do sujeito «rural», numa lógica binária e essencialista, é componente chave para que se estabeleça um processo de normalização.

Essas estratégias de poder articulam-se aos saberes pedagógicos da Educação Especial e da Educação do Campo, constituindo, no tempo-espaco, «regimes de verdade» que direcionam, discursivamente, os processos formativos e o estabelecimento de significações acerca do «por que», do «como» e de «onde» esses sujeitos devem ser educados.

Neste texto, a partir do pensamento problematizador de Michel Foucault, objetivamos analisar os discursos que operaram/operam como verdadeiros na educação do sujeito «deficiente» (institucionalização, integração e inclusão) e na educação do sujeito «rural» (educação rural e educação no/do campo), de modo a evidenciar como estes se cruzam, por vezes, se repelem e se excluem no processo de normalização destes sujeitos, produzindo significados, legitimando ou interditando certos enunciados.

Estratégias de normalização do sujeito «deficiente» e do sujeito «rural»

Educação ou Educações?! Com esta pergunta-afirmação, Brandão (2013) enuncia que somos capturados, continuamente (de modo informal, não formal ou formal), pela educação – sendo que dela não conseguimos escapar. Ademais, as variadas formas assumidas pela educação, situadas no tempo-espaco, indicam o ideal de sujeito a ser formado, em consonância com os interesses e expectativas sociais.

Diante disso, entendemos a educação como um conjunto de práticas discursivas e não discursivas que atuam, contingencialmente, no processo de constituição dos sujeitos. Isso porque «todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo» (FOUCAULT, 2010a, p. 44).

Nesse sentido, temos que a Educação Especial e a Educação do Campo são dispositivos de saberes-poderes que funcionam como instrumentos para que os seus sujeitos-alvo tenham acesso aos discursos necessários para a performance na vida social e, simultaneamente, como tecnologias de esquadramento, conhecimento e controle, bem como de produção, formação e constituição de sujeitos específicos.

Assim, consideramos a Educação Especial e a Educação do Campo, ressalvadas suas especificidades, como tramas de saberes, poderes e sujeitos. Saberes produzidos por teorias, práticas pedagógicas, estratégias, procedimentos e metodologias de ensino. Poderes que atravessam desde a elaboração das políticas educacionais até o governo dos sujeitos docentes e discentes no cotidiano escolar. Sujeitos que são efeitos dos saberes e poderes aos quais são submetidos ou das resistências e contracondutas empreendidas nas práticas de si.

Importa-nos, neste momento, a título de contextualização do objeto, pinçar alguns discursos sobre a educação dos sujeitos «deficientes» e a educação dos sujeitos «rurais», com vistas a evidenciar alguns deslocamentos político-pedagógicos nos processos de normalização desses sujeitos.

Em face desta empreitada, precisamos, de antemão, fazer alguns esclarecimentos: a) não pretendemos aqui realizar uma análise historiográfica da educação do sujeito «deficiente» e da educação do sujeito «rural», mas apresentar os principais «regimes de verdade» que giraram/giram em torno dessas propostas educativas; b) o uso das expressões «deficiente» e «rural» é intencional e demarca nossa denúncia aos processos marginais, periféricos e essencialistas de constituição desses sujeitos, que, de maneira binária, os colocaram como sendo o avesso do sujeito «eficiente» e «urbano», e, portanto, como alvo de práticas de normalização.

Conforme Foucault (2010b), a norma se estabelece como regra de conduta, como princípio de conformidade, como pretensão de poder. De um lado, a norma converte-se num critério de divisão dos sujeitos: aqueles que se enquadram e aqueles que não se enquadram na norma, em outras palavras, o normal e o anormal.

Assim, para Foucault (2010c, p. 176), a norma: a) relaciona os atos, os desempenhos, os comportamentos dos sujeitos a um domínio, «que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir»; b) diferencia os sujeitos com base nesse domínio, nessa regra; c) mede em termos quantitativos e hierarquiza em termos de valor as capacidades dos sujeitos; d) faz funcionar, a partir da valorização das condutas, uma conformidade a ser alcançada, buscando, assim, homogeneizar os comportamentos dos sujeitos; e) traça «o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal». Portanto, a norma «compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza (sic), exclui» (FOUCAULT, 2010c, p. 176).

Nesses jogos de diferenciação, os sujeitos «deficientes» e os sujeitos «rurais» são alocados como sujeitos anormais, que desviam do modelo mercadológico da eficiência e civilizado do urbano, e, portanto, têm suas capacidades inferiorizadas, suas condições de existência marginalizadas e seus comportamentos estereotipados.

Para Fleuri (2006, p. 498), o estereótipo «indica um modelo rígido a partir do qual se interpreta o comportamento de um sujeito social, sem se considerar o seu contexto e a sua intencionalidade. O estereótipo representa uma imagem mental simplificadora de determinadas categorias sociais». Dessa maneira, o estereótipo «funciona como um padrão de significados utilizado por um grupo na qualificação do outro» e, dessa forma, «constitui imagens que cumprem o papel de criar ou acentuar a diversidade» (FLEURI, 2006, p. 498). Nesse processo, os sujeitos tendem a ser considerados como fixos, imutáveis e estáveis, sendo, portanto, passíveis de técnicas de normalização.

Dessa maneira, a lógica moderna binária é operacionalizada tomando o sujeito «eficiente» e «urbano» para elaboração arbitrária da norma e, a partir daí, criar as anomalias do sistema, nomeando-as, esquadrinhando-as, controlando-as e regulando-as no conjunto das normalidades. Isso porque, como nos ensina Foucault (2008, p. 83), «o normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório».

Além de distinguir o normal do anormal, é preciso ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, sendo que «a operação da normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem uma em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis» (FOUCAULT, 2008, p. 83).

Por conseguinte, a dinâmica da normalização se dá em procedimentos de exclusão-inclusão: categorizam-se sujeitos como normais e anormais («deficientes» e «eficientes» e «rurais» e «urbanos»), fixando-lhes imagens sectarizadas, absolutizadas e reducionistas que são significadas nas políticas das diversidades tendentes a promover as relações sociais e a integração entre os sujeitos, naturalizando as diferenças e corrigindo os desníveis nas fronteiras da normalidade.

Em sua operacionalização, a normalização entrecruza tecnologias disciplinares e tecnologias biopolíticas (FOUCAULT, 2008; 2010d). As tecnologias disciplinares são centradas no corpo do indivíduo e atuam por meio de atividades de treinamento, de vigilância, de distribuição dos espaços e de controle do tempo, desenvolvidas principalmente no âmbito das instituições. As tecnologias biopolíticas focalizam as populações e as massas humanas, conhecendo-as e regulando-as mediante o uso de precisões, de números, de estimativas estatísticas, de recenseamentos, de medições globais no conjunto do aparato estatal.

Sintetizando, conforme Foucault (2010d, p. 210), temos duas séries que se articulam no processo de normalização: «a série corpo – organismo – disciplina – instituições; e a série população – processos biológicos

– mecanismos regulamentadores – Estado». De um lado, a organodisciplina da instituição manipula o corpo do indivíduo de modo a torná-lo útil economicamente e dócil politicamente. De outro lado, a biorregulamentação pelo Estado que agrupa os efeitos de massa próprios de uma população, procurando controlar a ocorrência e a probabilidade de eventos fortuitos e compensar seus efeitos.

Dito isto, entendemos que as estratégias para educar o sujeito «deficiente» e o sujeito «rural» funcionaram/funcionam como processos disciplinadores e biorregulamentadores e instituem regimes de verdade⁵⁷ que acolhem determinados discursos e desprezam outros, fazendo-os funcionar como verdadeiros ou falsos nas dinâmicas sociais, políticas e pedagógicas. Assim, reiteramos nossa concepção de

[...] que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo do saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (FOUCAULT, 2010c, p. 30).

Nessa diretiva, cumpre-nos, depois de termos enfatizado que o sujeito «deficiente» e o sujeito «rural» constituem-se nas relações de poder-saber, tratar dos regimes de verdade que circularam/circulam na seara da educação do sujeito «deficiente» e na educação do sujeito «rural», evidenciando, no contexto brasileiro, alguns discursos e deslocamentos.

No que cerne à educação do sujeito «deficiente», identificamos três regimes que funcionaram/funcionam, em dados tempos-espacos, como discursos verdadeiros: a institucionalização, a integração e a inclusão (ARANHA, 2001; MENDES, 2006; 2010; GLAT; BLANCO, 2009; GLAT; PLETSCHE, 2011; NOZU, 2013).

A institucionalização, configurada com base no discurso médico da deficiência⁵⁸, foi a primeira estratégia educativa de atenção ao sujeito «deficiente», sendo que as primeiras instituições destinadas a este fim foram criadas por volta do século XVII, no bojo de outras instituições ocidentais tais como as prisões, os hospitais, as fábricas, os manicômios (ARANHA, 2001). Este regime de verdade agrupou os enunciados que enfatizam a possibilidade de aprender do sujeito «deficiente» e que estabelecem as instituições especializadas como os espaços mais adequados para a oferta da educação desse sujeito.

Estas instituições comumente especializam-se no atendimento de uma categoria de deficiência (visual, auditiva, intelectual, motora) e funcionam em regime de internato, semi-internato ou externato. Nestes espaços foram/são ofertados cuidados relacionados à condição de deficiência do sujeito, a partir de atividades terapêuticas, assistenciais, de ensino especializado e de reabilitação com o intuito de promover a autonomia dos sujeitos «deficientes».

A proposta e a dinâmica das instituições especializadas passaram a sofrer diversas e severas críticas, mormente a partir da publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos no pós Segunda Guerra, que têm questionado desde a sua organização baseada na categorização, passando pela denúncia de práticas segregativas e de isolamento do convívio social e desembocando nos altos custos econômicos de sua manutenção e funcionamento.

Assim, diante da emergência de outras relações de poder-saber, outro regime de verdade passou a ser adotado na educação do sujeito «deficiente»: a integração. O enunciado o sujeito «deficiente» pode ser integrado na escola comum tornou-se «a matriz política, filosófica e científica da Educação Especial» (GLAT; BLANCO, 2009, p. 21).

⁵⁷ Vale destacar que, para Foucault (2010e, p. 12), a verdade não é algo transcendental, ao contrário, «a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentadores de poder».

⁵⁸ No modelo médico, a deficiência é tomada tão-somente a partir de sua causa orgânico-biológica, ou seja, focaliza apenas os elementos intrínsecos ao sujeito.

A proposta de integração configurava-se num «sistema de cascatas» (MENDES, 2010), que previa o trânsito progressivo do sujeito «deficiente» de um ambiente segregado (escola especial, instituições especializadas e ambientes hospitalares), passando por um ambiente intermediário (classe especial numa escola comum), até chegar num ambiente considerado como integrador (classe comum numa escola comum).

A integração, assim como a proposta da institucionalização, concebia a deficiência a partir do discurso médico, e, portanto, direcionava a educação do sujeito «deficiente» nas escolas e classes especiais a partir de um viés de preparação, aptidão e prontidão para acessar às classes comuns. Contudo, ao fixar nos sujeitos «deficientes» a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, sem alterações nas estruturas sociais, as progressões para as classes comuns raramente aconteciam, o que ocasionava a permanência *ad aeternum* destes alunos nas escolas e classes especiais e atravancava, dessa forma, o processo integrador.

Logo, abriu-se espaço para a problematização deste *modus operandi* da educação do sujeito «deficiente», sobretudo pela atuação dos movimentos sociais das/pelas pessoas com deficiência, que passaram a exigir participação plena e igualdade de oportunidades no acesso aos bens materiais e imateriais produzidos pela cultura, a partir da década de 1970⁵⁹.

Nesse processo, outra concepção da deficiência passou a ganhar destaque, competindo com o discurso médico: o discurso social da deficiência⁶⁰. A partir dessas novas configurações de poder-saber, principalmente na década de 1990, constituiu-se o atual regime de verdade da educação do sujeito «deficiente»: a inclusão.

Ao direcionar a atenção aos elementos extrínsecos (ambientais e sociais) ao sujeito, a inclusão coloca em funcionamento o enunciado o sujeito «deficiente» deve ser incluído na escola comum, delegando a esta estrutura a incumbência de eliminar as barreiras didáticas, físicas e atitudinais que dificultam o acesso, a participação e a aprendizagem dos sujeitos «deficientes». Ademais, a inclusão emerge da confluência de discursos relacionados aos direitos humanos, à democratização do ensino e ao neoliberalismo, enunciando a construção de «uma escola para todos» que valorize as diversidades humanas.

Assim, a proposta da inclusão potencializa o processo de normalização do sujeito «deficiente», ao promover a convergência de práticas educativas dos normais e dos anormais num mesmo espaço e equalizar, dessa forma, os diferentes níveis de normalidade.

Desta maneira, evidenciamos que os processos de normalização do sujeito «deficiente», como num jogo de verdadeiro ou falso, deslocam-se entre espaços valorizados para a realização do ato educativo (instituição especializada – classes especiais das escolas comuns – classes comuns das escolas comuns) e entre discursos sobre a deficiência que ora responsabilizam o sujeito (discurso médico) ora a sociedade (discurso social), constituindo regimes de verdade descontínuos no processo de educação do sujeito «deficiente».

Feitas estas considerações, passaremos à elucidação dos regimes de verdade na educação do sujeito «rural», que, tal como a educação do sujeito «deficiente», são configurados em arenas de imbricações político-teóricas. Um passeio pela literatura especializada (WESCHENFELDER, 2003; FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011; CALDART, 2011; MUNARIM, 2011; PIRES, 2012; ANTUNES-ROCHA, 2014; PORTES; SANTOS, 2014), permite-nos apontar duas «políticas gerais da verdade» (FOUCAULT, 2010e) na educação do sujeito «rural»: a educação rural e a educação no/do campo.

A educação rural é permeada por significações ambíguas, marcadas pelo tensionamento entre o rural e o urbano, sendo que as primeiras ações de implantação de escolas no meio rural deram-se, no Brasil, no início e

⁵⁹ São proclamadas, no âmbito internacional, na década de 1970: a Declaração dos Direitos das Pessoas com Retardo Mental (1971), Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975) e a Resolução da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas n. 31/123, em 1976, declarando o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes.

⁶⁰ No modelo social, a deficiência é considerada a partir de uma multiplicidade de causas, para além dos orgânico-biológicos, enfatizando os elementos sociais e ambientais, ou seja, elementos extrínsecos ao sujeito.

meados do século XX. O desenvolvimento da educação rural atrelou-se ao movimento do «ruralismo pedagógico» (PIRES, 2012; ANTUNES-ROCHA, 2014; PORTES; SANTOS, 2014), que via na educação do sujeito «rural» uma possibilidade de conter o êxodo rural das populações pobres do campo. Nesse sentido, a educação rural compreendia um conjunto de enunciados relacionados à mudança dos costumes agrícolas, vistos como atrasados, ao preparo para o trabalho no campo e à elevação da produção agrícola (PORTES; SANTOS, 2014).

Caracterizada como uma educação feita para o sujeito «rural» (CALDART, 2011), a educação rural foi pensada por agentes oficiais, «sem a participação da população rural, esta que, analisada sempre pelo ângulo da carência e da decadência, deveria ser guiada, pois seria incapaz de pensar ou participar de decisões sobre o seu destino» (PORTES; SANTOS, 2014, p. 64).

Assim, a educação rural funcionou como objeto de governo dos sujeitos «rurais», visando modernizá-los diante do processo de industrialização e progresso. Em outras palavras, conforme Weschenfelder (2003, p. 33), os enunciados sobre a educação rural são parte de uma estratégia maior – a modernização do campo – através de um objetivo estratégico: realizar a «mudança na mentalidade agrícola».

Com o fortalecimento e a atuação dos movimentos sociais do campo, sobretudo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), nas últimas décadas do século XX, a educação do sujeito «rural» passa a ser demarcada por outras concepções políticas, teóricas e pedagógicas que buscam, explicitamente, romper com a concepção de educação rural (MUNARIM, 2011).

No bojo dessas lutas pela constituição da hegemonia na educação do sujeito «rural», um novo regime de verdade passa a se veicular no Movimento Por Uma Educação do Campo: a educação no/do campo – «*no*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *do*: o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e à suas necessidades humanas e sociais» (CALDART, 2011, p. 149-150, grifos da autora).

O uso do termo «campo» em detrimento da palavra «rural» integra um jogo político de significações, lutas e resistências: retoma o conceito de camponês, já que seu «significado é extraordinariamente genérico e representa uma diversidade de sujeitos», enfatizando o «sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho» (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 25). Desta feita, a categoria camponês funciona como uma identidade fundacional a partir da qual derivam as demais identidades das populações rurais.

Os enunciados que constituem a educação no/do campo enfatizam, de um modo geral, sua caracterização, em oposição à educação rural, como uma educação feita com e pelos sujeitos do campo e não apenas para o meio rural; uma educação que possui estreita relação entre a terra, o trabalho e a produção de suas existências (CALDART, 2011; MURARIM, 2011). Ademais, salientam a valorização das diversas culturas e identidades do campo, que se agrupam numa «identidade comum: somos um só povo; somos parte do povo brasileiro que vive no campo e que historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação», sendo que a «nossa divisão em nome das diferenças somente interessa a quem nos oprime» (CALDART, 2011, p. 153-154).

A análise desses enunciados leva-nos a tecer duas considerações acerca do processo de normalização dos sujeitos «rurais»: a) a participação de representantes desses sujeitos na elaboração de uma educação no/do campo não blinda a educação escolar dos sujeitos «rurais» de ações de controle sócio-institucional e regulação estatal, apenas «potencializam transformações das próprias estruturas de relação em que se sujeitam e, ambivalentemente, se tornam sujeitos» (FLEURI, 2006, p. 513); b) se, de um lado, as múltiplas identidades dos sujeitos do campo podem desagregar a unidade do movimento de educação no/do campo na luta contra «os opressores», por outro lado, esta multiplicidade pode dificultar o esquadramento desses sujeitos e potencializar outras formas de ser, agir e pensar, ampliando, dessa maneira, as estratégias de resistências, de contracondutas e de recusas.

Dessa maneira, também apontamos deslocamentos nos regimes de verdade da educação do sujeito «rural», que transitam de um movimento educativo feito para a um movimento educativo feito com e pelos sujeitos «rurais» e, em decorrência disso, de uma política tida como colonizadora a uma política de afirmação da diversidade, dos costumes, valores e princípios dos sujeitos do campo.

Ante o exposto, compreendemos que, no Brasil, os regimes de verdade atuais da educação do sujeito «deficiente» e a educação do sujeito «rural» têm sido considerados no conjunto das chamadas políticas educacionais da diversidade⁶¹.

Nessa conjuntura, ao analisar dispositivos oficiais da Educação Especial e da Educação do Campo (BRASIL, 2008a; 2008b; 2010; 2011), alertamos que tais políticas estabelecem uma compreensão estereotípica, essencialista, rígida, hierarquizante, normalizadora dos sujeitos, enquadrando, em maior ou menor grau, as identidades em unidades pré-estabelecidas e estáticas. Conforme Skliar (2002), estas políticas produzem, assim, uma diversidade que apenas se nota e com a qual se vibra, não indagando os processos discursivos e não discursivos de produção do «diferente».

Assim, a ideia de homogeneização dos sujeitos «deficientes» e «rurais» no cenário das políticas brasileiras da diversidade acaba por silenciar as múltiplas diferenças produzidas nestes e subvertidas por estes sujeitos, invisibilizando-as e naturalizando-as sob o signo de um diverso genérico e unificador.

Algumas considerações...

Neste momento, à guisa de problematizações, podemos tecer algumas articulações entre os regimes de verdade vigentes na educação do sujeito «deficiente» e na educação do sujeito «rural»: tanto a inclusão como a educação no/do campo circunscrevem-se no rol das lutas sociais dos sujeitos «deficientes» e «rurais» das últimas décadas do século XX, entrando em evidência principalmente a partir da década de 1990. Além disso, ambas resultam da compreensão da educação enquanto um direito humano e a consequente busca pela universalização desse direito. Por fim, ambas configuram-se, ao delimitar seu alcance e seus sujeitos, como políticas da diversidade, veiculando afirmativamente a condição de seus destinatários.

Entretanto, precisamos problematizar que os discursos atuais da inclusão escolar e da educação no/do campo, que têm funcionado como «verdadeiros» para a educação do sujeito «deficiente» e do sujeito «rural», não surgiram de um vazio transcendental, mas foram produzidos nas relações de poder-saber com outros discursos, estabelecendo cruzamentos, aproximações e distanciamentos.

Nesse sentido, Bueno (2008) e Mendes (2006; 2010) têm questionado, no cenário da educação do sujeito «deficiente», o discurso da inclusão escolar como superação do discurso da integração. Por sua vez, Portes e Santos (2014, p. 61-62) apontam que, no contexto da educação do sujeito «rural», as fronteiras entre o discurso da educação rural e o discurso da educação no/do campo, «na prática, são menos visíveis do que aquelas fronteiras estabelecidas pelas discussões políticas e pelos discursos e construções teóricas acerca de uma e de outra educação».

De qualquer forma, compreendemos que a educação do sujeito «deficiente» e a educação do sujeito «rural» funcionaram/funcionam como mecanismos para identificar e normalizar as anomalias do sistema educacional

⁶¹ Atualmente, as políticas de Educação Especial e de Educação do Campo estão vinculadas, no aparato estatal brasileiro, à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). De acordo com as informações do Ministério da Educação: «o objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais» (MEC, 2016, [n.p.]).

geral. Dessa maneira, buscam tornar os sujeitos «deficientes» e «rurais» em corpos dóceis e úteis e, simultaneamente, controlar os eventos fortuitos e os riscos sociais que estas populações podem ocasionar.

Assim, nas relações de poder são produzidos os conhecimentos sobre a educação do sujeito «deficiente» e a educação do sujeito «rural», compreendidas como estratégias disciplinares e biopolíticas de um objetivo mais amplo: a normalização destes sujeitos.

Contudo, cumpre mencionarmos que, enquanto funcionamento do poder, a norma não pode ser descrita somente em termos negativos (reprime, recalca, exclui, esconde, etc.); isso porque o poder produz: objetos, rituais da verdade, saberes, sujeitos, resistências e subversões (FOUCAULT, 2010c). Dessa produtividade do poder, outras formas de ser, de sentir, de pensar e de agir podem emergir enquanto escapes, contracondutas e estéticas da existência dos sujeitos-alvos da Educação Especial e da Educação do Campo.

Referências

- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Da educação rural à educação do campo: construindo caminhos. In: CARVALHO, Carlos Henrique de; CASTRO, Magali de (Orgs.). *Educação rural e do campo*. Uberlândia: EDUFU, 2014, p. 13-32.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, São Paulo, ano XI, n. 21, março, p. 160-173, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008)*. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.
- . *Resolução n. 2, de 28 de abril de 2006*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC/ CNE/CEB, 2008b.
- . Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília: Presidência da República, 2010.
- . *Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011.
- BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília: CAPES, 2008, p. 43-63.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma educação básica do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 147-158.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional «Por Uma Educação Básica do Campo»: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 19-62.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- . *A ordem do discurso*. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010a.
- . *Os anormais*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b.
- . *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010c.
- . *Em defesa da sociedade*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010d.
- . *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2010e.
- GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 15-35.

- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- MEC. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>>. Acesso em: 09 jun. 2016.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.
- .. *Breve histórico da educação especial no Brasil*. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, num. 57, p. 93-109, mayo-agosto, 2010.
- MUNARIM, Antônio. Prefácio: Educação do campo: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIM, Antônio et al. *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011, p. 9-18.
- NOZU, Washington Cesar Shoiti. *Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas*. 2013. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.
- PIRES, Angela Monteiro. *Educação do campo como direito humano*. São Paulo: Cortez, 2012.
- PORTES, Écio Antônio; SANTOS, Apolliane Xavier Moreira dos. Educação rural e educação do campo a partir de conceituações teóricas e dados empíricos de diferentes contextos de pesquisa. In: CARVALHO, Carlos Henrique de; CASTRO, Magali de (Orgs.). *Educação rural e do campo*. Uberlândia: EDUFU, 2014, p. 61-99.
- SKLIAR, Carlos. É o outro que retorna ou é um eu que hospeda?: notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/sexoesespeciais/carlosskliar.doc>>. Acesso em: 09 maio 2016.
- WESCHENFELDER, Noeli Valentina. *Uma história de governamento e de verdades – educação rural no RS 1950/1970*. 2003. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

Sexualidade, educação em sexualidade e transtorno do espectro autista: concepções de educadores

Ana Claudia Bortolozzi MAIA⁶²

Teresa VILAÇA⁶³

Ana Carla VIEIRA⁶⁴

Giovana SALVIATO-EZEQUIEL⁶⁵

Resumo

A relação entre a sexualidade e o Transtorno do Espectro Autista (TEA) desperta curiosidades e desafios para professores, profissionais da saúde e familiares. A literatura evidencia que as especificidades inerentes nesse transtorno, tais como comportamentos e interesses restritos e repetitivos, déficits na comunicação e sociabilidade dificultam o exercício da sexualidade a que têm direito e aumentam as condições de vulnerabilidade a que são expostos. Esta pesquisa qualitativa-descritiva teve por objetivo analisar a compreensão de educadores/as, que atuavam diretamente com pessoas com TEA, sobre a sexualidade e educação em sexualidade dessa população, visando a elaboração e realização de formação contínua sobre o assunto. Participaram 13 educadores que trabalhavam diretamente com pessoas diagnosticadas com TEA, respondendo a um ques-

⁶² Doutora em Educação pela UNESP/Marília; Pós-doutora em Educação pela UNESP/Araraquara. Docente na graduação em Psicologia da UNESP/Bauru, na pós-graduação da UNESP/Araraquara e da UNESP/Bauru. Email: aclaudia@fc.unesp.br

⁶³ Doutora em Educação - Metodologia de Ensino de Ciências pela Universidade do Minho (UM), Portugal. Docente no Instituto de Educação - UM, e membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança - UM. Chair of the Research and Development Community (RDC) Health, Environment and Sustainability Education of Association for Teacher Education in Europe (ATEE).

⁶⁴ Mestre em Psicologia pela UNESP/Bauru; Especialista em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo pela UFSCar. Docente na graduação em Psicologia na Universidades do Sagrado Coração (USC/Bauru). Email: ana.vieira@usc.br

⁶⁵ Mestranda em Educação Especial pela UFSCar; Especialista em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo pela UFSCar. Fundadora em parceria com Ana Lúcia Rossito Aiello da Escola de Pais da ONG ESPAÇO AZUL; colaboradora da ONG ESPAÇO AZUL realizando atendimento ABA para pessoas com TEA.

tionário com questões abertas. As respostas foram organizadas nas categorias: (1) Conceito de sexualidade; (2) Compreensão sobre como as pessoas aprendem sobre sexualidade ao longo da vida; (3) Opinião sobre a responsabilidade da educação em sexualidade; (4) Desafios da educação em sexualidade de pessoas com TEA. Observou-se que as especificidades do transtorno, somadas à falta de materiais e de formação dos educadores, foram consideradas dificuldades que os educadores teriam para planejar e implementar educação em sexualidade. O conceito de sexualidade dos participantes foi, em geral, limitado e restrito às questões orgânicas do corpo e acreditam em uma educação em sexualidade espontânea ou advinda dos pares e modelos sociais. Os resultados da pesquisa indicam pontos importantes para serem considerados em uma formação contínua de professores, contribuindo para uma prática fundamentada em questões teóricas.

Palavras-chave: Educação em Sexualidade. Transtorno do Espectro Autista. Concepção de professores.

Abstract

The relationship between sexuality and Autism Spectrum Disorder (ASD) raises curiosities and challenges for teachers, health professionals and family members. The literature shows that the inherent specificities of this disorder, such as restricted and repetitive behaviors and interests and deficits in communication and sociability, make it difficult for them to exercise the sexuality to which they are entitled and increase the conditions of vulnerability to which they are exposed. This qualitative-descriptive research aimed to analyze the understanding of educators, who worked directly with people with ASD, on the sexuality and sexuality education of this population, aiming at the elaboration and realization of an ongoing in-service teacher training on this subject. Thirteen educators who worked directly with people diagnosed with ASD participated, responding to a questionnaire with open questions. The answers were organized in the categories: (1) The concept of sexuality; (2) The understanding on how people learn about lifelong sexuality; (3) The opinion on the responsibility of sexuality education; (4) Sexuality education challenges of people with ASD. It was observed that the specificities of the disorder, together with the lack of materials and the training of educators, were considered by educators difficulties to plan and implement sexuality education. The participants' concept of sexuality was, in general, limited and restricted to the organic issues of the body and they believed in a sexuality education that is spontaneous or derived from peers and social models. The results of the research indicate important points to be considered in an in-service teacher training, contributing to a practice based on theoretical questions.

Key words: Sexuality Education. Autism Spectrum Disorder. Conceptions of teachers.

1. Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição de desenvolvimento cujas características principais são os interesses, movimentos ou comportamentos restritos e repetitivos, além de déficits significativos na comunicação e na interação social (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Como diz o próprio termo «espectro», há uma amplitude de manifestações dessas características nos repertórios das pessoas com TEA, de forma que observa-se níveis diversos de dificuldades e necessidades de apoio.

É frequente, ainda, que pessoas com TEA apresentem Deficiência Intelectual, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e/ou Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC) associados, além de hiper ou hipossensibilidade a estímulos ambientais e dificuldades na alimentação e no sono. Os dados mais recentes constataam que o diagnóstico ocorre quatro vezes mais em meninos que em meninas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Embora haja investimentos financeiros de grandes centros de pesquisa na investigação da origem deste transtorno, não há dados definitivos sobre o assunto. Também não existem dados consistentes com relação

à cura para o o TEA, mas tratamentos de diversas áreas científicas têm demonstrado bons resultados com relação à melhora de qualidade de vida, como no caso da fisioterapia, fonoaudiologia, farmacologia, terapia ocupacional e psicoterapias. Destaca-se, neste contexto, o uso de terapia ABA (baseada na Análise Aplicada do Comportamento, ou *Applied Behavior Analysis*) para o ensino de comportamentos relacionados tanto a conteúdos formais escolares, quanto a habilidades diárias de vida e de sociabilidade (CAMARGO; RISPOLI, 2013).

A vivência do transtorno usualmente representa dificuldades e desafios cotidianos para as pessoas com TEA e seus familiares, dadas as suas características. Em interação com barreiras atitudinais, como o preconceito e a discriminação e também de condições sócio-econômicas precárias, os impactos das deficiências tornam-se ainda mais significativos. Dentre esses desafios, destacamos o desenvolvimento e expressão da sexualidade, especialmente, porque há dados indicando que as pessoas com TEA são mais vulneráveis com relação à ocorrência de violências e abusos sexuais. As principais razões que aumentam as condições desta vulnerabilidade são: problemas na comunicação que dificultam a prevenção e a denúncia de situações violentas, os déficits na compreensão de interações sociais adequadas e a falta de acesso ao conhecimento sobre sexualidade (SULLIVAN; AMANDA; CATERINO, 2008). Vários autores (NEWPORT; NEWPORT, 2002; SEVLEVER; ROTH; GILLIS, 2013; BROWN-LAVOIE; VIECILI; WEISS, 2014) defendem que para a prevenção dessas ocorrências de violências diversas, é necessário investir em programas de intervenção que abordem a sexualidade, nominalmente, «Educação em Sexualidade».

Além disso, trata-se de um direito à vivência da sexualidade, seja para pessoas com desenvolvimento típico ou com quaisquer condições, incluindo as pessoas com TEA (TEPPER, 2005). A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) aborda o direito das pessoas com deficiência exercerem a sua sexualidade e terem acesso a informação de qualidade sobre o assunto, vedando práticas compulsórias como a esterilização e garantindo condições para a saúde sexual e reprodutiva.

Considerando, portanto, o amplo cenário no qual a educação em sexualidade se mostra como uma possibilidade para a promoção dos direitos da pessoa com TEA e para a diminuição de sua vulnerabilidade, é necessário tecer investigações e aprofundamentos sobre o assunto que possam embasar a elaboração de programas, materiais e intervenções voltadas para a sua realidade.

1.1. A sexualidade de pessoas com Transtorno do Espectro Autista

Embora as produções acadêmicas sobre sexualidade e TEA necessitem de aprofundamentos, há estudos que relatam aspectos importantes do tema. Muitos deles apontam, por exemplo, que a maior parte das dificuldades na sexualidade, sentidas pelas pessoas com esse diagnóstico, relaciona-se aos déficits em habilidades sociais. A dificuldade de compreender o ponto de vista do outro, dialogar e agir para além de seus interesses e atividades, que, muitas vezes, são restritos e repetitivos, e para expressar sentimentos, torna os relacionamentos afetivos, amorosos e/ou sexuais mais escassos (MEHZABIN; STOKES, 2011; NATALE; OLIVEIRA, 2012; NEWPORT; NEWPORT, 2002; STOKES; NEWTON; KAUR, 2007).

Segundo os próprios relatos das pessoas com TEA, de cuja comunicação não é muito comprometida, há um sentimento de medo de serem interpretadas de maneira errônea devido às suas dificuldades de expressão verbal e não verbal (MEHZABIN; STOKES, 2011; NEWPORT; NEWPORT, 2002). Alguns estudos citaram, também, a dificuldade das pessoas com TEA em relacionar os conhecimentos sobre sexualidade e as práticas sexuais; ou seja, há aquelas que demonstram algum domínio sobre a teoria, mas não conseguem aplicá-la na prática (BYERS, NICHOLS; VOYER, 2013; HELLEMANS et al., 2007; OUSLEY; MESIBOV, 1991).

Para Rosqvist (2014) e Byers, Nichols e Voyer (2013), citando especificamente os casos de indivíduos com TEA que necessitam de menos apoio, é inegável que eles são seres sexuados e que, dependendo das suas condições específicas, ao receberem intervenções educativas, podem manter relacionamentos afetivos e sexuais

satisfatórios. Barnett e Tyndale (2015) apontam que, mesmo com dificuldades, há relatos de experiências afetivas e sexuais entre pessoas com esse diagnóstico.

Parece consenso na literatura que há uma maior vulnerabilidade nas pessoas com TEA para sofrerem abusos sexuais, violências e *bullying* em comparação à com a população sem o transtorno (BALLAN, 2012; BROWN-LAVOIE; VIECILI; WEISS, 2014; CAMARGOS JR.; TEIXEIRA, 2013; FISHER. MOSKOWITZ; SEVLEVER; ROTH, GILLIS, 2013; SRECKOVIC, BRUNSTING; ABLE, 2014), reforçando, ainda mais, a necessidade de atenção para o assunto.

Além disso, os familiares também têm dificuldades em reconhecer a sexualidade do filho, lidar com as suas necessidades, esclarecer e contribuir para que eles vivenciem a vida sexual a que têm direito (AMARAL, 2009; BALLAN, 2012; NEWPORT; NEWPORT, 2002; SULLIVAN; AMANDA; CATERINO, 2008).

1.2. Educação em sexualidade em um contexto inclusivo

O aprendizado acerca da sexualidade é um processo constante, ocorre ao longo da vida e envolve aspectos culturais, históricos e sociais. Pode ser de maneira informal, por meio de situações cotidianas espontâneas, regras morais, materiais midiáticos e artísticos, discursos diversos ou também por meio de intervenções formais, a partir da ação de educadores e profissionais diversos, voltadas para uma educação preventiva em saúde ou, além disso, em uma educação reflexiva visando a formação de atitudes autônomas e responsáveis (MAIA, 2011; 2012; PEREIRA; VILAÇA, 2012).

Atualmente, há uma preocupação maior em inserir a educação em sexualidade em todos os níveis de ensino e para todas as pessoas, especialmente, quando há condições mais evidentes de vulnerabilidades (HATTON; TECTOR, 2010; HAYASHI; ARAKIDA; OHASHI, 2011).

Altmann (2001) destaca a importância de realizar programas de educação em sexualidade em espaços privilegiados como a escola. Entretanto, apesar de recomendações para a inserção desse tema nos currículos, Figueiró (2009) ressalta que os professores não têm a devida formação para atuarem na educação em sexualidade e, muitas vezes, se omitem ou reproduzem suas próprias crenças na educação que realizam. Boarini (2004) comenta que a responsabilidade pela educação em sexualidade deve ser compartilhada por todos aqueles que participam do processo educacional, tendo em vista que as suas manifestações ocorrem continuamente em todos os espaços. Os familiares, professores, colaboradores do espaço escolar e profissionais de tratamentos múltiplos devem envolver-se neste ensino de maneira similar e coerente, quando possível. Figueiró (2009), Maia (2009) e Vilaça (2017) complementam que os professores devem refletir e aprender sobre sexualidade, pois as atitudes e concepções diante da expressão sexual direcionam, em grande medida, a relação que será estabelecida na educação em sexualidade proporcionada.

Materiais de diversas naturezas podem ser encontrados, hoje, para auxiliar no ensino da sexualidade: livros, vídeos, cartilhas, modelos anatômicos das genitálias, jogos lúdicos, bonecos sexuados, aplicativos e programas de computador e celular. Esses materiais necessitam, entretanto, da mediação de um educador competente que compreenda os conteúdos e as finalidades de tais materiais, lembrando que estes, por si só, não esgotam o assunto, pois existem dúvidas, angústias e necessidades espontâneas dos aprendizes a serem trabalhadas continuamente, por isso, é importante a criatividade, compartilhamento de experiências e inovações.

No caso de alunos e filhos com deficiência, especialmente aquelas que implicam em necessidades educacionais especiais, os educadores enfrentam o desafio de tornar o conhecimento acessível. Com os avanços advindos de uma escola inclusiva, dispomos de várias possibilidades de adaptação como flexibilidade curricular, estratégias de ensino inclusivo e o auxílio de recursos da Educação Especial. Para Sullivan, Amanda e Caterino (2008), esses materiais devem ser acessíveis a todos alunos, mesmo que para isso seja necessário realizar adaptações, que garantam aos alunos com deficiências tenham acesso ao conhecimento. É importan-

te, portanto, que as estratégias utilizadas para o ensino de conteúdos variados sejam aplicadas no contexto da educação em sexualidade.

No caso das pessoas com TEA, é preciso considerar as suas especificidades, por exemplo, aliado ao esclarecimento da sexualidade, também é necessário o treino de habilidades sociais e propostas de ensino que visem a generalização do aprendizado a outros contextos, pois, eles podem aprender na situação formal e depois não reproduzirem esse aprendizado em situações cotidianas (BYERS, NICHOLS; VOYER, 2013; HELLEMANS et al., 2007; OUSLEY; MESIBOV, 1991).

O fato é que, embora se reconheça a necessidade de realizar a educação em sexualidade, ainda são escassas as iniciativas de intervenção por parte de profissionais diversos e também no ambiente escolar (AMARAL, 2009; BALLAN, 2012; NEWPORT; NEWPORT, 2002; SULLIVAN; AMANDA; CATERINO, 2008). Um dos grandes motivos para isso é que os educadores, de modo geral, não têm formação para assumirem a educação em sexualidade, temem tratar dessa temática por insegurança e, ainda, se omitem diante das especificidades do transtorno que dificultam no planejamento de ações.

Diante do exposto, é relevante oferecer cursos de formação contínua para educadores sobre sexualidade, educação em sexualidade e TEA, mas quais seriam suas demandas? Seus conhecimentos prévios sobre o assunto? Suas dificuldades e necessidades? São essas questões que nos propomos estudar nesta pesquisa qualitativa-descritiva.

2. Objetivos

Analisar a compreensão de educadores, que atuavam diretamente com pessoas com TEA, sobre a sexualidade e educação em sexualidade dessa população, visando a elaboração e realização de uma formação contínua de professores sobre o assunto.

3. Método

3.1. Participantes: 13 profissionais, de ambos os sexos, com idades entre 20 e 63 anos que trabalhavam diretamente com pessoas com TEA (instituições educativas, ONGs, e consultórios, etc.), tais como professores, cuidadores, gestores institucionais, psicólogos, aqui chamados de «educadores». Os participantes foram recrutados por um convite divulgado por uma Organização Não Governamental e quem aceitou participar compareceu no dia e hora agendado. A participação na pesquisa implicava também receber uma formação nesse assunto. Os participantes são identificados, no presente texto, pela letra P seguida dos números ordinais (P1, P2, P3, etc).

3.2. Materiais: O instrumento utilizado foi um questionário com cinco questões abertas, elaborado pelas pesquisadoras com questões amplas relacionadas com a sexualidade, educação em sexualidade e desenvolvimento humano, oportunizando ainda o relato de suas experiências enquanto educadores com relação à sexualidade de pessoas com TEA.

3.3. Procedimentos

3.3.1. Éticos: Os procedimentos éticos em pesquisas com seres humanos foram respeitados; os participantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos em que participariam e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido em anuência à sua colaboração.

3.3.2. Coleta e análise de dados: A coleta ocorreu em uma sala reservada, no espaço de uma Organização Não Governamental (ONG). A aplicação foi coletiva, isto é, em um mesmo momento e local, mas todos responderam individualmente. As respostas foram transcritas integralmente em documento *word* e organizadas

em classes de respostas. Após a coleta e análise de dados os educadores foram convidados (e todos aceitaram) participar de um encontro de formação contínua, discutindo pontos levantados neste questionário e trazendo ainda outras questões acerca da temática.

4. Resultados e Discussão

4.1. Conceito de Sexualidade

Compreender o conceito de sexualidade dos educadores é essencial para a elaboração de intervenções educativas, pois uma das primeiras questões que deve ser desmistificada é a «sexualidade enquanto sinônimo de sexo» (MAIA, 2011). Em seus relatos, os participantes entenderam a sexualidade no sentido individual, centrado no desejo, desenvolvimento do corpo e sensações prazerosas, e também no sentido interacional, de relação de intimidade entre pessoas. Além disso, destacam-se os relatos feitos da sexualidade enquanto «gênero» e também como uma questão instintiva na espécie humana.

Ou seja, em grande medida, os educadores, reproduzem o conceito restritivo de sexualidade às questões eróticas genitalizadas e não compreendem a sexualidade em sua historicidade (MOTTIER, 2008), os elementos sociais que valorizam as práticas sexuais e influenciam a maneira como as pessoas vivenciam seus desejos, assim como Maia (2011) problematizou existir (Ver Quadro 1).

Quadro 1. Categorias de respostas sobre conceito de sexualidade

| Categorias | Respostas |
|---|---|
| Sexualidade no sentido individual: corpo, desejo, sensações | <p>«Desejo que desperta no indivíduo a partir da adolescência» (P1)</p> <p>«É mudança da fase hormonal, conhecimento do próprio» (P2)</p> <p>«Prazer dentro da sexualidade, descobrimento do corpo, sensações. Conhecimento do próprio corpo» (P3)</p> <p>«Nunca tinha parado para pensar sobre isso até o momento mas ao meu ver é algo que envolve sensações» (P5)</p> <p>(...) «além do contato físico o conhecimento de si próprio como indivíduo no mundo» (P7)</p> <p>«Entendo como sexualidade o que diz respeito ao corpo, descobertas, aceitação» (P8)</p> <p>«Acredito que seja quando a pessoa vai descobrindo o seu corpo, na busca de sensações, como também suas tendências». (P9)</p> <p>«Sexualidade é tudo o que traz prazer, não somente o ato sexual em si mas tudo que estimula nossos órgãos do sentido. Por exemplo, uma música, um cheiro, uma poesia» (P12)</p> <p>«Conhecer do corpo, dos desenvolvimentos corporais, o toque (P13),</p> |
| Sexualidade no sentido relacional | <p>«É a relação mais íntima entre duas pessoas» (P4)</p> <p>(...) «o ato onde duas pessoas que se amam desfrutam dos prazeres da carne fazendo ou não uma união» (P6)</p> <p>«(...) «sexualidade é um tema que abrange o eu e o outro, o entendimento do que cada um busca para si, abrangendo corpo, alma e afetividades (P7)</p> <p>«É a maneira que indivíduo encontra para se relacionar afetivo, emocional e sexualmente com outro indivíduo e consigo mesmo» (P10)</p> <p>«Sexualidade é quando temos o sexual à tona. Tanto como desejo e expressão, como quanto necessidade de continuidade da espécie – quase que instintiva» (P14)</p> |
| Sexualidade como gênero | <p>«(...) a sexualidade de gênero é masculino ou feminino» (P6)</p> <p>«(...) os gêneros...» (P13)</p> |

Comprender a sexualidade enquanto um conceito amplo é importante para que os educadores percebam que falar sobre sexualidade implica muito mais que falar sobre «sexo» e «doenças» e sim, considerar todos os aspectos da sexualidade: erotismo, práticas sexuais, gênero, valores, afetividade, etc. Por isso, entende-se que é importante no início dos processos de formação dos profissionais, discutir a sexualidade em seus inúmeros aspectos e possibilidades para que eles/as possam planejar intervenções múltiplas as alunos com TEA.

4.2. *Compreensão sobre como as pessoas aprendem sobre sexualidade ao longo da vida*

O questionamento com relação à compreensão dos educadores sobre como as pessoas aprendem sobre sexualidade foi um modo de buscar suas concepções acerca do processo de educação em sexualidade. Em alguns casos, observou-se a ideia de que o aprendizado é instintivo e individual, ou seja, que as pessoas aprendem sozinhas, com suas sensações, seus desejos, experiências sexuais, etc. Nestes relatos, a sexualidade é geralmente restrita à dimensão do sexo. Em outros casos, a percepção indicava uma ideia de que se aprende com modelos sociais, como amigos, mídia, familiares, etc. (Ver Quadro 2).

Quadro 2. Categorias de respostas sobre como ocorre o aprendizado sobre sexualidade

| Categories | Respostas |
|-------------------------------------|---|
| Aprendizado instintivo e individual | <p>«O tema causa bastante curiosidade, pois muitas vezes é visto como tabu. Isso faz com que desde criança haja interesse pelo interesse» (P1)</p> <p>«A adolescência é a idade que a sexualidade fica mais aflorada e geralmente na vida é a fase mais comentada que os desejos motivam as pessoas de saber sobre o tema» (P3)</p> <p>«O ato se descobre através das sensações as quais levam a manipulação e desejos, não tem receita nem idade para descoberta» (P6)</p> <p>«Os seres humanos aprendem mais com os processos naturais do próprio corpo do que por uma discussão, conversa, pois é um assunto que não é falado de forma aprofundada» (P8)</p> <p>«Aprendem por tentativa e erro, vivenciando» (P10)</p> <p>«A sexualidade infelizmente como é um tabu, ainda é aprendida por meio de vídeos, conversas com pares e é pouco debatida em família. Mas mesmo que não comentada, há quase que uma questão instintiva, hormonal relacionada a ela» (P14)</p> |
| Aprendizado pelos modelos sociais | <p>«Depende do contexto qual o indivíduo está inserido, é um assunto que muitos pais, familiares encontram dificuldade em conversar, muitas vezes esse assunto é discutido na escola com amigos» (P2)</p> <p>«Com os amigos na escola, é o primeiro contato depois vem televisão, revistas, namoro e assim vamos conhecendo ao longo da vida» (P4)</p> <p>«Através da convivência com outras pessoas e a própria sociedade, apesar de um pouco «entrelinhas» passa conceitos. Informações também são adquiridas através da mídia» (P5)</p> <p>«Atualmente acredito que existam intervenções em vários contextos, alguns de forma como mídia, amigos, escolar, pais ou senso comum» (P7)</p> <p>«Com os pais (observando-os), vendo televisão, com os amigos, os momentos de descobertas com seu corpo e nas relações que tiver» (P9)</p> <p>«Aprendem com os modelos que eles tem em casa e também com as próprias experiências» (P12)</p> <p>«Com o próprio desenvolvimento e convívio interpessoal» (P13)</p> |

Pode-se perceber que foram consideradas as questões do ambiente educativo: disposição da família ou da escola para tratar dos assuntos da sexualidade, como também um aprendizado «natural», a partir da curiosidade na infância ou do interesse despertado pelos hormônios, na adolescência. Mais uma vez, percebemos

um entendimento unilateral, concebendo ora um conhecimento a partir do desejo corporal, ora dos modelos sociais em relação às condutas.

Os participantes citaram a educação em sexualidade advinda de meios informais, de aprendizado, como observação de outras pessoas, relacionamento com pares e mídia. Segundo Newport e Newport (2002), considerar a sexualidade como uma dimensão de aprendizado «natural» é uma das grandes dificuldades encontradas na vida da pessoa com TEA. Especialmente por suas características específicas, como déficits na compreensão de figuras de linguagem e relacionamento com pares, por exemplo, aprender «nas entrelinhas» ou «com os amigos» torna-se inviável.

Essas características do transtorno exigem que o ensino seja realizado de forma clara, direta e muitas vezes, repetitiva. Assim, um programa de educação sexual voltado para pessoas com TEA a partir de suas necessidade, exigirá dos educadores mudanças de concepções sobre a educação em sexualidade como algo que acontece apenas instintivamente, para uma compreensão que valorize o importante papel do educador/a em planejar e educar de maneira direta e sistematicamente (MAIA, 2011; VIEIRA, 2016).

4.3. Opinião sobre a responsabilidade da Educação em Sexualidade.

Quanto aos questionamentos acerca da responsabilidade do processo de educação sexual de pessoas com TEA, os educadores consideraram os familiares enquanto protagonistas; depois os cuidadores e adultos que convivem com as crianças e adolescentes (ver Quadro 3).

Houve, ainda, a citação da escola como um local importante para a realização da educação em sexualidade, pois o conteúdo seria tratado como área curricular do conhecimento, atribuindo, em segundo plano, à família e/ou aos pais a tarefa inicial desse diálogo (ALTMANN, 2011). Observa-se que os relatos sugerem a crença de haver uma «família ideal» e que todos têm um pai e uma mãe presentes em casa.

Quadro 3. Categorias de respostas sobre a opinião dos educadores sobre quem são os responsáveis pela educação em sexualidade

| Categorias | Respostas |
|-----------------------|---|
| Familiares/cuidadores | <p>«Os pais» (P1)</p> <p>«Os pais/cuidadores» (P2)</p> <p>Também considero importante os pais ou responsáveis saberem explicar o tema para seus filhos (P3).</p> <p>«Principal e mais importante os pais, pois com eles teríamos mais confiança e depois professores» (P4)</p> <p>«Primeiramente a família, mas ainda é um tabu para muitos. (P5)</p> <p>«Os pais e educadores de forma saudável» (P6)</p> <p>«Pais podem iniciar. O assunto para sanar a curiosidade inicial da infância, (P7)</p> <p>«Na minha opinião, a educação sexual de crianças e adolescentes devia vir da família como um processo mais natural» (P8)</p> <p>«Os pais, primeiramente, o professor deve instruir também e acompanhar esse assunto, mas os pais são fundamentais» (P9)</p> <p>«Principalmente a família e as pessoas de referência emocional/afetiva próximos» (P10)</p> <p>«Em primeiro lugar a família, mas se a família não se sentir a vontade, precisamos respeitar e buscar ajuda (P12)</p> <p>«Os pais e os cuidadores(P13)</p> <p>«Familiares (P14)</p> |

| Categorias | Respostas |
|--|---|
| Professores/as na Escola; profissionais | <p>«Na minha opinião, a escola é um lugar de construção de conhecimentos e considero muito importante promover a educação sexual na unidade escolar» (P3)</p> <p>Não sei se seria papel da escola, sendo que hoje em dia não se tem um direcionamento no que diz respeito a que e até onde pode-se ensinar» (P5)</p> <p>(...) com os professores, terapeuta ou pessoas próximas à criança» (P12)</p> <p>(...) escola inclusive» (P13)</p> <p>(...) « escolares» (P14)</p> |
| Pais ou professores desde que tenham alguma formação | <p>Algumas palestras com especialistas na área ajudariam muito tanto os pais, quanto professores que trabalham na área para entender sobre o assunto» (P3)</p> <p>(...) o que falta é a busca desses pais por intervenções e falas corretas que eu acredito que devem ser adquiridas com profissionais dessa área» (P7)</p> |

Dúvidas, comportamentos e questões relacionadas à sexualidade podem surgir a todo momento, nos mais diversos contextos, por isso todos devem estar preparados para educarem em sexualidade (BOARINI, 2004). Segundo Amaral (2009), para as famílias de crianças e adolescentes com TEA, pode ser muito difícil contemplar a possibilidade de tratar o assunto, principalmente pelo espaço de infantilização frequentemente reservado a eles.

Dessa forma, pode pensar-se no processo da educação em sexualidade enquanto uma responsabilidade partilhada da família, da escola e de profissionais envolvidos em tratamentos múltiplos. Seria ideal que houvesse diálogo entre essas instâncias, para que a prática fosse coerente e pudesse haver troca de conhecimentos, dúvidas e acolhimento uns dos outros quando necessário. Isso deve exigir, especialmente dos profissionais, a busca por formação específica na área, informações, materiais e estratégias de ensino.

4.4. Desafios da Educação Sexual de pessoas com TEA

Para compreender as necessidades dos participantes sobre a educação em sexualidade de pessoas com TEA, é importante investigar os desafios encontrados cotidianamente em suas práticas. Essa informações podem colaborar para a elaboração de uma formação que atenda às suas reais necessidades e possibilite torná-los mais hábeis na tarefa de compreender, educar e colaborar no desenvolvimento da sexualidade dessa população (ver Quadro 4).

Quadro 4. Desafios da educação em sexualidade para pessoas com TEA

| Categorias | Respostas |
|---|---|
| Dificuldades na comunicação e na compreensão das regras sociais | <p>«Porque eles não possuem senso crítico e muitas vezes não compreendem que isso não pode ser feito em público» (P1)</p> <p>Depende muito de cada indivíduo e a dificuldade de muitas vezes de compreensão e expressão, devido a complexidade do assunto e dificuldade dos conceitos morais» (P2)</p> <p>(...) além disso existe as questões cognitivas. Muitas vezes até que ponto a pessoa com TEA compreende o que está acontecendo com ela e como deve agir. É um assunto muito delicado» (P5)</p> <p>«Por que eles não tem a mesma percepção que a nossa, do que pode e não pode levando a fazer o que tem vontade independente do local e hora» (P6)</p> <p>«Principalmente porque a sexualidade vai além de si próprio, o entendimento do que causa no outro, o pensar nas consequências e nos estigmas sociais é muito abstrato, de imediato que eles percebem seria a parte sensorial, o que ele sente, faz pensar no que os outros podem pensar ou sentir, é difícil para os TEA, ou a maioria deles.» (P7)</p> <p>(...), imagina como os autistas que me parece que eles não tem tanta ou nenhuma consciência do ato» (P9)</p> <p>«Por conta de que muitas vezes a parte cognitiva não acompanha a parte do desenvolvimento etário. Pela dificuldade de comunicação, pela obsessão por alguns assuntos» (P14)</p> |

| Categorías | Respostas |
|---|---|
| Falta de información/instrucción/formación e/ou materiais | <p>«É um assunto que não é discutido, não tem quase materiais de estudo sobre.» (P2)</p> <p>«É muito desafiador, porque o autismo é um tema muito novo, que ainda está sendo estudado e acredito que não tem muitas publicações sobre o assunto» (P3)</p> <p>«Sou muito nova na área, sei só o que ouço falar: que a sexualidade deles é mais aflorada e precoce» (P4)</p> <p>«Devido as questões de como e até que ponto intervir» (P5)</p> <p>«Por ser um território pouco explorado e não haver preparo de pais/cuidadores para preparar a pessoa com autismo para viver a sexualidade de maneira que não seja pobre.» (P10)</p> |
| Já é um assunto difícil de abordar em todos os casos | <p>«Porque muitas vezes não sabemos nem falar sobre a sexualidade de uma pessoa dita como normal» (P8)</p> <p>«Por que não é fácil falarmos de nós...» (P9)</p> |
| Preconceito social | <p>Também devido ao preconceito» (P10)</p> <p>«Porque existe um grande tabu em relação a isso, eles infantilizam o autista ou a pessoa com deficiência colocando eles como seres assexuados, como se a deficiência fosse sinônimo de não sentir nada ou não ter prazer» (P12)</p> <p>«Porque o autismo já é delicado e tem cognição em maior desenvolvimento e relacionando com sexualidade que ainda é um tabu no nosso dia-a-dia é preciso quebrar barreiras e ter ajuda de todos» (P13)</p> |

O autismo foi citado, por alguns dos participantes como um assunto novo, desafiador e com poucos materiais disponíveis para estudo, especialmente na área de sexualidade. Eles comentaram sobre a dificuldade de compreensão das pessoas com TEA, que dificultaria o ensino de conteúdos como a sexualidade e que, por não discriminarem contextos nos quais podem expressar sua sexualidade e vivenciar o prazer sexual masturbatório, as pessoas com TEA podem ter comportamentos socialmente inadequados, por não terem recebido educação, indo ao encontro do que observaram Sullivan, Amanda e Caterino (2008) e Newport e Newport (2002).

Indicam, ainda, que uma dificuldade que teriam na educação em sexualidade de pessoas com TEA, seria o preconceito social e o fato da própria sexualidade ser já um «tabu», como argumentam Maia (2011), Maia e Aranha (2005) e Sullivan, Amanda e Caterino (2008).

A escassez de materiais didáticos voltados especificamente para a educação em sexualidade de pessoas com TEA é, de fato, uma limitação importante no cotidiano desses profissionais (VIEIRA, 2016). Além de indicar a elaboração de novos estudos voltados para essa finalidade, por ora indica-se o uso de materiais já existentes, com as adaptações necessárias para cada aluno.

A formação profissional como um todo necessita de espaço para discutir e aprimorar práticas com relação à educação em sexualidade na escola inclusiva. Há desafios específicos no contexto do TEA devido às características do transtorno, e eles exigem que haja comunicação entre as áreas de atuação, como professores e psicólogos e outros profissionais para elaborarem em conjunto estratégias que atendam a singularidade de cada caso.

Considerações finais

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição cujas implicações práticas na vida do sujeito variam imensamente. Apesar da amplitude de características em cada pessoa incluída no espectro, têm-se dificuldades comuns em torno da comunicação, interação social e repetição/restricção de comportamentos, interesses e atividades e essas dificuldades, somadas à falta de materiais e de formação, foram consideradas como dificuldades que o educador teria para planejar e implementar educação em sexualidade para esses jovens.

O conceito de sexualidade dos participantes foi, em geral, limitado e restrito às questões orgânicas do corpo erótico e isso pode direcionar, também, em dificuldades para esses educadores em considerar a educação em sexualidade, na medida em que se canaliza a sexualidade de pessoas com TEA nos aspectos de automanipu-

lação, relações sexuais, reprodução e doenças, desmerecendo, muitas vezes, as questões psicossociais, como o enamoramento, conjugalidade, vínculos afetivos, gênero, etc

Além disso, ao acreditarem em uma educação em sexualidade «natural» e espontânea ou advinda dos pares e modelos sociais, tornam ainda mais complexa a possibilidade de expressão e vivência sexual das pessoas com TEA, que deixam de contar com o importante papel formal e bem preparado que os educadores e profissionais diversos deveriam assumir diante desse cenário.

A partir dos resultados desta pesquisa, pretende-se oferecer uma formação continuada para esses interessados, contribuindo para que eles tenham uma prática fundamentada em questões teóricas. Novas pesquisas podem aprofundar as concepções desveladas neste estudo e investigar as mesmas questões junto aos familiares.

Referências

- ALTMANN, H. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Estudos Feministas*, p. 575-585, 2001.
- AMARAL, C. E. S. *O reconhecimento dos pais sobre a sexualidade dos filhos adolescentes com autismo e sua relação com a coparentalidade*. 2009. 85 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 5 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2014.
- BALLAN, M. S. Parental Perspectives of Communication about Sexuality in Families of Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism Developmental Disorders*, v. 42, p. 676-684, 2012.
- BARNETT, J. P.; TYNDALE, E. M. Qualitative exploration os sexual experiences among adults on the autism spectrum: implications for sex education. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, v. 47, n. 4, p.171-179, 2015.
- BOARINI, M. L. O «ensino» da sexualidade e a (des)informação do adolescente contemporâneo. In: RIBEIRO, P. R. M. *Sexualidade e Educação: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 181-199.
- BRASIL. *Lei n° 13.146 de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Data de acesso: jul-2017.
- BROWN-LAVOIE, S. M.; VIECILI, M. A.; WEISS, J. A. Sexual Knowledge and Victimization in Adults with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism Developmental Disorders*, v. 44, p. 2185-2196, 2014.
- BYERS, E. S.; NICHOLS, S.; VOYER, S. D. Challenging Stereotypes: sexual functioning of single adults with high functioning autismo spectrum disorder. *Journal of Autism Developmental Disorders*, v. 43, p. 2617-2627, 2013.
- CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M. Análise do Comportamento Aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 639-650, 2013.
- CAMARGOS JR, W; TEIXERA, I. A. Síndrome de Asperger em mulheres. In: CAMARGOS JR., W. *Síndrome de Asperger e outros Transtornos do Espectro do Autismo de Alto Funcionamento: da avaliação ao tratamento*. Belo Horizonte: Artesã, 2013. p. 87-106.
- CHIRAWU, P.; HANASS-HANCOCK, J.; ADEREMI, T.J.; REUS, L.; HENKEN. A. S. Protect or Enable? Teacher's Beliefs and Practices regarding provision os sexuality education to learners with disability in KwaZulu-Natal, South Africa. *Sex Disability*, v. 32, p.259-277, 2014.
- COUWENHOVEN, T. *Teaching children with Down Syndrome about their bodies, boundaries and sexuality - a guide for parents and professionals*. Bethesda/USA: Woodbine House, 2007.
- CURTISS, S.L.; EBATA, A.T. Building Capacity to deliver Sex Education to individuals with Autism. *Sexual Disability*, v. 34, p.27-47, 2016.
- FISHER, M. H.; MOSKOWITZ, A. I.; HODAPP, R. M. Differences in social vulnerability among individuals with autism spectrum disorder, Williams syndrome, and Down syndrome. *Research in Autism Spectrum Disorders*, v. 7, p. 931-937, 2013.

- FIGUEIRÓ, M. N. D. *Educação sexual: múltiplos temas, compromissos comuns*. Londrina: UEL, 2009.
- FRANÇA-RIBEIRO, H. C. F. Direitos sexuais e pessoas com deficiência: conquistas e impasses. In: RIBEIRO, P. R. M.; FIGUEIRÓ, M. N. D. *Sexualidade, cultura e educação sexual: propostas para reflexão*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004. p. 9-65.
- HATTON, S.; TECTOR, A. Sexuality and relationship education for Young people with autistic spectrum disorder: curriculum change and staff support. *British Journal os Special Education*, vol.37, n.2, p.69-75, 2010.
- HAYUMI, M.; ARAKIDA, M.; OHASHI, K. The effectiveness of a sex education program facilitating social skills for people with intellectual disability in Japan. *Journal os Intellectual & Developmental Disability*, v.36, n.1, p.11-19, 2011.
- HELLEMANS, H.; COLSON, K.; VERBRAEKEN, C.; VERMEIREN, R.; DEBOUTTE, D. Sexual Behavior in High-Functioning Male Adolescents and Young Adults with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 37, p. 260-269, 2007.
- KAUFMAN, M.; SILVERBERG, C.; ODETTE, F. *The ultimate guide to sex and disability – for all of us who live with disabilities, chronic pain e illness*. (2a ed). Califórnia/USA: Cleis Press, 2003.
- MAIA, A. C. B. *Inclusão e Sexualidade: na voz de pessoas com deficiência física*. Curitiba: Juruá, 2011.
- MAIA, A.C.B.; ARANHA, M.S.F. Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com deficiência no contexto escolar. *Revista Interação*, Curitiba, v. 9, n.1, p. 103-116, 2005.
- MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiência. *Revista Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 2, p. 159-176, 2010.
- MAIA, A. C. B.; REIS-YAMAUTI, V. L.; SCHIAVO, R. A.; CAPELLINI, V. L. M. F.; VALLE, T. G. M. Opinião de professores sobre a sexualidade e a educação sexual de alunos com deficiência intelectual. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 32, n. 3, p. 427-435, 2015.
- MEHZABIN, P; STOKES, M. A. Self-assessed sexuality in young adults with High-Functioning Autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, v. 5, 614-621, 2011.
- NATALE, L. L.; OLIVEIRA, L. F. S. Aspectos da sexualidade das pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo de Alto Funcionamento. In: CAMARGOS JR., W. (Org.) *Síndrome de Asperger e outros Transtornos do Espectro do Autismo de Alto Funcionamento: da avaliação ao tratamento*. Belo Horizonte: Artesã, 2013. p. 213-228.
- NEWPORT, J.; NEWPORT, M. *Autism-Asperger's & sexuality – puberty and beyond*. Arlington, Texas: Future Horizons, 2002.
- OUSLEY, O. Y.; MESIBOV, G. B. Sexual Attitudes and Knowledge of High-Functioning Adolescents and with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 21, n. 4, 471-481, 1991.
- PEREIRA, T.A.R.; VILAÇA, T. Percepções sobre a abordagem educativa na reabilitação da sexualidade em contexto hospitalar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 7 (2), p.14-31, 2012.
- ROHLEDER, P. Educators's ambivalence and managing anxiety in providing sex education for people with learning disabilities. *Psychodynamic Practice*. vol.16, n.2, p.165-182, 2010.
- ROSQVIST, H. B. Becoming an 'autistic couple: narratives of sexuality and couplehood within the swedish autistic self-advocacy movement. *Sex Disabil*, v. 32, p.351-363, 2014.
- SCHWIER, K.M.; HINGSBURGER, D. *Sexuality- your sons and daughters with intellectual disabilities*. (3a ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 2007.
- SEVLEVER, M.; ROTH, M. E.; GILLIS, J. M. Sexual Abuse and Offending in Autism Spectrum Disorders. *Sexuality and Disability*, v. 31, p. 189-200, 2013.
- SRECKOVIC, M. A.; BRUNSTING, N. C.; ABLE, H. Victimization of students with autism spectrum disorder: a review of prevalence and risk factors. *Research in Autism Spectrum Disorders*, v. 8, 1155-1172, 2014.
- STOKES, M.; NEWTON, N.; KAUR, A. Stalking, and Social, and Romantic Functioning Among Adolescents and Adults with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 37, p. 1969-1986, 2007.
- VIEIRA, A. C. *Sexualidade e Transtorno do Espectro Autista: relatos de familiares*. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual Paulista «Julio de Mesquita Filho», Faculdade de Ciências. Bauru, 2016.

VILAÇA, T. A multiple case study based on action-oriented sexuality education: Perspectives of Portuguese teachers. *Health Education*, v.117(1), p.110-126, 2017.

VILAÇA, T. InterAção no núcleo da promoção de sexualidades saudáveis: competência para a ação e uso das tecnologias de informação e comunicação na escola. *Revista Linhas*, v.17(34), p.28-57, 2016.

Capítulo 4

Educación superior: realidad, proyección y experiencias

De la escuela normal a la facultad de educación de la Universidad de Alcalá: 175 años de historia del magisterio en Guadalajara

Nieves Hernández Romero
UAH, España
nieves.hernandez@uah.es

Abstract

The Normal School of Guadalajara was inaugurated on 29th of October of 1842. Lessons had begun some weeks before. So in 2017 is celebrated its 175 anniversary. In this paper, a brief history is made, highlighting some of the main facts, their participation and the impact of the numerous educational reforms related to the training of primary and preschool teachers, their interrelation with the city of Guadalajara and some relevant facts which have marked the life of this center. This work is necessary to understand where we come from, where we are and where we are headed in the important task of teacher training.

Key words: Normal School of Guadalajara, University School for Teacher Training of General Basic Education, Magisterium University School of Guadalajara, Faculty of Education of University of Alcalá.

Resumen

La Escuela Normal de Magisterio de Guadalajara, actual Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá, fue inaugurada el 29 de octubre de 1842, habiendo iniciado sus clases unas semanas antes. En 2017, por tanto, se celebra el 175 aniversario de tal evento. En este trabajo se realiza un breve recorrido por su historia, destacando algunos de los hechos principales, su participación y el impacto de las numerosas reformas educativas relativas a la formación del profesorado de educación primaria e infantil, su interrelación con la ciudad de Guadalajara y algunos hechos relevantes que han marcado la vida de este centro. Unos apuntes necesarios para comprender de dónde venimos, dónde estamos y hacia dónde nos dirigimos en la importante tarea de la formación de maestros.

Palabras clave: Escuela Normal de Guadalajara, Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Educación General Básica de Guadalajara, Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara, Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá.

1. Introducción

En 2017 se celebra el 175 aniversario de la apertura de la Escuela Normal de Guadalajara, actual Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá. Ante tan importante efeméride, que está siendo celebrada como se requiere, con la organización de diferentes actividades, y coincidiendo con la celebración en una de sus sedes originales del XII Encuentro Iberoamericano de Educación, resulta imperioso recordar la historia de esta institución, las vicisitudes que ha sufrido, los éxitos alcanzados, su papel en la formación de los maestros a lo largo de casi dos siglos y su implicación en la sociedad en la que se inserta. Un recorrido histórico y académico, pero también teñido inevitablemente de ternura y de implicación personal, recorrido necesario para conocer de dónde venimos y hacia dónde vamos. Como promulga el lema que guía la celebración de este aniversario y que preside nuestra Sala de Grados, caminamos «al futuro con el pasado».

2. Nacimiento de la Escuela Normal de Guadalajara

La creación de los centros de formación para futuros maestros fue un proceso largo, con numerosas iniciativas bajo distintos nombres y con diferentes enfoques. Estos intentos llevaron en 1836 a la legalización de la existencia de una Escuela Nacional Central de Instrucción Primaria en Madrid (que fue inaugurada en marzo de 1839) y la propuesta de la creación de Escuelas Normales en cada provincia, a juicio de las Diputaciones correspondientes (España, 1836). En 1838 se articuló legalmente la creación de Escuelas Normales en provincias (España, 1838). En los años siguientes se publicaron distintas disposiciones en las que se enunciaban los requisitos de los aspirantes a maestros, añadiéndose e incrementándose la necesidad de que hubieran estudiado algún tiempo en alguna Escuela Normal (Pozo, Segura y Díez, 1986). No hubo excesivo apoyo a esta disposición por parte de las Diputaciones. Aun así, hacia 1845 había Escuelas Normales en 42 provincias españolas de las 49 existentes entonces (Lorenzo, 1995; Mato et al., 2010).

En Guadalajara, objeto de nuestro interés, la situación de la formación infantil era bastante desoladora en esta época. Sin embargo, fue una de las primeras ciudades en implantar un Instituto de Enseñanza Secundaria, en 1837, y una Escuela Normal, en 1841. Esto fue posible gracias a la feliz coincidencia en cargos políticos de dos personas preocupadas por la educación: Patricio de la Escosura, presidente de la Diputación de Guadalajara en 1840 y Pedro Gómez de la Serna, jefe político de la ciudad en 1837 (Pozo, Segura y Díez, 1986). De este modo, siguiendo las órdenes ministeriales al respecto, desde Guadalajara se envió a dos alumnos, Juan Jimeno y Urbano Mínguez, a estudiar a la Escuela Normal Central, en febrero de 1839; en abril ya se encontraban en Madrid (Plácido, Rodríguez y Sanz, 2013). Mientras realizaban sus estudios en la capital, desde la Diputación se iniciaron los trámites para la creación de una Escuela Normal en la ciudad, puesta en marcha por Real Orden de 9 de diciembre de 1841, siendo la primera en aparecer en la Gaceta de Madrid (Pozo, Segura y Díez, 1986). En dicha disposición se regulaba el profesorado y las asignaturas a impartir (director, encargado de la enseñanza de Geometría y Dibujo Lineal, Elementos de Física y Química, Historia Natural y Geografía e Historia; segundo maestro, para las clases de Aritmética, Gramática Castellana y Métodos generales y especiales de enseñanza y dirigiría la escuela práctica, que se había inaugurado en junio de 1841; un profesor auxiliar, que impartiría dos lecciones semanales de Religión y Moral), los requisitos del alumnado y la dotación material. Hubo nueve alumnos becados, uno por cada partido judicial de la provincia, subvencionados por la Diputación con 1500 reales anuales durante los dos cursos escolares que duraba la formación. Se comprometían a ocupar, finalizados los estudios, la plaza del colegio elemental o superior del pueblo por el que fueron pensionados. Además, se admitían alumnos de pago. La Escuela Normal de Maestros de

Guadalajara fue inaugurada el 29 de octubre de 1842, acto al que asistieron todas las autoridades locales y provinciales (Pozo, Segura y Díez, 1986).

3. Los inicios: 1842-1901

Varias semanas antes de la inauguración oficial, el 30 de septiembre, habían comenzado las clases. La primera promoción salió en 1844, recibiendo grandes felicitaciones. La Escuela era Superior, es decir, concedía títulos de Maestro Superior, que permitía el acceso a escuelas primarias de primera clase.

Durante estos años hubo numerosas disposiciones y debates, y voces divergentes que consideraban que las Escuelas Normales resultaban gravosas y en ellas se inculcaban ideas revolucionarias a los maestros. Por Real Decreto de 30 de marzo de 1849 se suprimieron varios centros y otros rebajaron su categoría de Superior a Elemental, la de Guadalajara entre ellas.

Sin poder detenernos en todos ellos, tras varios cambios en los planes de Magisterio, en el Programa General de Enseñanza para las Escuelas Normales de 24 de septiembre de 1853 todos los contenidos pedagógicos se sintetizaron en una sola materia, denominada por primera vez Pedagogía (Pozo, Segura y Díez, 1986).

Tras diversos problemas acaecidos a lo largo de los años siguientes, como la desaparición del internado en 1849, el escaso número de alumnos y el estado ruinoso de las instalaciones, en julio de 1854 el centro fue cerrado, siendo reabierto en 1856.

Por Real Orden de 19 de junio de 1863 fue elevada de nuevo a la categoría de Escuela Normal Superior, realizando los cambios necesarios ajustándose a la Ley Moyano. Se incluyeron más contenidos científicos y, por primera vez, la asignatura Prácticas de enseñanza. Entre los profesores con los que contó en los años siguientes hubo importantes figuras, algunas de las cuales participaron en los Congresos Pedagógicos de 1882 y 1892, en algún caso financiados por la Diputación de Guadalajara (Plácido, Rodríguez y Sanz, 2013) y en los que salió a relucir la penosa situación de las Escuelas Normales, y algunas ligadas a la Institución Libre de Enseñanza. En 1868 todas las Escuelas Normales fueron suprimidas por Ley de 2 de junio, pero tras la revolución fueron restablecidas (Lorenzo, 1995), reabriendo la de Guadalajara en octubre del mismo año.

Entre los aspectos negativos de esta etapa, hay que destacar el escaso número de alumnos, la impartición de clases privadas por parte de algunos profesores, algo necesario por lo menguado de sus sueldos pero que provocó reticencias y acusaciones de favoritismos y dudas acerca de la imparcialidad de los tribunales, lo cual provocó graves problemas hacia 1898, y la escasa presencia de la Escuela en la vida política y social local y regional, además de los continuos cambios legislativos que complicaban el desarrollo de la actividad de las Escuelas Normales (Pozo, Segura y Díez, 1986).

Por Orden de 18 de noviembre de 1898 y Real Decreto de 29 de marzo de 1899 las Escuelas Normales Superiores de Guadalajara, masculina y femenina, volvieron a ser Elementales. Los centros masculinos, además, se integraron en los Institutos generales y técnicos por Real Decreto de 17 de agosto de 1901. De este modo, el de Guadalajara cerró sus puertas y se trasladó al Instituto de Segunda Enseñanza de la capital (Pozo, Segura y Díez, 1986).

3.1. La Escuela Normal de Maestras

Antes de la Ley Moyano de 1857, que regulaba su existencia, y de la aparición de la Escuela Normal Central de Maestras, abierta en 1858, en julio de 1857 se planteó la posibilidad de una Escuela Normal de Maestras en Guadalajara, siendo inaugurada en octubre del mismo año en el edificio del antiguo convento de San Juan de Dios, junto a la masculina. El programa de estudios era sensiblemente inferior al que debían cursar sus homólogos masculinos, e incluía las materias de Economía doméstica, Costura y Bordado y labores de adorno.

A pesar de ser nombrada una directora, estaba bajo el control del regente de la Normal Masculina. A causa de la escasa matrícula, fue clausurada en 1861. Desde ese momento, las mujeres que querían ser maestras debían estudiar de forma privada, ejercer dos años de prácticas en un colegio público de niñas y someterse a un examen en la Escuela Masculina, procedimiento que se prohibió en 1864 aunque se siguió realizando los años siguientes (Pozo, Segura y Díez, 1986).

En abril de 1872 la Diputación aprobó su reapertura, lo cual acaeció en julio del mismo año. El programa fue el mismo de la primera etapa, con profesorado de la Normal Masculina más la directora y profesora de labores. Entre los problemas a los que hubo de enfrentarse se encuentran la constante falta de dotación, la escasez de alumnas, las reticencias familiares por cruzarse estas con los alumnos en el local, denuncias de abusos (lecciones particulares, benevolencia en la expedición de títulos, etc.) y la falta de una escuela aneja, como sucedía en muchos lugares de España, hasta que en 1881 se instaló esta, a raíz de diversas disposiciones emitidas en 1880 (Pozo, Segura y Díez, 1986). Esta escuela aneja funcionó bastante bien, si bien entre los libros utilizados no se encontraban obras de carácter científico.

Los años siguientes, entre otras incidencias, cambió su sede en varias ocasiones. Un hecho trascendente, aunque fugaz, fue la elevación de la Escuela Normal de Maestras a la categoría de Superior por Orden de 29 de noviembre de 1892, si bien volvió a su estatus Elemental en 1898, junto a la masculina (Pozo, Segura y Díez, 1986).

4. Transición, esplendor y decadencia (1901-1936)

Como se ha indicado, los estudios masculinos de Magisterio se adhirieron a las enseñanzas de bachillerato en 1901. Se organizaban en tres años para el título elemental, con más materias pedagógicas en el tercer curso, y uno más para el título superior. Hubo varios intentos para reimplantar las Escuelas Normales masculinas. En Guadalajara, las iniciativas se apoyaban en argumentos como la injusticia de que las mujeres sí dispusieran de un centro de estas características. En los años siguientes, el centro de secundaria de Guadalajara volvió al local de San Juan de Dios. Hasta 1914 los estudios normalistas siguieron asimilados a los de Bachillerato. Mientras tanto, la aneja también tuvo dificultades que provocaron su cierre entre 1908 y 1910, reabriéndose este año y trasladándose en 1912 al Paseo de las Cruces o de Fernández Iparragirre, donde permaneció hasta la Guerra Civil (Pozo, Segura y Díez, 1986).

Paralelamente, la Escuela de Maestras disfrutó de un cierto auge, recibiendo mobiliario y material científico. Por otra parte, los planes de estudio de 1901 y 1903 habían igualado los programas de Maestros y Maestras. Se compartía el profesorado designado para los alumnos en el Instituto, lo que a menudo provocó desencuentros entre el director de este y la directora de la Escuela femenina. En 1904 varios vecinos solicitaron que fuera de nuevo Superior, alegando la imposibilidad de que las mujeres pudieran desplazarse a otras ciudades para realizar estos estudios. Por Real Decreto de 16 de junio de 1905 y Real Orden de 31 de agosto del mismo año fue elevada a la categoría de Superior, ampliándose así el programa y el claustro de profesores. Durante estos años, emanaron de la Escuela femenina diversas ideas innovadoras que implantaron en la propia Escuela y en la ciudad, como el Museo de Ciencias Naturales o la Cantina Escolar (Pozo, Segura y Díez, 1986).

En la segunda década del siglo XX se dio un proceso de desarrollo cultural, iniciado años antes, al que no fue ajeno la formación de maestros. El que esta fuera impartida en los Institutos fue muy criticada, y finalmente, por Real Decreto de 30 de agosto de 1914, se reorganizaron las escuelas normales masculinas, aunque el currículo propuesto era básicamente el del Bachillerato superior, si bien con algunas materias de carácter cultural, tres asignaturas pedagógicas y la realización de prácticas en escuelas anejas. La de Guadalajara se reabrió en febrero de 1915, por Real Decreto de 4 de noviembre de 1914 y Real Orden de 30 de noviembre del mismo año, instalándose en el edificio de la propia Diputación, volviendo en 1919 al ex convento de San

Juan de Dios. El plan de estudios de 1914 también se implantó en la Escuela de Maestras, incrementándose el número de asignaturas y, en consecuencia, el de profesores y profesoras (Pozo, Segura y Díez, 1986).

Las novedades no terminaban de implantarse, no produciéndose un cambio relevante hasta 1931, con el Plan profesional de 1931, según el cual se funden las escuelas normales masculinas y femeninas, definitivamente estructurado con el Reglamento de Escuelas Normales promulgado por Orden de 17 de abril de 1933. Es el plan de Magisterio que más horas dedica a la carga formativa y de preparación específica para el ejercicio docente en toda la historia. Además cada vez se implicaba más en el entorno a través de diversas iniciativas (Pozo, Segura y Díez, 1986). Se exigía el Bachillerato superior y tenía una duración de cuatro años, dedicándose el último a prácticas remuneradas (Lorenzo, 1995).

Entre 1914 y 1931 ambas escuelas realizaron actividades innovadoras, como la introducción de nuevas estrategias didácticas y metodológicas (conferencias, excursiones, ejercicios prácticos, viajes, como el realizado, tanto por alumnas como alumnos paralelamente, a la Exposición Universal de Barcelona de 1919, intercambios con otras Escuelas Normales, cursos para alumnos y maestros en ejercicio, etc.), renovación de las bibliotecas, intervención en actividades educativas en Guadalajara (destacando las instauradas por la Escuela de Maestras, como la continuidad de la Cantina escolar, el Roperero escolar, la Junta de Damas, etc.) y participación en su vida cultural (a través sobre todo de la Academia de Investigaciones Históricas, de breve existencia, entre 1922 y 1924, y la Sociedad de Amigos de la Música, creada en 1921 que organizó conciertos protagonizados por importantes figuras. También desapareció en 1924, aunque se creó una delegación, que actuó hasta 1926, de la Asociación de Cultura Nacional, entidad prestigiosa extendida en toda España), incorporación a órganos de gobierno de la ciudad, publicación de obras de investigación y divulgación, inicio de actuaciones en favor de las escuelas normales, etc., panorama propiciado por la calidad de sus docentes (Pozo, Segura y Díez, 1986).

Se crea la Asociación Nacional del profesorado numerario de Escuelas Normales, con un Boletín que en 1923 se convirtió en Revista de Escuelas Normales (Pozo, Segura y Díez, 1986). Esta publicación buscaba reforzar el intercambio de ideas y renovar la formación de los maestros. En sus comienzos fue dirigida por profesores de las Normales de Guadalajara, hasta 1928 (Díaz, Pozo y Segura, 1988).

Tras la implantación del Plan de 1931 y la fusión de las Escuelas Masculina y Femenina, que supuso la aparición de clases mixtas impartidas por los profesores de las dos antiguas normales (Norma, 1964), instalada en el ex convento San Juan de Dios, se siguió la línea iniciada en el periodo anterior, adaptándose a las reformas: revisión de las materias metodológicas, cursos de perfeccionamiento, excursiones, talleres, Misiones pedagógicas, existencia de un centro anejo graduado para las prácticas dependiente de un Patronato formado por el claustro de los profesores normalistas y de otro para la observación y experiencias de los alumnos de los primeros cursos, etc. Lamentablemente, el estallido de la Guerra Civil cercenó este prometedor proceso. Durante el curso 1936-1937 hubo un funcionamiento irregular, marcado por la dispersión de los profesores, los centros anejos dañados por los bombardeos o requisados, alumnos movilizados, etc., llegando a cerrar varios meses. Tras muchos intentos infructuosos por evitarlo, la Escuela Normal de Guadalajara cerró en mayo de 1938 (Pozo, Segura y Díez, 1986).

5. Un paso atrás: 1936-1970

La Guerra Civil supuso la quiebra de los planteamientos establecidos durante la República.

La normativa de este periodo (Orden de 26 de octubre de 1945 y Decreto de 7 de julio de 1945) establece el ingreso en la carrera de Magisterio con 14 años como mínimo y cumplido el Bachiller Elemental, con un tipo de enseñanza cultural y profesional pobre y marcada por la instrucción político-doctrinal y religiosa, con

asignaturas pedagógicas aunque escasas y parciales (Anguita, 1997; Lorenzo, 1995). Se separa a alumnos y alumnos, algo que se mantendrá hasta 1967, y se restablece el Plan de 1914 (Lorenzo, 1995).

Tras la contienda se separaron las Escuelas femenina y masculina de Guadalajara, aunque instaladas en el mismo edificio, ocupado por la primera las mañanas y por la segunda las tardes (Norma, 1964).

En este periodo, las solicitudes para el ingreso debían ir acompañadas de certificados de buena conducta, añadiendo, si era el caso, que los solicitantes y sus familias eran adictos al «Glorioso Movimiento Nacional» (Archivo de la Universidad de Alcalá -en lo sucesivo UAH-, Caja MG-279).

En 1950 se publicó un Reglamento de las Escuelas de Magisterio, por Decreto de 7 de julio. Debería haber en todas las provincias una escuela para cada sexo, siempre separados, o al menos una de ellas según la demanda y las necesidades. La preparación abarca formación religiosa y moral, político-social, física, cultura general, profesional teórica y profesional práctica. El ingreso se realizaba mediante examen, previa solicitud, debiendo tener aprobado el Bachillerato Elemental, demostrar buena conducta moral y patriótica, no carecer de ningún miembro, aun con prótesis, o no tener deformidad que impidiera llevar a cabo la labor docente. Las alumnas, además, debían hacer un ejercicio de labores. Los discípulos debían pertenecer a la Sección de Enseñanza del Frente de Juventudes o de Escolares de la Sección Femenina. Las asignaturas son las mismas para ambos sexos, salvo Formación político-social para ellos y Enseñanzas del Hogar y Formación del espíritu nacional para ellas, los tres cursos. La asignatura de educación física tenía programas distintos para alumnas y alumnos. Hay asignaturas de Pedagogía, educación y su historia y Psicología: pedagógica y paidológica. Todos los años se realizan prácticas: el primer curso consistía en la observación y orientación general sobre la vida escolar; el segundo se tomaría parte activa en la explicación de lecciones, dirección de juegos, servicio de biblioteca, comedor, etc.; en el tercero los estudiantes intervendrían en todas las manifestaciones de la escuela. Expondrían en memorias o diarios sus observaciones y actuación. El profesorado era del mismo sexo que el del alumnado, salvo el de religión. Era necesario culminar los estudios en un mínimo de tres años, de modo que ningún alumno finalizara antes de cumplir los 17 años. Para obtener el título había que realizar una prueba final sobre los contenidos de las asignaturas y la impartición de una lección en la aneja (UAH, Cajas MG-286/1, MG-280/5).

Podemos rastrear algunas de las aplicaciones de este reglamento a través de las actas del claustro de las Escuelas masculina y femenina. Estas sesiones reunían, habitualmente, a los profesores de ambas, aunque en ocasiones solo se convocaba a los de la masculina.

Fueron frecuentes las solicitudes a pesar de los defectos físicos, que eran examinados por el claustro y aceptadas en numerosas ocasiones. A pesar de lo estipulado por el reglamento las alumnas tuvieron profesores masculinos. Más sorprendente puede resultar que al menos desde 1959 hubo profesoras en la Escuela Masculina. Por otra parte, hacia 1959, en los tribunales de exámenes de los alumnos libres es habitual que junto a los maestros hubiera maestras en las materias de música y manualidades. En 1960 ya encontramos mujeres en otras materias como matemáticas y física y en 1961 en prácticamente todos los tribunales (Caja MG-270).

En 1959, ante la posibilidad de reformas, el claustro elaboró, para dirigir a la superioridad, una serie de modificaciones: imprimir a las Escuelas de Magisterio un carácter profesional del que carecían, como requisitos de ingreso tener 14 años y haber cursado el Bachillerato Elemental, el Laboral o equivalente; duración de cuatro años, proponiendo las materias para cada una de ellos, Labores y economía doméstica para las maestras y predominando en 4.º curso las asignaturas encaminadas a la metodología de las distintas materias. El mismo año se hicieron más observaciones: el claustro consideraba que el Magisterio requería una formación de tipo universitario. Se mostraba asombro ante la transformación de las Escuelas de Veterinaria en Facultades, «como si la incumbencia de aquellas fuera más elevada que la nuestra», y el círculo vicioso que resultaba de la relación entre los bajos sueldos de los maestros y, ante esa circunstancia, la posibilidad de exigirles una mayor preparación (UAH, Caja MG-270).

En 1967 se estableció un nuevo plan que articulaba haber cursado el Bachiller Universitario para el ingreso, duraba tres años, siendo el tercero de prácticas retribuidas, hacía hincapié en las didácticas especiales y contemplaba el acceso directo a la enseñanza oficial de los alumnos con mejor expediente académico. Se empezaba a potenciar el uso de recursos materiales, como los audiovisuales (Lorenzo, 1995; Beas, 2010).

En cuanto a las infraestructuras, en 1958 se realizó un Proyecto de Escuelas del Magisterio Masculina y Femenina y Graduadas anejas para Guadalajara (UAH, Caja 25788/3). En el proceso hasta su culminación se contó con el apoyo del alcalde de la ciudad, Pedro Sanz Vázquez, apoyo que se quiso recompensar aprobando en Claustro de 29 de septiembre de 1961 la denominación de la aneja masculina con su nombre (Caja 270). La nueva construcción, en los terrenos en que se encuentra actualmente la Facultad de Educación, fue inaugurada el 23 de octubre de 1963, con la asistencia del Ministro de Educación Nacional y el Director General de Enseñanza Primaria. El complejo acogía las Escuelas de Magisterio Masculina y Femenina y las Graduadas de Niñas y de Niños, además de un Pabellón para Párvulos y Maternales. Estaba organizado de manera que los alumnos de Magisterio estuvieran separados de los niños y los párvulos. Además, había dos vestíbulos y dos escaleras, para alumnas y alumnos respectivamente, si bien accedían a las mismas dependencias comunes. En ese momento estaba dirigida por Julia Morros Sardá. Hay que destacar que en ese curso las Escuelas contaban con una tuna y un coro femenino, que participaba en los actos institucionales y religiosos, dirigido por la profesora de música Carmen García. Por otra parte, había siete numerarios dos hombres y cinco mujeres, cinco profesores especiales (dos hombres y tres mujeres) y cuatro adjuntos (dos y dos). Había un total de 593 estudiantes, 327 alumnas (119 oficiales y 208 libres) y 266 alumnos (62 oficiales y 204 libres). Realizaron un viaje fin de curso por Andalucía, si bien por separado y con una ruta diferente (Norma, 1964). Por otra parte, en claustro de 20 de octubre de 1960 se propuso y aprobó la advocación que debía llevar la Escuela Masculina, que sería «Arcipreste de Hita» (Caja MG-270).

Entre los intentos por modernizar las dotaciones y en un amago por adaptarse a los nuevos tiempos, destacamos la compra de un piano de cola en 1966 y en 1969 de instrumental Orff (UAH, Caja MG-266/44), lo que demuestra interés por nuevas metodologías musicales, cuando en los conservatorios ya entrados en el siglo XXI en muchos casos aún no se hablaba de estas metodologías.

6. La integración en la Universidad: 1970-2017

Los años setenta conformaron un periodo activo, marcado por la promulgación de la Ley General de Educación 14/1970 (o Ley Villar-Palasi), los años finales de la dictadura y la transición democrática y la reapertura de la Universidad de Alcalá.

Ante la inminencia de la promulgación de la Ley de 1970, desde la Escuela se elaboró un documento, «Extracto de las conclusiones acordadas por el claustro de la Escuela Normal de Guadalajara del día 23 de junio de 1970», en el que, entre otras cuestiones, se destacaba la importancia de los llamados regentes, (tutores de prácticas, que eran profesores especiales), «con un laboratorio de experiencias que son los Colegios Anejos». Se destacaba que el número máximo de alumnos en las clases de Magisterio debía ser de 40, aunque 80 o 100 fueran habituales en la Universidad, algo que no tenía «fundamentación pedagógica» (Caja MG-275/2).

La Ley de Educación de 1970 provocó importantes cambios. Las Escuelas Normales se integraron en la universidad como Escuelas Universitarias (Anguita, 1997), algo que jurídicamente se alcanzó en 1972. De este modo, por Decreto 1381/1972, de 25 de mayo, desde el curso 1972-1973, la disposición se hizo efectiva y pasaron a llamarse Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica, cuyos títulos habilitaban para la enseñanza de preescolar y EGB. Se elaborarían nuevos planes, realizarán cursos de perfeccionamiento junto a los Institutos de Ciencias de la Educación y se desarrollarían líneas de investigación (Beas, 2010). Los maestros ahora serían profesores de Educación General Básica. Se ingresaría en aquellas tras haber cursado el Curso de Orientación Universitaria, sin necesidad de examen previo, que sí era obligatorio para

acceder a las Facultades y Escuelas Técnicas Superiores; duraba tres años, con escasa presencia de materias pedagógicas y de prácticas de enseñanza y se articularon varias especialidades: Filología, Ciencias Humanas y Ciencias. Los diplomados podrían acceder al segundo ciclo universitario. Surgió el Plan Experimental de 1971, refrendado en el de 1977, en el que además se contemplaban las especialidades de Preescolar y Educación Especial (Lorenzo, 1995; Beas, 2010).

La Escuela de Guadalajara, entre otras, quedó adscrita a la Universidad (Complutense) de Madrid (Cajas 2816/1; MG-280/2).

La aplicación de esta Ley provocó amplios debates acerca de la situación de los profesores de las antiguas Normales y su lugar en las universidades. Problemas surgidos de los distintos requisitos para las diferentes figuras (la Ley contemplaba dos figuras: catedráticos -doctores- y agregados -licenciados, arquitectos o ingenieros-), que muchos de los profesores de aquellas no cumplía, para los que se pedía el reconocimiento de sus méritos y trayectoria, o la difícil situación de los catedráticos de música o dibujo entre otras materias, a los que en ese momento les resultaba imposible obtener un doctorado, ya que no existía esa posibilidad en sus disciplinas. Hubo voces solicitando que se exigiera el título de doctor para los nuevos ingresos, pero no a los antiguos profesores que debían ser integrados en la universidad (UAH, Caja MG-280/1). En 1974 el Ministerio de Educación y Ciencia publicó una Normativa sobre profesorado interino y contratado, apareciendo las siguientes figuras: catedrático -doctor-; agregado -doctor-; adjunto -doctor-; profesor especial encargado de curso -licenciado, arquitecto o ingeniero-; profesor ayudante - licenciado, arquitecto o ingeniero-; profesor extraordinario -doctor- (UAH, Caja MG-286/2). De hecho, el cambio de estatus del profesorado de las Normales no se produjo hasta 1979 (Lorenzo, 1995; Beas, 2010). Un vaivén de figuras docentes y de requisitos que se prolongará hasta nuestros días.

Por otra parte, comenzó un largo periodo para la elaboración de los nuevos planes de estudio. En 1972 una Comisión designada por la Dirección General Universidades e Investigación elaboró un Plan de estudios de las Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica, con tres especialidades (Filología, Ciencias Humanas y Ciencias Físico-Experimentales), con asignatura de pedagogía en el primer curso, otras asignaturas comunes y varias didácticas específicas (UAH, Caja 280).

Fue un proceso largo, algunos de cuyos detalles se pueden seguir a través de las actas del Claustro de los años siguientes. En 1974 el Rector de la Universidad Complutense asistió a uno de ellos. Las especialidades aún no estaban claras (Caja 270/4). En diciembre de 1975 desde la Universidad Complutense se redactó un documento sobre la aplicación de las normas legales a la elaboración y revisión de los planes de estudio en las facultades y escuelas universitarias de la institución. En las escuelas de profesorado habría asignaturas obligatorias de carácter técnico-pedagógico; obligatorias de carácter científico y específicas de la sección; optativas, entre las materias de otra sección o las de carácter técnico-profesional especializado orientadas a la preparación para la educación preescolar o especial. En ese momento se hablaba de tres secciones o especialidades: Geografía e Historia, Filología y Ciencias. En el mismo documento hay recomendaciones sobre el número de horas de clase semanales y de asignaturas simultáneas o sobre las prácticas y el número de alumnos, que debía ser reducido, especialmente en algunas asignaturas. Por otra parte, se aconsejaba no limitar el acceso de alumnos, prestando atención, llegado el caso, a los expedientes y a la opinión de un consejo orientador (UAH, Caja MG-280/2).

Descendiendo a un plano más cotidiano, destacamos algunas cuestiones surgidas en el quehacer diario de la Escuela.

En los primeros setenta se habló en Claustro de 19 de enero de 1972 acerca de las tareas que se mandaban a los alumnos y el tiempo que debían dedicarles, decidiéndose que se trataría de no sobrecargarles, ya que había muchas asignaturas. También se discutió del problema que suponían los exámenes a lo largo del curso, que hacían que los estudiantes abandonaran las demás asignaturas. Se acordó realizar solo exámenes trimes-

trales y que cualquier otro tipo de ejercicio en clase se realizara sin previo aviso. Ese mismo curso, los alumnos aprovecharon las vacaciones de semana santa para realizar su viaje de estudios, cuyo destino fue Galicia. En 1973 un alumno pedía en el Claustro que hubiera una semana de vacaciones para preparar los exámenes, si bien sus compañeros decidieron consultarlo antes al resto del estudiantado (Caja 270/4).

La intensa implicación estudiantil y las inquietudes de que hicieron gala muchos miembros de este colectivo en estos años se muestra en algunos hechos acaecidos, al parecer, en 1984. Varios alumnos de la escuela solicitaron la creación de un departamento de actividades culturales, deportivas y recreativas, para lo cual recogieron firmas entre sus compañeros (Caja 285/6). Según los discípulos, la directora rechazaba la idea de forma insistente. En un escrito explicando la situación, denunciaban abusos de profesores e insultos hacia los alumnos y falta de información, así como la ausencia de estudiantes en los claustros, medida contemplada en la Ley de 1970 y que no había sido llevada a cabo en la Escuela a causa, al parecer, de que no se habían redactado aún los nuevos Estatutos. Por estos motivos, hubo varios paros estudiantiles (UAH, Caja 286/3).

6.1. Integración de la Escuela Universitaria de Profesorado de Educación General Básica de Guadalajara en la Universidad de Alcalá

No es este el lugar para explicar los avatares de la Universidad Cisneriana y su traslado a Madrid. Tan solo incluimos unas pequeñas pinceladas acerca de su (re)nacimiento en Alcalá de Henares, del que también se celebra este año su aniversario.

Ya en 1965 hubo diversas iniciativas por parte de ciudadanos de Alcalá de Henares para la reapertura de la Universidad. Entre los muchos pasos que hubo en este proceso, llegó a abrirse un Campus de la Universidad Complutense en Alcalá. A finales de 1976 se hablaba de la posibilidad de una Universidad independiente. Por fin, por Real Decreto de 10 de junio de 1977 se creó una nueva universidad de Madrid con sede en Alcalá de Henares. Para gestionarla en sus inicios se constituyó una Comisión gestora con un presidente vicerrector de la Universidad Complutense, los decanos de las facultades (nombrados por aquel); gerente (funcionario de la misma institución), y representantes del Ayuntamiento de Alcalá y la Diputación de Guadalajara. Con la redacción y aprobación de sus Estatutos en 1984 se convirtió en la Universidad de Alcalá de Henares de manera oficial (Morilla, 1990).

La inclusión de la Escuela de Guadalajara a la nueva Universidad no fue inmediata. En diciembre de 1978 el Decano de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense envió un informe al Rector de esta acerca de la necesidad de crear una sección de Ciencias de la Educación en Alcalá. El mismo mes, el propio Rector escribió al presidente de la Comisión gestora de la Universidad de Alcalá acerca de este informe y de la premura necesaria para ocuparse del problema para que «no nos estalle en las manos» el próximo curso. El presidente de la Comisión gestora se dirigió en febrero de 1979 al Director General de Universidades proponiendo la creación del Distrito Universitario de Alcalá de Henares, donde se integrarían los centros docentes de Ciudad Real, Guadalajara y Toledo, así como institutos de Alcalá, Arganda, Torrejón, San Fernando y Coslada (Caja 00.023). Finalmente, por Orden Ministerial de 20 de febrero de 1979 la Escuela Universitaria de Profesorado de EGB de Guadalajara pasó a depender de la entonces denominada Universidad de Alcalá de Henares (UAH, Caja 12422/1).

Apenas asimilada esta situación el escenario estuvo a punto de cambiar radicalmente. En 1982 comenzaron los trámites para la creación de la Universidad Castellano-Manchega. La posibilidad de que la Escuela de Guadalajara pudiera pasar a ella inició un largo debate y multitud de discusiones y documentos acerca de la cuestión.

En Claustro de marzo de 1982 los profesores de la Escuela expresaron su satisfacción con la situación actual, destacando las buenas relaciones con todas las instancias de la Universidad de Alcalá y la cercanía al Campus y a todos los centros, entre otras cuestiones. En una sesión de septiembre de 1982 se afirmaba que la propia

Junta de Gobierno de la Universidad de Alcalá no estaba de acuerdo con el posible cambio. Ante la constitución de la Comisión Gestora de la naciente universidad se continuaron los debates a lo largo de ese año y el siguiente, en los que hubo encuentros y comunicaciones entre el director de la Escuela y distintas instancias acerca del tema (UAH, Cajas MG-270/4, 12421/2, 12423/1).

En abril de 1984, Pedro Carrero y Alejandro Díez, en nombre de la Escuela, presentaron un escrito en el que se manifestaba el deseo de continuar adscritos a la UAH por diversas razones. Entre ellas se consideraba la próxima universidad «una enteleguía», al centro acudían alumnos del corredor Madrid-Guadalajara y la pertenencia a la Universidad de Alcalá facilitaba a los jóvenes de esta capital el acceso a estudios universitarios, relaciones con los centros de COU del corredor del Henares, participación en los órganos de la Universidad de Alcalá, tesis e investigaciones dirigidas por profesores de esta, se privaría a la Universidad de Alcalá del primer ciclo de las futuras facultades de educación o que esta integración podría llevar a la desaparición de la Escuela. Este documento fue enviado el mes siguiente al Consejero de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha (UAH, Cajas 12422/2, 12423/2). Finalmente esta transferencia no tuvo lugar.

El estatus de la Escuela fue incierto durante algunos años, no disponiendo hasta 1986 de su Reglamento de Régimen Interno, aprobado en Junta de Gobierno de 26 de noviembre del mismo año (UAH, Caja 10196/2).

A pesar de los testimonios consignados que muestran el deseo de permanecer en la universidad alcalaína, el emplazamiento de la Escuela en Guadalajara provocó no pocos inconvenientes. Ya en noviembre de 1984 Rafael Bosch, a la sazón director de la Escuela, informaba al Secretario General de la Universidad acerca del retraso con el que a menudo llegaban las comunicaciones o las citaciones, lo que dificultaba la asistencia y participación de los representantes de la Escuela en los organismos de la Universidad de los que formaban parte. Solicitaba que fueran enviados a través del conserje que una o dos veces por semana acudía al Rectorado y que cuando fuera posible las informaciones se transmitiera telefónicamente (UAH, Caja 12423/2). En 1992 se planteaba que las comunicaciones llegaban tarde a Guadalajara, habiendo solo dos días de correspondencia entre la ciudad alcarreña y Alcalá, aprobándose la solicitud de que fueran tres (UAH, Caja 10839/26).

Ese mismo año se habló de la especial situación de la Escuela, adscrita a un centro madrileño y con una mayoría de alumnos provenientes de esta provincia, motivo por el que muchos de ellos no asistían los días festivos de Madrid. Se consideraba que lo lógico era que la Escuela tomara estos días como no lectivos, algo que hasta el momento no se ha llevado a término (UAH, Caja 10839/24).

En otro orden de cosas, hay que citar la existencia de centros adscritos a la Escuela de Guadalajara: la Sagrada Familia de Sigüenza, fundada en 1957 y que cerró en 1990 (UAH, Cajas 12422/1, 10839/11), absorbiendo la primera a sus alumnos, y el Centro Universitario Cardenal Cisneros, fundado en 1973, dependiendo entonces de la Universidad Complutense y desde 1979 de la de Alcalá.

6.2. La Escuela de Guadalajara ante los cambios legislativos

Han sido muchos y muy significativos los cambios legislativos producidos los últimos treinta años. Como es lógico, el profesorado de la Escuela de Guadalajara ha mostrado su interés por todos ellos y ha participado, en lo posible, en su configuración. Apuntamos algunas de las aportaciones y de cómo se vivieron estos cambios en el centro.

A principios de 1980 el Director General de Ordenación Académica y profesorado del Ministerio de Universidades e Investigación se dirigió al Rector de la Universidad de Alcalá solicitando la opinión y criterios acerca de la identidad de las Escuelas Universitarias de Magisterio, orientaciones para la formación del profesorado de EGB, los objetivos generales de la carrera, etc. En abril el director de la Escuela respondió adjuntando el documento en el que se plasmaban las opiniones del profesorado del centro. Algunas de las cuestiones que se plantearon fueron ampliar los estudios a cuatro años, siendo el primero común, los dos siguientes de especialización y el último de prácticas, rechazando que el 1.º fuera exclusivamente pedagógico y esperando que en

el futuro hubiera un equilibrio entre los contenidos y lo puramente pedagógico. Se hacía notar la existencia de una corriente de opinión bastante generalizada que optaba por intensificar las didácticas de las materias en vez de aumentar las disciplinas puramente pedagógicas. Se sugería también mantener las optativas como complemento racional de las fundamentales y sus didácticas, sin que tendieran a la «superespecialización». Con las aportaciones de las distintas universidades se elaboró un documento sobre el perfil del profesor de EGB en la primera etapa y en sus especialidades (preescolar, filología, matemáticas y ciencias naturales, ciencias sociales) que se reenvió en noviembre del mismo año para su revisión (UAH, Cajas 12419/1, 12422/2). En mayo de 1981 el claustro analizó el Proyecto de Nuevo Plan de Estudios presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia a los directores de las Escuelas Universitarias. Fue rechazado por no incluir la adquisición de saberes imprescindibles para la formación indispensable del docente de básica, por la muestra de desconocimiento de los planteamientos de las didácticas, que no podían ser previos a los conocimientos específicos de las materias, la ausencia de asignaturas necesarias o la percepción de que se había pasado radicalmente de un plan con excesiva carga académica a otro en el que prevalecía lo didáctico, debiendo encontrarse una postura intermedia (UAH, Caja MG-270/4).

En febrero de 1983 se despertó la alarma ante los rumores de la existencia de un Proyecto de Reforma Universitaria (Caja MG-270/4). En efecto, en junio de 1983 fue aprobada la Ley de Reforma Universitaria (BOE de 1 de septiembre), que según Lorenzo asentó las bases para la integración real de las Escuelas Universitarias en la Universidad (Lorenzo, 1995) y cuya implantación llevó varios años.

Un cambio importante en la Escuela de Guadalajara fue el establecimiento de la especialidad de Educación Preescolar. En mayo de 1984 el centro adscrito Cardenal Cisneros solicitó autorización para implantar dicha especialidad. El claustro se mostró reacio, considerando que debería crearse en la escuela oficial, para lo que harían falta dos aulas más (Caja MG-270-4). A pesar de estas consideraciones, en diciembre de 1984 se implantó dicha especialidad en el Centro Universitario Cardenal Cisneros. Inmediatamente, en enero de 1985, una Comisión de la Escuela de Guadalajara, con profesores de las cátedras de filosofía y pedagogía, realizó, por encargo de la Junta del Centro una propuesta para la implantación de esta especialidad (Caja MG-285). Es interesante que se habla más de un enfoque globalizador que de asignaturas estancas, apuntando hacia un trabajo en equipos interdisciplinarios. Aunque se solicitó que la propuesta no supusiera gasto alguno, se puntualizó que sería necesaria una pequeña inversión en materiales y profesorado. El primer curso sería común a todas las especialidades; se enumeran las asignaturas de los otros dos, entre las que cabe destacar Expresión Plástico-Dinámico I (Psicomotricidad, Dibujo y Manualizaciones) en 2.º curso y II (Psicomotricidad, Música y Expresión Corporal) en 3.º (UAH, Caja MG-285/6), manifestación de la interdisciplinariedad de la que se hablaba antes y que nos recuerda a una asignatura existente en el plan actual, Proyectos para la Expresión Integral en Infantil, impartida por profesorado de las áreas de Didáctica de la Expresión Corporal, de la Expresión Plástica y de la Expresión Musical. Tras ser revisada por el profesorado, en junio del mismo año la propuesta fue remitida al Vicerrectorado correspondiente (12426/2). Finalmente, la especialidad de Preescolar se aprobó en Claustro de la Universidad el 16 de julio de 1986 (UAH, Caja 12432/2). Aun así, aún debía pasar algunos trámites, de modo que el curso 1986-1987 se abrió matrícula para la especialidad avisando a los candidatos de que aún estaba pendiente de aprobación definitiva por el Consejo de Universidades (UAH, Caja 12427).

A lo largo de los años se han realizado diversos proyectos para la formación del profesorado y reformas que han sido enviados a las Escuelas Universitarias para que alegaran las cuestiones que consideraran convenientes. En varias de ellas el Claustro de la de Guadalajara se han manifestado en términos parecidos. En mayo de 1985, acerca de la reforma de las dichas Escuelas, se proponía que los estudios duraran cuatro años, equiparación con el resto del profesorado universitario, poder investigar, que las enseñanzas fueran consideradas experimentales (UAH, Caja 12426/1). En junio 1989 se discutieron los futuros programas de estudio, se habló de la minusvaloración de los estudios de Magisterio y se replanteó la necesidad de que se convirtiera en una licenciatura, si bien no todos los profesores estaban de acuerdo con esta iniciativa. Se elaboró un do-

cumento rechazando la propuesta de reforma de la formación del profesorado presentada por el Consejo de Universidades, alegando la falta de objetivos formativo-profesionales, la escasa consideración de la función docente, por ejemplo al permitir acceder al profesorado a cualquier persona con tres años de licenciatura (diplomatura no terminal), es decir, sin cualificación; se defendía la titulación de cuatro años para todos los niveles educativos, etc. Unos meses después, en diciembre, el Rector asistió a la Junta de Centro, exponiéndole los profesores los argumentos anteriores y destacando la falta de identidad de las Escuelas. El mismo año el Ayuntamiento de Alcalá solicitó a la Universidad la creación de una Facultad de Ciencias de la Educación (UAH, Caja 10839/4), algo que, como sabemos, no se llevó a cabo hasta la implantación del Plan Bolonia.

Con la promulgación de la LOGSE en 1990 se abrió un periodo de reorganización de los estudios y la elaboración de los nuevos planes. Entre este año y 1992 se sucedieron las reuniones y la creación de comisiones destinadas al efecto, discutiendo las disposiciones del Ministerio, las especialidades, el número de créditos, la organización de las asignaturas, etc. Se concretaron cinco especialidades: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Lengua Extranjera, Educación Física y Educación Musical. Su implantación tuvo lugar en el curso 1993-1994. Se ofertaron 190 plazas en total, 35 en todas las especialidades salvo en Primaria, en la que se admitía a 50 alumnos, con notas de corte que iban desde el 5.0 hasta el 5.5. Se abrió también un largo debate acerca del papel de la Escuela en la formación del profesorado de todos los niveles educativos y su participación en el ICE (UAH, Caja 10839).

Paralelamente, se realizaron cambios importantes en las infraestructuras. Nos detenemos en algunas de las más destacadas. Un hito importante fue la restauración de la iglesia de los Remedios y su adaptación como Paraninfo-Auditorio de la Universidad de Alcalá en Guadalajara. Aun en estado ruinoso, hacia 1982 era solicitado por diversas entidades para la celebración de actividades, por lo que el director de la Escuela se dirigió en ocasiones a la Diputación de Guadalajara para tratar de solucionar las necesidades más apremiantes o acometer la reforma completa y dedicarlo a actividades culturales (UAH, Cajas 12422/2, 12423/1). En noviembre 1985 se dirigió al Obispo de Sigüenza-Guadalajara para conocer si el edificio había sido desacralizado y que lo fuera en caso de no ser así, ya que se iban a comenzar las obras para acondicionarlo como salón de actos de la Escuela y centro de cultura. La respuesta fue casi inmediata, pudiendo ser desde entonces utilizado para «destinos profanos» (UAH, Caja 12426). Con las obras en marcha, en 1989 se realizó un anteproyecto para el uso conjunto por parte de la Escuela y la Diputación. Ambas instituciones financiaron las obras, que culminaron con la inauguración el 4 de mayo de 1993 del Paraninfo-Auditorio de la Universidad de Alcalá en Guadalajara, antigua Iglesia de Los Remedios (UAH, Cajas 10839, 7747/4).

En cuanto al resto de los edificios, además de obras puntuales, a finales de los años noventa se realizó una profunda reforma, trasladándose las aulas temporalmente al Colegio San José, propiedad de la Diputación. Se volvió a la ubicación actual en el curso 2001-2002, a unas instalaciones mejoradas pero con una carencia aún pendiente: la inclusión de instalaciones deportivas, para lo cual ha habido varios proyectos frustrados (UAH, Caja 221/22).

Ante la inminencia de la implantación de los Grados en Magisterio y las necesidades de espacio que requería, se construyó otro pabellón modular, destinado a acoger aulas, despachos y laboratorios de audiovisuales. Este último cambio no solo ha supuesto cambios en las titulaciones de Magisterio; la actual Facultad acoge también, si bien dependientes de la Facultad de Filosofía y Letras, los Grados en Comunicación Audiovisual y una sección del Grado en Lenguas Modernas y Traducción, lo que ha supuesto una importante inversión en infraestructuras.

La última gran transformación ha sido la citada adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Con ella se han alcanzado dos objetivos largamente reivindicados: la equiparación de los estudios de Magisterio a las demás carreras universitarias, convirtiéndose las Diplomaturas en Grados en Magisterio de Educación Infantil o Primaria, y la presencia de una Facultad de Educación en la UAH, tras la reconversión de la Escuela de Magisterio. Esta metamorfosis ha supuesto un profundo cambio de perspectiva, quizás no completamente

asimilado por todos los agentes implicados: el paso de los contenidos a las competencias, incorporación de (para algunos) nuevas estrategias de aprendizaje, mayor autonomía del alumno, necesidad de coordinación, cambio de los sistemas y herramientas de evaluación o uso de las TICs, además de la desaparición de las especialidades, quedando las de Infantil y Primaria y la posibilidad de cursar menciones (compuestas de optativas dirigidas a la profundización de áreas determinadas), la ampliación de las prácticas y la incorporación del Trabajo Fin de Grado (Luis, Hernández y Megías, 2015). También se ha incrementado la nota de acceso y, por otra parte, el número de alumnos. De este modo, durante el curso 2016-2017 ha habido un total de 1382 estudiantes cursando (no se incluyen otros estudios instalados en la Facultad) los Grados en Magisterio de Educación Infantil y Primaria y los Dobles Grados en Humanidades y Magisterio Educación Primaria y en Magisterio de Educación Infantil- Magisterio de Educación Primaria (Facultad de Educación, 2017). En los últimos años se ha hecho un especial esfuerzo en la internacionalización, la creación de un grupo bilingüe en Educación Primaria, la implantación de dobles grados o el énfasis en actividades extracurriculares, por ejemplo a través del programa Maestros entre Maestros, con el objetivo de reivindicar la figura del docente y su papel en la sociedad. Ya son tres las promociones de graduados formados en esta Facultad y se ha superado con éxito un proceso de verificación de las titulaciones; aun así, son todos estos cambios cuyos resultados y verdadera trascendencia aún están por ver.

6.3. Actividades culturales

Sin desdeñar la actividad desplegada en otros periodos, los aires de cambio, tanto políticos como educativos, el ingreso de profesores con especiales inquietudes y otros factores provocaron que especialmente desde los años setenta y ochenta se desplegara una intensa actividad cultural, un aspecto que consideramos fundamental en el desarrollo de los futuros maestros. Talleres, cursos, seminarios y congresos, conciertos, celebración de semanas culturales y todo tipo de propuestas han enriquecido la vida de la Escuela, tratando implicar a alumnos y docentes desde el convencimiento de que la formación en general y la de los maestros en particular va más allá de la mera actividad docente desplegada en las aulas o actividades insertas en asignaturas concretas.

Desde los años setenta, como se ha apuntado, se han celebrado conciertos, en colaboración en ocasiones con el Ayuntamiento, la Diputación, la Junta de Comunidades y otras instituciones, con figuras como Guillermo González, Luis Rego, Pedro Corostola, Humberto Quagliata o los propios profesores de la Escuela Ángel Oliver y Pedro González, entre muchos otros. Comenzó el Concurso literario, instituido por Pedro Carrero, que este año celebra su 26ª edición. Se creó el grupo de teatro que dirigió desde sus inicios José Ignacio Rodríguez Val hasta su jubilación en 2009. Este grupo representó en ocasiones obras creadas por los propios alumnos. Ha habido varios ciclos de cine forum centrados en distintos temas, actividades en bibliotecas de la ciudad y muchas otras. Hay que destacar la misión pedagógica a Valdepeñas de la Sierra en 1985 en el 50 aniversario de la original. Se han prepararon obras de teatro en inglés que se representaron en colegio. La escuela contaba con dos equipos de baloncesto. Se han celebrado numerosas jornadas, congresos y seminarios y llevado numerosas iniciativas realizadas por los docentes en sus asignaturas (UAH, Cajas MG-279, 7749, 12427, 12432).

Los profesores María del Mar del Pozo, Manuel Segura y Alejandro Díez realizaron un estudio, becado por el Ministerio de Educación y Ciencia, sobre la historia del Magisterio en Guadalajara que dio lugar a un libro fundamental para conocer la historia de la Escuela de Magisterio y que sustenta gran parte del presente trabajo (UAH, Caja 12432/2; Pozo, Segura y Díez, 1986).

En la misma línea y en el mismo periodo ya se mostró preocupación por el patrimonio de la institución, creándose en 1987 una Comisión de patrimonio histórico de la Escuela y la redacción por parte del profesor Alejandro Díez de un Informe sobre dicho patrimonio (UAH, Caja 10196).

Dado el motivo que impulsa este pequeño estudio, no podemos dejar de detenernos en otro hito importante: la celebración del 150 aniversario de la Escuela. En 1989 comenzaron a gestarse los preparativos para dicho acontecimiento, nombrándose una Comisión para ello, coordinada por el profesor Pedro Carrero. Se constituyó en 1991, integrada, entre otros, por Amelia Calonge y Manuel Megías, actuales Decana y Vicedecano de la Facultad de Educación, Cristina Moral y Juan Carlos Lago, compañeros en ejercicio, y M^a Puy Zugasti, que se ha jubilado recientemente (Caja 10839). Los miembros de la Junta de Centro eran informados puntualmente y las decisiones de la Comisión pasaban por su aprobación. Desde 1990 se pidió a los profesores su colaboración en la sugerencia de propuesta de actividades. En 1991 se valoró si centrar las intervenciones en un tema o diversificarlos, el programa se sometió a aprobación, se presentó el comité de honor y se informó acerca del presupuesto. El tríptico fue diseñado por Cristina Moral. Se decidió inaugurar los actos en diciembre de 1991, destinándose una semana en enero o febrero al grueso de las celebraciones. Se sugirió que las conferencias fueran por la tarde y se concedió un voto de confianza a la Comisión para que no tuviera que convocar Juntas constantemente. En enero de 1992 se informó acerca del éxito de la inauguración, de la felicitación de la Infanta Elena por tan relevante efeméride, de las fechas de la llamada semana grande de conferencias, en febrero, y de otras actividades a final de curso y en septiembre, emplazando la clausura a finales de octubre. Entre las actividades se decidió que hubiera tres conferencias más la de clausura; en vez de por la tarde, se celebrarían a las 13.00 horas, para que los alumnos pudieran asistir. Se organizaron también un concurso literario y otro de artes plásticas, además de una exposición bibliográfica, dos conciertos y las II Jornadas de Educación y Valores. Se consiguió una importante financiación a través de diversas entidades públicas y privadas, si bien la propia Universidad no aportó demasiados fondos. La clausura finalmente se celebró el 11 de diciembre, con la asistencia del rector, el alcalde de Guadalajara y el presidente de su Diputación. Tras la clausura, Pedro Carrero propuso que el dinero sobrante se invirtiera en la creación de una revista, cuyo n.º 0 se dedicaría a la conmemoración del 150 aniversario. A pesar del éxito y felicitaciones a estos actos, Carrero reconoció que la participación estudiantil había sido baja (UAH, Cajas 10839, 7747/3).

7. Reflexiones finales

Llegados a este punto, no se puede hablar de conclusiones: la historia no ha concluido. Estos apuntes, dispersos quizás, indudablemente escasos y sesgados, ofrecen una rápida visión de la historia de esta Escuela, actual Facultad de Educación. Permiten observar cuánto han avanzado el carácter y la consideración del Magisterio, los logros alcanzados y cómo ha vivido este centro este proceso, pero también cuántos debates se remontan casi a los inicios de su andadura y aún están pendientes de resolución. Cuestiones unas que podrían ser consideradas de mayor envergadura, cuestiones otras quizás pequeñas; algunas que afectan al Magisterio en general, otras propias de esta Facultad: la consideración social de los maestros y de su formación; la efectiva integración en la Universidad y, sobre todo, el respeto desde todas sus instancias y de la sociedad en general; la colaboración con organismos e instituciones públicas y privadas del entorno, así como una mayor visibilidad; el equilibrio entre disciplinas científicas, culturales y didácticas; la correcta organización de las prácticas; el excesivo número de alumnos en las clases; la implicación de los estudiantes en actividades académicas, culturales y en los órganos de la Facultad y la Universidad o los inconvenientes que aún genera el emplazamiento en una localidad y, más aún, en una Comunidad Autónoma distintas a la sede de la institución, entre otros muchos. Retos que marcan el futuro de esta Facultad consagrada a la formación de maestros.

Referencias

Fuentes documentales (Archivo de la Universidad de Alcalá)

Cajas 00.023, 221, 7747, 7749, 10196, 10839, 12419, 12421, 12422, 12423, 12426, 12427, 12419, 12432, 25788, 2816, MG-266, MG-270, MG-275, MG-279, MG-280, MG-285, MG-286.

Bibliografía

- Anguita Martínez, R. (1997). «Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N.º 30, pp. 97-109.
- Ballesteros San-José, P.; Rodríguez Panizo, P. y Sanz Establés, C. (2013). *Evolución histórica de la Diputación Provincial de Guadalajara (1813-2013)*. Guadalajara: Diputación Provincial de Guadalajara.
- Beas Miranda, Miguel (2010). «Formación del magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970», *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 14, N.º 1, pp. 397-414.
- Díez Torre, A; Pozo Andrés, M. del M. y Segura Redondo, M. (1988). «La `Revista de Escuelas Normales': una publicación de regeneración normalista nacida en Guadalajara (1923-1936)», *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, N.º 1, pp. 9-30.
- España (1936). «Plan General de Instrucción pública, aprobado por Real Decreto de 4 de agosto de 1836» en *Historia de la Educación en España. Tomo II. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1979, pp. 118-144.
- España (1938). «Ley autorizando al gobierno para plantear provisionalmente el Plan de Instrucción Primaria de 21 de julio de 1838», en *Historia de la Educación en España. Tomo II. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1979, pp. 145-154.
- España (1849). «Real Decreto de 30 de marzo de 1849 reformando la organización a las escuelas normales de instrucción primaria, y la necesidad de crear Inspectores para este ramo de enseñanza», *Gaceta de Madrid*, N.º 5315, 2-IV-1849.
- Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá (2017). *Memoria del curso 2016-2017*.
- Lorenzo Vicente, J. A. (1995). «Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1370-1990)». *Revista Complutense de Educación*, Vol. 6, N.º 2, pp. 203-229.
- Luis Pascual, Juan Carlos; Hernández Romero, Nieves y Megías Rosa, Manuel (2015). «Universidad de Alcalá: de la Escuela de Magisterio a la Facultad de Educación». *Tendencias Pedagógicas*, N.º 25, pp. 77-95.
- Mato Díaz, A. (dir.); López Téllez, G.; Piñeiro Peleteiro, M. del R.; Moreno Medina, M. del V.; Álvarez García, M. C.; García Rocamora, E.; Moral Pérez, M. E. del; Terrón Bañuelos, A. y Prieto Fernández del Viso, J. M. (coords.) (2010). «Introducción. 165 aniversario de la Escuela Universitaria de Magisterio de Oviedo». *Magister: Revista miscelánea de investigación*, N.º 23, pp. 7-18.
- Morilla, J. (1990). «El renacimiento de la Universidad de Alcalá» en Bustos, C. (dir.): *La universidad de Alcalá I*. Madrid: Colegio Oficial de Arquitectos, Universidad de Alcalá, pp. 19-73.
- Norma. Escuela de Magisterio de Guadalajara (1964). Número conmemorativo, julio 1964.
- Pozo Andrés, M. del M. del; Segura Redondo, M. y Díez Torre, A. R. (1986). *Guadalajara en la historia del magisterio español. 1839/1939. Cien años de formación del profesorado*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E. G. B.
- «Reglamento de las Escuelas de Magisterio» (1950). *Revista Educación Nacional*, Año XI, N.º 33.

De la exclusión a la inclusión social: aportes para una reflexión sobre la educación superior en el posconflicto colombiano

Adriana Martínez Arias⁶⁶
UNAB, Colombia
amartinez18@unab.edu.co

Resumen

Las universidades en Colombia apenas inician el debate de cómo aportar significativamente a la reconciliación y a la consolidación de la inclusión social en el país, dentro del camino ya iniciado con los diálogos para procesos de paz con grupos al margen de la ley. Este artículo recopila aportes teóricos sobre la inclusión en el contexto de la educación superior y presenta un estado del arte de la inclusión social en Colombia. Se señalan retos y avances en materia de políticas públicas y se generan líneas de reflexión para las universidades, no sólo colombianas, sino de la región latinoamericana.

Palabras clave: Inclusión, Educación Superior, Colombia, Latinoamérica

Abstract

Universities in Colombia are initiating a debate on how to significantly contribute to reconciliation and to the consolidation of a social inclusion project in the country. This is promoted by the recent and current peace talks with illegal armed forces, known as guerrilla groups. This article compiles theoretical contributions

⁶⁶ Doctora en Planificación e Innovación Educativa, Universidad de Alcalá, UAH, Directora de Relaciones Nacionales e Internacionales, Universidad Autónoma de Bucaramanga –UNAB–. Investigadora Grupo IDE -UAH- e Investigadora Grupo GTI –UNAB–. Correo: *amartinez18@unab.edu.co*. Este artículo de reflexión es derivado de la tesis doctoral «Inclusión Social en la Formación Profesional de la Universidad Autónoma de Bucaramanga según Lineamientos del Ministerio de Educación Nacional», dentro del Doctorado de Planificación e Innovación Educativa de la Universidad de Alcalá. La tesis fue sustentada en julio del 2017, y su tutor fue el Dr. Mario Martín Bris.

about inclusion in the higher education system, presenting in addition a state of the art of social inclusion in Colombia. Several challenges and advancements are pointed out, providing reflection points for universities not only in Colombia, but also in other Latin American countries.

Key words: Inclusion, Higher Education, Colombia, Latin America

Acrónimos

- CID:** Centro de Investigaciones para el Desarrollo (de la Universidad Nacional de Colombia)
- ICFES:** Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior
- IES:** Institución de Educación Superior
- IDH:** Índice de Desarrollo Humano
- MEN:** Ministerio de Educación Nacional
- MISEAL:** Medidas para la Inclusión Social y la Equidad en Instituciones de Educación Superior de América Latina
- SNIES:** Sistema Nacional de Información de Educación Superior
- OCDE:** *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*
- PNUD:** *Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo*

Introducción

Es necesario reflexionar sobre lo que sucede al interior del campus universitario en Latinoamérica, y especialmente en Colombia, dado que los avances de la inclusión en la educación superior son incipientes en comparación con la educación básica y media. Así mismo, es evidente que el porcentaje de la población discapacitada y/o en situación de vulnerabilidad que opta por el camino de la universidad ha sido tradicionalmente poco representativa, siendo más frecuente la ruta de los programas vocacionales o de inserción laboral temprana. Lo anterior, en contraste con el potencial que tienen las universidades -desde sus funciones misionales de docencia, investigación y extensión- para priorizar las agendas de inclusión y diversidad en la sociedad.

Las políticas de inclusión en la educación superior constituyen una forma proactiva de enfrentar la persistente desigualdad social que aqueja a Latinoamérica. Los procesos de inclusión social elevan el nivel de formación profesional, impactan positivamente los entornos sociales de los integrantes de las comunidades universitarias y fomentan procesos de cohesión social, tal y como concluyen autores como De Avila, Peter y Zapata (2013):

Es imperante que los ministerios de educación, las asociaciones de universidades, los sistemas nacionales de ciencia y tecnología, y todas las instituciones públicas y privadas relacionadas con la educación reciban el apoyo técnico y metodológico, que necesitan para desarrollar políticas públicas de inclusión social que sean viables. Las IES son espacios importantes dentro de los que se realizan investigaciones innovadoras, se generan conocimientos nuevos y se forma a los futuros profesionales que contribuirán al desarrollo de sus países. Por esta razón, es importante que estas instituciones apoyen el desarrollo de estrategias, métodos y técnicas para mejorar el acceso de los grupos menos favorecidos y vulnerables de la sociedad a este espacio. (De Avila et al., 2013, p. 134).

Abordar conceptualmente la inclusión implica igualmente hacer referencia a términos que la anteceden, contrastan y/o complementan como son los de exclusión, segregación e integración. En su sentido más general, la inclusión se opone a toda forma de segregación, siendo la exclusión su forma más extrema.

Parrilla, citada en Rosano (2007) habla de fases en el camino hacia la inclusión; entendiendo que estas no pueden considerarse como periodos que se suceden unos a otros necesariamente. La primera fase, de exclusión, «supone la negación del derecho a la educación, se caracteriza por la no escolarización de las clases sociales desfavorecidas, los grupos culturales minoritarios, las mujeres y las personas con alguna discapacidad» (Rosano, 2007, p. 11).

En la segunda fase, la segregación, «...hay escolarización, pero en escuelas separadas, diferenciadas según grupos, como es el caso de las escuelas especiales para las personas con discapacidad» (p. 11). Por su parte, la tercera fase, de integración, se produce en la década de los 70 y «(...) representa un avance importante reconociendo el derecho a incorporarse a la escolaridad ordinaria» (p. 11).

Aparece entonces la inclusión como cuarta fase y proceso que permitiría la construcción de una sociedad equitativa e igualitaria. En este sentido, la inclusión surge primordialmente del reconocimiento de la educación como derecho y del reconocimiento de la diversidad como valor (Rosano, 2007).

Inclusión social y teorías del desarrollo de la diversidad en el ámbito universitario

Por otro lado, se menciona también en la literatura el término de inclusión social, el cual brinda un sentido holístico al concepto, procurando abarcar todos los miembros de la sociedad, e implicando cambios estructurales en donde la educación juega un papel primordial como medio para alcanzar el fin de la sociedad justa y equitativa.

Este concepto de inclusión social es abordado por autores como Araoz-Fraser (2010), quien lo presenta como el «proceso de cambio de las personas, familias, comunidades e incluso regiones, de manera que participen social, económica y políticamente, tanto de forma pasiva (beneficios y oportunidades) como activa (mecanismos y procesos de decisión comunitaria)» (p. 9).

Booth & Ainscow (2011) resaltan que el concepto de inclusión social se usa a veces para referirse a la **superación de la privación**; como por ejemplo la pobreza e insuficiencia de vivienda. (p. 34). En otros momentos, según estos autores, el concepto parece significar «la superación del estigma asociado a la desventaja en lugar de la desventaja en sí misma» (Booth & Ainscow, 2011, p. 34). Finalmente, puntualizan que es inútil mantener la idea de que la inclusión se refiere a un grupo, mientras que la inclusión social se refiere a otro. Para ellos:

Dado que la inclusión a menudo es utilizada para referirse a las personas con problemas, puede fomentar la creencia de que son objeto de exclusión social, lo que surge de manera natural como resultado directo de su deterioro. Todas las formas de inclusión y exclusión son sociales, surgen en la interacción entre personas y ambientes. (Booth & Ainscow, 2011, p. 35).

Desde este último enfoque, se reconoce el rol fundamental de la educación superior como medio de inclusión social. Por ejemplo, para Aponte (2008), la noción de inclusión en la educación superior parte del reconocimiento de una sociedad diversa y heterogénea; pero específicamente en la región de América Latina y el Caribe, las universidades «se desarrollaron bajo la lógica de acceso por talento y mérito en el marco de las necesidades de la sociedad para darle cohesión, asegurar su continuidad, crecimiento y desarrollo» (Aponte, 2008, p. 130).

Sin embargo, el teórico reconoce que «la noción de la diversidad como derecho humano individual y de grupos no ha sido reconocida en el ámbito de la educación superior como lo ha sido el talento en relación con la necesidad de las personas» (Aponte, 2008, p. 133). Como consecuencia de lo anterior, el autor afirma que una inclusión bajo condiciones de inequidad de oportunidad puede resultar en consecuencias negativas como lo son el abandono de estudios, el bajo dominio de competencias y la limitación en el desempeño y la posibilidad de empleo. (Aponte, 2008).

Por su parte, De Avila *et al.* (2013) afirman que en el caso de las Instituciones de Educación Superior, las desigualdades que se presentan están interrelacionadas entre sí. Citando a Fuentes Vázquez (2006), concluyen que como resultado de ello: «la inclusión se ha entendido sólo como un problema de acceso, lo que dificulta el desarrollo de acciones estratégicas que transformen las estructuras del sistema educativo y que pongan el énfasis en la calidad y el tipo de educación» (De Avila, *et al.*, 201, p.130).

Aunque estos autores reconocen la existencia de políticas para la inclusión en la educación superior en América Latina, también identifican nuevas esferas de exclusión en la región, dado que no se asume el rasgo multidimensional de ésta. (De Avila *et al.*, 2013). En este orden de ideas, enfatizan que las políticas de inclusión en la educación enfrentadas a la problemática de incluir grupos vulnerables pueden caer en el no cuestionamiento de las relaciones de poder desigual entre diferentes actores sociales y «no contribuyen al impulso de las capacidades de todos y todas para el desarrollo de una vida más justa, porque a menudo generan nuevos tipos de exclusión a través de sus acciones» (De Avila *et al.*, 2013, p. 131).

Los mismos autores resaltan la brecha existente entre los discursos sobre ciudadanía en la región que destacan el reconocimiento de las diferencias y la diversidad; pero que «se quedan a menudo en definiciones universales y abstractas, por lo que las políticas y programas de inclusión dentro de la educación no tienen los efectos esperados» (De Avila *et al.*, 2013, p. 131).

Otros teóricos como Cruz (2016) ya han advertido que la universidad como institución sigue siendo pensada desde el logro y desde la meritocracia; en especial cuando se trata de temas como la educación inclusiva. Para Cruz, en el ámbito de las universidades «poco se han movilizado los cimientos de la estructura» (Cruz, 2016, p. 20); así como sucede con Carrizo (2001), quien señala que «la torre de marfil en la que la institución universitaria muchas veces se ha encerrado, hoy está sitiada por la demanda ciudadana, que reclama una profunda reforma de sus estructuras y un fortalecimiento de su misión social» (p.1).

En este punto en particular, Cruz (2016) se pregunta qué estará sucediendo con las personas en situación de discapacidad al interior de las universidades, y cómo éstas últimas se han transformado para atender las necesidades de esta población en particular. La reflexión del autor es que aún existen barreras y que el recorrido de las instituciones de educación superior ha sido más lento en comparación con la educación básica; en particular habla de «una serie de omisiones, desencuentros y exclusiones; poco hay acerca de una relación directa existente entre discapacidad y educación superior». (Cruz, 2016, p. 9). Aunque Cruz reconoce que en las últimas décadas la universidad se ha abierto a los conceptos de pluralidad y diversidad, coincide con lo arriba señalado en el sentido de que se sigue premiando la competitividad y la eficiencia frente a la diferencia y la diversidad, y el estudiante universitario se convierte en «sinónimo de una nueva fuerza de trabajo productiva y eficaz» (Cruz, 2016, p. 9).

En el 2012, se publicaron las conclusiones del proyecto Medidas para la Inclusión Social y la Equidad en Instituciones de Educación Superior de América Latina (MISEAL) financiado por la Unión Europea en el marco del programa ALFA III. El proyecto fue liderado por la Freie Universität Berlin (Alemania) y la Universidad de Estadual de Campinas (Brasil) y contó con catorce universidades asociadas (once de Latinoamérica y tres de Europa).

Durante tres años, MISEAL tuvo como objetivo mejorar estrategias y mecanismos de acceso, permanencia y movilidad de personas en situación de vulnerabilidad en doce universidades de América Latina. El proyecto identificó cuatro áreas principales que agrupan los problemas comunes que obstaculizan los esfuerzos de las políticas de inclusión social y equidad, a saber:

- No se cuenta con datos suficientes para realizar un diagnóstico preciso de las condiciones de exclusión, discriminación e inequidad en las IES. Debido a la heterogeneidad de las bases de datos, se dificultan los análisis comparativos en la región. (De Avila *et al.*, 2013).
- No existen indicadores interseccionales para lograr una visión precisa y detallada de los procesos de exclusión social (De Avila *et al.*, 2013).

- Hay carencia de expertos para diseñar, implementar y evaluar medidas de inclusión social y equidad con un enfoque interseccional en las universidades (De Avila *et al.*, 2013, citando a Gazzola y Didrikson, 2008).
- No existen estrategias comunes para estandarizar levantamiento de datos, uso de indicadores interseccionales y formación de expertos en inclusión social y equidad a nivel de posgrado. (De Avila *et al.*, 2013).

La institución universitaria parece encontrarse, por lo tanto, en la disyuntiva de tener que repensarse y transformarse para responder de manera más ágil a las exigencias y demandas de su entorno y de la sociedad en general. Algunos avances se pueden identificar, sin embargo, en el ámbito de aterrizar las discusiones en torno a la diversidad, dando lugar a la formulación de modelos de desarrollo de la misma, y a programas de sensibilidad intercultural basados en la teoría cognitiva, que actualmente se aplican en algunas instituciones educativas, fundamentalmente de Norteamérica.

Por ejemplo, Olmo & Hernández (2004) hacen una propuesta para trasladar a las aulas el planteamiento de diversidad en torno a tres etapas consecutivas: 1) Descubrir la diversidad, ya que es importante por las consecuencias que ésta tiene en la convivencia, como material sobre el que se construyen las relaciones humanas. 2) Conocer el significado social de las diferencias, que permitirá distinguir cuáles tienen significado social para así profundizar en la relación que existe entre estas. 3) Comprender el valor social de las diferencias, ya que pone de manifiesto que si estas no tienen el mismo significado en unos grupos u otros, es porque se les confiere un valor distinto a la hora de entablar relaciones sociales.

Como enfoque similar, existe la Teoría del Desarrollo de la Diversidad (Chavez, Guido Di-Britto & Mallory, 2003) la cual explica las formas en las que estudiantes universitarios perciben los valores, atributos y creencias diferentes a las suyas. El modelo detalla los procesos de crecimiento cognitivo, afectivo y de comportamiento hacia la valoración consciente de las diferencias complejas e integradas en los otros y en uno mismo. Los autores proponen cinco dimensiones: 1) Desconocimiento o Falta de Exposición, 2) Conciencia Dual, 3) Curiosidad –Auto Exploración, 4) Toma de Riesgos –Otras Exploraciones- e 5) Integración – Validación de Otros. De esta manera, consideran que los individuos progresan a diferentes ritmos en los niveles cognitivos, afectivos y de comportamiento. Este progreso puede ocurrir simultáneamente o no a lo largo de estas dimensiones.

Los modelos de desarrollo individual en torno a la diversidad incluyen también el Modelo de Desarrollo de Sensibilidad Intercultural de Bennett, el cual consiste de seis etapas: negación de la diferencia, defensa en contra de la diferencia, minimización de la diferencia, aceptación de la diferencia e integración de la diferencia (Bennet & Bennet, 2001).

A manera de conclusión, y a partir de los teóricos consultados, podemos afirmar que la diversidad se visualiza como rasgo de la educación inclusiva, que la acoge como valor y como principio ético y democrático. Sin embargo, algunos autores llaman la atención sobre el riesgo de que este término se convierta en retórica de moda o eufemismo, pudiendo contribuir también a crear divisiones entre grupos sociales.

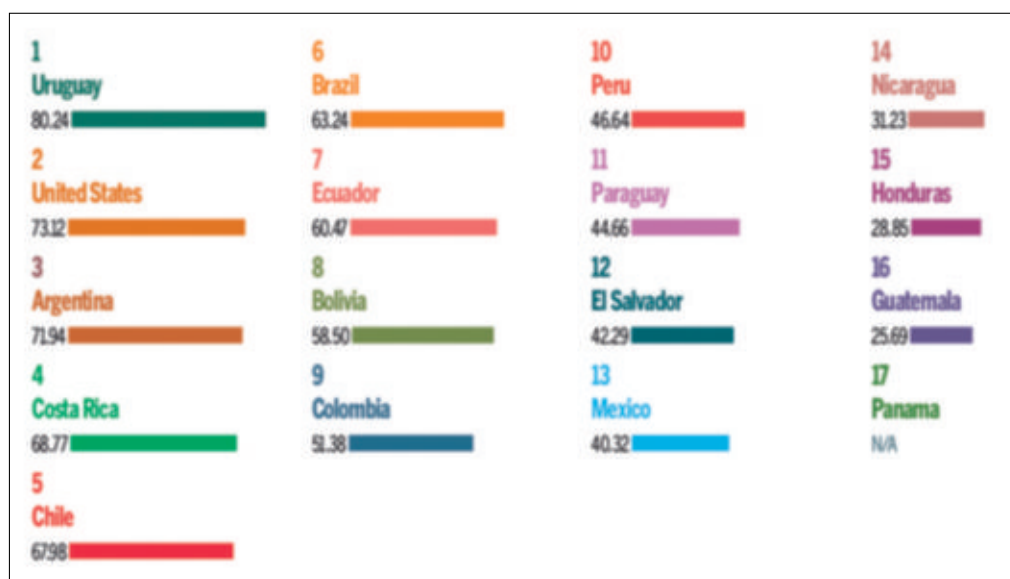
Colombia: retos y avances

Un estudio realizado por la Revista *Americas Quarterly* (2015) sobre *Índice de Inclusión Social*, comparó 17 países en América Latina usando 15 variables que incluyen: porcentaje de crecimiento del PIB 2004-2014, proporción del PIB invertido en programas sociales, matrícula de educación secundaria, derechos políticos, civiles, de la mujer y LGBT, inclusión etnorracial, participación ciudadana, inclusión financiera de género, porcentaje de la población que vive con más de cuatro dólares al día, empoderamiento personal, capacidad de respuesta del gobierno, acceso a una vivienda adecuada y acceso a un empleo formal.

Los resultados del estudio ubicaron a Uruguay como uno de los países con mayor inclusión social de Sur América, con liderazgo en aspectos como derechos LGBT y acceso a empleos formales, y progreso en áreas como inclusión financiera y proporción del PIB invertido en proyectos sociales. Guatemala y Honduras continuaron en los últimos lugares de la lista en la mayoría de los indicadores, con altos índices de pobreza, falta de oportunidades, desigualdad en cuanto al género y la raza, así como deficiente acceso a educación y a empleos formales.

De acuerdo a este estudio, en general la pobreza parece estar retrocediendo en países como Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, México, Paraguay, Perú, El Salvador y Costa Rica. Colombia por su parte, ha venido mejorando sustancialmente en lo que respecta a generación y ejecución de políticas públicas de inclusión social en los últimos años, ocupando el puesto número 9 de los 17 países evaluados.

Figura 1. Índice de inclusión social por países



Fuente: Revista Americas Quarterly.

Este estudio de *Americas Quarterly* permite concluir que en América Latina, la incorporación de políticas y programas a favor de la inclusión social y la equidad, plantean retos similares a los observados en otras áreas del desarrollo. Sobre este tema llaman la atención De Avila *et al.* (2013) citando a Rodríguez & Mallo (2012) y Mato (2008): «Al ser una región caracterizada por procesos históricos de colonización y fragmentación, la región aún conserva profundas desigualdades sociales» (De Avila, *et al.*, 2013, p. 130).

En un reporte del 2013 del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Colombia ocupa el puesto 12 en el Índice de Desarrollo Humano (IDH) en América Latina, muy por debajo de Chile, Argentina, Uruguay y Cuba. El IDH mide tres aspectos: una vida larga y saludable, medida por la esperanza de vida al nacer; los conocimientos, medidos por la tasa de alfabetización de adultos (con una ponderación de dos tercios) y la combinación de las tasas brutas de matriculación primaria, secundaria y terciaria (con una ponderación de un tercio). Según el informe, en Colombia los niños estudian en promedio 7,3 años, versus un período esperado de 13,6 años (El Espectador, 2013).

Sin embargo, hay otros campos en los cuales Colombia reporta avances; como lo es el acceso a la educación superior. Según los últimos boletines estadísticos del Ministerio de Educación Nacional –MEN–, actualmente el país tiene una tasa de cobertura en educación superior cercana al 47 %, registrando un crecimiento de más de 18 puntos porcentuales en los últimos 10 años, y contando con oferta educativa en 70 % de los municipios del país (MEN, 2015). Uno de los grandes retos en los años por venir es lograr una mejor transición entre la educación media y la educación superior, que actualmente se registra en un 34,6 %. Según estas

estadísticas, de cada 100 estudiantes que culminaron grado 11 en el año 2013, aproximadamente 35 hicieron tránsito inmediato a educación superior (MEN, 2015).

Autores como Melo, Ramos y Hernández (2014) han llamado la atención de que en el ámbito de la educación superior, «los retos actuales de Colombia son la ampliación de los niveles de cobertura y el mejoramiento de la calidad de las instituciones que ofrecen servicios educativos en este nivel de enseñanza» (Melo *et al.*, 2014, p. 2). La tasa de cobertura de Colombia es relativamente baja cuando se compara con países desarrollados como Estados Unidos, Finlandia, España, Nueva Zelanda, Australia, Noruega y con un grupo de países latinoamericanos como Argentina, Chile, Cuba, Uruguay y Puerto Rico, cuyas tasas de cobertura superan el 60 % (Melo *et al.*, 2014).

De otro lado, se resalta que la calidad del sistema de educación superior en Colombia es heterogénea, pues coexisten instituciones reconocidas por su excelencia con instituciones caracterizadas por bajos niveles de calidad. Para atender la demanda por servicios de educación superior, en el año 2012 el país contaba con 288 instituciones, de las cuales 81 corresponden a universidades, 120 a instituciones universitarias, 50 a instituciones tecnológicas y 37 a instituciones técnicas.

La siguiente tabla muestra el crecimiento en matrícula entre universidades públicas y universidades privadas desde el año 2009 en adelante, viendo un incremento notorio en la matrícula de universidades privadas entre los años 2011 a 2013.

Tabla 1. Evolución de matrículas en IES –Instituciones de Educación Superior– colombianas

| Matrícula | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| IES públicas | 878.558 | 927.295 | 983.369 | 1.004.459 | 1.106.244 |
| IES privadas | 691.889 | 747.125 | 835.935 | 872.919 | 1.002.980 |
| Total | 1.570.447 | 1.674.420 | 1.819.304 | 1.877.378 | 2.109.224 |
| Variación % frente al periodo anterior | 8,71 % | 6,62 % | 8,65 % | 3,19 % | 12,34 % |

Nota: Adaptado de, Observatorio de la Universidad Colombiana (2016).

También se muestra a continuación el incremento en matrícula por niveles de formación entre los años 2009 y 2013. Se observa aquí un incremento sustancial en la educación tecnológica y en el nivel de especialización y maestría; y un incremento moderado en la educación de grado y de doctorado.

Tabla 2. Evolución de matrículas en IES colombianas por niveles de formación

| Matrícula | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Técnica | 185.322 | 93.014 | 80.210 | 60.813 | 83.483 |
| Tecnológica | 297.183 | 449.344 | 512.500 | 524.473 | 604.410 |
| Universitaria | 1.011.021 | 1.045.570 | 1.120.659 | 1.180.532 | 1.295.528 |
| Especialización | 54.904 | 60.358 | 74.228 | 75.688 | 82.515 |
| Maestría | 20.386 | 23.808 | 28.915 | 32.553 | 39.488 |
| Doctorado | 1.631 | 2.326 | 2.792 | 3.319 | 3.800 |
| Total | 1.570.447 | 1.674.420 | 1.819.304 | 1.877.378 | 2.109.224 |

Nota: Adaptado del Observatorio de la Universidad Colombiana (2016).

Un aspecto importante dentro del sistema de educación superior colombiano es la deserción, la cual el MEN mide a través del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), y mediante dos indicadores claves de referencia internacional: la tasa de deserción anual y la tasa de deserción por cohorte. El primero de estos dos indicadores mide el comportamiento del fenómeno en el corto plazo; mientras el segundo evidencia una tendencia estructural y refleja en el largo plazo la permanencia de los estudiantes que ingresaron en un mismo periodo de tiempo.

La deserción del primer tipo (anual) ha tenido una evolución favorable durante los últimos 4 años, cerrando en 10.1 % en 2014, cifra inferior a la de países como Brasil (18 %) y Estados Unidos (18.3 %) (MEN, 2015). Por su parte, la tasa de deserción por cohorte, se ubica en 45,5 %, lo que deja a Colombia en una posición intermedia entre México con 42 %, Argentina con 43 %, Venezuela con 52 % y Chile con 54 % (MEN, 2015).

Según Torres & Zúñiga (2012), la deserción obstaculiza la ampliación en la cobertura de la educación superior y retrasa para el país la formación de capital humano capacitado clave para el crecimiento, el desarrollo económico y la equidad social.

En general, las razones por las cuales los estudiantes abandonan sus estudios, de acuerdo con el estudio del MEN (2009), son principalmente de índole personal (edad, género, situación laboral), académicas (área de conocimiento y puntaje del examen de competencia del Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior -ICFES), socioeconómicas (nivel de ingresos, educación de la madre, tasa de desempleo de la región, número y posición entre los hermanos) e institucionales (facilidad de apoyo financiero).

De hecho, Martín-Padilla *et al.* (2013) afirman que en Colombia, del 6,3 % de la población con discapacidad, sólo el 1 % ha logrado acceder a estudios superiores; porcentajes que los autores señalan como similares a los registrados por países de África. De esta manera, deducen que estos bajos índices «pueden estar relacionados con prejuicios y barreras en los paradigmas tanto de las sociedades, instituciones y comunidades, como de las personas y familias con hándicaps, que magnifican erróneamente los obstáculos para afrontar el reto de acceder a la universidad» (p. 196).

Finalmente, se resalta el documento **La Educación en Colombia** publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el 2016, el cual analiza la educación superior y los problemas claves a los que el país se enfrenta en su esfuerzo por transformar el sector. Este documento plantea que «*el sistema de educación superior en Colombia ha progresado notoriamente durante la década pasada. La tasa de matrículas se ha duplicado y un número creciente de jóvenes de hogares de bajos ingresos ha ingresado a la educación superior gracias a programas como la iniciativa Ser Pilo Paga. Se han adoptado medidas importantes para desarrollar el aseguramiento de calidad y los sistemas de información*». (OCDE, 2016, p. 268).

Pero al mismo tiempo, la OCDE señala que *el país debe continuar mejorando la calidad y pertinencia de la educación superior, al mismo tiempo que mejore la cobertura y atraiga y acoja un alumnado cada vez más diverso. En síntesis: «Esto implicará mayores esfuerzos para orientar y apoyar a los estudiantes a lo largo del desarrollo de su educación superior, especialmente los jóvenes de orígenes menos favorecidos, y abordar los obstáculos económicos y geográficos para el acceso»* (OCDE, 2016, p. 268).

En Colombia, se han establecido normativas para garantizar la inclusión, desde la Constitución Política de 1991, la Ley 115 de 1996, la Ley 361 de 1997, la Ley 762 de 2002 y el Decreto 366 de 2009, que en su conjunto protegen los derechos educativos y de integración social de poblaciones vulnerables, incluyendo a quienes se encuentran en situación de discapacidad.

Así mismo, desde el año 2007, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia viene trabajando para consolidar esfuerzos en favor de la inclusión en la educación superior, cuando inició un estudio en conjunto con el Centro de Investigaciones para el Desarrollo (CID) de la Universidad Nacional de Colombia para la identificación de las condiciones de acceso, permanencia y graduación de la población diversa en este subsistema

educativo. Uno de los hallazgos más significativos de este estudio fue el aumento del registro de la población diversa matriculada en el periodo 2002–2007, aumentando en un 908 %, «pasando de 242 estudiantes en el I–2002 a 2.439 en el II–2007» (MEN, 2013).

Lo anterior abrió el camino para iniciar en el 2012 una revisión conceptual y determinar los posteriores lineamientos, priorizando grupos considerados «más proclives a ser excluidos del sistema educativo por circunstancias sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas, y que afectan los procesos de aprendizaje» (MEN, 2013, p. 41).

Estos cinco grupos son: personas en situación de discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales; grupos étnicos como comunidades negras, afrocolombianas, raizales, palenqueras y pueblos indígenas; población víctima según lo estipulado en la Ley 1448; población desmovilizada en proceso de reintegración y población habitante de frontera.

El trabajo de investigación arriba mencionado dio origen a la publicación en el 2013 de los lineamientos de **Política de Educación Superior Inclusiva** del MEN, los cuales abordan «la complejidad del contexto colombiano, la pluralidad de culturas y territorios, el conflicto armado y las múltiples expresiones de inequidad en las regiones» (p. 41). Así mismo, los lineamientos del MEN hacen una clara articulación entre los procesos académicos inclusivos y el horizonte deseable para Colombia:

Unos procesos que articulan estrategias y acciones que hacen de la educación una herramienta central en la construcción de la paz, y permiten no sólo transformar realidades y desaprender los comportamientos violentos, sino también abrir la posibilidad para pensar el post-conflicto en el marco de una sociedad diversa e incluyente. (MEN, 2013, p. 52).

Este tema se ve igualmente reforzado desde por el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 del Gobierno Nacional «Todos por un nuevo país», cuyos pilares son la paz, la equidad y la educación, como círculo virtuoso descrito de la siguiente forma:

Una sociedad en paz es una sociedad que puede focalizar sus esfuerzos en el cierre de brechas y puede invertir recursos en mejorar la cobertura y calidad de su sistema educativo. Una sociedad equitativa es una sociedad sin marcadas diferencias socio-económicas que permite la convivencia pacífica y facilita las condiciones de formación en capital humano. Finalmente, una sociedad educada es una sociedad que cuenta con una fuerza laboral calificada, sin grandes diferencias de ingresos y con ciudadanos que resuelven sus conflictos sin recurrir a la violencia. De forma más simple: la paz favorece la equidad y la educación, la equidad propicia la paz y la educación, y la educación genera condiciones de paz y equidad. (Departamento Nacional de Planeación, 2014, p. 28).

Conclusiones

Este escenario propuesto desde el Gobierno Nacional de Colombia y matizado por los actuales acuerdos con los grupos guerrilleros al margen de la ley que buscarían desmovilizarse y reintegrarse a la vida civil, implica una transición que requerirá no solo esfuerzos del Estado, sino de todos los sectores y organizaciones sociales. Por lo tanto, es necesario consolidar consenso social, y enfocar la atención hacia un problema subyacente de debilidad en las regiones; de forma que se fortalezca una visión de país incluyente y equitativo.

Paradójicamente, las circunstancias del país reclaman que las universidades se transformen rápidamente para que contribuyan al proceso de inserción social que no puede dar espera. No solamente en referencia a la población desplazada y de reinsertados de la guerrilla, sino a un gran porcentaje de colombianos que aún viven en la pobreza y sin posibilidades de acceso a la educación superior. Colombia ha hecho importantes es-

fuerzos en los últimos años para superar los niveles de desigualdad, pero continúa rezagada en comparación con otros países de la región.

Para que el país continúe avanzando en este camino de sociedad inclusiva que apenas inicia, debe pensarse en una reconstrucción colectiva del tejido social. Desde cumplir con el anhelo de coexistir en paz a pesar de las diferencias ideológicas y de las situaciones de violencia vividas durante largo tiempo, hasta abrir verdaderamente las puertas de las instituciones para que todos los colombianos tengan acceso a las oportunidades de educación y empleo. Sólo así serán viables y sostenibles las políticas y lineamientos propuestos por el gobierno nacional. De lo contrario, sobrevivirán esas prácticas de rechazo hacia determinados tipos de población y se regenerará continuamente el ciclo de exclusión. Es en este contexto de construcción de nuevo tejido social que surge la pregunta de si la universidad colombiana está articulada con los objetivos de país y si responderá de manera eficaz a los profundos cambios sociales que se avecinan.

Las universidades deben pensar en programas integrales para ampliar la cobertura, mejorando el acceso y la financiación, y también garantizando la permanencia y la graduación. Aun así, deben evaluar sistemáticamente sus esfuerzos e identificar el rasgo multidimensional de la exclusión, ya que como lo menciona De Avila *et al.* (2013), las problemáticas de incluir grupos vulnerables pueden caer en el no cuestionamiento de las relaciones de poder desigual entre diferentes actores sociales.

Hay que pasar del discurso sobre la ciudadanía, los derechos humanos y el respeto por la diversidad a cerrar la brecha entre teoría práctica para que las definiciones universales y abstractas se traduzcan en programas de inclusión efectivos y que respondan a la equidad y la transformación social. Se requiere quizás un cambio de paradigma en la universidad latinoamericana, para que en lugar de seguir pensándose desde el logos y la meritocracia, la competitividad y la eficiencia, fortalezca con mayor contundencia su misión social. Habría que revisar los aprendizajes y lecciones de la educación básica y media en materia de inclusión, conocer las experiencias de otros países y ver de qué manera algunas buenas prácticas puedan ser trasladadas al contexto de la educación superior. Lo importante es que los programas de inclusión social en las universidades sean bien sustentados y socializados con toda la comunidad, respondan efectivamente a la demanda de la sociedad y atiendan de manera certera las necesidades de las poblaciones vulnerables, para no caer en omisiones, desencuentros y la reincidencia del ciclo de la exclusión.

Bibliografía

- Aponte, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En A.L. Gazzola., y A. Didriksson (Ed.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, pp. 113-154. Caracas, Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Recuperado de www.iesalc.unesco.org/ve/.../publicaciones2008/Libro_TENDENCIAS_espanol.pdf
- Araoz-Fraser, S. (2010). Inclusión Social: Un propósito nacional para Colombia. *Documentos de Investigación Universidad Central* (7), pp. 1-50. Ediciones Fundación Universidad Central. Recuperado de <http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/economia/2010-12-documentos-investigacion-economia-007.pdf>
- Bennet, J. & Bennet, M. (2001). Developing intercultural sensitivity: an integrative approach to global and domestic diversity. *The Diversity Symposium*. Recuperado de <http://www.diversitycollegium.org/pdf2001/2001Bennettpaper.pdf>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Guía para la Inclusión Educativa: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Reino Unido: CSIE.
- Chavez, A., Guido Di-Britto, F. & Mallory, S. (2003). Learning to Value the «Other»: A Framework of Individual Diversity Development. *Journal of College Student Development*, 44 (4), p. 453-469.
- Cruz, R. (2016). Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? CPU-e. *Investigación Educativa* 23, pp. 1-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283146484002.pdf>

- Departamento Nacional de Planeación (2014). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: Versión Preliminar para Discusión del Consejo Nacional de Planeación*. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/prensa/bases%20plan%20nacional%20de%20desarrollo%202014-2018.pdf>
- De Avila, J., Peter, S. & Zapata, M. (2013). Inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior en América Latina. *ISEES*, (13), pp. 129-149.
- El Espectador. (2013). *Colombia, ¿País de alto desarrollo humano?*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/vivir/colombia-pais-de-alto-desarrollo-humano-articulo-410396>
- Martín-Padilla, E., Sarmiento, P. J., & Coy, L. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad. *Revista Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia*, 61(2), pp. 120-130.
- Melo, L. A., Ramos, J. E., & Hernández, P. O. (2014). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. Borradores de economía, *Banco de la República de Colombia*, 1(808), pp. 1-50. Recuperado de http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/be_808.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*. Recuperado de <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Lineamientos.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). Permanencia y Graduación: Una apuesta por la Equidad en Educación Superior. *Educación Superior en Cifras*, 9. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-350451_recurso_9.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). ¿Qué porcentaje de nuestros bachilleres ingresa de manera inmediata a la educación superior? *Educación Superior en Cifras*, 11. Recuperado de www.mineduacion.gov.co/1759/articles-350451_recurso_11.pdf
- Olmo, M. & Hernández, C. (2004) Diversidad cultural y educación: La perspectiva antropológica en el análisis del contexto escolar. *Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Simposio dirigido por Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante, España.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE-. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación: La Educación en Colombia*. Traducción del MEN. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Rosano, S. (2007). *La cultura de la diversidad y la educación inclusiva. Educación y Diversidad. El camino de la inclusión educativa en Punta Hacienda* (Tesis de maestría, no publicada).
- Torres, F. J. S., & Zúñiga, J. M. (2012). La deserción en la educación superior en Colombia durante la primera década del siglo XXI: ¿Por qué ha aumentado tanto? Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Economía, CEDE.

Estilos cognitivos y formación de pregrado modelo para la determinación de brechas de aprendizaje y capacitación docente

Ángela Tamayo Pastén⁶⁷

Mario Martín Bris

Resumen

La consideración de la neurodivergencia de los estudiantes al momento de aprender es un tema que aporta en la potenciación de habilidades cognitivas complejas que presenta el perfil de formación universitaria. En este contexto se explora en las razones atribuibles al bajo rendimiento a partir del análisis de datos que narran la experiencia de estudiantes y docentes en contraste con el análisis documental y perfil de aprendizaje. La Teoría Fundamentada permitió codificar datos para el levantamiento teórico del modelo de determinación de brechas haciendo uso del análisis de caso único aplicado a la cohorte 2010 del programa de Ingeniería en Gestión de la Calidad de la Universidad Técnica Federico Santa María en Chile. El análisis de las brechas de aprendizaje, al combinar test de estilos cognitivos con el perfil de entrada y de egreso, muestra distancias considerables respecto de los requisitos para enfrentar la formación en ciencia básica del primer año y a dos años de presentada esta realidad, la identificación oportuna de las habilidades cognitivas para la movilización del perfil junto con la capacitación de todos los involucrados es un tema relevante que aporta en el cuestionamiento de los programas de nivelación utilizados en educación superior.

Palabras clave: Perfil de Entrada, Perfil de Egreso, Brechas de Aprendizaje, Estilos Cognitivos, Habilidades Cognitivas.

⁶⁷ Doctora en Educación Planificación e Innovación Educativa de la Universidad de Alcalá y Master en Planificación. Magíster en Currículum y Evaluación de la Universidad de Santiago de Chile. Asesora y Docente de Educa Acción Agencia Técnica Educativa del MI-NEDUC y docente colaboradora de Universidad de Alcalá en Chile en programas de Doctorado y Máster. Línea de investigación Innovación Educativa, Neurociencias y desarrollo cognitivo, etnomatemática. Doctora colaboradora de CIETE-Chile. Mail atamayopasten@gmail.com. ^bDoctor en Ciencias de la Educación. Director del programa de Doctorado de la Universidad de Alcalá, en Planificación e Innovación Educativa, en Chile. Director de varios Máster y cursos en Educación. Responsable de diversos Convenios entre la Universidad de Alcalá y otras Universidades e instituciones en América Latina. Director de esta investigación como tesis doctoral el año 2015. Mail mario.martin@uah.es.

Resume

The consideration of students neurodivergence at the moment of learning is an issue that contributes to the enhancement of complex cognitive abilities presented by the university formation profile. In this context it is explored in the reasons attributable to the low performance from the analysis of data that narrate the experience of students and teachers in contrast to the documentary analysis and learning profile. The Grounded Theory allowed the codification of data for the theoretical survey of the gap determination model using the single case analysis applied to the 2010 cohort of the Engineering in Quality Management program of the Universidad Técnica Federico Santa María Chile. The analysis of the learning gaps, combining cognitive style tests with the entrance and exit profile, shows considerable distances with respect to the requirements to confront training in basic science in the first year and to two years of presenting this reality, the identification timeliness of cognitive skills for profile mobilization along with training of all involved is a relevant issue that contributes to the questioning of leveling programs used in higher education.

Key words: Profile of Entry, Exit Profile, learning gaps, Cognitive Styles, mobilization skills.

1. Introducción

El desierto florido es un fenómeno que se produce en el Desierto de Atacama en Chile; consiste en la aparición de una gran diversidad de flores entre los meses de septiembre y noviembre en años en que precipita de una manera inusual para el promedio del desierto, siendo un fenómeno único en el mundo.

La analogía de los procesos formativos en el ámbito universitario con el desierto es la resultante de lo árido que resulta para pedagogos e investigadores en educación promover innovación profunda en educación superior, principalmente porque existe una creencia muy arraigada en el cuerpo académico de que la pedagogía es casi una suerte de medicina no tradicional que poco puede entregar a ambientes en los cuales sólo hay cabida para la ciencia desde una perspectiva preponderantemente positivista.

Pero al igual que en el caso del desierto, si existen las condiciones y se produce una suerte de alineación de voluntades, visiones y recursos principalmente es posible ver florecer a estudiantes y docentes.

La neurodivergencia (Guillén, 2017) de los estudiantes al momento de aprender y los hallazgos de la psicología cognitiva y las neurociencias, en estas materias, puestos al servicio de la pedagogía pueden ser consideradas como estas condiciones que junto a un contexto, en el cual existe la voluntad de innovar, se alinean para hacer florecer el desierto.

En consonancia con lo anterior el tema de este estudio nace en pro de la potenciación de habilidades asociadas al análisis lógico y juicio crítico, a nivel de pensamiento complejo para cumplir con los requerimientos del perfil de la formación de ingenieros en el año 2010 y hoy después de dos años los planteamientos del modelo permiten fundamentar la importancia de revisar procesos de nivelación (Soto, 2017).

Lo anterior se construye a partir de la incorporación de los estilos cognitivos en el levantamiento de perfiles de entrada y egreso con el propósito, de desarrollar propuestas de intervención docente orientadas a la movilización de las habilidades del perfil académico.

El marco teórico se sustenta a partir de una mirada integradora y ontológica que concibe al que aprende como una unidad cerebro-mente-cultura (Maturana, 2015; Guillén, 2017, Morín, 2001).

El estudiante concebido como unidad que es única y a la cual el modelo aporta herramientas para enfrentar el entorno y poder aplicar pensamiento complejo y reflexivo como construcción de conocimiento por abstracción reflexiva antes que el aprendizaje de la técnica privilegiando la capacidad de interrogarse del Dasein 1 (Heidegger, 1997).

Frente a lo cual los estilos cognitivos aportan a la innovación como elementos potenciadores del perfil como un dato acerca de la forma de captación y del procesamiento mental del estudiante puesto que son susceptibles de desarrollarse o no bajo una mirada respetuosa de la unicidad del ser, dado que en ningún caso son determinantes del aprendizaje (Guillén, 2014).

Prisma bajo el que resulta importante señalar que la información que el modelo aporta nutre el trabajo del docente en el ámbito de las habilidades cognitivas y sus jerarquías (Lavados, y Slachevsky, 2013), pero que es necesario comprender que el aprendizaje significativo representa un <<Continuum>> entre memorización y significancia, y sólo tiene lugar en un contexto educativo en el cual se diseñen estrategias de mediano y largo plazo interviniendo el currículo y su gestión en el programa además de la intervención en el aula.

2. Objetivos

El objetivo general es aplicar el Modelo de Determinación de Brechas en el proceso de nivelación en la formación de pregrado de una universidad chilena.

Los objetivos específicos buscan:

- Evaluar la distancia que existe entre las habilidades de movilización para el desarrollo de los perfiles de entrada y egreso de los estudiantes.
- Aplicar una propuesta de intervención a los estudiantes con mediación docente.
- Probar la eficacia de una propuesta de innovación educativa basada en la aplicación del modelo propuesto.

3. Desarrollo

La construcción de la teoría que soporta el modelo a partir de la teoría fundamentada tiene como unidad de análisis para la validación de la efectividad del modelo a la cohorte 2010 de la carrera de ingeniería de ejecución en gestión de la calidad de la Universidad Técnica Federico Santa María, haciendo uso del análisis de caso único (Rodríguez, Gil & García, 1996).

Esto se justifica debido a que en el momento en que se aplica el estudio, la cohorte que representa la unidad de análisis está conformada por 12 estudiantes de los cuales 10 pertenecen al género femenino y 2 al género masculino.

Cabe señalar que esta cohorte es la primera en egresar del programa, se encuentra en un proceso crítico, producto del bajo logro en el trabajo de titulación y las sospechas de tras tres años de estudio no cumplen con el perfil de egreso. Antecedente que resulta ser una fuente importante para la construcción teórica del modelo de determinación de brechas en cuanto contribuye al conocimiento de los factores que la componen.

Frente a lo anterior resulta importante aclarar que el aporte del estudio de este caso único permite conocer factores desde la unicidad de la cohorte 2010 y comprender el problema desde la dimensión de cada estudiante brindando una solución frente a la necesidad de que egresen pero al mismo tiempo, aporta a la universidad a través, de su carácter revelador de la gestión del programa en cuanto a las deficiencias de implementar un proyecto de consecución de estudios sin perfil de entrada pudiendo ser el preludio de estudios posteriores tanto en la misma entidad como en otras.

El modelo conceptual (Ver Figura n.º 1), se construyó sección a sección (bloque o sub-modelo), para después conectar estas secciones como un rompecabezas (Caselles, 2008). Siendo el proceso, de integración, fundamentalmente inductivo dado que la finalidad es establecer los vínculos que eventualmente crean un

todo, como rompecabezas cuyo soporte son las propias piezas de evidencia que lo conforman, mediante un procedimiento llamado corroboración estructural, como parte de la credibilidad y validez de la investigación cualitativa Hernández, Fernández & Baptista (2010).

Tal como se observa en la Figura 1, en un primer nivel de integración, utilizando las definiciones raíz, se ensamblan los subsistemas dando origen a la estructura conceptual del modelo de determinación de brechas que está basada en la estructura propuesta por Vygotsky (1988), lo que permite organizar los datos obtenidos identificando la entrada y el egreso de la carrera.

El flujo de información amerita una primera lectura de carácter horizontal, de izquierda a derecha, congruente con el concepto de aprendizaje significativo al hacer énfasis en la importancia del conocimiento precedente y el aprendizaje mecánico como base imprescindible para el aprendizaje de nuevos conceptos (Hernández, 2005). Esta idea está expresada en la división principal que se observa en el Figura del modelo y que muestra una etapa de diagnóstico de primer año con el objeto de dar cuenta de una primera brecha de aprendizaje que tiene relación con las habilidades de entrada y una segunda etapa denominada segunda brecha relacionada con la formación específica.

Una lectura más detallada de la Figura 1 muestra en la etapa de diagnóstico de primer año los constructos de (1) Perfil de Aprendizaje Integrado que es la asociación entre el Perfil de Entrada Real PER que integra, el diagnóstico de las habilidades del perfil que la universidad ha determinado como habilidades de entrada, con el Perfil de Aprendizaje Real PAR que contiene los estilos cognitivos de los estudiantes concebidos para el modelo como habilidades de movilización de las primeras.

Este (1) Perfil de Aprendizaje Integrado se contrasta contra el (2) Perfil de Entrada Integrado PEI que relaciona las habilidades del Perfil de Entrada (PE), que la universidad determinó como ideales para iniciar el programa y que son eminentemente curriculares como son los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales previos a la formación como ingeniero de ejecución con los estilos cognitivos que se han asociado como habilidades de movilización del PE dando lugar al Perfil de Aprendizaje Ideal (PAI).

La determinación del (1) Perfil de Aprendizaje Integrado y el (2) Perfil de Entrada Integrado da lugar al constructo (3) Primera Brecha de Aprendizaje que es la distancia entre ambos perfiles. La primera brecha aporta información útil respecto a las habilidades de cristalización (Horn & Cattell, 1966) a superar para lograr los resultados de aprendizaje relacionados con la formación inicial de ingeniero.

Una vez superada la primera Etapa de Diagnóstico de Primer Año, dispuesta en el extremo izquierdo (Figura n.º 1), el modelo presenta una segunda etapa, dispuesta en el extremo derecho asociada a la formación ingenieril denominada Etapa Formación Específica que para el caso de la unidad de análisis de este estudio se denominó de segundo y tercer año por ser ese el tiempo de duración del programa, pero que aplicada en otro contexto se extiende a los años de formación específica pertinente. Aquí el Modelo presenta el constructo (4) Perfil de Egreso Integrado que es la asociación entre el Perfil de Egreso PE que contiene las habilidades definidas por la universidad para el egreso más la incorporación del Perfil de Aprendizaje Ideal PAI que aporta las habilidades fluidas (Chiong y Campos, 2016; Horn & Cattell, 1966) que son principalmente la velocidad de procesamiento, memoria de trabajo y razonamiento abstracto y permiten movilizar el juicio crítico. Este constructo contiene la información que permite conocer la (5) Segunda Brecha de Aprendizaje que es la distancia entre el (1) Perfil de Aprendizaje Integrado y el (4) Perfil de Egreso Integrado.

Figura 1. Modelo Teórico de Determinación de Brechas

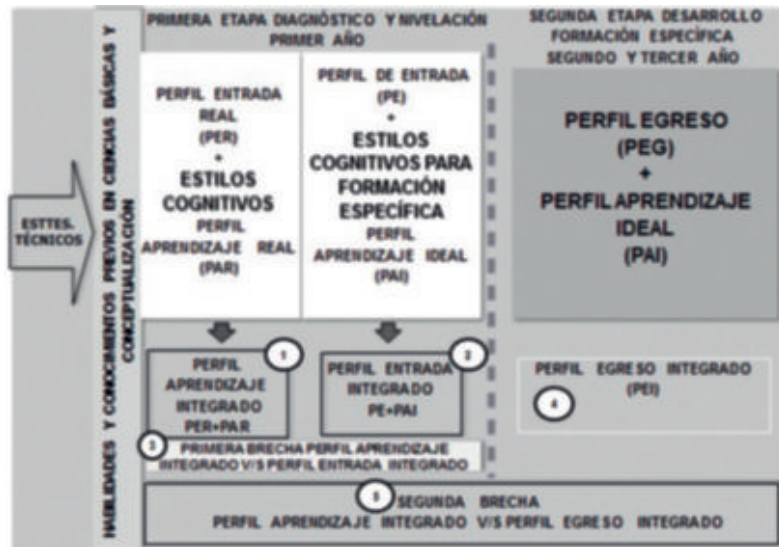


Fig. 1 Modelo Teórico de Determinación de Brechas. Es el resultado del ensamblaje de subsistemas que componen los perfiles de entrada y egreso que junto a la estructura conceptual del modelo de determinación de brechas permite organizar los datos obtenidos identificando la entrada y el egreso de la carrera con incorporación de los estilos cognitivos.

4. Resultados

El perfil de entrada integrado (Tabla n.º 1) relaciona mediante sombreado gris las habilidades de entrada con los estilos cognitivos. Éste se levantó en trabajo conjunto con un panel de expertos académicos del programa luego de sesiones de capacitación. Este perfil (Tabla n.º 1) se centra en dos habilidades cognitivas de cristalización (Chiong y Campos, 2016) como son la interpretación y el análisis las cuales permiten al estudiante enfrentar el proceso formativo de primer año asimilando fórmulas, vocabulario y procedimientos a nivel secuencial y por otra parte; la resolución de problemas enmarcada en análisis lógico para la consecución de pasos en la resolución de ejercicios.

Tabla 1. Perfil de Entrada Integrado Cohorte 2010

| | Capacidades de entrada | | | | | | |
|--|--|---|---|---|---|--|---|
| | Interpretación | Análisis | | Resolver problemas | | | |
| | Reconoce conceptos, principios, reglas y propiedades de la matemática, física y administración | Analiza información matemática, física y de administración proveniente de otras ciencias y de la vida diaria. | Evalúa información proveniente de otras ciencias y la vida cotidiana. | Identifica métodos en la resolución de problemas simples. | Aplica métodos en la resolución de problemas simples. | Analiza las soluciones de un problema para fundamentar su pertinencia. | Evalúa las soluciones de un problema para fundamentar su pertinencia. |
| Estilos de aprendizaje test Vak | | | | | | | |
| Visual | | | | | | | |
| Auditivo | | | | | | | |
| Kinestésico | | | | | | | |
| Estilo cognitivo test Kolb | | | | | | | |
| Experiencia concreta (EC) | | | | | | | |
| Conceptualización abstracta (CA) | | | | | | | |

| Capacidades de entrada | | | | | | |
|--|---|---|---|---|--|---|
| Interpretación | Análisis | | Resolver problemas | | | |
| Reconoce conceptos, principios, reglas y propiedades de la matemática, física y administración | Analiza información matemática, física y de administración proveniente de otras ciencias y de la vida diaria. | Evalúa información proveniente de otras ciencias y la vida cotidiana. | Identifica métodos en la resolución de problemas simples. | Aplica métodos en la resolución de problemas simples. | Analiza las soluciones de un problema para fundamentar su pertinencia. | Evalúa las soluciones de un problema para fundamentar su pertinencia. |
| Experiencia activa (EA) | | | | | | |
| Observación reflexiva (OR) | | | | | | |
| Hemisferios cerebrales | | | | | | |
| Derecho | | | | | | |
| Izquierdo | | | | | | |
| Cuadrante cerebral | | | | | | |
| Cortical izquierdo (CI) El Experto | | | | | | |
| Cortical derecho (CD) El Estratega | | | | | | |
| Cortical izquierdo (CI) El Organizador | | | | | | |
| Cortical derecho (CD) El Comunicador | | | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

El perfil de aprendizaje integrado (Tabla n.º 2), que representa el aprendizaje real respecto de los requerimientos de entrada, muestra en detalle las capacidades del estudiante más el diagnóstico de los estilos de aprendizaje para su captación y cognición.

Tabla 2. Perfil de Aprendizaje Integrado Cohorte 2010

| Alumno | Logro CS básicas administrac. prona al 55% | Interpretación docente | VAX | KOLB | Predominancia hemisférica | Predominancia cuadrante cerebral |
|--------|--|---|---|--|-------------------------------|--|
| nº. 1 | 66 % | – Ausencia de habilidades para el desarrollo de ejercicios y cálculos matemáticos. – Falta de conceptos previos de física. – Falta de conocimientos previos de administración. – Escasa comprensión lectora. | Visual Kinestésico Moderado | Divergente (alto) Conceptualiza y abstrae/piensa (alto) Experimenta y actúa/hace (moderado) | Izquierdo falta desarrollo | Cortical Izquierdo |
| nº. 2 | 65 % | | Kinestésico Moderado | Convergente (alto) Divergente (moderado) Convergente (alto) | Derecho Equilibrio | Cortical Derecho Cortical izquierdo |
| nº. 3 | 78 % | | Kinestésico Moderado | Observa y reflexiona/piensa (alto) Experimenta y siente/hace (moderado) Convergente (alto) | Izquierdo falta desarrollo | Cortical Izquierdo |
| nº. 4 | 71 % | | Visual Kinestésico Moderado | Observa y reflexiona/piensa (alto) Experimenta y siente/hace (moderado) | Derecho Equilibrio | Cortical Izquierdo |
| nº. 5 | 74 % | | Visual Auditivo Kinestésico Moderado | No presenta Predominancia | Equilibrio | Cortical Izquierdo |
| nº. 6 | 69 % | | Visual Kinestésico Moderado | Convergente (alto) Divergente (alto) Divergente (alto) | Equilibrio | Cortical Izquierdo |
| nº. 7 | 89 % | | Visual Kinestésico Moderado | Conceptualiza y abstrae/piensa (alto) Experimenta y actúa/hace (moderado) Divergente (alto) | Equilibrio | No hay Predominancia |
| nº. 8 | 79 % | | Visual Kinestésico Moderado | Conceptuales y abstrae/piensa (alto) Experimenta y actúa/hace (bajo) Divergente (alto) | Izquierdo falta desarrollo | Cortical Izquierdo |
| nº. 9 | 73 % | | Kinestésico Alto | Conceptualiza y abstrae/piensa (alto) Experimenta y actúa/hace (moderado) Divergente (alto) | Derecho | Cortical Derecho |
| nº. 10 | 81 % | | Kinestésico Alto | Conceptualiza y abstrae/piensa (alto) Experimenta y actúa/hace (moderado) | Izquierdo falta desarrollo | Cortical Izquierdo |
| nº. 11 | 62 % | | Kinestésico Alto | Conceptualiza y abstrae/piensa (alto) Observa y reflexiona/piensa (alto) Experimenta y actúa/hace (moderado) | Equilibrio | Cortical Izquierdo |
| nº. 12 | 67 % | | Kinestésico Alto | Asimilador (alto) Observa y abstrae/piensa (alto) Experimenta y concreta/siente (bajo) | Equilibrio | Cortical Izquierdo |






Fuente: Elaboración propia.

La información respecto de los logros (Tabla n.º 1) da cuenta de la existencia de un bajo repertorio de herramientas para la asimilación y aplicación de las habilidades cognitivas del perfil, que permitirían a los estudiantes consolidar su pensamiento convergente principalmente en el aprendizaje de pasos para la realización de ejercicios matemáticos y físicos como en la memorización de fórmulas y conceptos de otras disciplinas del área básica que comprende el primer año. Por otra parte, el grupo es bastante heterogéneo en lo referente a cognición y procesamiento de datos, lo que resulta útil para afirmar que es necesario planificar un proceso de nivelación que considere, a lo menos, desarrollo de habilidades, restitución y reforzamiento con énfasis en las diferencias individuales. La contrastación de perfiles integrados permite la determinación de la primera brecha de aprendizaje (Tabla n.º 3) que entrega información detallada acerca de la distancia que media, por estudiante, para alcanzar el perfil de entrada al programa. En el Tabla n.º 3 la degradación de tonos grises asociada a la escala que sigue a la brecha muestra espacios en los cuales la distancia es alta lo que se refleja en la información que muestra baja consolidación de estructuras para la asimilación principalmente por la falta de herramientas para el desarrollo de pensamiento convergente necesario para iniciar el programa y aprobar el primer año.

Tabla 3. Primera Brecha de Aprendizaje Cohorte 2010

| PERFIL DE APRENDIZAJE INTEGRADO | | | | | | | | PERFIL DE ENTRADA INTEGRADO | | | | | | | |
|---------------------------------|------------|--|-----------------------------|--------|--------|---|-----------------------------|-----------------------------|--------------------------------|------------------------------|------------------------------|---|------------|--|--------------------|
| Nº Este. | Logro en % | Interpretación Docente del Logro | VAK | Kolb | | | Predominancia Hemisférica * | Cuadrante Cerebral ** | VAK | Kolb | PH* | CC** | | | |
| 1 | 66% | Ausencia de habilidades para el desarrollo de ejercicios y cálculos matemáticos. Falta de conceptos previos de física. Falta de conocimientos previos de administración. Escasa comprensión lectora. | VISUAL KINESTESICO | AC | D | C | C | AS | SEMPRE FALTA DESARROLLO ESPERE | CORTICAL IZQUIERDO | VISUAL CORTICAL IZQUIERDO | CONVERGENTE y ASIMILADOR DIVERGENTE y ASIMILADOR | EQUILIBRIO | CORTICAL DERECHO CORTICAL IZQUIERDO | |
| 2 | 65% | | KINESTESICO | AC | D | C | C | AS | EQUILIBRIO | CORTICAL DERECHO E IZQUIERDO | | | | | |
| 3 | 78% | | KINESTESICO | AC | D | C | C | AS | IZQUIERDO | CORTICAL IZQUIERDO | | | | | |
| 4 | 71% | | VISUAL KINESTESICO | AC | D | C | C | AS | SEMPRE FALTA DESARROLLO ESPERE | CORTICAL IZQUIERDO | | | | | |
| 5 | 74% | | VISUAL AUDITIVO KINESTESICO | AC | D | C | C | AS | EQUILIBRIO | CORTICAL IZQUIERDO | | | | | |
| 6 | 69% | | VISUAL KINESTESICO | AC | D | C | C | AS | EQUILIBRIO | CORTICAL IZQUIERDO | | | | | |
| 7 | 89% | | VISUAL KINESTESICO | AC | D | C | C | AS | EQUILIBRIO | | | | | | |
| 8 | 79% | | VISUAL KINESTESICO | AC | D | C | C | AS | EQUILIBRIO | CORTICAL IZQUIERDO | | | | | |
| 9 | 73% | | KINESTESICO | AC | D | C | C | AS | SEMPRE FALTA DESARROLLO ESPERE | CORTICAL DERECHO | | | | | |
| 10 | 81% | | KINESTESICO | AC | D | C | C | AS | SEMPRE FALTA DESARROLLO ESPERE | CORTICAL IZQUIERDO | | | | | |
| 11 | 62% | | KINESTESICO | A C | A C | D | C | C | A S S | EQUILIBRIO | | | | | CORTICAL IZQUIERDO |
| 12 | 67% | | KINESTESICO | AC | D | C | C | AS | EQUILIBRIO | CORTICAL IZQUIERDO | | | | | |

SIMBOLOGÍA:

| | | | |
|---|-----------------------------|----|-------------|
|  | No hay presencia de brecha. | AC | Acomodador |
|  | Existe brecha moderada | D | Divergente |
|  | Alta presencia de brecha. | C | Convergente |
|  | Alejado del perfil ideal. | AS | Asimilador |
|  | No hay presencia de Estilo. | | |

Fuente: Elaboración propia.

La determinación de la segunda brecha de aprendizaje se realiza utilizando el perfil de entrada integrado (Ver Tabla n.º 1) y contrastándolo con el perfil de egreso integrado (Ver Tabla n.º 4) en el que se observa información referente a las capacidades y estilos cognitivos esperados en el egreso estableciendo una trayectoria que orienta la mediación docente hacia el logro en el egreso.

Tabla 4. Perfil de Egreso Integrado

| | Capacidades de salida | | | |
|--|---|--|--|--|
| | Diseñar proyectos | | | Resolver problemas |
| | Aplica el fundamento científico de las disciplinas en la concepción de diseño de proyectos. | Aplica conocimientos de matemática, ciencias básicas y ciencias de la administración, para diseñar conceptualmente proyectos propios de la ingeniería en gestión de la calidad a nivel de ejecución. | Propone soluciones innovadoras, debidamente argumentadas, en el diseño de proyectos de ingeniería. | Aplica los fundamentos conceptuales de las ciencias básicas de la administración, así como conceptos de gestión y calidad como herramientas para la formulación y solución de problemas. |
| Estilos de aprendizaje test Vak | | | | |
| Visual | | | | |
| Auditivo | | | | |
| Kinestésico | | | | |
| Estilo cognitivo test Kolb | | | | |
| Experiencia concreta (EC) | | | | |
| Conceptualización abstracta (CA) | | | | |
| Experiencia activa (EA) | | | | |
| Observación reflexiva (OR) | | | | |
| Hemisferios cerebrales | | | | |
| Derecho | | | | |
| Izquierdo | | | | |
| Cuadrante cerebral | | | | |
| Cortical izquierdo (CI) El Experto | | | | |
| Cortical derecho (CD) El Estratega | | | | |
| Cortical izquierdo (CI) El Organizador | | | | |
| Cortical derecho (CD) El Comunicador | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

La Segunda Brecha de Aprendizaje (Tabla n.º 5) permite observar la distancia que media entre la entrada y el egreso, evidenciando, a través de diferentes tonos en escala de grises y su asociación con la simbología que le sigue, una marcada brecha respecto del egreso principalmente por la casi nula consolidación de la convergencia, aun cuando la cohorte está a punto de egresar, lo que denota escaso desarrollo de habilidades cristalizadas para la asimilación tal como se señala en la primera brecha, a lo que se suma la falta de intervención durante la formación influyendo, como consecuencia, en el escaso desarrollo de pensamiento divergente y estructuras de procesamiento más complejas para afianzar habilidades fluidas (Chiong y Campos, 2016; Horn & Cattel, 1966) generando bajo logro en los proyectos de titulación.

Tabla 5. Segunda Brecha de Aprendizaje Cohorte 2010

| PERFIL DE APRENDIZAJE INTEGRADO | | | | | | | | USO DE INNOVACIÓN ESPECÍFICA | | | | PERFIL DE USO INTEGRADO | | | |
|---------------------------------|------------|---|-----------------|------|---|---|-----------------------------|------------------------------|------------|------------|----------------------------------|--|------------|------------|--|
| Nº | Logro en % | Interpretación Docente del Logro | VAK | Kolb | | | Predominancia Hemisférica * | Cuadrante Cerebral ** | Logro en % | Logro en % | Interpretación Docente del Logro | VAK | Kolb | PH* | CC** |
| 1 | 88% | Ausencia de habilidades para el desarrollo de ejercicios matemáticos. Falta de conceptos previos de física. Falta de conocimientos previos de administración. Escasa comprensión lectora. | Visual | AC | D | C | AS | DESBALANCEADA DERECHO | CORTICAL | 70% | 70% | No hay presencia de brecha. Existe brecha moderada. Alta presencia de brecha. Alejado del perfil ideal. No hay presencia de Estilo | ACOMODADOR | DIVERGENTE | CARRERA INGENIERÍA DE EJECUCIÓN EN GESTIÓN DE LA CALIDAD |
| 2 | 88% | | Kinestésico | AC | D | C | AS | DESBALANCEADA DERECHO | CORTICAL | 87% | 87% | | | | |
| 3 | 78% | | Kinestésico | AC | D | C | AS | DESBALANCEADA DERECHO | CORTICAL | 54% | 57% | | | | |
| 4 | 75% | | Visual | AC | D | C | AS | DESBALANCEADA DERECHO | CORTICAL | 88% | 88% | | | | |
| 5 | 74% | | Visual Auditivo | AC | D | C | AS | DESBALANCEADA DERECHO | CORTICAL | 79% | 87% | | | | |
| 6 | 88% | | Visual | AC | D | C | AS | DESBALANCEADA DERECHO | CORTICAL | 79% | 82% | | | | |
| 7 | 88% | | Visual | AC | D | C | AS | DESBALANCEADA DERECHO | CORTICAL | 88% | 84% | | | | |
| 8 | 78% | | Visual | AC | D | C | AS | DESBALANCEADA DERECHO | CORTICAL | 79% | 79% | | | | |
| 9 | 78% | | Kinestésico | AC | D | C | AS | DESBALANCEADA DERECHO | CORTICAL | 79% | 82% | | | | |
| 10 | 81% | | Kinestésico | AC | D | C | AS | DESBALANCEADA DERECHO | CORTICAL | 84% | 88% | | | | |
| 11 | 82% | | Kinestésico | AC | D | C | AS | DESBALANCEADA DERECHO | CORTICAL | 87% | 82% | | | | |
| 12 | 87% | | Kinestésico | AC | D | C | AS | DESBALANCEADA DERECHO | CORTICAL | 84% | 79% | | | | |

SIMBOLOGÍA:

| | |
|--|---------------|
| | AC Acomodador |
| | D Divergente |
| | C Convergente |
| | AS Asimilador |
| | |

* Logro Evaluación de Proyectos de Titulación PREMA al 55%.
 ** Logro Módulos Específicos PREMA 55%.

Fuente: Elaboración propia.

5. Conclusión

Resulta importante señalar que algunas implicaciones para el aprendizaje de la ingeniería de ejecución en gestión de la calidad que nacieron del estudio y la creación como de la aplicación del modelo, la intervención y el proyecto de innovación requieren de una reflexión acerca del énfasis puesto en la mejora de la práctica pedagógica con foco en los procesos cognitivos ya que el problema del logro es más profundo por lo que la innovación cruza todo el currículo.

Lo anterior permite hacer una revisión basada en datos científicos del proceso de nivelación en otras universidades puesto que el modelo ha permitido plantearse un nuevo problema a investigar y que busca respuesta al ¿Por qué se mantienen bajos logros en los estudiantes de primer año de las carreras en el área de las ciencias después de haber participado en un plan de intervención del proceso de nivelación de conocimientos disciplinares básicos? (Soto, 2017) y la necesidad de intervenir en primer año de universidad (Campos y Bustos, 2016).

Poniendo el foco en evidencias más profundas que el logro y se centra en los procesos cognitivos que, aunque no determinan, permiten acercarse a una comprensión del problema desde lo cognitivo generando discusión respecto a lo que los estudiantes saben, no saben, creen saber o dicen que saben (Soto, 2017).

En tal sentido es posible afirmar que no es suficiente enseñar mecánicamente contenidos sin conocer previamente las habilidades de los estudiantes y si esas habilidades les permiten hacer procesos profundos de metacognición.

La determinación de brechas como se propone ya en 2015 aporta estructura al problema del logro y permite que éste sea abordado de manera específica pero al mismo tiempo con mirada sistémica integrando el currículo y su gestión.

Actualmente y gracias al trabajo de investigación de Soto (2017) el modelo de determinación de brechas se ha validado puesto que muestra a la universidad la necesidad de revisar el currículo y los procesos de admisión, diagnóstico y nivelación así como también la práctica pedagógica y el sistema de tutorías, elevando la necesidad de buscar una solución a nivel de programa enfatizando tres aspectos interrelacionados del aprendizaje que, juntos, llevan a poner atención en enfoques, aunque diferentes, posibles de complementar.

En primer lugar, la idea de que el aprendizaje es un proceso de construcción individual del conocimiento que está conformado por un repositorio personal de experiencias, confección de repertorios de imágenes entrelazadas mentales, constructos, formas de pensar y hacer, que resulta interesante de diagnosticar en su totalidad más allá de lo netamente conceptual incorporando en un continuo habilidades de cristalización y habilidades fluidas en proceso de formación continuo y continuado.

Una segunda idea, es la que plantea que el aprendizaje se basa en la construcción de conocimiento, es decir en la capacidad de cognición de cada persona que bajo la mirada de los aportes de las neurociencias se traduce en la calidad de la sinapsis (conexiones). Por lo tanto, el diseño de estrategias de mediación con la incorporación de los estilos cognitivos como potenciadores del currículo conecta al docente con el desarrollo de procesos de cognición profunda permitiéndole organizar sus estrategias a partir de actividades que aporten en la consolidación de estructuras para la captación y cognición asociadas a cada disciplina.

En tal sentido los estilos cognitivos aportan más que en señalar las diferencias individuales, en identificarlas y entregar a los docentes una guía de acción concreta para la mediación dado que hacen referencia a habilidades específicas que implican la potenciación de procesos mentales que requieren determinadas actividades en el aula. La propuesta de incorporar los estilos no apunta directamente a la mejora de la metodología en el aula dado que no está propuesta 'a priori' sino que ésta es resultado de diagnósticos y determinación de brechas.

Una tercera idea, sintetiza las anteriores, y sustenta el argumento de que la utilidad del modelo requiere contar con propuestas curriculares concretas que aporten en la mejora del aprendizaje a través, de un diseño que considere la evolución de cada programa a partir de las estructuras para la captación y cognición asociadas a los grados de competencia y desempeños esperados en el egreso como un proceso que se inicia al ingreso pero que no finaliza hasta el egreso lo que implica la medición constante de las brechas estableciendo perfiles intermedios al egreso lo que demanda además gestionar el modelo estableciendo momentos claramente definidos en el currículo para la evaluación de las brechas y su superación.

En consecuencia el aporte del modelo apunta principalmente a la mejora en el currículo más allá del ámbito netamente didáctico en el entendido de que los estilos de aprendizaje subsumen habilidades que requieren ser desarrolladas a mediano y largo plazo, a través de una propuesta de gestión que soporte el modelo y asegure la integración y continuidad de las habilidades producto de su complejidad por lo que requieren puntos de partida comunes mediante estrategias de diagnóstico y nivelación que estén orientadas a la consonancia cognitiva y la sintonía con miras al desarrollo de profesionales con integración de habilidades cada vez más complejas en relación al perfil de egreso.

6. Bibliografía

- Campos Atkinson, G y Bustos López, C. (2016). «Neurociencias en el aula: una aplicación en el primer año de la universidad». Libro de Recopilaciones IX Jornada Internacional de Neurociencias Facultad de medicina: universidad de Chile. <<http://www.educacionyneurociencias.cl/wp/wp-content/uploads/2016/11/Giugliana-Campos-2016.pdf>>[Consulta 20 de abril de 2017].
- Caselles, A. (2008). Modelización y simulación de sistemas complejos. España: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Chiong, M. y Campos Atkinson, G. (2016). «Trayectorias de aprendizaje: una explicación neurocientífica del desarrollo del pensamiento complejo y el aprendizaje». *Libro de Recopilaciones IX Jornada Internacional de Neurociencias Facultad de medicina: universidad de Chile*. <<http://www.educacionyneurociencias.cl/wp/wp-content/uploads/2016/11/Mario-Chiong-2016.pdf>>[Consulta 20 de abril de 2017].
- Guillén, J. (2014). Estilos de aprendizaje visual, auditivo y cinestésico ¿mito o realidad? Escuela con cerebro. <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2014/12/10/estilos-de-aprendizaje-visual-auditivo-y-cinestesico-mito-o-realidad/> [Consulta 20 de abril de 2017].
- Guillén, J. (2017). *Neuroeducación en el aula. Desde la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Bonum.
- Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Hernández, V. (2005). Mapas conceptuales. La gestión del conocimiento en la didáctica. México: Alfaomega.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Horn, J. y Cattell, R. (1966). «Refinement and test of the theory of fluid and crystallized intelligence. *Journal of educational psychology*. n.º 57, pp.253-270.
- Maturana, H & Dávila, X. (2015). *El árbol del Vivir*. Santiago de Chile: Alfaguara.
- Morín, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa.
- Lavados, J. y Slachevsky, A. (2013). *Neuropsicología: Bases neuronales de los procesos mentales*. Santiago de Chile: Mediterráneo.
- Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (1996) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. México: Aljibe.
- Soto, J. (2017). Factores que inciden en los resultados de un plan de intervención del proceso de nivelación académica en primer año de universidad: caso asignatura de biología carreras salud humana y animal universidad Iberoamericana. Tesis inédita de Doctorado). Universidad de Alcalá.
- Vygotsky, L. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México: Grijalbo.

El diseño de instrumentos para el estudio sobre los posgrados en ciencias sociales y humanidades en iberoamérica: una experiencia en red

Lina Maria Osorio Valdés⁶⁸

Román Eduardo Sarmiento Porras

Manuel Mora Pineda

Marina García Carmona

Resumen

El presente artículo es un ejercicio reflexivo sobre la etapa del diseño de los instrumentos de recopilación de información del proyecto en red sobre los posgrados en Ciencias Sociales y Humanidades en Iberoamérica. Primero se establece un bosquejo sobre las características de los posgrados, además de establecer los objetivos y las directrices metodológicas del estudio en red, posteriormente se hace un análisis de las variables y categorías que conforman cada uno de los formularios sobre la caracterización de los perfiles sociodemográficos, conocimientos y habilidades de investigación de los alumnos que cursan posgrados en las universidades involucradas en el proyecto en red. También se explica cómo se diseñaron los instrumentos para recopilar información sobre las áreas de investigación de los trabajos que realizan los alumnos de los posgrados; además se describen las categorías que conforman el formulario sobre la identificación de la experiencia de los docentes que imparten las materias de investigación en el área de posgrado. Actualmente se están realizando las correcciones pertinentes para iniciar la fase de aplicación y análisis de resultados, esta investigación ofre-

⁶⁸ Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB, Colombia, losorio@unab.edu.co, Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB, Colombia, rsarmiento@unab.edu.co, Universidad Cristóbal Colón, México, morapineda@yahoo.mx, Universidad de Granada, España, marinagc@ugr.es

cerá una primera aproximación a las coincidencias y diferencias que conforman el desarrollo de programas de posgrados en las distintas Universidades participantes en este esfuerzo de investigación en red.

Palabras clave: Experiencia en red, posgrados, ciencias sociales y humanidades, instrumentos, diseño.

Abstract

The present article is a reflective exercise on the design stage of the instruments for collecting information from the network project in social sciences and humanities in Iberoamerica. As a first step, the characteristics of graduate studies are established, as well as the objectives and methodological guidelines of the study. Subsequently, this article presents the analysis of the variables that make up each of the instruments on the characterization of sociodemographic profiles, knowledge and research skills of the students who study graduate courses. It also explains how the instruments were designed to gather information on the areas of research by students in graduate courses, and the categories for the identification of the experience of the teachers who teach the subjects of investigation in the area of graduate is described. Now the pertinent corrections are being made to start the phase of application and analysis of results. This research will offer us a first approximation to the coincidences and differences that make up the development of graduate programs in the different participating Universities in this network research.

Key words: Experience in network, graduate studies, social sciences and humanities, instruments, design.

Introducción

La enseñanza de la investigación se convierte en un componente fundamental dentro de los planes de estudio, dado que a través de la misma se busca que los estudiantes se acerquen a la realidad, al conocimiento y a la información, más aún cuando estos aspectos se han convertido en el capital más valioso de las personas, las empresas y en general: la sociedad. Sin embargo, la Educación Superior sigue enfrentándose a la disyuntiva entre formar científicos o formar profesionales, la cual, hoy por hoy, recae en el nivel de posgrados, gracias a su notable crecimiento en las últimas décadas (Dávila, 2012).

Para la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado- AUIP, un posgrado es entendido como «la formación superior avanzada que se imparte después de una licenciatura, grado o título universitario, cuyo propósito fundamental es el ejercicio especializado de una profesión, la preparación para la docencia universitaria, la investigación científica o la aplicación tecnológica» (Cruz, 2014, p.642). De la mano con esta definición, Cruz (2014) manifiesta la necesidad de repensar el posgrado, especialmente cuando se debe brindar una oferta a un estudiante que debe asegurar su empleabilidad en el siglo XXI, a pesar que la universidad y los docentes han quedado en el siglo anterior.

En la actualidad, los posgrados no se conciben sin investigación, por lo que es difícil encontrar un plan de estudios de posgrados que no contemple dentro del mismo seminario, talleres o cursos relacionados con la enseñanza de la misma. Por lo general, cuando se habla de posgrados se hace referencia a tres niveles de formación: especialización, maestrías y doctorados. Las especializaciones, tienen como objetivo actualizar y profundizar sobre un campo de conocimiento a fin al pregrado. Para el caso de las maestrías, pueden reconocerse dos tipos: las académicas, las cuales buscan, además de formar en un campo del saber académico, entrenar en investigación; y las profesionales, las cuales trabajan en el fortalecimiento de las competencias profesionales. Finalmente, los doctorados, preparan para la investigación que realiza aportes significativos en una disciplina (Cruz, 2005).

En los últimos años, la oferta de posgrados se ha incrementado atendiendo a las transformaciones mundiales en Educación Superior y a la alta diferenciación entre los sistemas de educación nacional al interior de los

países. Esto, viene acompañado de un nuevo rol de Estado en el que el aseguramiento de la calidad juega un papel fundamental para dar respuesta a la demanda, incrementar la cobertura, ofrecer carreras de posgrado estratégicas, conformar alianzas internacionales; y de políticas de posgrado que se centran en aspectos tales como evaluación, financiación, titulaciones, regulación, entre otros (Dávila, 2012).

En la medida en que la oferta de posgrado crece, también crecen las dinámicas frente a estos en los diferentes países, de la mano de las políticas públicas, las reglamentaciones educativas nacionales, entre otros aspectos, lo cual se ve reflejado en modalidades e intereses diferentes o comunes, formación de recurso humano altamente calificado, uso de TIC, vinculación del posgrado con la investigación, procesos de evaluación, acreditación de alta calidad e internacionalización (Dávila, 2012).

Adicionalmente, Cruz (2014), cita cuatro tendencias importantes de la formación posgradual en Europa: número creciente de aspirantes, la investigación como factor fundamental en la economía del conocimiento, internacionalización de la oferta académica y en general la preocupación del Estado por esta. En el mismo artículo, también cita un resumen The Association of American Universities (1998) y a Nyquist y Woodford (2000) sobre las preocupaciones frente a la educación en posgrados en Norteamérica, el cual habla sobre: asegurar una mayor cantidad de doctorandos, con competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y comprensión del entorno económico y global, incorporar el trabajo disciplinar como parte de la formación doctoral, entre otros aspectos. Así mismo, presenta los propósitos que el modelo norteamericano y europeo buscan en la formación de doctorados, tales como (Cruz, 2014): formación intensiva en investigación general, personal e intelectual para garantizar que el estudiante manifieste autonomía intelectual, entrenamiento especializado en un campo profesional y dar respuesta a las necesidades del mercado.

Es por lo anterior, que esta investigación busca generar criterios que soporten la toma de decisiones sobre el diseño de un modelo de enseñanza para el planteamiento e implementación de proyectos de investigación en posgrados en Ciencias Sociales y Humanas, que atienda a las necesidades del contexto, a las prácticas investigativas en el mundo, y que garantice la enseñanza de competencias para la búsqueda, análisis y construcción del conocimiento.

Para ello, se espera dar respuesta a preguntas como ¿cuáles son los recursos que ofrecen las universidades para acompañar este proceso de construcción de conocimiento?, ¿quiénes son las personas que acompañan este proceso?, ¿qué debería saber un estudiante de posgrado para llevar a feliz término su ejercicio de investigación?, ¿qué debería enseñarse al formar en investigación? Todo esto a través de un ejercicio de investigación mixta que utilice instrumentos de recolección de información como encuestas y formularios que permitan obtener datos sobre la formación base, las temáticas de interés y los conocimientos y habilidades de ingreso de los estudiantes de posgrados, la experiencia y formación de los docentes de investigación; así como también, a través de ejercicios de observación que permitan evidenciar lo que sucede en las aulas de clase vs. El plan de estudios del posgrado.

En la actualidad esta investigación está siendo realizada colaborativamente y en paralelo, con la Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia), la Universidad de Granada (España), la Universidad Academia de Guerra del Ejército de Chile (Chile), la Universidad Estatal Paulista Julio de Mesquita Filho (Brasil) y la Universidad Cristóbal Colón (México). De esta manera, se espera poder recopilar información desde la mirada de varios países de Iberoamérica, y así construir un modelo de formación para la investigación, en donde se recopile lo mejor de las prácticas llevadas a cabo en los diferentes países, que a su vez, fortalezca las competencias básicas de los futuros investigadores, relacionadas con el pensamiento analítico, la síntesis, la emisión de juicios, el autoaprendizaje, el autocontrol, la motivación y el abordaje del conocimiento con rigor académico y científico.

Este ejercicio tiene además como características a resaltar, que surge de una experiencia de trabajo en red, que ha implicado a los investigadores apoyarse en el uso de tecnologías de la Información y la comunicación como salas de videoconferencia de Blackboard, foros en Moodle, documentos compartidos en Google Drive y por supuesto comunicación constante a través del correo electrónico, para romper así, las barreras de espacio y tiempo, y lograr no solamente trabajar juntos, porque aunque este es uno de los objetivos de un trabajo en red, no es el único, ni el más importante. Se logró a lo largo de las diferentes reuniones, la posibilidad de compartir ideas y experiencias, para lograr así definir claramente un para qué y un hacia dónde se quería ir, de tal manera que cada integrante pudiese ofrecer un aporte diferencial, para lograr esa meta común.

«Las redes son, antes que nada, formas de interacción social, espacios sociales de convivencia y conectividad. Se definen fundamentalmente por los intercambios dinámicos entre los sujetos que las forman. [...] Las redes son sistemas abiertos y horizontales, y aglutinan a conjuntos de personas que se identifican con las mismas necesidades y problemáticas.

Las redes, por tanto, se erigen como una forma de organización social que permite a un grupo de personas potenciar sus recursos y contribuir a la resolución de problemas [...]. Su lógica no es la de homogeneizar a los grupos sociales, sino la de organizar a la sociedad en su diversidad, mediante la estructuración de vínculos entre grupos con intereses y preocupaciones comunes. De alguna manera, las redes implican un desafío a la estructura piramidal, vertical, de la organización social y proponen una alternativa a esta forma de organización que pueda hacer frente a las situaciones de fragmentación y desarticulación que se vive en la actualidad» (Rizo, 2006, p.152).

Objetivo

El objetivo que persigue esta ponencia es dar a conocer una parte de este macroproyecto, específicamente la relacionada con el proceso de elaboración de los instrumentos, para la identificación del perfil de los estudiantes y docentes de los Posgrados en Ciencias Sociales y Humanas en los diferentes países, mediante la colaboración en red de los representantes de las universidades implicadas.

Desarrollo

En los últimos años, la oferta de posgrados, no sólo se ha incrementado, sino que tener un título de posgrado, se ha convertido en una necesidad de todos los profesionales. Por esta razón, son cada vez más los esfuerzos que realizan las universidades por tener una oferta variada, acorde a las demandas de la sociedad y coherente con lo que está sucediendo en el mundo. Muestra de ello, es la importancia que se le ha dado a la formación en investigación a través de maestrías y doctorados, buscando que los futuros graduandos puedan realizar aportes significativos en su campo disciplinar.

Para el caso particular de Latinoamérica, los posgrados deben lograr que sus graduados realmente desarrollen competencias que ayuden a la construcción de una sociedad del conocimiento, y que tal y como sucedió en Brasil o México, este nivel de formación se convierta en un instrumento estratégico de desarrollo. El reto como lo indica Cruz (2014), es asumir un nuevo paradigma de formación en el que el estudiante sea capaz de: enseñar, aprender autónomamente, asumir riesgos, tolerar la ambigüedad, comunicarse, trabajar en equipo, ajustarse al cambio, crear e interpretar nuevo conocimiento, integrar y sintetizar información, tomar decisiones en situaciones complejas, entre otras capacidades.

Por ello, en la actualidad se han venido realizando estudios sobre la manera en que se sucede la formación en investigación, dirigidos especialmente a definir las competencias que debería lograr una estudiante al finalizar sus estudios de posgrado. Para el caso del ejercicio macro de investigación, del que hace parte este artículo, lo que se busca es definir una manera de enseñar este proceso. Para lograr este cometido, se pensó en el diseño de 4 diferentes instrumentos así:

1. Instrumento para diagnosticar los conocimientos y habilidades de posgrados para el diseño e implementación de proyectos de investigación
2. Instrumento para la identificación de la experiencia de los docentes que acompañan el proceso de investigación
3. Instrumento para identificar el perfil de los estudiantes de posgrado
4. Instrumento para identificar las áreas de investigación hacia las que se inclinan los estudiantes de posgrados en Ciencias Sociales y humanidades.

Producto del trabajo en red, la reflexión, los aportes alrededor de las características del público objetivo en cada país, el tiempo, los recursos, se optó por diseñar sólo dos instrumentos que permitieran recopilar la mayor cantidad de información, y en esa medida se evitaría un ejercicio más complejo en cuanto a número de personas a consultar, herramientas para compartir los instrumentos, y pensando en el futuro, la organización de la información recolectada.

De esta manera se diseñó un primer instrumento que recopila información sobre los docentes: su experiencia, formación y participación en la comunidad académica; y un segundo instrumento que puede ser utilizado con estudiantes que inician su proceso de formación posgradual y graduados, con el objetivo de recoger información con relación a su proceso de aprendizaje sobre investigación, y realizar un ejercicio comparativo entre quienes inician y finalizan su formación.

1. Formulario para docentes

Como parte de los objetivos del estudio en red sobre la elaboración de un Modelo de enseñanza para el Diseño e Implementación de Proyectos de Investigación en Posgrados en Ciencias Sociales y Humanas, se realizó un formulario para la identificación de las principales características de la formación y experiencia de los docentes que participan en el proceso de enseñanza y acompañamiento de la investigación en las universidades participantes en el proyecto originarias de Colombia, Chile, Brasil, España y México.

Enríquez (2008), explica que la práctica docente implica una serie de acciones realizadas por el profesor que tienen impacto en el educando. Estas acciones van desde la identificación de las situaciones que puede enfrentar durante su práctica docente, como el conocimiento de las características del grupo y las implicaciones administrativas de laborar en determinadas instituciones con distintas formas de estructura administrativa.

En el caso de los docentes que imparten clases en el nivel de posgrado, estos no son ajenos a estructurar sus cursos de acuerdo a una serie de requisitos de perfil y desarrollo didáctico, estipulado desde la naturaleza de los planes de estudio, filosofía institucional y objetivos del tipo de posgrado a los cuales están inscritos. Sea de investigación o profesionalizante, las materias relacionadas con metodología y desarrollo de proyectos de investigación, en el posgrado, son ejes fundamentales en la formación del alumnado. Es por ello, que se deben establecer claramente las características de formación y experiencia de los docentes que actualmente forman parte de las experiencias en los distintos planes de posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades de las universidades de Iberoamérica, y de ahí, partir para la identificación de problemáticas y necesidades comunes entre los centros educativos que forman parte de esta red de investigación.

1.1. Categorías del Instrumento

Se seleccionó la técnica de la encuesta porque se consideró que el formulario era el mejor instrumento para conocer (en términos extensivos) el quién, el qué y el cuándo de las experiencias y formación de los docentes que imparten investigación; también porque se llegó al consenso de que la encuesta era la mejor herramienta para la exploración «rápida» y relativamente económica de los perfiles y formación de los docentes de los programas de posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades participantes en el proyecto.

Tomando en cuenta el objetivo planteado se elaboró un formulario para obtener datos cuantitativos que ofrecieran una primera mirada acerca de los perfiles de los docentes que imparten materias de investigación en los centros educativos involucrados en el proyecto. Las categorías que conforman este instrumento son las siguientes:

- a) **Información general de la Universidad:** en este apartado se registran datos sobre el nombre de la Universidad, la Unidad académica a la que corresponde, así como el nombre y tipo de posgrado al que pertenece. Además de la identificación del país y región o estado en donde está la universidad. De esta forma se podrá clasificar la información obtenida no sólo de forma general, sino también de acuerdo a las especificidades de cada universidad participante.
- b) **Datos generales del Profesor:** En esta sección el profesor registrará sus datos socio demográficos principales (edad, sexo) además de sus años de antigüedad en la universidad en la que labora y el tipo de contratación que tiene, de acuerdo a las características administrativas de la universidad a la cual está adscrito.
- c) **Formación académica:** En este apartado se obtendrá el registro del grado académico con el cual cuentan los profesores que imparten investigación en los programas de posgrado. Se busca validar que los docentes que imparten materias de investigación o de desarrollo de proyectos recepcionales cuenten con una formación en Ciencias Sociales y Humanidades, lo cual apoya en la comprensión de las líneas de investigación, temáticas e inquietudes de los alumnos inscritos en el proyecto.
- d) **Experiencia profesional:** En este apartado se registrará la información correspondiente a las labores en las que se desempeñan los profesores. Para homologar la información se establecieron como posibles categorías profesionales las siguientes:
 - Docencia, aquellos profesores que tienen la práctica docente como una experiencia profesional, sin haber laborado en otras áreas de su formación.
 - Empresa, aquellos profesores que laboran en alguna empresa o forman parte del directorio de la misma, aparte de ejercer como docente de alguna asignatura de investigación en programas de posgrado.
 - Asesoría Profesional o consultoría, en esta categoría están los profesores que aparte de desarrollar labores docentes prestan servicios profesionales como consultores o asesores de trayectorias propias del área del conocimiento en las que se formaron académicamente.
 - Negocio Propio, profesores que han instalado algún negocio para su desarrollo profesional.
- e) **Experiencia en Investigación,** en este apartado se registrará toda aquella información correspondiente a trabajos de investigación realizados, participación en talleres y tesis asesoradas, además de funciones como director de trabajos recepcionales o sinodal en exámenes profesionales. Igualmente se tendrá en cuenta, la participación que han tenido en eventos de difusión y divulgación científica. Por un acuerdo de los integrantes del estudio el registro de las evidencias comprenderán los últimos cinco años. Este apartado ofrecerá información que sirva para analizar la experiencia y la actualización de los profesores en funciones específicamente de investigación
- f) **Trabajo colaborativo,** en este apartado se estructuraron las categorías para recopilar información con respecto a los equipos, redes y comités académicos y editoriales de los cuales forman parte. La socialización del conocimiento y de trabajos académicos es una de las necesidades y oportunidades para el desarrollo de las áreas correspondientes a las Ciencias Sociales y Humanidades, como una estrategia efectiva en lo administrativo y en lo relativo a la conformación de productos realizados desde diferentes miradas de intervención compartida.
- g) **Publicaciones,** parte del perfil que se busca en varias universidades, sobre todo aquellas que tienen posgrado de tipo investigativo, es que su cuerpo docente haya obtenido experiencia en la publicación de

artículos en revistas indexadas o del área de ciencias sociales y humanidades. Además, que hayan participado con textos para las memorias, libros o compilaciones sobre algún tema específico de la disciplina o hayan asistido a medios de comunicación para platicar sobre alguna temática correspondiente a sus proyectos realizados. Será importante conocer las características que tiene el profesorado en cuanto a sus labores de productores de conocimiento en investigación en Ciencias Sociales y Humanidades

- h) **Gestión**, en este apartado se recopilará información sobre las labores de coordinación y participación en la organización de eventos, foros, presentación de libros o proyectos de investigación que hayan llevado a cabo los profesores o apoyado para la difusión y divulgación de resultados de estudios en el campo de las disciplinas en Ciencias Sociales y Humanidades.

2. *Formulario para estudiantes y graduados*

Es evidente que existen puntos comunes y distantes en la formación posgradual en los diversos países, atendiendo a las necesidades del contexto, reglamentaciones, momentos históricos, e intereses sociales, económicos y políticos. Uno de los principales puntos comunes es la enseñanza de la investigación como elemento transformador y diferenciador del estudiante de posgrado. En algunos países Latinoamericanos, pese a los diversos esfuerzos y a la similitud de estructuras, planes de estudio, intensidad en número de años, no se ha logrado el impacto y el desarrollo de competencias frente a este tema (Osorio & Sarmiento, 2017).

En consecuencia, este estudio contempla en su diseño la recolección de información de los estudiantes y graduados de los programas de posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades. Lo anterior, como insumo para la construcción de una visión global de las percepciones de éstos en los procesos de investigación vividos al interior de sus programas académicos. De acuerdo con Cruz (2005), no existe claridad en la formación de posgrados y esto no ha permitido conocer lo que sucede al interior de los cursos, especialmente de investigación, para garantizar que el proceso de enseñanza ocurra de una manera coherente, con una metodología y estrategias acordes al nivel y objetivos esperados. Es por esto, que la mirada de los estudiantes y egresados, participantes activos de lo que sucede al interior de los programas de posgrado, es fundamental para establecer la eficiencia y efectividad del proceso educativo y por ende, proponer estrategias de mejoramiento, cuando este sea el caso.

Dado lo anterior, se hace necesario la creación y aplicación de un instrumento que permita identificar las competencias y percepciones relacionadas con investigación por parte de los estudiantes y egresados. Una vez establecido el «ideal» con relación a las competencias en investigación que se esperaba llegase un estudiante, se podrán identificar contenidos, técnicas y metodologías que permitan cerrar la brecha emergente. El instrumento será aplicado a los estudiantes y egresados de los programas de posgrado de las Universidades participantes del estudio.

2.1. *Categorías del Instrumento*

Se diseñó un cuestionario de opción múltiple con única respuesta para recolectar la información de los estudiantes y egresados, dado que era importante unificar conceptos y términos con relación al instrumento diseñado para los docentes para fines de la triangulación final. Adicionalmente y teniendo en cuenta que en el estudio participan Universidades de varios países, el instrumento atravesó por un proceso de validación por pares y se realizó una prueba piloto con participantes de los países que intervienen en el proyecto.

Como resultado de los procesos de validación se definieron tres categorías iniciales en el instrumento:

- **Información General:** al igual que en el instrumento de los docentes, se hace necesario recolectar la información relacionada con la Universidad de origen de los estudiantes y egresados. Adicionalmente, para esta categoría se incorporan datos sociodemográficos de la muestra (edad, sexo, estado civil, profesión, etc.).

- **Formación Teórica:** es importante recalcar que el instrumento busca establecer la percepción del nivel académico del estudiante. Se asume que en una instancia posgradual el estudiante o egresado cuenta con la suficiente madurez para reconocer sus condiciones actuales y reales competencias. Por lo anterior, no se hace un cuestionario para evaluar de forma heterogénea pero, sí con fines de autoevaluación. En esta categoría se recolecta información sobre los cursos, módulos o clases de investigación que ha tomado a lo largo de su formación posgradual, los métodos de investigación que reconoce en su ejercicio académico y cómo desde sus conocimientos, reconoce elementos teóricamente fundamentales, en el desarrollo de su proceso de investigación.
- **Experiencia en Investigación:** desde la mirada de este estudio y teniendo en cuenta las actuales necesidades de participación activa en procesos de investigación, se define como relevante la experiencia de los estudiantes y egresados en estudios y proyectos afines. Esta categoría busca identificar cuál es el nivel de práctica de los contenidos que en el aula son enseñados, asimismo, establecer los tipos de proyectos y las metodologías que más se aplican al contexto real.

Resultados

Como resultado de este ejercicio de diseño, surgen dos instrumentos, a los cuales se les realizó una prueba piloto, que consistió en la administración de los instrumentos de recolección de información a una pequeña muestra, con el objetivo de identificar la pertinencia, coherencia y eficacia de los mismos, así como las condiciones y procedimientos necesarios para su aplicación, y el cumplimiento de tres requisitos esenciales de cualquier instrumento de recolección de datos: confiabilidad, validez y objetividad.

La confiabilidad hace referencia al grado en el que la aplicación repetida de un instrumento al mismo individuo produce resultados iguales, la validez está relacionada con el grado en que el instrumento diseñado mide las variables estudiadas, y la validez se refiere al grado en que el mismo instrumento refleja el dominio del contenido sobre el cual se está realizando la medición (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

Para llevar a cabo la prueba piloto, se realizó la invitación a 10 estudiantes de cada universidad y 5 docentes de investigación que cumplieran con características similares a las de las personas que conformarán el grupo muestra. La invitación a la prueba se realizó a través de un correo electrónico con el enlace adjunto. Producto de este ejercicio fue necesario realizar algunos ajustes en la extensión del cuestionario para docentes y en la organización de las opciones de respuesta. Para el caso de los estudiantes y graduados, no se realizó ningún ajuste. Finalmente el instrumento para estudiantes y graduados quedó organizado en cuatro sesiones, con un total de 22 preguntas (ver anexo 1), y el de docentes con 7 sesiones y un total de 95 preguntas (Ver anexo 2).

El paso a seguir está en la aplicación de los instrumentos a docentes, estudiantes y graduados de las diferentes universidades participantes en la investigación, durante el segundo semestre de 2017, una vez se retomen las clases. La aplicación se realizará vía web, utilizando los formularios de google, de esta manera se podrá recopilar la información fácilmente, sin límite de espacio y tiempo, así como también podrá ser visualizada en tiempo real por todos los investigadores. Adicionalmente, esta herramienta facilita el posterior análisis de datos.

Conclusiones

Un trabajo en red, organizado y con un objetivo claro, puede ofrecer una experiencia de aprendizaje y construcción colaborativa interesante y enriquecedora. Producto de este primer ejercicio se obtuvieron dos instrumentos de recolección de información que se espera permitan caracterizar a los actores más importantes del proceso de formación en investigación como lo son los docentes, los estudiantes y los graduados de pro-

gramas de posgrados, específicamente maestrías en el área de Ciencias Sociales y Humanas en Iberoamérica. Para la construcción de los mismos, fue necesario definir categorías que permitieran recopilar la información de forma organizada y posteriormente, triangularla.

El segundo momento de esta investigación, requerirá la aplicación de los instrumentos a la muestra seleccionada, con el objetivo de recopilar la mayor cantidad de información, que permita a los investigadores tener una «fotografía», general, por país y por universidad de lo que está sucediendo en el proceso de formación en investigación en este nivel. Para ellos, cada universidad realizará la aplicación de instrumentos atendiendo a las muestras calculadas según su población, y a sus cronogramas académicos.

Posterior a la implementación de los instrumentos, se espera identificar las buenas prácticas, los pro y los contra de la enseñanza de la investigación en cada universidad, y a partir de ello, se propondrá, siendo este el objetivo macro de la investigación, un modelo de formación en investigación que sirva como marco para los diferentes países participantes en este estudio, beneficiando así aspectos relacionados con las competencias de los graduados de posgrados en Ciencias Sociales y Humanas, sus áreas de desempeño, la movilidad entre universidades, futuros trabajos en red, entre otros aspectos.

Bibliografía

- Cruz, V. (2005). Modelos educativos del postgrado: Una visión internacional. Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado, AUIP, España. Tomado de: <https://www.auiip.org/images/stories/DATOS/PublicacionesOnLine/archivos/modelos2.hm>. En Febrero 7 de 2017.
- Cruz, V. (2006) Desafíos del Posgrado y el Doctorado en América Latina. Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado AUIP, España. Tomado de: <https://www.auiip.org/images/stories/DATOS/.../archivos/PonenciaCuba06.doc> en febrero 09 de 2017.
- Cruz, V. (2014). Tendencias del Postgrados en Iberoamérica. *Ciencia y Sociedad* 2014;39 (4): 641-663.
- Dávila, M. (2012). Tendencias recientes de los posgrados en América Latina. Colección UAI Investigación. Editorial Teseo, Universidad Abierta Interamericana.
- Osorio, L. & Sarmiento, R. (2017). Modelo de enseñanza para el Diseño e Implementación de Proyectos de Investigación en Posgrados en Ciencias Sociales y Humanas. Manuscrito: Propuesta Bienal UNAB 2017-2019.
- Rizo, M. (2006): Redes. Una aproximación al concepto. Ponencia recogida en el III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales, Guadalajara, 2005, editadas por la Coordinación de Patrimonio Cultural, Desarrollo y Turismo del CONACULTA con el título «Gestión cultural: planta viva en crecimiento», Dirección General de Vinculación Cultural del Gobierno de México (disponible en http://vinculacion.conaculta.gob.mx/capacitacioncultural/b_virtual/tercer/13.pdf).

Implementación de la asignatura gestión de la información en estudiantes universitarios para desarrollar la competencia de la cultura de la información. Estudio de caso en Cetys Universidad, campus Mexicali

Edgar Alonso Jiménez Soto
CETYS Universidad, México
edgar.jimenez@cetys.mx

Abstract

This paper presents a case study whose purpose was to analyze and evaluate the implementation of the Information Management course for undergraduate students during the second semester of the 2015 school cycle. The case study was formulated in four sections. The first section is a detailed description of the program structure of the course. The second section explains the program implementation process, describes the students who were part of the course, the materials that were used, how they were organized, and the didactic strategies implemented. The third section presents the evaluation of the intervention process from two schemes: Global evaluation scheme proposed by the course facilitator, and a Rubric for measuring general institutional competencies. The final section integrates the conclusions drawn from the intervention process of the course, concluding that the intervention carried out by the facilitator in combination with the team work supported by library and computer personnel in the deployment of the strategies resulted favorably in students' development of the Information Culture competence, even above the level established by the institution within its strategic objectives.

Key words: Information culture, information management, information literacy, development of information skills, rubric for assessment of general institutional competences.

Resumen

Se presenta un estudio de caso cuyo propósito fue de analizar y evaluar la implementación de la asignatura de Gestión de la Información impartida a estudiantes de licenciatura durante el ciclo escolar 2015-2. El estudio de caso se formuló en cuatro apartados. En el primero se hace una descripción detallada de la estructura del programa de la asignatura; en el segundo se explica el proceso de implementación del programa, se hace referencia a los estudiantes que formaron parte de la asignatura, los materiales que se utilizaron y como fueron organizados y las estrategias didácticas implementadas. En el tercero se presenta la evaluación del proceso intervención desde dos esquemas: Esquema de evaluación global propuesto por el facilitador de la asignatura y Rúbrica para medición de competencias institucionales generales. En el cuarto se presentan las conclusiones generadas del proceso de intervención de la asignatura concluyendo que la intervención realizada por el facilitador de la asignatura en conjunto con el trabajo en equipo realizado con personal de biblioteca e informática al despliegue de las estrategias rindió los frutos esperados al lograr que el estudiante desarrollase la competencia de la Cultura de la Información, incluso por encima del nivel que establece la institución dentro de sus objetivos estratégicos.

Palabras clave: Cultura de la información, gestión de la información, alfabetización informativa, desarrollo de habilidades informativas, rúbrica para medición de competencias institucionales generales.

Introducción

El Plan de Desarrollo CETYS 2020, contempla dentro de su visión institucional cuatro componentes:

1. Alta calidad educativa
2. Ser una institución competitiva mundialmente
3. Comunidades de aprendizaje
4. Ser una institución reconocida por sus resultados en el marco de la sustentabilidad

El tercer componente, Comunidades de Aprendizaje se refiere a:

Enfocar el desarrollo curricular hacia el aprendizaje y su medición, con lo cual se fortalecen la mejora continua y la cultura de la evidencia en el ámbito académico y administrativo, y se busca hacer un uso más efectivo de la información en la toma de decisiones. Del mismo modo, implica fortalecer la cultura de investigación, búsqueda y análisis de la información. (Plan de Desarrollo CETYS 2020, p. 19).

Se hace evidente que desde su visión, para CETYS Universidad, la Cultura de la Información es considerada un elemento esencial en la formación de sus estudiantes. De tal manera que ese tercer componente se enfatiza fuertemente a través de los objetivos estratégicos institucionales y que se ve reflejado en el objetivo estratégico 2:

Continuar promoviendo su vocación de institución formadora de personas, por tanto: seguirá impulsando la formación integral mediante un modelo educativo centrado en el estudiante, con un despliegue sistematizado de sus elementos diferenciadores y una vida estudiantil rica y diversa en favor del aprendizaje del estudiante. (Plan de Desarrollo CETYS 2020, p. 22)

Este objetivo estratégico tiene dos elementos a desarrollar: a) Una oferta educativa diferenciada y de valor y, b) Programas académicos que integran los matices de manera formal. Dos características en particular de este elemento son: ofrecer cursos en línea y trabajo virtual como parte de la experiencia educativa y, fortalecer la Cultura de la Información. Los objetivos estratégicos son traducidos en iniciativas que éstas a su vez mediante una serie de acciones específicas, buscan desarrollar y fortalecer desde el trabajo del profesorado la

formación didáctica, la formación en valores, la capacitación en recursos tecnológicos, la educación en línea y, por supuesto, la Cultura de la Información.

Otro de los componentes del Plan de Desarrollo CETYS 2020, son los matices, los cuales son elementos distintivos de la educación CETYS; los matices forman parte del modelo educativo institucional y, el primer matiz que se promueve es la Cultura de la Información, entendiendo ésta como:

El conjunto de saberes, principios y competencias informacionales que requiere la comunidad de aprendizaje CETYS en los procesos de gestión, diseño curricular y de aprendizaje, para formar egresados con capacidad de beneficiarse y contribuir a la sociedad del conocimiento, que requiere provisión y capacidad de acceso, evaluación crítica y uso efectivo de recursos informativos, mediante las tecnologías de la información y la comunicación. (Vargas, 2015 p.10).

Entre los años de 2013 y 2014, se comenzó un arduo trabajo de revisión de los planes de estudio de nivel licenciatura; esto derivó en la actualización tanto del plan, así como de todos los programas académicos que ofrece CETYS Universidad; el nuevo plan de estudios tuvo su génesis en agosto de 2015. Una de las asignaturas de reciente creación fue Gestión de la Información –en apartados posteriores se detalla mayor información de la asignatura-, con ella se buscó dar respuesta a la visión institucional, los objetivos estratégicos y a las iniciativas específicas del Plan de Desarrollo CETYS 2020 (explicadas con antelación), la implementación de la Cultura de la Información y, en consecuencia, la Alfabetización Informativa.

El presente documento es un estudio de caso que tuvo como finalidad analizar y evaluar el despliegue y/o implementación de la asignatura de Gestión de la Información durante el ciclo escolar de 2015-2 (agosto-diciembre) con tres grupos de estudiantes de nivel licenciatura: Ingeniería en Mecatrónica, Contador Público Internacional y Licenciado en Negocios Internacionales, todos pertenecientes a campus Mexicali. El estudio de caso está compuesto de cuatro apartados. En el primer apartado se hace una descripción detallada de la estructura del programa de la asignatura; en el segundo apartado se explica el proceso de implementación del programa, se hace referencia a los estudiantes que formaron parte de la asignatura, los materiales que se utilizaron y como fueron organizados y las estrategias didácticas implementadas. En el tercer apartado se presenta la evaluación del proceso intervención desde dos esquemas: a).- esquema de evaluación global propuesto por el facilitador de la asignatura y, b).- rúbrica para medición de competencias institucionales generales. En el cuarto y último apartado se presentan las conclusiones generadas del proceso de intervención de la asignatura de Gestión de la Información.

Objetivos

El estudio de caso contempló los siguientes objetivos:

- Implementar el proceso de intervención de la asignatura de Gestión de la Información para obtener información que permita asegurar en el estudiante la apropiación de la competencia de la Cultura de la Información que promueve CETYS Universidad.
- Demostrar cuantitativamente la efectividad de la asignatura de Gestión de la Información.
- Demostrar que los estudiantes lograron aprender la competencia de la Cultura de la Información al obtener un nivel de desempeño de Suficiente, de acuerdo a lo establecido en la rúbrica para la medición de competencias institucionales generales.
- Comparar el resultado obtenido tanto del esquema de evaluación global propuesto por el facilitador de la asignatura, así como de la rúbrica para medición de competencias institucionales generales que promueve la generación y así afirmar o refutar si el estudiante logró aprender la competencia de la Cultura de la Información.

Desarrollo

Revisión de la Literatura

Aunque pareciera que hablar de una Cultura de la Información resultara ser un tema emergente o un fenómeno que se presenta en esta sociedad actual a la que llamamos sociedad de la información, no lo es tanto. La revisión de la literatura hace referencia a que el modelo de *Alfabetización Informativa* surge en los Estados Unidos de Norteamérica a principios de 1970, bajo el constructo de Information Literacy (IL), la llegada de las tecnologías de la información y la comunicación fueron su principal combustible, llevando a la IL a un crecimiento acelerado al grado de que hoy se reconoce como una necesidad de alfabetización crítica como parte del desarrollo de competencias informativas en los estudiantes de nivel universitario; en los siguientes párrafos se comparten algunos de los *corpus teóricos* más importantes dentro del campo de la alfabetización informativa.

Head & Eisenberg (2011) son claros al afirmar que los estudiantes universitarios generalmente no comienzan sus estudios universitarios respetando los derechos a la propiedad intelectual cuando se trata de redactar algún tipo de texto académico. Todo lo contrario, la mayoría de los estudiantes están acostumbrados a recopilar información de los motores de búsqueda, amigos, padres y blogs mucho antes de pensar en consultar un libro o una base de datos electrónica confiable que pueda sustentar cualquier planteamiento que realicen en un texto académico. Wilkinson (2014), establece el valor y la importancia que tiene la alfabetización informacional, sin embargo ante la percepción e imagen que se forman los estudiantes de educación superior, la alfabetización informacional es para ellos un misterioso umbral que deben enfrentar durante toda su formación académica.

Caso Español

Pinto (2006), en su artículo *Alfabetizar en Información desde la Biblioteca Universitaria*, hace un análisis de cómo se encontraba en ese momento la universidad española. Pinto establecía que las universidades estaban inmersas en un proceso reflexivo y dinámico, vivenciando una profunda reestructuración con lo relacionado a los contenidos, a las formas y a los medios destinados para enseñar y aprender. Para Pinto era claro el papel que debía jugar el bibliotecario universitario en la implementación de los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje. Pinto establecía que:

Ante todo, no olvidemos que en el nuevo paradigma didáctico hacia el que nos acercamos, los estudiantes tendrán que dedicar una parte considerable de su tiempo a preparar sus trabajos, completar sus temarios, y ello les exigirá un uso intensivo de los servicios y recursos de la Red. (Pinto, 2006, p. 3).

Incluso es a Pinto a quién se le atribuye el nuevo constructo de las bibliotecas universitarias debido a que, los servicios que ésta presta, son fundamentales ya que darán soporte eficaz y de calidad al aprendizaje, de tal manera que las bibliotecas universitarias se convierten en Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI), tal y como la autora lo describía:

Una aldea global cuya misión esencial es contribuir a la alfabetización múltiple, holística, de los ciudadanos: desde el entrenamiento lingüístico, la competencia visual y el aprendizaje mediante la imagen, la dimensión social y ética, la faceta informacional, a la alfabetización multimedia y digital. (Pinto, 2006, p. 2).

Caso Mexicano

En México en octubre de 2002, se elabora una declaratoria sobre Alfabetización Informativa en Educación Superior, cuyo objetivo fundamental fue «ser una simiente para el desarrollo de normas sobre competencias informativas en educación superior» (Cortés, González, Lau, Moya, Quijano, Rovalo y Souto, 2002, p. 1). La

declaratoria busca promover el Desarrollo de Habilidades Informativas (DHI) como una función o actividad primaria de toda institución académica de educación superior, donde la biblioteca, en conjunto con los diversos responsables del acto educativo, requiere establecer programas para formar a futuros profesionistas con el desarrollo de competencias informativas y con esto promover dentro de su formación una Cultura de la Información. Posteriormente, en agosto de 2007, Lau (2007) elabora un documento denominado Directrices sobre *Desarrollo de Habilidades Informativas para el Aprendizaje Permanente*. El autor parte de las Directrices Internacionales sobre Desarrollo de Habilidades Informativas que están compiladas por la Federación Internacional de Asociaciones de Instituciones Bibliotecarias (IFLA). El propósito de estas directrices fue «proporcionar un marco de referencia pragmático para aquellos profesionales de la información que necesitan o están interesados en iniciar un programa de desarrollo de habilidades informativas (DHI)» (Lau, 2007, p. 1). La idea de este documento fue de reafirmar la declaratoria propuesta en el 2002, con el fin de consolidar la alfabetización informativa, específicamente las ocho normas de alfabetización informacional, en programas específicos para desarrollar las competencias específicas en educación superior.

Como puede ser evidente cada uno de los teóricos presentados con antelación, identificaron la necesidad de que, para promover una Cultura de la Información, es fundamental llevar la implementación de la Alfabetización Informativa a un nivel curricular. Para el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes es necesario promover en los estudiantes competencias de alfabetización informacional y esto último es uno de los objetivos que se plantean infinidad de instituciones de educación superior en el mundo; consideran que, cultivar en ellos ambas habilidades, es un aspecto esencial que debe desarrollarse durante toda su formación académica. (Behar-Horenstein & Niu, 2011). Incluso organismos acreditadores internacionales como la Association of American Colleges and Universities (AACU) y la Western Association of Schools and Colleges (WASC), por citar algunos ejemplos, organismos quienes evalúan la calidad de los programas académicos a nivel licenciatura, establecen dentro de sus propósitos, que las universidades deben de promover y desarrollar las competencias para promover una cultura de la información y aunado a esto la competencia del pensamiento crítico de sus estudiantes, considerando que dichas habilidades le permitirán entablar un diálogo crítico al interior del salón de clase al poder debatir determinados temas e incluso debatir teorías utilizando sus propios argumentos (Cotterell, 2011).

I. La Asignatura

Gestión de la Información forma parte del área de formación integral básica, esto significa que debe ser cursada obligatoriamente por todos los alumnos de nivel licenciatura que ingresan a CETYS Universidad. Está estructurada en cinco unidades temáticas y diseñada para ser trabajada de manera presencial en un total de ocho horas semanales: cuatro horas teóricas en el aula y cuatro horas de trabajo independiente.

El propósito general de Gestión de la Información (síntesis), está orientado a que el estudiante:

- Conozca la realidad en la que se encuentra involucrado: la sociedad de la información.
- Comprenda como el acelerado cambio social y tecnológico que se vive en la actualidad impacta en todos los ámbitos de la actividad humana y, principalmente, en su ámbito formativo a nivel universitario.
- Conocer, comprender y aplicar la alfabetización informacional como un proceso que va desde identificar la necesidad de información hasta su evaluación y uso adecuado de la misma, lo que contribuye a fomentar el aprender a aprender, que representa a su vez, uno de los principios pedagógicos institucionales a desarrollar por el estudiante y, al mismo tiempo, establece la relevancia de la asignatura.

Estos tres propósitos no son exclusivos a desarrollarse en Gestión de la Información. La intencionalidad de la asignatura es promover su relación con todas las asignaturas que aparecen en el currículum, dado que promoverá que el estudiante desarrolle competencias genéricas que podrá usar más adelante, tanto en su vida académica como en su ejercicio profesional.

La competencia general que se pretenden desarrollar es que el estudiante realice una investigación documental respetando las normas de alfabetización informativa en educación superior para el desarrollo de sus habilidades en la gestión de la información. A continuación se presenta la distribución de los contenidos temáticos de la asignatura (ver tabla 1).

Tabla 1. Distribución de contenidos temáticos de la asignatura Gestión de la Información

| Unidad | Competencia a desarrollar | Duración | Contenidos |
|--|---|----------|---|
| U1. Sociedad y cultura de la información. | Elaborará un ensayo académico, considerando el <i>Manual de presentación de trabajos escritos</i> , para explicar las transformaciones sociales que dieron lugar a la sociedad de la información. | 6 horas. | 1.1 De la sociedad industrial a la sociedad global de la información. 1.1.1 Revolución industrial. 1.1.2 Cambios en la producción y el empleo. 1.1.3 De las audiencias masivas a las redes interactivas. 1.2 Sociedad de la información, sociedad del conocimiento y cultura de la información 1.2.1 Sociedad, cultura e información. 1.2.2 Cultura de la información, entidades y sus usuarios. |
| U2. Alfabetización informativa. | Resolverá ejercicios sobre el uso de normas establecidas a partir del manual de presentación de trabajos para citar, parafrasear y referenciar fuentes de información, a fin de respetar el uso legal y ético de las diversas fuentes de información. | 14 horas | 2.1 Definición de alfabetización informativa. 2.2 Normas sobre alfabetización informativa en educación superior 2.2.1 Conceptualización de las normas. 2.2.2 Comprensión de la estructura del conocimiento y la información. 2.2.3 Habilidad para determinar la naturaleza de una necesidad informativa. 2.2.4 Habilidad para plantear estrategias efectivas para buscar y encontrar información. 2.2.5 Habilidad para recuperar información. 2.2.6 Habilidad para analizar y evaluar información. 2.2.7 Habilidad para integrar, sintetizar y utilizar la información. 2.2.8 Habilidad para presentar los resultados de la información obtenida. 2.2.9 Respeto a la propiedad intelectual y a los derechos de autor. 2.2.9.1 Nociones básicas sobre la Ley federal del derecho de autor. 2.2.9.2 Formato para citar Fuentes. |
| U3. Investigación documental. | Elaborará el anteproyecto de su trabajo de investigación documental, considerando la estructura establecida en uno de los manuales de estilo, para desarrollarlo en las unidades subsecuentes. | 8 horas. | 3.1 Qué es la investigación documental. 3.2 Pasos de la investigación documental. 3.2.1 Elección y delimitación del tema. 3.2.2 Objetivos de la investigación. 3.2.3 Plan de trabajo y cronograma. 3.2.4 Selección de la información. 3.2.5 Registro, almacenamiento y organización de la información recuperada. 3.2.6 Estructura, redacción, revisión y presentación. 3.3 Uso de la computadora en la investigación. |

| Unidad | Competencia a desarrollar | Duración | Contenidos |
|---|--|------------------|--|
| <p>U4. Recursos bibliográficos.</p> | <p>Realizará ejercicios en la biblioteca, incorporando la identificación de las distintas formas en las que se organiza y distribuye la información bibliográfica, para integrar su proyecto de investigación.</p> | <p>16 horas.</p> | <p>4.1 Bibliotecas y bibliotecarios. 4.1.1 Funciones. 4.1.2 Servicios. 4.1.3 Organización bibliográfica y documental. 4.1.4 Fuentes de información. 4.2 Búsqueda y recuperación de información. 4.2.1. Clasificación de los documentos. 4.2.1.1 Según su tipo, soporte, lenguaje y procedencia. 4.2.1.2 Según el ciclo de publicación. 4.2.1.3 Fuentes académicas, científicas, populares. 4.2.1.4 Fuentes primarias, secundarias y terciarias. 4.2.2 Organización y acceso. 4.2.2.1 Catálogo. 4.2.2.2 Clasificación.</p> |
| <p>U5. Recursos digitales</p> | <p>Realizará ejercicios estructurados, desarrollando su conocimiento relativo a la organización de los recursos disponibles en la web, para integrar su proyecto de investigación.</p> | <p>20 horas.</p> | <p>5.1 Conceptos claves para conocer la red. 5.1.1 Redes. 5.1.2 Protocolos. 5.1.3 Direcciones electrónicas. 5.1.4 Aplicaciones. 5.1.5 Web Invisible. 5.2 Recursos de Internet. 5.2.1. Bases de datos. 5.2.2 Libros electrónicos. 5.2.3 Hemerotecas. 5.2.4 Blogs. 5.2.5 Wikis. 5.2.6 OCW. 5.3 Búsqueda de información. 5.3.1. Herramientas de búsqueda. 5.3.1.1 Buscadores. 5.3.1.2 Metabuscadors. 5.3.1.3 Palabras clave. 5.3.1.4 Directorios. 5.3.1.5 Índices. 5.3.1.6 Tesaurios. 5.3.1.7 Sinónimos. 5.3.2 Estrategias para realizar búsquedas. 5.3.2.1 Operadores booleanos, lógicos, posicionales y comodines. 5.3.2.2 Búsquedas avanzadas. 5.3.2.3 Búsquedas especiales. 5.4 Almacenamiento, recuperación y automatización. 5.4.1 Creación de cuentas personales. 5.4.2 Listas. 5.4.3 Alertas / RSS feeds. 5.4.4 Expertos. 5.4.5 Conferencias. 5.4.6 Gestores de información (Refworks, Mendeley, Zotero, etc.).</p> |

II. El Proceso de Implementación

Estudiantes

Para el ciclo escolar 2015-2 (agosto-diciembre), período en el que se desplegó por primera ocasión la asignatura de Gestión de la Información, se me asignaron tres grupos, cuyas características fueron las siguientes:

Tabla 2. Asignación de grupos para la asignatura de gestión de la información, ciclo 2015-2 (agosto-diciembre)

| Grupo | Carrera | Hombres | Mujeres | Total |
|-----------|--------------------------------------|--------------|--------------|-------|
| HCS001-01 | Ingeniería Mecatrónica (IMEC) | 9 | 16 | 25 |
| HCS001-02 | Contador Público Internacional (CPI) | 7 | 10 | 17 |
| HCS001-13 | Negocios Internacionales (LNI) | 22 | 5 | 27 |
| Totales | | 38 (55.07 %) | 31 (44.93 %) | 69 |

Como se aprecia en la tabla 2, se intervinieron a un total de 69 estudiantes de los cuales 38 (55.07 %) pertenecen al género masculino y 31 (44.93 %) pertenecen al género femenino.

Materiales

La organización y distribución de los materiales correspondientes a cada unidad temática se realizó por medio de Blackboard. Se creó un área de contenido para cada unidad. Ver figura 1:

Figura 1. Organización y distribución de materiales en Blackboard



Dentro de cada unidad se crearon carpetas organizadas de la siguiente manera: presentaciones, documentos, actividades y, por último, videos de apoyo; todo esto con el propósito de allegarles de recursos que impactasen directamente con los contenidos temáticos a desarrollar en cada unidad. Ver figura 2:

Figura 2. Organización interna de los contenidos por cada unidad temática



La unidad 4 tuvo una organización de los contenidos temáticos de manera distinta a las unidades 1, 2, 3 y 5; esto debido a que se diseñó para que las actividades fueran realizadas en una modalidad On-line. En párrafos posteriores se explicará el motivo de diseñar y organizar concretamente la presente unidad en dicha modalidad. Ver figura 3:

Figura 3. Diseño y organización de la unidad 4 en modalidad On-Line



Como se aprecia en la figura 3, la unidad 4 inicia con una descripción de ésta, así como las competencias y los contenidos temáticos a desarrollar. Posterior a esta información, se diseñó un cronograma con las actividades a desarrollar, a qué temáticas de la unidad impactaban concretamente las actividades, el producto que se elaboraría como evidencia de la actividad, la modalidad del trabajo (individual o equipo), en que sección de Blackboard se entregaría el producto y, por último, el valor cuantitativo para cada uno de ellos. Ver figura 4:

Figura 4. Cronograma con las actividades a realizar

Oprime en la Liga correspondiente a cada actividad

| Unidad 4: Recursos Bibliográficos | | | | | | |
|-----------------------------------|-------------|---|--|--|---|-------|
| Fecha | Por definir | Actividad | Producto | Modalidad | Grado de entrega | Valor |
| 1 | Por Definir | Funciones, Servicios y Organización Bibliográfica y Documental. | 1 Mapa Mental | Individual | Buena de Tareas UA Actividad 1 Envío de Actividad | 2 |
| 2 | Por Definir | Clasificación de los Documentos. | 2- Cuestionario: Codo de la Información | Equipos (Se debe hacer entrega para el Día de Asesoría y Proyecto Final) | Buena de Tareas UA Actividad 2 Envío de Actividad | 2 |
| 3 | Por Definir | Organización y Acceso. | 3- Cuestionario: Uso Seguro de Base de Datos EBSCO 4 - Seguridad y Recuperación de Fuentes de Información en Catálogo de Biblioteca | Equipos (Se debe hacer entrega para el Día de Asesoría y Proyecto Final) | Buena de Tareas UA Actividad 3 y 4 Envío de Actividad | 4 |

I.- Presentaciones
Disponibilidad: El elemento no está disponible

IV.- Videos de Apoyo
Disponibilidad: El elemento no está disponible

Para ingresar a una actividad en específico, el estudiante debía seleccionar el enlace que se le compartió en el cronograma (figura 4). Posteriormente visualizaba la actividad específica a desarrollar y cuyos componentes eran: temática, propósito, introducción, instrucciones de la actividad, evaluación (cuantitativa y cualitativa), recursos para el aprendizaje y, por último, fecha de entrega. Ver figura 5:

Figura 5. Actividad detallada del contenido temático de la unidad

Actividad: 17 al 18 de Octubre

U4. Actividad 1. Envío de Actividad

| Funciones, Servicios y Organización Bibliográfica y Documental | |
|--|---|
| A. Propósito | Identificar las funciones, los servicios y la manera en que está organizada bibliográfica y documentalmente tomando las Bibliotecas Universitarias |
| B. Introducción | Para entender las funciones, servicios y organización de la Biblioteca de CESTYS Universidad, es necesario comprender desde una perspectiva técnica estos aspectos. |
| C. Instrucciones de la actividad | 1- Para comenzar, descargue el siguiente documento: Notas para Bibliotecas de Instituciones de Educación Superior e Investigación. 2- Posteriormente, lea los siguientes apartados del documento: Apartado 1: Funciones (páginas 13-16) Apartado 7: Organización (páginas 24-25) Apartado 8: Servicios (páginas 25-27) 3- Elaborar un organizador gráfico (Mapa Mental) para cada uno de los apartados en el cual explique brevemente cada uno de ellos. 4- El envío de la actividad se hace oprimiendo la liga U4. Actividad 1. Envío de Actividad (adjuntar archivo) que se encuentra en esta misma sección. |
| D. Evaluación | Cuantitativa: valor de 2 puntos. Cualitativa: Al terminar la actividad deberá ser capaz de comprender las funciones, servicios y organización de una Biblioteca Universitaria. |
| E. Recursos | Recursos informáticos Conocimiento necesario Temas para Bibliotecas de Instituciones de Educación Superior e Investigación |

Estrategias didácticas implementadas en la asignatura

Para la unidad 1 «Sociedad y Cultura de la Información», se implementaron las siguientes estrategias:

- a) Exposición por parte del facilitador en clase.
- b) Lectura individual de documentos.

- c) Análisis de lecturas bajo modalidad de parejas, tríos o en equipos de cuatro o más integrantes, buscando con dicho análisis la resolución de casos concretos con impacto directo en los contenidos temáticos a desarrollar en cada una de estas unidades.
- d) Uso de organizadores gráficos para la comprensión de documentos, destacando:
 - a. Mapas mentales.
 - b. Mapas conceptuales.
 - c. Respaldo de tesis y/o argumentar conclusiones.
- e) Uso de recursos digitales destacando primordialmente:
 - a. Video educativo como reforzador a los contenidos desarrollados en la unidad.
 - b. Discusiones asíncronas a través de la plataforma Blackboard.
 - c. Actividades lúdicas digitales, implementándose para esto el JEOPARDY.

Para la unidad 2 «*Alfabetización Informativa*», al considerarse una de las dos unidades que son columna vertebral de Gestión de la Información, se promovió fuertemente el uso de recursos digitales:

- a) El uso de la aplicación de Internet denominada Kahoot, herramienta cuyo fin es de retroalimentar los contenidos temáticos desarrollados en la presente unidad; se promovió una competencia en línea para resolver interrogantes diseñadas por el facilitador; para poder competir el estudiante debe contar con un dispositivo móvil y acceso a Internet.
- b) Implementación de la radio novela «Normas ALFIN». Esta estrategia se basa en simular en el salón de clase una tradicional radio novela, cuyo eje central son las ocho normas de alfabetización informativa; la actividad se realiza en vivo, se utilizan efectos de sonido y todos los estudiantes participan como pequeños diálogos, de tal manera que el facilitador debe de elaborar el guión de la radio novela, elegir los efectos de sonido e implementarlos durante la dinámica en vivo en el salón de clase.
- c) Uso de bases electrónicas de datos de acceso abierto (Google Académico, ERIC, Dialnet, Redalyc, Scielo), así como también de acceso restringido (EBSCO, Proquest, Ebrary), con el propósito de que el estudiante ponga en práctica la quinta norma de alfabetización informativa, mediante un ejercicio que lo lleve a perfilar un tema para el proyecto final: una investigación documental.
- d) Objeto de aprendizaje. El facilitador les muestra un objeto de aprendizaje (OA) elaborado por éste, así como la explicación de lo que es un OA para que al finalizar la unidad el estudiante diseñe su propio objeto de aprendizaje desarrollando en éste el tema de las ocho normas de alfabetización informativa.

La unidad 3 «*Investigación Documental*», es la otra unidad pilar para la materia de Gestión de la Información porque ya una vez aprendidas las ocho normas de alfabetización informativa (desarrolladas en la unidad 2), el estudiante comienza a perfilar su tema de investigación documental y éste a su vez se verá reflejado en el producto final de la asignatura: la elaboración de una monografía, en consecuencia las estrategias implementadas en esta unidad fueron:

- a) Exposición por parte del facilitador en clase con relación a los temas de Investigación Documental y la Monografía.
- b) Lectura individual de documentos.
- c) Uso de organizadores gráficos para la comprensión de documentos, destacando:
 - a. Mapas mentales.
 - b. Mapas conceptuales.

- d) Uso de recursos digitales destacando primordialmente:
 - a. Video educativo como reforzador a los contenidos desarrollados en la unidad.
- e) La generación de una tabla para identificar un tema para la elaboración del proyecto final.
- f) La construcción de un formato que le permita al estudiante la elaboración de un esquema de investigación documental. En dicho esquema debe definir por lo menos 15 referencias que vayan relacionadas con el tema elegido por el estudiante para la elaboración de su monografía.

Para la unidad 4 «*Recursos Bibliográficos*», se realizó una adaptación especial en la estrategia, se decidió hacerse un cambio y diseñarse completamente en línea. Partiendo del Plan de Desarrollo CETYS 2020, en el objetivo estratégico 5 «promover la innovación y diversificar su oferta educativa y las modalidades en sus formas de entrega», se establece un par de iniciativas que buscan promover el desarrollo de nuevos programas académicos así como el e-campus. Esto significa que todo estudiante de nivel licenciatura debe cursar el 10 % de las asignaturas de su plan de estudios en una modalidad en línea. La idea de diseñar una unidad completamente en línea en la asignatura de Gestión de la Información fue con la intención de introducir al estudiante a vivir una experiencia previa bajo esta modalidad. Así con estos antecedentes la estrategia implementada fue la siguiente:

- a) Presentaciones en video por parte del instructor sobre algún contenido temático de la unidad como por ejemplo el tema del Ciclo de la Información.
- b) Trabajo del estudiante con organizadores gráficos, principalmente el mapa mental.
- c) La lectura y el análisis de documentos por parte del estudiante para posteriormente ser debatidos en el foro de discusión en Blackboard tanto de manera individual como en equipo.
- d) Visita a expertos en el campo de la bibliotecología para realizar investigación de campo.
- e) Generar recursos digitales (video o presentaciones en powerpoint o prezi) por medio del cual los estudiantes explicaran alguna actividad que desarrollan las bibliotecas universitarias.

Cada una de estas estrategias diseñadas y monitoreadas minuciosamente por el facilitador dejando instrucciones claras y específicas de lo que el estudiante debía realizar con relación a las actividades a desarrollar en la unidad.

Para la unidad 5 «*Recursos Digitales*», se involucró a expertos del Centro de Tecnología y Mejoramiento Educativo de CETYS Universidad (CETEME), así como también a un especialista de la Biblioteca para que, en conjunto con el facilitador y los estudiantes, pudiera lograrse en estos últimos, la competencia desarrollada para esta unidad. Entre estas estrategias se destacan:

- a) Exposición por parte del facilitador en clase con el uso de recursos digitales que le permitan al estudiante la localización de información de calidad en la red, principalmente de recursos abiertos.
- b) Orientaciones por parte de los especialistas del CETEME en el manejo de recursos digitales con los que cuenta la institución y que están a disposición de los estudiantes de educación superior.
- c) Demostraciones por parte del referencista de la biblioteca en el uso de las bases electrónicas de datos, la biblioteca digital y el uso adecuado de los gestores de referencia (Zotero, Mendeley, etcétera).
- d) Exposición por parte de los estudiantes en clase donde compartieran algún recurso digital de su dominio personal y que tuviera un impacto para sus actividades académicas.

Resultados

Para evaluar los resultados que tuvo la implementación de la asignatura de Gestión de la Información en los estudiantes de primer semestre, específicamente en los grupos HCS001-01, HCS001-02 y HCS001-13 pertenecientes al ciclo escolar 2015-2 (agosto-diciembre), se utilizaron dos esquemas de evaluación: esquema de evaluación global propuesto por el facilitador de la asignatura y rúbrica para medición de competencias institucionales generales.

a) Esquema de evaluación global propuesto por el facilitador de la asignatura

Este esquema de características cien por ciento cuantitativa, se compuso de la siguiente manera (ver tabla 3):

Tabla 3. Esquema de evaluación global de la asignatura

| Criterio | Ponderación |
|---|-------------------|
| Evaluación en línea unidad 1 | 10 puntos |
| Evaluación en línea unidad 2 | 10 puntos |
| Actividades dentro y fuera del salón de clase | 25 puntos |
| Objeto de aprendizaje | 15 puntos |
| Presentación recursos digitales | 15 puntos |
| Monografía | 25 puntos |
| Total | 100 puntos |

Partiendo de este esquema de evaluación, los resultados obtenidos por los estudiantes fueron los siguientes (ver tabla 4):

Tabla 4. Resultados finales de evaluación global de la asignatura

| Grupo | Carrera | Calificación Inferior | Calificación Superior | Calificación Media Grupal |
|----------------|-------------------------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------------|
| HCS001-01 | Ingeniería Mecatrónica (27) | 71 | 100 | 97,22 |
| HCS001-02 | Contador Público Internacional (17) | 95 | 100 | 99,71 |
| HCS001-13 | Negocios Internacionales (25) | 20 (*) | 100 | 88,72 |
| TOTALES | – | – | – | 95,22 |

(*) Hubo dos estudiantes con calificación reprobatoria.

b) Rúbrica para medición de competencias institucionales generales

En el 2015 se estableció por parte del Centro para el Desarrollo y Mejoramiento Académico (CDMA), entidad encargada de vigilar la revisión curricular de los programas académicos, así como de los procesos de medición del aprendizaje institucional, que todas las asignaturas de Gestión de la Información a impartirse durante el

ciclo escolar 2015-2 (agosto-diciembre) estarían sujetas a proceso de medición institucional del aprendizaje, por lo cual se determinó el uso de la Monografía como producto final a presentar por los estudiantes y que éstos, a través de dicho producto, debían demostrar la apropiación del matiz de la Cultura de la Información.

La rúbrica fue de tipo analítica. La competencia –Cultura de la Información–, usa tres categorías de análisis, cada una con una determinada puntuación. La competencia tiene un peso de 25 puntos, y se mide a través de 4 niveles de desempeño que van de insuficiente a sobresaliente. La expectativa institucional es que los estudiantes en los tres primeros semestres de su programa académico alcancen un nivel de por lo menos suficiente. La máxima nota que puede obtener la monografía de un estudiante es de 100 puntos. La máxima nota que puede obtener en la competencia es de 25 puntos. Se comparte el siguiente enlace para que tener acceso completo a la rúbrica: [Rúbrica para la Medición de Competencias Institucionales Generales](#).

Los resultados obtenidos por los estudiantes al presentar la monografía se presentan en la siguiente tabla (ver tabla 5), la cual resume los elementos que mide la rúbrica tales como: puntuación media obtenida para la competencia y número de alumnos por grupo que se ubicaron en cada uno de los niveles de desempeño:

Tabla 5. Resultados obtenidos de la Rúbrica para Medición de Competencias Institucionales Generales

| Grupo | Carrera | Puntuación Media Obtenida Competencia (25) | Nivel de Desempeño Insuficiente (0 a 69) | Nivel de Desempeño Suficiente (70 a 79) | Nivel de Desempeño Satisfactorio (80 a 89) | Nivel de Desempeño Sobresaliente (90 a 100) |
|----------------|-----------|--|--|---|--|---|
| HCS001-01 | IMEC (27) | 23 | 0 | 2 (7.41 %) | 10 (37.04 %) | 15 (55.56 %) |
| HCS001-02 | CPI (17) | 24 | 0 | 0 | 6 (35.29 %) | 11 (64.71 %) |
| HCS001-13 | LNI 23* | 18 | 0 | 9 (39.13 %) | 11 (47.83 %) | 3 (13.04 %) |
| TOTALES | – | 21.67 | – | 11 | 27 | 29 |

(*) Recordar la no aprobación de dos estudiantes en el grupo, por lo tanto no tuvieron derecho a realizar la monografía, así que para el grupo de LNI se muestran los resultados de 23 de 25 estudiantes que originalmente constituyeron al grupo.

Conclusiones

Partiendo de los resultados obtenidos de los dos esquemas de evaluación propuestos para medir el desempeño del estudiante en la asignatura de Gestión de la Información (presentados en el apartado de resultados), se puede concluir que:

1. El esquema de evaluación global propuesto por el facilitador, ofrece evidencia contundente de que 67 de 69 estudiantes intervenidos lograron aprobar la materia y, en consecuencia, desarrollar la competencia de la Cultura de la Información. Esta afirmación parte del argumento que, por grupos, los estudiantes de Contador Público Internacional obtuvieron una calificación media de 99.71; mientras los estudiantes de Ingeniería Mecatrónica obtuvieron una calificación media de 97.22 y, por último, los estudiantes de Negocios Internacionales obtuvieron una calificación media de 88.72, siendo la más baja con relación a los otros dos grupos, sin embargo se mantienen por arriba de la calificación mínima aprobatoria que establece la institución: 70. La calificación media grupal indica un 95.22, de tal forma que el 97.10 % de los estudiantes intervenidos aprobaron la asignatura. Cabe destacar que la calificación bajo este esquema se

distribuye en seis elementos que fueron aplicados a lo largo del semestre, todos los elementos con ponderaciones distintas de acuerdo al grado de complejidad de los temas desarrollados durante la asignatura.

- II. La rúbrica para medición de competencias institucionales generales permite también afirmar que los estudiantes desarrollaron la competencia de la Cultura de la Información. Esta afirmación está sustentada en los resultados obtenidos en la evaluación del producto final de la asignatura: la monografía. Los estudiantes de Contador Público Internacional obtuvieron una puntuación media de la competencia de 24; el 35.29 % de ellos consiguieron un nivel de desempeño de *Satisfactorio*, un 64.71 % consiguieron un nivel de desempeño de *Sobresaliente*. Los estudiantes de Ingeniería en Mecatrónica obtuvieron una puntuación media de la competencia de 23; el 7.41 % de los estudiantes consiguieron un nivel de desempeño de *Suficiente*, un 37.04 % de ellos consiguieron un nivel de desempeño de *Satisfactorio* y un 55.56 % obtuvieron un nivel de desempeño de *Sobresaliente*. Los estudiantes de Negocios Internacionales obtuvieron una puntuación media de la competencia de 18; el 39.13 % de los estudiantes consiguieron un nivel de desempeño de *Suficiente*, un 47.83 % de ellos consiguieron un nivel de desempeño de *Satisfactorio* y un 13.04 % obtuvieron un nivel de desempeño de *Sobresaliente*. En cuanto a la puntuación media grupal para la medición de la competencia, ésta fue de 21.67; con respecto a los niveles de desempeño, el 16.42 % de los estudiantes consiguieron un nivel de desempeño de *Suficiente*, el 40.30 % un nivel de desempeño de *Satisfactorio* y, por último, el 43.28 % de los estudiantes obtuvieron un nivel de desempeño de *Sobresaliente*. Otro elemento para afirmar la apropiación de la competencia de la Cultura de la Información por parte de los estudiantes de Gestión de la Información es que institucionalmente los estudiantes de primer a tercer semestre deben evidenciar un nivel desempeño de *Suficiente* y los resultados aquí presentados demuestran que están por encima de ese nivel mínimo requerido, son los niveles de *Sobresaliente* y de *Satisfactorio* son los más elevados.
- III. Una tercera y última conclusión que permite afirmar categóricamente la apropiación del estudiante de la competencia de la Cultura de la Información es la comparación de resultados obtenidos entre el esquema de evaluación global versus la rúbrica para la medición de la competencia, esta última en sus niveles de desempeño establece al mismo tiempo un valor cuantitativo. El nivel de desempeño *Insuficiente* va en un rango de 0 a 69 puntos; el nivel de desempeño *Suficiente* va en un rango de 70 a 79 puntos; el nivel de desempeño de *Satisfactorio* va en un rango de 80 a 89 puntos y, por último, el nivel de desempeño de *Sobresaliente* va en un rango de 90 a 100 puntos. Comparando los resultados entre ambos esquemas –presentados en los dos puntos anteriores–, es notoria la simetría o igualdad de los resultados que se presentan en ambos esquemas de evaluación; la calificación media grupal de 95.22 obtenida en el esquema global de la asignatura pudiera situar al estudiante en un nivel de desempeño *Sobresaliente* (90 a 100 puntos), así como también en el nivel de desempeño *Satisfactorio* (80 a 89), esta afirmación se sostiene considerando los porcentajes obtenidos en la medición de los alumnos, 43.28 % en nivel *Sobresaliente* y 40.30 % en el nivel *Satisfactorio*.

Como se puede observar la implementación de la asignatura de Gestión de la Información tuvo resultados favorables. La intervención realizada por el facilitador de la asignatura en conjunto con el trabajo en equipo realizado con personal de biblioteca e informática, así como el adecuado uso de recursos digitales como apoyo al despliegue de las estrategias rindió los frutos esperados al lograr que el estudiante desarrollase la competencia de la Cultura de la Información, incluso por encima del nivel que establece la institución dentro de sus objetivos estratégicos. El siguiente reto es dar seguimiento a los 69 estudiantes aquí involucrados y ver cómo pueden evidenciar su dominio adquirido en el campo de la alfabetización informativa, principalmente en una asignatura como lo es Metodología de la Investigación. El presente trabajo queda a disposición de cualquier especialista en el campo de la Cultura de la Información, la Alfabetización Informativa y el uso de las TIC's aplicadas a la educación.

Bibliografía

- (s/f). *Plan Institucional CETYS 2020* (Documento no publicado). Sistema CETYS Universidad.
- Association for College and Research Libraries Information Literacy Competency Standards for Higher Education Task Force. (2014). *Framework for Information Literacy for Higher Education*, Draft 3, November 2014. Retrieved from http://acrl.ala.org/ilstandards/?page_id=133
- Behar-Horenstein, L.S., & Niu, L. (2011). Teaching critical thinking skills in higher education: A review of the literature. *Journal of College Teaching & Learning*, 8(2), 25-41.
- Cortés, J., González, D., Lau, J., Moya, A. L., Quijano, Á., Rovalo, L. y Souto, S. (2002). Normas sobre alfabetización informativa en educación superior. *Tercer encuentro sobre desarrollo de habilidades informativas*. Recuperado de <http://bivir.uacj.mx/dhi/>
- Cotterell, S. (2011). *Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument* (2nd Ed). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Head, A. J., & Eisenberg, M. B. (2011). How college students use the web to conduct everyday life research. *First Monday*, 16(4), n.p. Retrieved from <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/3484/2857>
- Lau, J. (2007). Directrices Internacionales sobre Desarrollo de Habilidades Informativas para el Aprendizaje Permanente. Propuesta. Recuperado de: <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-es.pdf>
- Pinto, M. (2006). Alfabetizar en información desde la biblioteca universitaria. Clip. Boletín de SEDIC (45), recuperado de: http://www.sedic.es/p_boletinclip45_confirma.asp
- Vargas, H. M. (2015). *Rúbrica para medición de competencias institucionales generales* (Documento no publicado). Sistema CETYS Universidad
- Wilkinson, T. (2014). The problem with threshold concepts. *Sense and Reference*. Retrieved from <http://senseandreference.wordpress.com/2014/06/19/the-problem-with-threshold-concepts/>

Narrativas históricas, educación superior y universalización. ¿Qué historia se aprende en la actualidad en las universidades del mundo occidental atlántico?

Pedro Pérez Herrero⁶⁹
IELAT, España

Rodrigo Escribano Roca
IELAT, España

Rebeca Viñuela Pérez
IELAT, España

Gonzalo Andrés García Fernández
IELAT, España

Abstract

The paper will present the project «Historical narratives, higher education and universalization», that will analyze the teaching and learning of history in the universities of 20 countries of the western Atlantic space. The goal is to generate a comparative reflection about the lines of curricular innovation and universalization that should be adopted in order to give rise to a systematic process of transformation in the History programs. The general hypothesis is that in the globalized world of 21st century, with more complex and interdependent societies and economies and with more porous and opened national frontiers, it is necessary to construct new disciplinary and thematic frameworks in order to produce historians that are prepared to develop the potentialities of their knowledge in the changing social, cultural and economical conditions of globalization.

Key words: Historiography, universities, contents, teaching, methodology, pedagogy, universalization, interdisciplinarity

⁶⁹ Institución de procedencia / Instituição de procedencia: Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Alcalá (IELAT). Mail de contacto / E-mail para contato: rodrigo.escribano@uah.edu.es.

Resumen

La comunicación consistirá en la presentación del proyecto «Narrativas históricas, educación superior y universalización» dedicado a analizar qué historia se aprende en la actualidad en las más prestigiosas universidades de 20 países del espacio Occidental Atlántico (Unión Europea, América Latina, Estados Unidos y Canadá) con el fin de generar una reflexión comparada sobre las líneas de innovación curricular y universalización de contenidos que se deberían abrir a partir de una renovación de los programas docentes. La hipótesis general de la investigación es que en el mundo global de comienzos del siglo XXI, con economías y sociedades más complejas e interdependientes y con fronteras nacionales más abiertas y porosas, es necesario construir nuevos marcos disciplinares y temáticos para ayudar a la formación de profesionales de la historiografía que estén preparados, a su vez, para desarrollar las potencialidades de su formación en las cambiantes condiciones sociales, culturales y económicas que van aparejadas a los problemáticos procesos de la globalización.

Palabras clave: Historiografía, universidades, contenidos, docencia, metodología, pedagogía, universalización, interdisciplinariedad.

Introducción

La presente investigación analizará qué historia se aprende en la actualidad en las más prestigiosas universidades de 20 países seleccionados del espacio occidental Atlántico con el fin de generar una reflexión comparada sobre las líneas de innovación curricular y universalización de contenidos que se deberían abrir a partir de una renovación temática, metodológica y pedagógica de los programas docentes. Se defiende que la innovación debe partir de un diagnóstico académico e investigativo de la situación actual, privilegiando la colaboración interuniversitaria transnacional como medio preferente de reflexión y propuesta. Se analizarán los marcos temáticos, metodológicos y espacio-temporales adoptados en los programas de los grados de historia de 200 universidades representativas del espacio Occidental Atlántico (10 por país analizado). Asimismo, se catalogarán y analizarán las bibliografías y fuentes que le dan cuerpo a los contenidos impartidos y se emprenderá la comparación entre los distintos casos nacionales, identificando las fortalezas, debilidades y conexiones (o desconexiones) entre ellos. Se estudiarán los marcos normativos y las políticas desarrolladas por el estado y por los propios centros de educación superior a la hora de configurar los grados y licenciaturas de historia. A partir de datos estadísticos oficiales se estudiará el número de estudiantes que cada año se matriculan en los grados desde 2010 y en la medida de lo posible se tratará de calcular el índice de éxito profesional de los egresados (este dato es más complicado de conocer pues hay que cruzar el número de los egresados con el de los contratados, cifra esta última que es más difícil de recabar). Además, se indagará en qué sectores obtienen empleos y la medida en que desarrollan las destrezas adquiridas durante su formación. Se emprenderá el estudio de las percepciones de los principales actores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (profesores, estudiantes, egresados, administradores, empleadores) a través de una batería sistemática de entrevistas y encuestas.

Paralelamente, partiendo del perfil internacional de los investigadores que conforman el equipo de investigación, se procederá a la creación de una red global de docentes e investigadores universitarios de historia que trabajará a partir de un espacio web expresamente creado al efecto: «Global History Syllabus» (accesible en castellano, inglés, francés y portugués). Este medio digital pretende constituirse en un foro de referencia e intercambio de información para los investigadores, docentes y gestores universitarios del mundo atlántico occidental. En él se expondrán los resultados de la investigación desarrollada a partir de informes, publicaciones y actas de los congresos celebrados. Se publicará además una revista digital semestral dedicada a reflexiones sobre los desarrollos académicos, públicos y profesionales de la historiografía universitaria, así como a la exposición de propuestas temáticas, pedagógicas y tecnológicas. Asimismo, se ofrecerán informaciones regulares sobre las innovaciones curriculares y bibliográficas incorporadas por las universidades investigadas,

así como sobre las publicaciones y celebraciones de congresos y eventos académicos y públicos que lleven a cabo. Además, se ofrecerán «Syllabus» (programas docentes) organizados por materias que incorporen una selección de la bibliografía internacional más relevante empleada en los programas analizados (se indicará los años de actualización). El objetivo es que el portal se convierta en un centro de consulta y referencia continua para los docentes, investigadores y estudiantes del espacio Occidental Atlántico, constituyendo un instrumento de apoyo para la innovación docente y la universalización de los contenidos impartidos.

Se partirá de una batería concreta de preguntas: ¿Han incorporado los grados de Historia en su oferta formativa los paradigmas globalizadores e interdisciplinares que se han abierto paso en ciertas corrientes investigadoras durante el siglo XXI?, ¿Se han universalizado y renovado los contenidos impartidos o éstos continúan centrados en marcos de estudio nacionales y en temáticas y especialidades tradicionales?, ¿Incorporan los syllabus, bibliografías y materiales docentes la producción de otros países y escuelas del mundo occidental atlántico o se mantienen limitados a referentes nacionales por ciertas restricciones lingüísticas y científicas?, ¿Se han incorporado a la formación las competencias necesarias para que el historiador del futuro se desempeñe como profesional en los cambiantes sectores de la comunicación, el turismo, la función pública o la gestión cultural?, ¿Se están formando historiadores con competencias críticas y profesionales adaptadas a las necesidades y problemáticas vinculadas con la globalización, la amenaza ambiental, el creciente cuestionamiento de las democracias representativas o la ya asentada revolución digital?, ¿Qué tipo de conocimiento se les transmite a los futuros profesionales de la historia y cómo se les enseña a producirlo y divulgarlo?, ¿De qué problemas adolecen los grados universitarios de historia en el actual contexto y que potencialidades pueden descubrirse y desarrollarse a partir de un diagnóstico global?, ¿Qué líneas deben seguirse para generar un conocimiento histórico basado en la interdisciplinariedad necesaria para producir profesionales competentes?, ¿Qué puede aportar la docencia de historia a otras disciplinas?, ¿Qué puede aportar una historiografía renovada, con un nuevo perfil profesional e intelectual, al diagnóstico de los profundos problemas e incertidumbres que en la actualidad afectan al mundo occidental atlántico?

La hipótesis general de la investigación es que en el mundo global de comienzos del siglo XXI, con economías y sociedades más complejas e interdependientes y con fronteras nacionales más abiertas y porosas que nunca, es necesario construir nuevos marcos disciplinares y temáticos para producir profesionales de la historiografía preparados para desarrollar las potencialidades de su formación en las cambiantes condiciones sociales, culturales y económicas que van aparejadas a los problemáticos procesos de la globalización. Los historiadores egresados de las universidades del mundo atlántico tienen el importante reto de cumplir de nuevo una función crítica y constructiva: definiendo proyectos de conocimiento y narrativas públicas que hagan aportaciones al entendimiento de las sociedades plurales en las que vivimos, y proponiendo diagnósticos de largo plazo. Las ofertas curriculares, excesivamente basadas en metodologías y paradigmas tradicionales de enseñanza e investigación y en marcos temáticos nacionales, parece que deberían cambiar para, partiendo de interpretaciones renovadas de los pasados, posibilitar abrir espacios de reflexión que permitan construir nuevos proyectos de futuro más incluyentes y plurales. Se muestra necesario definir, desde una perspectiva transnacional e interdisciplinar, una agenda de innovación temática, pedagógica e investigadora, que permita universalizar los contenidos, sistematizar el uso sabio de las TICs, potenciar las competencias del futuro historiador en materia de divulgación y comunicación y abrir un abanico de posibilidades de acceso a diversos sectores del mercado de trabajo y la función pública. Debemos, además, encarar el reto de tener que imaginar cómo se deberían narrar y aprender las historias de las sociedades plurales surgidas tras el proceso de globalización económica y universalización. Un mundo nuevo requiere de una historiografía universitaria renovada, revisada y activa.

La propuesta combina las perspectivas de los estudios comparativos en gestión y docencia universitaria con el análisis historiográfico de los contenidos, el estudio de las percepciones de los diversos actores implicados y de las condiciones sociales, normativas y culturales en que trabajan y, finalmente, el desarrollo práctico de una red y un espacio digital permanentes dedicados a proveer información e ideas críticas para la renovación

global de la enseñanza universitaria de historia. El proyecto pretende integrar así un apartado de diagnóstico con otro orientado a su aplicación práctica en la historiografía universitaria.

Desarrollo

A comienzos del siglo XXI el fantasma de la crisis económica, el desorden social y la indignación política parece extenderse con más o menos intensidad por los países que conforman el espacio occidental atlántico (Unión Europea, América Latina, Estados Unidos y Canadá). En esta vasta área, las economías parecen haber perdido el ritmo de crecimiento de las décadas anteriores, las desigualdades sociales no sólo no se han corregido entre los Estados, sino que en muchos países se han agudizado internamente, apareciendo grandes bolsas de pobreza. La confianza de la ciudadanía en los partidos políticos tradicionales se ha deteriorado, los sindicatos han dejado de tener la fuerza de representación de la clase obrera del pasado, las identidades nacionales se han transformado, y las relaciones internacionales se han complejizado al pasarse del bilateralismo al multilateralismo. Las tensiones territoriales se han expandido y la inseguridad ha crecido. La territorialidad y soberanía de los Estados-Nación han dejado de tener el funcionamiento claro del pasado al haber sido superadas hacia arriba (conglomerados políticos supranacionales), hacia abajo (reclamaciones de autonomía local, descentralización), lateralmente (ONG, multinacionales, asociaciones) e internamente (diversidad cultural y demandas de autonomía). El poder y capacidad de los gobiernos ha dejado de tener la centralidad que se le asumía. Las multinacionales han adquirido una mayor influencia en la toma de decisiones de aspectos fundamentales de las políticas internas nacionales.

Los masivos y crecientes flujos migratorios de población ocasionados por malas condiciones económicas, precarización laboral, inseguridad ciudadana o conflictos bélicos han potenciado las reclamaciones del reconocimiento de la diversidad cultural y el respeto a la diferencia. Estas migraciones han hecho que en América Latina, EEUU, Canadá y la Unión Europea parte de la población trabaje y viva fuera de las fronteras donde nació. Las sociedades contemporáneas son así cada día más plurales, heterogéneas y diversas, a la vez que están más interconectadas. Esta pluralización de las sociedades y los actores en el seno de los Estados-Nación ha reclamado que las decisiones políticas y económicas se deban tomar crecientemente teniendo en cuenta las claves local, nacional y supranacional. La frontera entre estas categorías geopolíticas es cada día más complicada de definir.

La defensa de la autogestión y los enfoques localistas han solucionado algunos aspectos, pero no han sido capaces de construir un esquema capaz de crear una trama relacional que permita vincular a los distintos grupos socioculturales. No se trata de huir de lo global organizándose a partir de lo local, sino de construir una nueva red de interrelaciones en la que todos los actores queden debidamente representados. Se reconoce que la sociedad es plural, está compuesta por colectivos culturales distintos, pero se falla a la hora de imaginar soluciones que concilien los principios de igualdad, libertad y representación en el marco de acción de actores, poderes y fenómenos que rebasan la capacidad del estado-nación. No se acepta ya acriticamente el principio de la existencia de una Nación única. Se reclama el reconocimiento de los derechos de la mujer, la homosexualidad, las minorías, la diversidad de credos religiosos, la multiplicidad de costumbres y un largo etc. Ya no se trata únicamente de un problema de clases. En consecuencia, las narrativas justificativas de la Nación y de la modernización han dejado de funcionar en los mismos sentidos que en el pasado.

En este contexto, muchas de las universidades y centros de conocimiento de prestigio y excelencia del espacio occidental atlántico, con estructuras envejecidas y programas académicos y de investigación obsoletos, no se han adaptado bien a estos retos de la globalización: su oferta educativa se ha alejado de las nuevas demandas laborales y lo que es más importante, no han sido capaces de hacer un buen diagnóstico del problema

y generar las ideas que se necesitarían para solucionar la encrucijada en la que nos encontramos⁷⁰. Como afirma el experto educador Ken Robinson, la inmensa mayoría de las universidades mantienen una filosofía de educación similar a la forjada durante el XIX y asentada en el XX, esto es, basada en una transmisión vertical de contenidos disciplinares⁷¹. El conocimiento se transmite y se produce demarcado por fronteras y tradiciones que en ocasiones impiden la innovación estructural.

La situación es paradójica y compleja. Como demuestran diversos estudios locales y regionales, las universidades del espacio occidental atlántico han experimentado durante las últimas décadas dramáticos procesos de expansión, tanto en el número de centros como en la cantidad de estudiantes matriculados. Las nuevas tecnologías han cambiado importantes mecánicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la emergencia de nuevos actores, como China, ha provocado la llegada a occidente de un número creciente de estudiantes extranjeros que constituyen cada vez una proporción mayor con respecto a la población estudiantil local. Las políticas universitarias de los últimos años han supuesto además importantes cambios en términos de financiación, evaluación, impacto, gobernanza y control de la calidad⁷².

En medio de estos procesos de profundo cambio crecen las incertidumbres sobre los modos de aprendizaje y enseñanza, sobre el coste y la calidad de los programas, sobre las respuestas a la heterogeneidad del alumnado y sobre la profesionalización y mercantilización de las disciplinas. La forma moderna de la universidad surgida en el siglo XIX y asentada y democratizada en el XX como centro público de investigación y preparación cívica y disciplinar de profesionales para los mercados y las administraciones públicas nacionales está en franca crisis. Parece existir una dramática distancia entre las necesidades del mercado de trabajo y el mundo social y la formación tradicional ofertada por los centros de educación superior. No solo se trata de una falta de adaptación al contexto descrito, sino del impacto de ciertas políticas de los últimos 20 años, que han tratado, como afirma Kaupinnen, de introducir la agenda modernizadora de la OECD, basada en la cultura corporativa del sector privado⁷³.

Estos lenguajes y proyectos han estado orientados a instalar lógicas de mercado en la producción del conocimiento universitario, valorando sus aportaciones en términos de competitividad, beneficio, emprendimiento y «management». La investigación de calidad se ha descuidado tras comprobar que es una inversión cara que no ofrece rentabilidad en el corto plazo. Como denuncia Stefan Collini, los lenguajes empresariales aplicados a la academia corren el riesgo de alienar el rol central de las universidades como centros de generación de conocimientos profundos, cuyo rol social, cultural e incluso económico responde a tiempos más largos que los del mundo empresarial y cuyo valor es difícilmente mesurable en términos monetarios⁷⁴. En concreto, como indican Heather Fraser, Nik Taylor o Michael O'Sullivan, la actividad crítica y analítica de las humanidades, las ciencias sociales y algunas ciencias puras (no aplicadas ni tecnológicas) ha sido especialmente sancionada por

⁷⁰ Fernando Tejerina (Ed.), *La Universidad. Una historia ilustrada*. Madrid, Turner, 2010. Luc E. Weber y James J. Duderstadt (Eds.), *University Research for Innovation*. Londres, Economica, 2010. Juan Ramón de la Fuente y Axel Didriksson (Coords.), *Universidad, responsabilidad social y bien público. El debate desde América Latina*. Guadalajara (Jalisco, México), Porrúa, 2012. Gérard Noiriel, *Qu'est-ce qu'une Nation?*. Montrouge: Bayard, 2015. Pierre Rosanvallon, *Le bon gouvernement*. Paris: Seuil, 2015. Pierre Rosanvallon, *La sociedad de los iguales*. Barcelona: RBA, 2012. Luis Saavedra, *La Nación y el ciudadano*, Madrid: La Catarata, 2015.

⁷¹ Robinson, Ken, and Lou Aronica. *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*, 2016.

⁷² George, Shanti. *Re-Imagined Universities and Global Citizen Professionals: International Education, Cosmopolitan Pedagogies and Global Friendships*. New York, New York: Palgrave Macmillan, 2014; Watts, Rob. *Public Universities, Managerialism and the Value of Higher Education*, 2017.

⁷³ Kaupinnen, I. «Towards Transnational Academic Capitalism.» *Higher Education* 64 (2012): 543–56

⁷⁴ Collini, Stefan. *Speaking of Universities*. London: Verso, 2017. Collini, Stefan. *What Are Universities For?* London; New York: Penguin, 2012.

estas lógicas, al no ofrecer resultados tangibles inmediatos a problemas concretos. Para estos expertos, no es posible aplicar lógicas cuantitativas para la medición de aportaciones cualitativas⁷⁵.

No se trata de que las universidades no deban servir a fines prácticos, al contrario: se trata de que la universidad genera bienes sociales en una dialéctica compleja entre la aplicación práctica de sus conocimientos y la averiguación abierta, teniendo en muchas ocasiones los conocimientos producidos aplicación indirecta, no inmediata y mediada por procesos complejos. Con todo, en la actualidad se imponen los criterios de la evaluación estadística, del coste, de la competitividad, de la efectividad y de la viabilidad, sin dejar en muchas ocasiones espacio a debates que se centren en los estudiantes y la calidad y potencialidad de los currículos, más allá de las políticas del beneficio inmediato.

Existe una sensación de incertidumbre bastante generalizada entre los académicos y gestores universitarios, que ante el quiebre de los roles tradicionales de sus centros se muestran desorientados sobre el sentido de las políticas y reformas a adoptar. Se hace notar también la creciente percepción pública de las universidades como instituciones obsoletas. Este conjunto de retos han generado una serie de investigaciones, estudios y propuestas orientadas a imaginar las formas de organización disciplinar, orientación pedagógica y oferta docente que pueden renovar el papel de la universidad pública en el siglo XXI, tanto en términos económicos como sociales y cívicos. Se busca repositionar el estudio de las universidades para producir acciones dentro de los propios centros y para proponer líneas de política universitaria que impliquen a múltiples los actores sociales y académicos a nivel global. No se trataría, como han defendido Walter Rüegg o el mismo Jacques Le Goff, de una transformación sin precedentes: la función de estas instituciones milenarias ha sido enormemente plástica y variable a lo largo de los siglos y ha tendido a ajustarse a las necesidades sociales, culturales y políticas de los contextos cambiantes en que se han desarrollado⁷⁶.

Como han afirmado los expertos Alan Bain y Lucia Zudans-Fraser, la imaginación de una nueva universidad global, inclusiva y que aporte a las sociedades y economías del futuro precisa todavía de una teoría coherente y de modelos complejos para cuya definición son necesarias investigaciones empíricas sistemáticas que permitan conocer en profundidad la situación actual y sus posibilidades⁷⁷. Proyectos académicos de amplio alcance, como la serie de estudios editados por el profesor John Smyth, han tratado hasta el momento de generar una reflexión generalista sobre el futuro de las universidades públicas, analizando en distintos espacios nacionales variables como la naturaleza y los ritmos del trabajo académico contemporáneo, las experiencias de aprendizaje de los estudiantes universitarios, la orientación de las políticas institucionales y, especialmente, la relación entre la investigación, la producción de conocimientos y el bien público, la igualdad económica y la estabilidad social⁷⁸.

David Hoffman y Jussi Välimaa han encabezado el proyecto *Change in Networks, Higher Education and Knowledge Societies (CINHEKS)*, que entre 2008 y 2016 ha realizado un estudio comparado de casos institucionales a través de contextos nacionales, diseñando modos de análisis basados en la comprensión de las redes transnacionales de información y colaboración entre las instituciones de educación superior. El proyecto, orientado a definir un marco teórico para analizar la relación entre las dinámicas sociales y los sistemas e

⁷⁵ Fraser, Heather, and Nik Taylor. *Neoliberalization, Universities and the Public Intellectual Species, Gender and Class and the Production of Knowledge*. London: Palgrave Macmillan UK : Imprint: Palgrave Macmillan, 2016. O'Sullivan, Michael. *Academic Barbarism, Universities and Inequality*, 2016.

⁷⁶ Rüegg, Walter. *A History of the University in Europe. 4, 4.* Cambridge: Cambridge University press, 2011; Le Goff, Jacques. *Los intelectuales en la edad media*. Madrid: Gedisa, 1986.

⁷⁷ Bain, Alan, and Lucia Zundans-Fraser. *Rising to the Challenge of Transforming Higher Education. Designing Universities for Learning and Teaching*. Dordrecht: Springer Dordrecht, 2016.

⁷⁸ Izak, Michał, Monika Kostera, and Michał Zawadzki. *The Future of University Education*. Cham: Palgrave Macmillan, 2017; Watts, Rob. *Public Universities, Managerialism and the Value of Higher Education*, 2017; Williams, Joanna. *Academic Freedom in an Age of Conformity: Confronting the Fear of Knowledge*, 2016.

instituciones educativas, ha concluido que el futuro de la educación superior pasa por potenciar las redes transnacionales de conocimiento y en generar una reforma basada en los principios de universalización y de profundización del rol público. Las redes, como formas relacionales que caracterizan a las sociedades inmersas en la globalización y en la era digital, tendrían que ser repensadas en arreglo a las posibilidades de la docencia universitaria, como nuevas formas de circulación de conocimientos e iniciativas que se solapen con las estructuras más tradicionales⁷⁹.

Así lo ha afirmado también el profesor William B. Rouse, cuyo análisis sobre los contextos universitarios nacionales de Europa y América le ha llevado a concluir que las universidades deben expandir e internacionalizar sus programas y contenidos, reorientar el currículum más allá del eurocentrismo y reexaminar los procesos de enseñanza para defender el conocimiento mutuo entre profesores y estudiantes⁸⁰. Thomas Pfeffer y Elias G. Carayannis defienden investigaciones que se orienten a definir una aplicación inteligente de las TICs dependiendo del tipo de conocimiento y el modo de enseñanza y siempre basándose en la prevalencia de los contenidos y en los procesos participativos de aprendizaje⁸¹.

En un interesante trabajo, el profesor estadounidense Woodruff D. Smith, defiende la centralidad de las universidades para la producción y el mantenimiento de un discurso público crítico y profundo que vaya más allá del imperio de la opinión. Afirma que las amenazas a la educación superior pública y las propias inercias y obsolescencias de ésta, ponen en serio riesgo su papel tradicional como corazón de la esfera pública, que tiene la misión de participar en los debates sociales, generando ideas y criticando. Para este estudioso, que ha comparado las dinámicas de occidente con las de China, la existencia de instituciones académicas con estándares de calidad y autonomía es prerrequisito para el mantenimiento de un discurso público libre y para el mantenimiento de las democracias representativas.

James Arvanitakis y David J. Hornsby, han coordinado a un grupo internacional de investigadores que ha propuesto nuevos paradigmas en la educación superior a partir de la idea del «citizen scholar». Según este conjunto de trabajos comparativos, los estudiantes universitarios contemporáneos no están siendo preparados para el mundo en el que deberán desempeñar sus competencias. La cuestión para ellos es repensar la figura del estudiante y de su aprendizaje: un sujeto activo que no solo asuma un papel como receptáculo de información y generador mecánico de conocimiento, sino también como intelectual implicado con las realidades de su contexto e interesado en aplicar sus saberes para contribuir a la solución de los problemas públicos y a la mejora de las sociedades contemporáneas. Hornsby, Ala o Murray defienden enraizar el contenido disciplinar en contextos prácticos como modo asentar los enfoques-problema en el aula. Kourtis y Arvanitakis se centran en la educación humanística, defendiendo que su futuro pasa por ir más allá del contenido disciplinario tradicional, preparando a los estudiantes para participar en la economía innovadoramente y e incidir en la estructura social y en la gestión de lo público⁸².

Armstrong y Summerlee han defendido que para todo ello es necesario sustituir la noción de transmisión de conocimiento enciclopédico en una relación vertical del estudiante y el profesor, buscando formas de trabajo coordinado y experiencias compartidas de conocimiento. Estos autores han demostrado que los MOOC's y la aplicación de TIC en el aula no van necesariamente acompañadas de una profundización de las competencias y los conocimientos, mientras que un «enquiry-based learning», centrado en la reflexión conjunta

⁷⁹ Hoffman, David M, and Jussi Välimaa. *RE-BECOMING UNIVERSITIES? Higher Education Institutions in Networked Knowledge Societies*. Dordrecht: Springer, 2016.

⁸⁰ Rouse, William B. *Universities as Complex Enterprises: How Academia Works, Why It Works These Ways, and Where the University Enterprise Is Headed*, 2016.

⁸¹ Pfeffer, Thomas. *Virtualization of Universities Digital Media and the Organization of Higher Education Institutions*. New York, NY: Springer, 2012.

⁸² Arvanitakis, James. *Universities, the Citizen Scholar and the Future of Higher Education*, 2016.

de problemas, tiene la potencialidad de desarrollar las habilidades críticas necesarias para afrontar y realizar aportaciones en un mercado de trabajo y unas sociedades dinámicas.

El «citizen scholar» aparece así como sujeto universitario formado para la creatividad y la capacidad de innovación, la resolución de problemas complejos y la reflexividad. El objetivo es orientar las disciplinas humanísticas y sociales a generar profesionales armados de un pensamiento crítico y procesual que les permita identificar causas, diagnosticar tendencias y proponer proyectos de cambio. La elasticidad y adaptabilidad de este pensamiento tendría íntima relación con la interdisciplinariedad, entendida como la habilidad de pensar a través de las disciplinas en aras de una resolución holística de los problemas. Asimismo, se defienden entendimientos transculturales que sepan apreciar y emplear las ideas y sistemas de pensamiento de distintas culturas y que instruyan en la habilidad de trabajar en distintos contextos locales.

También se plantea la necesidad de que el «Citizen Scholar» esté formado en materias de comunicación. George Shanti o Collini, defienden la idea de darle un peso curricular fuerte a una formación retórica y comunicativa que permita al humanista dominar el uso de diversos géneros discursivos, «voces» en prosa o técnicas audiovisuales que le faciliten llegar a públicos amplios en el marco de las sociedades multimedia. Las instituciones de educación superior no solo deberían producir conocimiento, sino distribuirlo a través de más medios que los tradicionales del libro monográfico y las revistas académicas. La emergencia de nuevos productores de contenidos en internet y de nuevos actores como corporaciones privadas, conglomerados mediáticos o plataformas de la dimensión de Wikipedia demandan una respuesta y una adaptación.⁸³

Todas las investigaciones citadas parten de ciertos puntos comunes, abriendo líneas innovadoras y comparativas de análisis que afirman la necesidad de cruzar las variables temáticas, contextuales y pedagógicas. Entre estas tendencias comunes se sitúan elementos como la importancia de los contextos universitarios, es decir, el papel de las instituciones de educación superior como actores públicos locales, nacionales y globales; la crítica y el replanteamiento de la lógica utilitarista y tecnificada de la oleada reciente de reformas universitarias; la reflexión sobre la idoneidad de las actuales demarcaciones disciplinares y la proposición de nuevos espacios de contacto e imbricación que produzcan profesionales y pensadores más transversales; la defensa de aproximaciones y propuestas transnacionales; finalmente, la reconsideración de las universidades como instituciones de relevancia pública, que deben interpretar y explicar un mundo social que muestra continuidades y discontinuidades complejas que requieren profundidad y tiempo para ser desveladas. Se demanda también entender comparativamente las problemáticas, experiencias de aprendizaje y horizontes y expectativas vitales de los estudiantes y de los propios docentes; entender mucho más profundamente como se construyen las políticas institucionales al interior de las universidades y de los Estados y cómo se desarrollan los procesos de generación y organización de contenidos docentes.

En todos estos debates, y a pesar de formar solo una parte no mayoritaria de la oferta de la Universidad moderna, el papel de las humanidades y las ciencias sociales cobra especial peso en la definición del futuro de la educación superior. Lejos de caer en el utopismo, muchos analistas han defendido que el conocimiento humanístico y social producido por las universidades puede renovar su función central como corazón del pensamiento crítico y la generación de ideas y diagnósticos de relevancia cultural, ética y político-económica. Dentro de estos campos, algunas voces se han centrado en discutir sobre el papel que la historiografía universitaria puede cumplir en las sociedades del siglo XXI. Jo Guldi y David Armitage han realizado recientemente una aportación de gran impacto, denunciando la reclusión de la disciplina en los muros de la academia y el creciente desarrollo de investigaciones reduccionistas y de lenguajes tecnificados. En un genuino «manifiesto» han llamado a la reforma de la historiografía, a la recuperación de su papel público como discurso y saber capaz de generar diagnósticos con profundidad temporal y teórica, que atiendan en el largo plazo a

⁸³ George, Shanti. *Re-Imagined Universities and Global Citizen Professionals: International Education, Cosmopolitan Pedagogies and Global Friendships*. New York, New York: Palgrave Macmillan, 2014; Collini, Stefan. *Speaking of Universities*. London: Verso, 2017

variables políticas, sociales, económicas, filosóficas y culturales. No pocas voces se elevan en reflexiones ensayísticas que reclaman el papel central de la historiografía en el seno de las humanidades y las ciencias sociales del futuro, y en la generación de universidades que renueven su papel como guardianas del conocimiento profundo y como generadoras de académicos y ciudadanos implicados⁸⁴.

No se trata de ahondar en la excepcionalidad de la historia, que evidentemente tiene al menos tantos puntos comunes como diferencias con otras disciplinas, compartiendo con ellas la común extensión y profundización del entendimiento humano. Se trata más bien de reflexionar sobre las posibles aportaciones de una formación historiográfica renovada temática, metodológica y pedagógicamente en el contexto más amplio de la innovación de las universidades del mundo occidental Atlántico. Por supuesto, también como pieza indispensable para reflexionar sobre los dramáticos cambios acontecidos con la globalización y la crisis del mundo occidental, que demandan explicaciones que miren más allá del contexto inmediato y que sean capaces de ofrecer horizontes de futuro a partir de la comprensión de los pasados.

Se parte de la convicción de que una historiografía universitaria reformada temática y metodológicamente tiene mucho que aportar en la comprensión de los fenómenos aludidos anteriormente y a la renovación de las universidades como instituciones valiosas por su capital social e intelectual. El conocimiento histórico privilegia la comprensión diacrónica, la certeza de que las sociedades no han dejado de transformarse y cambiar desde sus orígenes; y nos recuerda que no estamos ante el final del mundo, sino ante un proceso de renovación constante. La actualidad es una etapa más. Lo novedoso de comienzos del siglo XXI es que se han acelerado los cambios. Lo que antes sucedía en centurias, ahora acontece en décadas. La Historia permite interpretar qué es lo que está pasando, diferenciar los problemas coyunturales de los estructurales, apreciar dónde y cuándo se originaron cada uno de ellos. Nos ayuda a dejar de luchar contra el humo y dirigir nuestros esfuerzos para combatir el fuego. Nos dota de libertad para imaginar futuros alternativos tras habernos desprendido de algunas vendas interpretativas del pasado que nos impedían ver el presente.

A nivel teórico e investigativo, sin duda la disciplina ha experimentado una enorme renovación en los últimos 40 años. Los estudios sobre el orientalismo de finales de la década de 1970 pusieron de manifiesto que los pensadores del mundo occidental habían partido de un esquema de análisis excesivamente eurocéntrico. Pocos años después, los enfoques postcoloniales subrayaron la improcedencia de comprender las sociedades generadas tras la expansión de Occidente a partir del siglo XVI desde un esquema simplificador bipolar conquistador-conquistado, colonizador-colonizado. Las sociedades coloniales no se podían analizar solo partiendo de los instrumentos analíticos y conceptuales generados por las sociedades imperiales. Años después, los estudios de la subalternidad reclamaron la necesidad de comprender el inmenso mundo plural, diverso, complejo que había quedado invisibilizado por el esquema de las clases sociales. Había quedado en la sombra un rico cosmos de diferencias, lógicas alternativas y resistencias. Finalmente, la postmodernidad nos recordó que el progreso no era unidireccional, que había otras utopías alternativas no coincidentes con la del progreso liberal, y que había diferentes verdades interpretativas. Puso en evidencia que los documentos históricos eran en buena medida relatos, discursos, representaciones construidas con unos fines, antes que el reflejo de las realidades. Fue así, como tras la desconfianza en los grandes relatos, la desacralización de las ideologías y las estadísticas y la necesidad de articular comprensiones que fueran más allá de los sujetos tradicionalmente considerados (naciones, clases, estamentos) se dio paso a nuevos campos como las historias

⁸⁴ Guldi, J. Armitage, D. *The History Manifiesto*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. Pérez Herrero, Pedro. *Universalización e Historia*. Madrid: Marcial Pons, 2014. Hunt, Lynn. *Writing History in the Global Era*. First edition. New York: W.W. Norton & Company, 2014. Wilson, Ross J. *The Language of the Past*. London ; Oxford ; New York: Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury Publishing Plc, 2016. Bowden, Brett. *The Strange Persistence of Universal History in Political Thought*. Cham: Springer International Publishing, 2017.

de vida, la historia local, las historias globales, los estudios de Frontera, la historia cultural, las historias de red, la historia de las mentalidades y un largo etc.⁸⁵

En las universidades del mundo occidental atlántico se cultiva la Historia por especialidades (económica, social, política, intelectual), espacios geográficos (local, universal, regional, nacional, global), temas (mentalidades, género, étnica, religiones, pensamiento, cine, del presente, de la vida cotidiana) y metodologías (oral, micro, historias de vida). New World History, Nouvelle Histoire, Cultural Studies, Historia posmoderna, subalterna, poscolonial y un largo etcétera conviven con más o menos éxito en departamentos e institutos universitarios. A su vez, la historia del Estado-nación comparte espacios con los relatos elaborados por las memorias étnicas, sociales e identitarias. Sin embargo, falta un estudio completo que aborde comparada y sistemáticamente los contenidos, los paradigmas docentes, los objetivos formativos y su repercusión en los estudiantes y en los públicos, así como sus potencialidades de cara a la aportación intelectual a las sociedades y democracias contemporáneas.

Los estudios monográficos que se han realizado sobre la respuesta de la oferta docente en historia en las universidades a estos nuevos paradigmas y contextos son escasos, en buena medida debido al poco desarrollo de una tradición auto-reflexiva en la historiografía atlántica⁸⁶. Si bien la historia de la historiografía es reconocida como una sub-disciplina con campo propio y profundidad teórica y metodológica desde la década de 1970⁸⁷, sus reflexiones se han orientado en ocasiones a la reconstrucción de una memoria autorreferencial de la profesión y al análisis retrospectivo de los discursos y prácticas de los historiadores del pasado⁸⁸, sin existir una corriente fuerte que se centrara en el desarrollo de la oferta docente en las facultades de historia y en las formas de aprendizaje y divulgación de la disciplina.

Algunos trabajos promovidos por instituciones y asociaciones supranacionales han investigado separadamente la construcción de los marcos académicos universitarios de enseñanza de la historia en los países eu-

⁸⁵ Mabel Moraña, Enrique Dussel y Carlos Jauregui (EDS.), *Coloniality at large*, Duke University Press, 2008. Alban Bensa, *Después de Levi-Strauss. Por una antropología de escala humana*. México: Fondo de Cultura Económica, 2015. Akuavi Adonon, Hiroko Asakura, Laura Carballido, Jor Galindo (Coords.), *Identidades: explorando la diversidad*. Barcelona: Anthropos, 2011. Tzvetan Todorov, *Los enemigos íntimos de la democracia*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2012. Michael Billig, *Nacionalismo banal*. Madrid: Capitán Swing, 2014. Moisés González García y Rafael Herrera Guillén, *Utopía y poder en Europa y América Latina*. Madrid: Tecnos, 2015. Daniel Innerarity, *La política en tiempos de indignación*. Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2015. José Álvarez Junco, *Dioses útiles. Naciones y nacionalismos*. Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2016. Christian Laval y Pierre Dardot, *La nueva razón del mundo. Ensayos sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa, 2015. Fander Falconi, *Al sur de las decisiones. Enfrentando la crisis del siglo XXI*. Barcelona: Yulca, 2015. Gérard Noiriel, *Qu'est-ce qu'une Nation?*. Montrouge: Bayard, 2015. Pierre Rosanvallon, *Le bon gouvernement*. Paris: Seuil, 2015. Pierre Rosanvallon, *La sociedad de los iguales*. Barcelona: RBA, 2012. Luis Saavedra, *La Nación y el ciudadano*, Madrid: La Catarata, 2015. Anderson, Perry. *Los orígenes de la posmodernidad*. Barcelona: Anagrama, 2000.

⁸⁶ Marín Gelabert, M. «La Historia de la Historiografía en España: recepción y crisis de una disciplina, 1976-2007» en Ortega López, Teresa María (ed.), *Por una historia global. El debate historiográfico en los últimos tiempos*. Granda, Editorial Aug, 2007.

⁸⁷ Schneider, A., Woolf, D. (Ed.). *The Oxford History of Historical Writing. Volume 5:1945 to Present*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2011. Iggers, G., Wang, E. *A Global History of Modern Historiography*. London and New York: Routledge, 2008.

⁸⁸ Daly, Jonathan. *Historians Debate the Rise of the West*. London; New York: Routledge, 2015. Forcadell Álvarez, Carlos, Peiró Martín, Ignacio y Yusta, Mercedes. *El Pasado en Construcción: Revisionismos Históricos en La historiografía Contemporánea*, Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2015. Pérez Herrero, Pedro. *Universalización e historia*. Madrid: Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y Sociales, 2014. Berger, Stefan. *Writing the Nation: A Global Perspective*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave MacMillan, 2007. Pablo Sánchez de León y Jesús Izquierdo Martín (Eds.), *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI*. Madrid: Siglo XXI, 2008. Torrecilla Cabañas, Jesús. *España al revés: los mitos del pensamiento progresista, 1790-1840*. Madrid: Marcial Pons, Ediciones de Historia, 2016.

ropeos⁸⁹, latinoamericanos⁹⁰ y norteamericanos⁹¹. Asimismo, se ha hecho mucho énfasis en la historiografía escolar, sin darle peso a la etapa final de formación de los historiadores y científicos sociales de América y Europa⁹². Desde las Facultades de Educación de muchas de las universidades de América Latina, Unión Europea, Estados Unidos y Canadá se han generado numerosas contribuciones de calidad sobre las técnicas y métodos del aprendizaje de la Historia (competencias genéricas, competencias específicas, habilidades, contenidos, prácticas externas, recursos, evaluación, etc.)⁹³, pero por lo general en dichos estudios no se han analizado los perfiles de los contenidos de las materias relacionadas con la Historia, ni su relación con las demandas públicas de la contemporaneidad. Tampoco se han efectuado reflexiones rigurosas sobre las posibilidades abiertas los nuevos medios de divulgación digital y audiovisual en términos de mejora de contenidos docentes⁹⁴, ni se ha abordado con suficiente rigor la necesidad urgente de incorporar en los programas docentes nuevas estrategias de divulgación y comunicación⁹⁵.

Tras un estudio minucioso realizado en los últimos años sobre la historiografía que se ha ido publicando en América Latina, EEUU, Canadá y la Unión Europea sobre la enseñanza universitaria de Historia, junto con la experiencia que el Investigador Principal de este Proyecto ha ido acumulando como director de los programas de posgrado en los últimos diez años (Master «América Latina y la Unión Europea: una cooperación estratégica» y doctorado «América Latina y la Unión Europea en el contexto internacional» ofertados por el Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Alcalá desde el año 2006), se ha podido comprobar que no se cuenta con un estudio que analice de forma precisa el conjunto de los programas docentes de historia que ofertan las universidades más importantes del espacio atlántico (públicas y privadas), que no se han estudiado con el rigor que se merece las distintas modalidades universitarias que se ofertan en cada una de sus regiones, que no se han discutido con claridad los planes alternativos de formación de los historiadores que exige el mundo plural de comienzos del siglo XXI, y que no se han hecho los estudios necesarios para comprobar el destino laboral de los historiadores formados en las universidades.

Resultados

Proponemos así un estudio comparado de la enseñanza universitaria impartida en los grados y licenciaturas de Historia ofertados durante los cursos de duración del proyecto (2017-2019) por 200 universidades distribuidas entre 20 países representativos del espacio Occidental Atlántico y las regiones que lo componen: Europa Occidental (Alemania, España, Francia, Irlanda, Italia, Holanda, Bélgica, Portugal y Reino Unido),

⁸⁹ Pingel, Falk. *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris: UNESCO, 2010. Porciani, Ilaria, and Lutz Raphael. *Atlas of European Historiography: The Making of a Profession : 1800-2005*. Basingstoke: Palgrave Macmillan : European Science Foundation, 2010.

⁹⁰ Dicroce, C.A., Dicroce, and Garriga, M.C. «La Perspectiva Latinoamericana en Los Manuales de Historia.» *Quinto Sol* 7 (2003): 105–30.

⁹¹ Husbands, Chris, Kitson, Alison y Pendry, Anna. *Understanding History Teaching*. Maidenhead; Philadelphia: Open University Press, 2003.

⁹² Valls, Rafael. *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2007. Marsden, W. E. *The School Textbook: Geography, History, and Social Studies*. London; Portland, OR: Woburn Press, 2001.

⁹³ Ossenbach Sauter, Gabriela. *Corrientes e instituciones educativas contemporáneas*. Madrid: UNED Editorial, 2011. Sánchez, Jesús Alberto Echeverri. *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Bogotá D. C. - Colombia: Siglo del Hombre Editores, 2015. Kitson, Alison, Chris Husbands, and Susan Steward. *Teaching and Learning History 11-18 Understanding the Past*. Berkshire, England; New York: Open University Press, 2011. Cariou, Didier. *Écrire l'histoire scolaire: quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2012.

⁹⁴ Kelly, T. Mills. *Teaching History in the Digital Age*, 2013. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

⁹⁵ Existe una innumerable historiografía sobre estos temas. Véase al respecto las referencias que se hace sobre estos temas en Pedro Pérez Herrero (Ed.), *Universalización e Historia*. Madrid: IELAT-Marcial Pons, 2014.

América Latina (Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, Chile, México, Perú, República Dominicana y Venezuela) y Estados Unidos y Canadá.

Este ejercicio colectivo de análisis cuantitativo, cualitativo y comparado de los programas y paradigmas docentes se basa en una labor previa de selección de los casos analizados a partir de diversos criterios analíticos. En primer lugar, seleccionamos 10 universidades de cada uno de los 20 espacios nacionales de educación superior, limitando así el número total a 200 casos y asegurando la profundidad, representatividad y la posibilidad de abarcar un estudio comparado. En segundo lugar, fijamos un criterio de distribución regional que privilegia la comparabilidad intrarregional y la diversidad de los centros y países en cuanto a sus recursos, lenguas y orientaciones. En tercer lugar, se han elegido los centros universitarios de mayor calidad de cada sistema nacional en función del cruce de los datos ofrecidos por rankings internacionales de probada validez: el «Ranking Mundial de Universidades en la Web», elaborado por el Laboratorio de Cibermetría del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas de España, en su versión de enero de 2016; el «Times Higher Education World University Rankings»⁹⁶, elaborado por expertos de diversas universidades anglosajonas y, finalmente el «Academic Ranking of World University» de la Universidad de Shanghai⁹⁷.

El Objetivo general del presente proyecto es diagnosticar qué tipos de historia se ofertan en las aulas de las más importantes universidades de la región atlántica en la actualidad, determinando así el grado de adaptación de los contenidos temáticos, de los enfoques espacio-temporales, y de las orientaciones metodológicas de los diversos planes de estudio a las corrientes historiográficas y pedagógicas que en las últimas décadas han propuesto paradigmas globalizadores e innovadores. Una vez realizada esta labor se hará una reflexión transnacional sobre las posibles líneas de acción y colaboración que se deberían adoptar. En este punto se procederá a proponer un abanico de posibilidades para diseñar nuevos planes que incorporen los aportes de las últimas tendencias historiográficas y que permitan cruzar los contenidos, bibliografías y técnicas docentes exitosas de las distintas universidades analizadas. Todas las reflexiones y actividades investigadoras se colgarán en el portal «Global History Syllabus». Las propuestas atenderán a los principios de interdisciplinariedad, capacidad divulgadora, competencia en el uso de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC), capacidad para articular interpretaciones críticas, comparativas y de largo plazo y competencia para la empleabilidad en diversos sectores públicos y privados relacionados con el desempeño intelectual, la gestión cultural, el análisis crítico, la producción artística y la comunicación. Se perseguirá formar profesionales con destreza crítica para articular reflexiones historiográficas que giren en torno a los grandes problemas sociales, culturales, éticos y políticos de la actualidad.

Conclusiones

Las conclusiones del Proyecto de Investigación, expuestas y enriquecidas en los foros de la web bilingüe (inglés-español) «Global History Syllabus», permitirán a muchos docentes y Universidades reflexionar sobre la oferta educativa en Historia. Evidentemente, cada universidad hará el uso que considere oportuno de este material. Los resultados propositivos de la investigación serán una reflexión sobre las posibles líneas de actuación, sin pretender en ningún momento que se considere como un libro blanco. Los resultados facilitarán la renovación y modernización de los programas de trabajo y la profundización en la internacionalización de los contenidos formativos de los planes de estudio de los grados en Historia de las universidades que se incluyan en la red de investigación que pretende formar el proyecto.

⁹⁶ <https://www.timeshighereducation.com/contact-us>

⁹⁷ <http://www.shanghairanking.com/es/index.html>

El desafío de una educación técnica para la sustentabilidad en América Latina

Rodrigo Cerda Candia

Director general Instituto del Medio Ambiente de Chile IDMA
director@idma.cl

Teresa Montecinos Concha

Directora de Vinculación con el Medio IDMA
teresa.montecinos@idma.cl

Abstract

La Educación técnica en Chile ha sido parte constitutiva de la historia de Chile, en la cual ha desempeñado un rol de apoyo a las grandes transformaciones económicas y sociales que han tenido lugar. Durante el siglo XX la educación técnica supo responder a la demanda de los sectores productivos por mano de obra calificada, y, participar a través de sus representantes, de importantes cambios políticos.

Hoy la educación técnica debe mirar los desafíos que imponen la globalización y el cambio climático. La enseñanza Técnica de Nivel Superior con enfoque en Sustentabilidad puede hacer un gran aporte de modo transversal para toda América Latina, en donde las políticas extractivistas han dejado una estela de pobreza a su paso y los patrones de crecimiento depredador y de enfermedad de las ciudades, sumado a la debilidad y dependencia de los gobiernos locales, interpelan diariamente al sector de la educación para levantar proyectos de formación técnica con sello en sustentabilidad, que permitan disminuir las brechas de necesidad de personal técnico calificado a nivel municipal y con ello ayudar a minimizar los impactos del cambio climático y la crisis ecológica que afecta a nuestros países.

Key words: Educación técnica, formación en sustentabilidad, brechas en América latina, Vulnerabilidad climática, técnicos en Medio ambiente.

Introducción

La Educación técnica para la sustentabilidad, puede ser el gran aliado de los países latinoamericanos para enfrentar las complejidades del problema ambiental a nivel local, y también a nivel de los grandes cambios en los que deben verse involucrados los ciudadanos para hacer frente al cambio climático, toda vez que parte importante de los centros poblados tanto en Chile como en el resto de América Latina, se emplazan en territorios que exhiben claros factores de vulnerabilidad.

El rol histórico de la educación técnica, de acompañamiento de los cambios sociales, económicos y políticos, hoy debe orientarse hacia los desafíos que impone el cambio climático y la crisis ecológica, los cuales interpelan al sector de la educación superior, por proyectos que preparen especialistas con habilidades en medio ambiente y a la vez, con capacidades para intervenir y gestionar procesos participativos en el ámbito de administración municipal. Es aquí donde se verifica la mayor fragilidad de los países latinoamericano, donde diariamente se libran pequeñas, pero no menores batallas, por lograr entornos saludables y poner tecnología sustentable, al servicio de una mejor calidad de vida para la población.

Objetivos

1. Reflexionar sobre la importancia de impulsar proyectos de formación técnica con foco en Sustentabilidad y Medio ambiente, en toda América Latina.
2. Mostrar la viabilidad de escuelas de formación técnica que tengan un sello propio y un proyecto educativo coherente de cara a los desafíos que impone el cambio global.

Desarrollo

Con 170 años de existencia formal, la Educación técnica en Chile ha sido parte constitutiva del devenir histórico del país. Actor fundamental en los distintos contextos y situaciones históricas en las cuales ha debido desarrollarse, ha demostrado permanentemente su utilidad y su innegable aporte al desarrollo.

Nacida en la forma de Escuela de oficios a mediados del siglo XIX como respuesta por parte del gobierno republicano, a la demanda de los sectores productivos por mano de obra calificada, en esta primera época la necesidad de instrucción de la creciente clase trabajadora chilena, se concentró en materias tales como carpintería, herrería, fundición y mecánica. El proceso de expansión de aquella primera Escuela de Artes y Oficios de Santiago se vivió simultáneamente en regiones a través de las Escuelas de Minas en el norte y Escuelas Industriales en el sur, quienes contribuyeron sustantivamente al desarrollo económico de las provincias.

Posteriormente, estas escuelas técnicas agrupadas en la Federación de Estudiantes Mineros e Industriales de Chile, realizaron diversos movimientos para transformar sus instituciones en universidades, donde destaca lo que fue la Universidad Técnica del Estado-UTE, semillero tanto de especialistas del ámbito fabril y tecnológico, como de forjadores de ideas y líderes del movimiento social y político de gran parte de lo que fue el siglo XX. Es así que desde sus inicios la educación técnica ha jugado un rol, no sólo en el ámbito productivo, sino en lo político, contando nuestra historia con importantes dirigentes e ideólogos a la cabeza de procesos de cambio social y de consolidación democrática.

Corrido el siglo XX sin embargo, ambas vertientes, la técnica y la profesional, tomo rumbos distintos, no sin dejar evidencia de que la enseñanza técnica fue considerada durante largos años, como la hermana menor de la educación profesional. Esta marca de nacimiento, si bien se mantiene hasta el presente, ha ido decreciendo gracias a la capacidad de los propios técnicos que ejercen su disciplina con seriedad, y también a las instituciones que imparten la TP, que han sabido encontrar un nicho propio que ofrece conocimientos y habilidades distintivas al quehacer de la sociedad. Dicho diagnóstico es certero, sobre todo en el ámbito medioambiental. El «tema ambiental», si bien ha ido posicionándose crecientemente como un sector de gran importancia en

la economía, la política y la gestión pública a todo nivel, dicho posicionamiento ha sido lento y forzado por la crisis global, a tal punto que hoy día pareciera que la encrucijada en la cual el proceso de globalización ha situado a la humanidad, es de tal complejidad e impacto, que nuestro futuro depende de si somos capaces de transformar de modo sustantivo el actual modelo de desarrollo, tan lleno de inconvenientes, que ya no son suficientes sólo medidas correctivas.

Al reflexionar sobre los lineamientos de la sustentabilidad y como éstos orientan el quehacer que realizan los gobiernos municipales o regionales, Chile al igual que el resto de los países latinoamericanos, queda en deuda con lo que debiera ser una nueva ética del desarrollo, que supere el actual paradigma extractivista. Existe concordancia en que dicho paradigma está agotado y es decididamente insustentable, no sólo desde el punto de vista económico y ambiental, sino que además es injusto social y territorialmente. También hay concordancia respecto de lo complejo que resulta hacer la transición hacia un nuevo modelo y transformar las instituciones económicas, sociales y políticas que dan sustento al estilo de vida vigente. Debido a ello, cuando mucho lo que se ha logrado es usar la noción de sustentabilidad para introducir mecanismos de restricción ambiental en el proceso de acumulación, sin afrontar todavía los procesos institucionales y políticos que regulan la propiedad, control, acceso y uso de los recursos naturales y de los servicios ambientales y territoriales, y tampoco el cómo cambiar los patrones de consumo que determinan la perpetuación del modelo.

Abordar estos asuntos requiere de acuerdo político de alto nivel que logre poner en sintonía las decisiones de los gobiernos y de los capitales transnacionales. Dicho acuerdo entre otras cuestiones, debiera basarse en una ética en la cual los objetivos económicos del desarrollo estén subordinados a las leyes de funcionamiento de los sistemas naturales y a los criterios de respeto a la dignidad humana. Claramente una tarea titánica.

Y justamente es debido a lo grave de la situación, es que no podemos quedar como educadores ajenos a ella. Creemos necesario que desde cada trinchera se pueda avanzar en la aplicación de los principios de la sustentabilidad, y ya que nuestro ámbito de acción es la educación, hemos tomado la opción de trasladarnos con toda la batería de ideas, conceptos, mecanismos y procedimientos a nuestro alcance, a la vereda del medio ambiente, de la construcción de un imaginario que permita aportar a la construcción de ciudades sustentables y el uso racional de los recursos naturales.

Es en este escenario, que la formación Técnico Profesional puede hacer una gran diferencia, ya que ofrece alternativas y un camino empírico para enfrentar las dificultades y poner en práctica innovaciones y respuestas tecnológicas que pueden ser aplicadas a pequeña, mediana y gran escala, como así también, haciendo aportes consustanciales al modo de vida, que la humanidad necesita. Y no es que la enseñanza universitaria y la especialización académica no tenga propuestas- claramente si y en ella radica un conocimiento valioso y una sapiencia que puede y debe ser llevada al escenario de la gestión pública de cara a las soluciones ante la crisis - pero la urgencia de las medidas para el cambio son de tal magnitud que el ser humano requiere ponerlas en práctica ya, y no solo pensarlas. El «saber hacer» hoy más que nunca no es teórico, sino práctico, y el conocimiento más que discursivo, debe ser adaptativo.

Así como la UTE supo acoger en los 70, las demandas políticas y de perfeccionamiento de la clase trabajadora, hoy día las instituciones que imparten educación técnica - Centro de Formación e Institutos Profesionales- están obligadas a acoger los cambios vertiginosos que impone la globalización y el cambio climático, haciendo de los temas de sustentabilidad y medio ambiente, parte integrante del currículo de aprendizaje. De uno u otro lado, estas temáticas interpelan ya sea propiamente los programas educativos, los formatos en los que se imparte la educación, o bien, el modo en que se gestionan los espacios diseñados para el aprendizaje. Cuestiones como la ejecución de programas de reciclaje, la Eficiencia energética, el uso de tecnología Led, la eficiencia hídrica al interior de los centros, entre otros, son hoy por hoy objetivos que debiesen ser incorporados en todos los proyectos educativos, ya sea en las mallas o a través de talleres complementarios en la formación técnica, y también ser parte integrante del conjunto de indicadores de gestión de calidad que una entidad debiese cumplir.

Todas estas premisas son consideradas como primordiales por el proyecto educativo del Centro de Formación Técnica del Medio Ambiente en Chile. Y es así que junto con las destrezas prácticas en el ámbito de las sustentabilidad que nuestro egresado de educación Técnico de nivel Superior logra, velamos por entregarle conjuntamente herramientas orientadas a conducir y organizar acciones de protección del medio ambiente y en pro de un desarrollo sustentable y equitativo. Hemos visto que estas habilidades son valoradas, principalmente a nivel de la gestión municipal donde los presupuestos comunales generalmente no permiten pagar un profesional con experiencia en ambos frentes, y es así que nuestra propuesta de apoyar la función técnica de los municipios y de otras entidades públicas con debilidad en la gestión ambiental, ha comenzado a manifestarse en que hoy los técnicos de la sustentabilidad comienzan a desempeñen cada vez con mayor frecuencia en puestos de responsabilidad en el ámbito comunal. Este registro reafirma nuestra apuesta de que un técnico puede desarrollar capacidades que le permitan articular procesos de gestión que involucren a la ciudadanía y a las autoridades, además de aquellas materias propiamente técnicas.

El proyecto educativo de IDMA enfatiza asimismo, la responsabilidad personal y la importancia de aportar al mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y el cuidado del medio ambiente. Nuestros alumnos son personas que aprenden a hacerse cargo de su propia huella de carbono o hídrica y son personas que han elegido estudiar y aprender oficios de alto impacto positivo para el medioambiente y cuyo desempeño en el ámbito de los «empleos verdes», es un aporte a un futuro más promisorio para el país y para el planeta.

De acuerdo a la Organización Internacional del Trabajo- OIT, los empleos verdes contribuyen a preservar y restaurar el medio ambiente ya sea en los sectores tradicionales como la manufactura o la construcción o en nuevos sectores emergentes como las energías renovables y la eficiencia energética.

Las carreras Técnicas con sello ambiental, se inscriben en este concepto de empleos verdes, ya que los objetivos de aprendizaje contenidos en sus mallas, apuntan a: aumentar la eficiencia del consumo de energía y materias primas; limitar las emisiones de gases de efecto invernadero; minimizar los residuos y la contaminación; proteger y restaurar los ecosistemas; contribuir a la adaptación al cambio climático.

Es así que la educación técnica para la sustentabilidad es un eje fundamental en la creación de los nuevos empleos verdes que la OIT ha definido como una de las áreas de mayor desarrollo. En este sentido el foco de la enseñanza técnica de un centro de formación como IDMA, el cual en los últimos 21 años ha formado más de 1500 técnicos de nivel Superior, ha estado puesto en desarrollar habilidades técnicas que permitan construir sociedades más sustentables, y para ello se han creado carreras innovadoras para nuestra región de Latinoamérica, que han permitido abordar dicha complejidad desde los distintos ángulos y conocimientos, desde un punto de vista práctico y técnicamente eficiente. Las especialidades que se han implementado, constituyen un aporte a la gestación de un camino de transición que permita anteponer el bien común y mejorar el modo de habitar, con una visión de desarrollo territorial sustentable, es decir, con equidad social, económica y ambiental.

Avanzar en este objetivo, no estuvo exento de dificultades. Significo por ejemplo, que a muchas carreras por ser innovadoras y únicas en el país, les fue complejo abrir camino y ganar posicionamiento, en un país donde el foco en el crecimiento económico sumado al rol secundario que se le asignaba a la educación técnica superior, generó resistencias de parte de colegios profesionales. Adicionalmente, el enfoque de Sustentabilidad -impulsado además por un proyecto que surge del mundo privado- poco entendido por parte de la autoridad educacional, obligó a una dura batalla para lograr validarse en un escenario de mucha competitividad, en donde estas carreras ambientales, pasaron a convertirse en un nicho de especialidad.

Carreras como Técnico superior en **Medio Ambiente** o Técnico superior en **Energías Renovables** con foco en energía solar y fotovoltaica, fueron posicionando al instituto y sus objetivos comprometidos con un cambio país hacia la sustentabilidad. Hoy nuestros egresados de ERNC, por ejemplo, tienen una amplia demanda y buena empleabilidad: su formación se orienta a que comprendan la importancia y el potencial de las ERNC,

pero también deben aprender a diagnosticar y ubicar requerimientos, instalar y reparar los sistemas y proveer de energía solar tanto a una casa, como a una industria.

De manera convergente los técnicos de las carreras de **Medio Ambiente**, o **Construcción Sustentable** o **Paisajismo Sustentable**, aprenden como usar las tecnologías para proveer viviendas, hábitats y entornos saludables. Está entre nuestros objetivos dar un paso hacia la enseñanza de cómo proyectar barrios saludables y en armonía con la naturaleza, que promuevan el bien vivir y el respeto entre las personas y todos los seres vivos.

El proyecto IDMA ha estado en sintonía con las características propias de nuestros países que aún preservan parte de su patrimonio natural y ecológico, el cual por sí mismo se convierte en un potencial de desarrollo local, por ello se han definido líneas de trabajo que se orientan a aprovechar de buena forma la belleza de la Naturaleza, la que se convierte en un potencial de crecimiento local y en ella los técnicos en **Ecoturismo** se constituyen en agentes que promueven el bienestar en esos lugares protegiendo el medio ambiente. Son las bondades y propiedades de la naturaleza las que los técnicos en **Salud y Terapias Naturales** aprenden a procesar y administrar en beneficio de las personas, atendiendo dolencias a través de terapias complementarias, inocuas para la naturaleza y revolucionarias en la comprensión de la mente, cuerpo y alma.

Recogemos también el sentir de la sociedad actual, que valora la protección de los animales en la ciudad y en entornos naturales. En ello es fundamental que las instituciones de formación técnica recojan esta demanda y cree alternativas de formación de técnicos en áreas como la **Medicina Veterinaria**, que en el caso de América Latina ha tenido un rezago significativo. La experiencia chilena nos señala que hoy la salud animal, genera muchas oportunidades de empleo, y donde los técnicos veterinarios se constituyen como un importante apoyo para los equipos médicos veterinarios y las clínicas de atención de barrio, o participando en diversas áreas para el cuidado de animales menores, como soporte a grupos que hacen ciencia, en las empresas de alimentos, en los operativos barriales y el trabajo municipal, entre otros.

Pensamos que la experiencia del proyecto IDMA ha trazado una senda y hoy tienen un sello que mostrar y compartir, incluso a nivel latinoamericano. Junto con la especificidad de su oferta de formación - innovadora y por ello recompensada con 20 años de permanencia en el mercado- su concepto rector que busca incorporar los desafíos que impone el cambio global, constituye un aporte de mirada a la labor que deben acometer sin demora, los centros dedicados a la educación técnica.

Desde esta perspectiva, el potencial y la contribución que puede hacer la enseñanza Técnica de Nivel Superior con enfoque en la Sustentabilidad es innegable, y de modo transversal para toda América Latina, en donde las políticas extractivistas han dejado una estela de pobreza a su paso y los patrones de crecimiento depredador y de enfermedad de las ciudades, sumado a la debilidad y dependencia de los gobiernos locales, interpelean diariamente al sector de la educación para formar especialistas que puedan ser parte o dirigir equipos técnicos que aporten a la solución de estos graves problemas que hoy la sociedad demanda con mayor fuerza.

Conclusiones

La Educación Técnica en nuestros países (también la educación universitaria) deben abordar los desafíos que implica la vulnerabilidad que se produce por los efectos e impactos del cambio climático en cada uno de nuestros países, hoy las manifestaciones del aumento de temperaturas adquiere una mayor gravedad, manifestándose en graves incendios, inundaciones, huracanes, etc. que nos amenizan cada año con mayor intensidad y gravedad, este solo hecho, obliga a las instituciones educacionales a formar capital humano que aborde los desafíos de una sociedad más vulnerable.

Es fundamental por lo tanto que en los próximos años se implementen, en los países de América Latina con mayor fuerza, proyectos de formación técnica orientados a la sustentabilidad, que permitan disminuir las brechas de necesidad de personal técnico calificado a nivel local y con ello ayudar a minimizar los impactos del cambio climático y la Crisis ecológica que afecta a nuestros países.

La formación del profesorado en Europa y el papel de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para atender a la diversidad

Mohammed El Homrani

Universidad de Granada

mohammed@ugr.es

Salvador-Mateo Arias-Romero

Universidad de Granada

mateoarias@ugr.es

Inmaculada Ávalos-Ruiz

Universidad de Granada

inmaavalos@ugr.es

Inmaculada García-Martínez

Universidad de Granada

igmartinez@ugr.es

Resumen

Este trabajo se refiere a un proyecto de investigación relacionado con el uso de las TIC por los futuros profesores de educación. El proyecto pretende obtener su percepción sobre el uso de las TIC con estudiantes con necesidades especiales. Hoy en día el uso de las TIC está muy bien difundido en la educación de las instituciones de Educación Superior dentro de las fronteras de Europa. Según la sociedad y la evolución de las tecnologías, identificamos que un gran porcentaje de estudiantes (futuros profesores) dirán que están fuertemente conectados con el uso de la tecnología en el ambiente educativo. Las TIC se supone que es una extensión de los estudiantes en la actualidad, pero por otro lado, cuando nos fijamos en los planes de estudios en las instituciones de educación superior de toda Europa, vemos una brecha que hay que llenar cuando hablamos

de TIC con estudiantes que van a trabajar de profesores de personas con necesidades especiales. Así que tenemos dos puntos de vista claramente diferentes. El proyecto cuenta con los siguientes países: España, Portugal, Grecia, Suecia, Hungría, República Checa, Albania, Rumanía, Turquía y Bélgica.

Introducción

En la actualidad, a nivel internacional, queda fuera de toda duda el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC), y su uso adquiere especial relevancia en el ámbito educativo. Es por eso que el tema resulta relevante cuando nos referimos a la formación de los profesionales que acabarán dedicándose a la docencia. El Sistema Educativo, aboga por la inclusión total de las alumnas y los alumnos con necesidades educativas especiales, salvo en situaciones excepcionales; por tanto, todos los profesionales de la educación deben adquirir en esta etapa de formación inicial conocimientos teóricos básicos y principios psicopedagógicos tanto en el ámbito de las dificultades de aprendizaje y de enseñanza, como en el de las TIC.

De otra parte, la educación especial no se concibe sólo como una acción específica, referida a determinados estudiantes de las diferentes etapas educativas, previamente clasificados o etiquetados, sino como una atención generalizada a todos ellos, si bien con diverso grado de intensidad o con diversas estrategias, en función de las necesidades concretas. Más aún, el referente no son los alumnos «con discapacidad», sino sus necesidades, relacionadas con el desarrollo óptimo de sus capacidades (cognitiva, afectiva o social). Las TIC, en la formación de futuros docentes, adquieren especial relevancia puesto que la sociedad en la que vivimos así nos lo exige. Además, resulta una herramienta de gran ayuda cuando se trabaja con este tipo de alumnado.

En este trabajo presentamos una propuesta de proyecto para investigar y profundizar en el papel de las TIC en relación con las necesidades educativas especiales, en diferentes instituciones encargadas de la formación de futuros docentes en diferentes países.

Fundamentación teórica

Uno de los ámbitos donde mayor relevancia tiene la utilización de las TIC es el contexto educativo, pues con ellas se va a compensar la adecuación a las necesidades y características del alumnado. Ahora bien, uno de los problemas con que se enfrenta el profesorado para su incorporación a la práctica educativa es el disponer de unos niveles aceptables de formación, tanto en lo que se refiere a su conocimiento tecnológico e instrumental, como respecto a su dominio metodológico y estratégico. Formación que como han puesto de manifiesto diferentes investigaciones es más bien limitada, y todavía más aún cuando nos referimos a la utilización de las TIC para personas discapacitadas (Durán y Giné, 2011).

Adentrándonos en el ámbito de la Tecnología Educativa se constata como no es nada nuevo el afirmar que el uso educativo y las actitudes que el profesor tenga para la incorporación de las TIC a su práctica educativa, van a venir fuertemente condicionadas por la formación que posea respecto a ellas. Y en este sentido, uno de los factores que determina su uso futuro y su incorporación a la práctica educativa, es la formación inicial recibida en la Universidad (Brodin & Lindstrand, 2010; Cabero y Guerra, 2011; Molina, Pérez y Antiñolo, 2012; Ramírez, Cañedo y Clemente, 2012). Al mismo tiempo, no se puede dejar de reconocer que las TIC propician nuevas metodologías y estrategias didácticas, y facilitan la comunicación e interacción entre las personas, independientemente de su discapacidad (Abbott, Austin, Mulkeen & Metcalfe, 2004; Martínez, Raposo, y Añel, 2007; Troncoso, Martínez y Raposo, 2013; Pegalajar y Colmenero, 2014).

Por lo que se refiere al profesorado, los estudios realizados respecto a su capacitación para el manejo de las TIC apuntan que los docentes tienen altas actitudes hacia ellas, pero se sienten inseguros para su incorporación a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y no tanto desde un punto de vista tecnológico, sino más bien

desde una perspectiva didáctica y metodológica (Govender & Govender, 2009; Prendes y Gutiérrez, 2013; Suárez, Almerich, Gargallo y Aliaga, 2013). Ello explica la poca variabilidad de materiales tecnológicos que el profesorado utiliza con el alumnado en su actividad profesional (Ferrandis, Grau y Fortes, 2010).

En el caso de su capacitación para la utilización de las TIC aplicadas a los sujetos con diversidad funcional por discapacidad, lo primero a señalar es la fuerte marginalidad de estos trabajos en el contexto latinoamericano, como se observa en aquellos que abordan la problemática de la capacitación en TIC de los profesores y las competencias que necesitan para la utilización de las TIC con personas que presentan discapacidad (Taylor, 2004; Lidström, Granlund & Hemmingsson, 2012; Molina, Pérez y Antiñolo, 2012; Rosario y Vásquez, 2012; Terigi, 2013; Rangel y Peñalosa, 2013; Ortiz, Almazán, Peñaherrera y Cachón, 2014). Por otra parte, los pocos estudios realizados, apuntan la falta de formación y conocimiento que tiene el profesorado respecto a los diferentes tipos de tecnologías que pueden utilizarse, las posibilidades que nos ofrecen, y las funciones para las que pueden ser utilizadas (Zhang, Aikman & Sun, 2008).

Si nos introducimos en el ámbito del alumnado, lo primero a destacar es la escasez de trabajos que se han centrado en analizar las competencias tecnológicas que tiene el alumnado universitario (Duart, Gil, Pujol y Castaño, 2008; Cabero, Leal, Andrés y Llorente, 2009; Marín y Reche, 2012). Y ello posiblemente se encuentre motivado por la suposición de que los alumnos al ser «nativos digitales», como se les denominan, dominan y manejan perfectamente las tecnologías, mostrando unas actitudes positivas que se consideran casi «naturales» hacia las mismas. Cuando por el contrario, las investigaciones que últimamente se están llevando a cabo ofrecen resultados más bien contrarios, que hacen suponer que no son tan competentes tecnológicamente como se afirma (Flores y Del Arco, 2013).

Ahora bien, si los estudios sobre las competencias tecnológicas de los estudiantes universitarios son más bien limitados, más los son aquellos que se centran en la problemática de las competencias adquiridas por los estudiantes para la utilización de las TIC con sujetos con discapacidades.

Tal conocimiento se hace más necesario si tenemos en cuenta que últimamente desde la literatura científica (Ricoy, João & Couto, 2009; Córdoba, Cabero y Soto, 2012; Troncoso, Martínez y Raposo, 2013; Pegalajar y Colmenero, 2014) se presentan a las TIC como un gran recurso con fuertes posibilidades para favorecer la inclusión de las personas con diferentes tipos de diversidad funcional, y que pueden ayudar a superar las deficiencias que se derivan de limitaciones cognitivas, sensoriales, y motoras del alumnado. Posibilidades de las que son conscientes los propios sujetos con discapacidades, así en el estudio realizado por Zubillaga y Alba (2013), cuando se les preguntó a estudiantes universitarios con algún tipo de discapacidad la utilidad que para ellos tenían las TIC aportaban respuestas como las siguientes: «sirven para mejorar su acceso a los materiales didácticos», u «ofrecen más experiencias de aprendizaje sin las barreras de las clases presenciales».

Por otra parte, no se debe olvidar el fuerte volumen de TIC que progresivamente van apareciendo para alumnos con necesidades educativas de apoyo específico en los diferentes niveles educativos, y que requiere que desde los centros de formación se realicen esfuerzos específicos para que los futuros maestros y maestras las conozcan, y estén capacitados para su utilización.

Método

El objetivo general de la investigación es el conocer el nivel de formación y conocimiento tecnológico que los alumnos y las alumnas que cursan el grado de magisterio en la Universidad, tienen respecto a la aplicación de las TIC para personas con diferentes tipos de discapacidades. Más concretamente la exploración se concretó en los siguientes objetivos específicos:

- a) Conocer si el nivel de formación y conocimiento tecnológico del alumnado que cursa el Grado de Magisterio en la Universidad, que tienen respecto a la aplicación de las TIC para personas con diferentes

tipos de discapacidades, está determinado por variables como el género, la Universidad donde cursan los estudios, o tipo de grado que cursan.

- b) Conocer si el nivel de formación y conocimiento tecnológico que el alumnado que cursa el grado de magisterio en la Universidad, respecto a la aplicación de las TIC en personas con discapacidad es igual o diferente en función de los tipos de diversidad: auditiva, motora, visual, cognitiva...

El instrumento

Para la recogida de información se ha elaborado expresamente un cuestionario titulado «Conocimiento tecnológico de los alumnos del grado de Maestro sobre la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación para personas con necesidades educativas especiales» (COTETICNE), que está conformado por dos grandes apartados; el primero de ellos compuesto por 13 ítems y que pretende recoger información sobre diferentes características del encuestado (género, estudios, universidad, nivel de formación...); y el segundo, que es el propio instrumento de diagnóstico, está constituido por 34 ítems, que recogen información sobre el conocimiento general que los alumnos tienen respecto a las TIC aplicadas de forma general a sujetos con algún tipo de discapacidad, y de las mismas en discapacidades específicas (visuales, cognitivos...), así como también respecto a la accesibilidad.

Conclusiones

En primer lugar se puede destacar el procedimiento que seguiremos para la construcción del instrumento de diagnóstico: revisión de la literatura, construcción de una primera versión, evaluación de la primera versión del instrumento mediante el procedimiento del juicio de experto, y obtención del índice de fiabilidad. Por otra parte el trabajo realizado facilita contar con un instrumento para el diagnóstico de los conocimientos que los alumnos que estudian magisterio o Ciencias de la Educación tienen respecto a la aplicación de las TIC con personas con discapacidad, instrumento sobre los que no hay referencias en la literatura científica, lo que permitirá en su aplicación diagnosticar tal tipo de conocimiento y establecer planes de formación específicos para ello, y replantear los currículos de la formación de los futuros maestros. El instrumento elaborado no solo nos permite indagar sobre los conocimientos de las TIC a nivel global respecto a su utilización para la atención a la diversidad, sino también en discapacidades específicas (visuales, auditivos, cognitivas y motrices), así como respecto a la accesibilidad.

Bibliografía

- Abbott, L., Austin, R., Mulkeen, A. & Metcalfe, N. (2004). The global classroom: advancing cultural awareness in special schools through collaborative work using ICT. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (2), 225-240.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2010). What about ICT in special education? Special educators evaluate information and communication technology as a learning tool. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (1), 71-87.
- Cabero, J. y Guerra, S. (2011). La alfabetización y formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado. *Educación XX1*, 14, 1, 89-115.
- Cabero, J.; Leal, F.; Andrés, F. y Llorente, M. C (2009). *Capacitación digital de los alumnos de la Unidad Agrícola de Agronomía y Ciencias (Ciudad Victoria) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas*. Sevilla: GID.
- Córdoba, M. Cabero, J. y Soto, F.J. (2012). *Buenas prácticas de aplicación de las TIC para la igualdad*. Sevilla: Eduforma.
- Duart, J. M.; Gil, M.; Pujol, M. y Castaño, J. (2008). *La Universidad en la sociedad red. Usos de Internet en Educación Superior*. Barcelona: Ariel.

- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 153-170. Recuperado el 10 de septiembre de 2015 de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>.
- Ferrandis, M. V.; Grau, C. y Fortes, M. C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28.
- Flores, O. y Del Arco, I. (2013). Nativos digitales, inmigrantes digitales: rompiendo mitos. Un estudio sobre el dominio de las TIC en profesorado y estudiantado de la Universidad de Lleida. *Bordón*, 65, 2, 59-74.
- Govender, D. & Govender, I. (2009). The Relationship between Information and Communications Technology (ICT) Integration and Teachers' Self-efficacy Beliefs about ICT. *Education as Change*, 13 (1), 153-165.
- Lidström, H., Granlund, M. & Hemmingsson, H. (2012). Use of ICT in school: a comparison between students with and without physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (1), 21-34.
- Marín, V. y Reche, E. (2012). Universidad 2.0: actitudes y aptitudes ante las TIC del alumnado de nuevo ingreso de la escuela universitaria de magisterio de la UCO. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 197-211.
- Martínez, E., Raposo, M. y Añel, E. (2007). La potencialidad de los materiales en la promoción de la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5, 3, 47-63.
- Molina, M. D.; Pérez, A.; y Antiñolo, J. L. (2012). Las TIC en la formación inicial y en la formación permanente del profesorado de infantil y primaria. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 41. Recuperado el 10 de septiembre de 2015 de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec41/TIC_formacion_inicial_permanente_profesorado_infantil_primaria.html.
- Ortiz, A. Almazán, L., Peñaherrera, M. y Cachón J. (2014). Formación en TIC de futuros maestros desde el análisis de la práctica en la Universidad de Jaén. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, 127-142.
- Pegalajar, M. C. y Colmenero, M. J. (2014). Estudio piloto sobre el uso de las redes sociales en jóvenes con discapacidad intelectual. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 48. Recuperado el 10 de septiembre de 2015 de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec48/n48_Pegalajar_Colmenero.html.
- Prendes, M. P. y Gutiérrez, I. (2013). Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 361, 196-222.
- Ramírez, E., Cañedo, I. y Clemente, M. (2012). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. *Comunicar*, 38, 147-155.
- Rangel, P. y Peñalosa, E. (2013). Alfabetización digital en docentes de educación superior: construcción y prueba empírica de un instrumento de evaluación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 43, 9-23.
- Ricoy, M. C., João, M. & Couto, V. S. (2009). As tecnologias da informação e comunicação como recursos no Ensino Secundário: um estudo de caso. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 145-156.
- Rosario, H. y Vásquez, L. (2012). Formación del docente universitario en el uso de tic. Caso de las universidades públicas y privadas. (U. de Carabobo y U. Metropolitana). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41, 163-171.
- Suárez, J. M.; Almerich, G.; Gargallo, B. y Aliaga, F. M. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: estructura básica. *Educación XX1*. 16.1, 39-62.
- Taylor, L. (2004). How student teachers develop their understanding of teaching using ICT. *Journal of Education for Teaching*, 30 (1), 43-56.
- Terigi, F. (2013). *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Santillana.
- Troncoso, A. B., Martínez, M. E. y Raposo, M. (2013). La inclusión del alumno con discapacidad intelectual a partir del uso de blogs: una experiencia educativa innovadora. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 195-211. Recuperado el 10 de septiembre de 2015 de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art11.pdf>.
- Zhang, P., Aikman, S. & Sun, H. (2008). Two Types of Attitudes in ICT Acceptance and Use. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 24 (7), 628-648.
- Zubillaga, A. y Alba, C. (2013). La discapacidad en la percepción de la tecnología entre estudiantes universitarios. *Comunicar*, 40, 165-172.