

vol. 73 - núm. 1

15 enero / janeiro 2017

# REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación

*de Educação*

**Especial 73(1)**

ISSN (versión impresa / versão impressa): 1022-6508 / ISSN (versión electrónica / versão eletrônica): 1681-5653

Investigación educativa / Pesquisa educacional

Gestión escolar / Gestão escolar

Docencia universitaria / Ensino universitário

Didáctica de las Ciencias / Ensino das Ciências

Educación física / Educação física

Educación y empleo / Educação e emprego

Didáctica de la lengua y la literatura / Ensino da língua e literatura

Educación inclusiva / Educação inclusiva



CENTRO DE ALTOS  
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS  
CENTRO DE ALTOS  
ESTUDIOS UNIVERSITÁRIOS







de Educación



**Especial 73(1)**

Organização  
de Estados  
Ibero-americanos



Para a Educação,  
a Ciência  
e a Cultura

Organización  
de Estados  
Iberoamericanos

Para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura



© OEI, 2017

Revista Iberoamericana de Educación / *Revista Ibero-americana de Educação*  
Volumen 73. Número 1 (especial)

15 Enero / Janeiro

Madrid / CAEU - OEI, 2017

184 páginas

#### EDITA

Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU)

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España / Tel.: (34) 91 594 43 82

rieoei@oei.es

www.rieoei.org

ISSN 1022-6508 - ISSNe: 1022-6508 / 1681-5653

#### TEMAS / TEMAS

Investigación educativa; gestión escolar; docencia universitaria; didáctica de las ciencias; educación física; educación y empleo; didáctica de la lengua y la literatura; educación inclusiva.

*Pesquisa educacional; gestão escolar; ensino universitário; ensino das ciências; educação física; educação e emprego; ensino da língua e literatura; educação inclusiva.*

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN puede adquirirse mediante suscripción gratuita a través de nuestra página web [http://www.rieoei.org/formulario\\_suscripcion.php](http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.php)

A REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO pode adquirir-se mediante assinatura livre através de nosso site [http://www.rieoei.org/formulario\\_suscripcion.php](http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.php)

La REVISTA es una publicación indizada en: / A REVISTA é uma publicação indexada em:

REDIB: [www. www.redib.org](http://www.redib.org)

DIALNET: [www. http://dialnet.unirioja.es/](http://dialnet.unirioja.es/)

LATINDEX: [www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)

IRENIE: [www.iisue.unam.mx/iresie](http://www.iisue.unam.mx/iresie)

DOAJ: [www.doaj.org](http://www.doaj.org)

IEDCYT: [www.cindoc.csic.es](http://www.cindoc.csic.es)

ABES SUDOC: [www.sudoc.abes.fr](http://www.sudoc.abes.fr)

Biblioteca Digital: [www.oei.es/bibliotecadigital.php](http://www.oei.es/bibliotecadigital.php)

Qualis - CAPES: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis>

Portal periodicos. Capes: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

La Revista selecciona los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

A Revista seleciona os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

Todos los números **NO MONOGRÁFICOS** pueden ser consultados en formato PDF en la web de la revista. Además la web dispone de números monográficos que se editan cuatrimestralmente, que puede servir de referencia u objeto de estudio para quienes trabajan o investigan en un campo determinado de la educación en Iberoamérica.

Todos os números **NÃO TEMÁTICOS** podem ser consultados em formato PDF no site da revista. Além disso, RIE apresenta outra revista digital monográfica, que se edita quadrimestralmente, que pode servir de referência ou objeto de estudo para quem trabalha ou pesquisa num campo determinado da educação na comunidade Ibero-americana.

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos. Igualmente, no mantiene correspondencia con los autores de trabajos no solicitados.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões expressas nos artigos assinados nem compartilha necessariamente as ideias manifestadas nos mesmos. Igualmente, não mantém correspondência com os autores de trabalhos não solicitados.

## CONSEJO DE REDACCIÓN / CONSELHO DE REDAÇÃO

Director / Diretor: Alejandro Tiana

Secretario Técnico / Secretário Técnico: Hugo Camacho Muñoz

Equipo de redacción / Equipe de redação: Rosa Cruzado y Andrés Viseras

## CONSEJO ASESOR / CONSELHO ACESSOR

Joaquim Azevedo, *Universidade Católica Portuguesa (Portugal)*. Daniel Filmus, *ex ministro de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina)*. Andoni Garriz, *Universidad Nacional Autónoma de México, director de la Revista Educación Química*. Daniel Gil, *Universidad de Valencia (España)*. José Antonio López Cerezo, *Universidad de Oviedo (España)*. Miquel Martínez y Martín, *Universidad de Barcelona (España)*. Sylvia Schmelkes, *Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, CINVESTAD (México)*. Paulo Speller, *Secretario General de la OEI*. Flavia Terigi, *Universidad de Buenos Aires (Argentina)*. Amparo Vilches, *Universidad de Valencia (España)*

## EVALUADORES / AVALIADORES

António Manuel Águas Borralho, *Universidade de Évora, Portugal*. Josu Ahedo Ruiz, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. Ana Maria de Albuquerque Moreira, *Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas (FACITEC), Brasil*. Claudio José Almeida Mello, *Universidade Estadual do Centro-Oeste, Brasil*. Nicolau de Almeida Vasconcelos Raposo, *Universidade de Coimbra, Portugal*. Teresita Alzate Yepes, *Universidad de Antioquia, Colombia*. Sol Andrés, *Universidad de Alcalá, España*. Carme Armengol Asparó, *Universidad Autónoma de Barcelona, España*. Blanca Artega Martínez, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. Esperanza Asencio, *Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela", Cuba*. Joaquín Asenjo Pérez, *Investigador y director de la Plataforma Aseñac, España*. Santiago Atrio Cerezo, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Elsa Barbosa, *Universidad de Évora, Portugal*. L. Miguel Barrigüete Garrido, *Universidad Complutense de Madrid, España*. María José Bautista-Cerro Ruiz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Ramón Bedolla Solano, *Universidad Autónoma de Guerrero, México*. Guillermo Jesús Bernaza Rodríguez, *Ministerio de Educación Superior, Cuba*. Jorge Bonito, *Universidade de Évora, Portugal*. Ana Clara Bortoleto Nery, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil*. Heloisa Augusta Brito de Mello, *Universidade Federal de Goiás, Brasil*. Fabiola Cabra Torres, *Pontifícia Universidad Javeriana, Colombia*. Elsa Piedad Cabrera Murcia, *Facultad de Educación, Pontificia Universidad de Chile*. Valeria Leticia Calagua Mendoza, *Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, Perú*. Manuela Castaño Garrido, *Investigadora, España*. Moyra Marcela Castro Paredes, *Universidad de Talca, Chile*. Diana Judith Chamorro Miranda, *Universidad del Norte, Colombia*. Óscar Chiva Bartoll, *Universidad de Valencia, España*. María Clemente Linuesa, *Universidad de Salamanca, España*. Verónica Cobano-Delgado Palma, *Universidad de Sevilla, España*. Abner J. Colón Ortiz, *PUCPR - Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico*. Valentina Lorena Contreras Fernández, *Fundación Avanzar, Chile*. Carmen Lúcia Dias, *Universidade do Oeste Paulista, Brasil*. María Inmaculada Egidio Gálvez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Isabel Patricia Espiro Barrera, *Universidad Santo Tomás, Chile*. José María Fernández Batanero, *Universidad de Sevilla, España*. Alexandre Fernandez Vaz, *Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*. Paulo Celso Ferrari, *Universidade Federal de Goiás, Brasil*. Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna, España*. Gilberto Ferreira da Silva, *Unilasalle, Brasil*. Roberto Franchy Hernández, *Universidad de La Laguna, España*. Eduardo Lautaro Galak, *Universidad Nacional de La Plata, Argentina*. Isabel María Gallardo Fernández, *Universidad de Valencia, España*. Miriam García Blanco, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Rocío García Peinado, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. José Manuel Garrido Argandoña, *CEIP. Virrey Morcillo de Villarrobledo, Albacete, España*. Paloma Gavilán Bouzas, *Universidad de Alcalá, España*. Pablo Gentili, *Secretario Ejecutivo, CLACSO, Brasil*. María Teresa Gómez del Castillo, *Universidad de Sevilla, España*. José Luis Gonçalves, *Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Portugal*. Maria Ángeles González Galán, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*. Viviana Lázara González Maura, *Universidad de La Habana, Cuba*. Valentín Gonzalo Muñoz, *Universidad Complutense de Madrid, España*. Begoña Gros, *Universitat Oberta de Catalunya, España*. Rafael Guimarães Botelho, *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Brasil*. Talia Violeta Gutiérrez, *Universidad Nacional de Quilmes, Argentina*. Gabriela Amelia Hellale, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*. Julio Ángel Herrador Sánchez, *Universidad Pablo de Olavide - Sevilla, España*. Agustín de la Hella Gascón, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Luis Alberto Infante Fernández, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Gregorio Jiménez Valverde, *Universidad de Barcelona, España*. Juan José Leiva Olivencia, *Universidad de Málaga, España*. Leonardo Lemos de Souza, *Universidad Estatal Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Brasil*. Vicente Llorent Bedmar, *Universidad de Sevilla, España*. Márcia Lopes Reis, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil*. M<sup>a</sup> Luisa López Hugué, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*. Oscar Macías Álvarez, *Investigador e ingeniero de ISEFE, España*. Tania Lucía Maddalena, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil*. Jesús Manso Ayuso, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Iraide Marques de Freitas Barreiro, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil*. Mariano Martín Gordillo, *IES n.º 5 de Avilés, España*. Germán Iván Martínez Gómez, *Escuela Normal de Tenancingo - SEP, México*. Valentín Martínez-Otero Pérez, *Universidad Complutense de Madrid, España*. María José D. Martins, *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal*. Julvan Moreira de Oliveira, *Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil*. Wiliam Moreno Gómez, *Universidad de Antioquia, Colombia*. Katiene Nogueira da Silva, *Universidade de São Paulo, Brasil*. Isabel M<sup>a</sup> Núñez Vázquez, *CEIP El Pinar (El Cuervo de Sevilla), España*. Silvia Maria de Oliveira Pavão, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*. Francisco Orgaz Agüera, *Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), Rep. Dominicana*. Juan Vicente Ortiz Franco, *Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia*. Marc Pallarés Piquer, *Universidad Jaume I de Castellón, España*. Ana Cláudia Pavão Siluk, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*. José Peirats Chacón, *Universidad de Valencia, España*. Mario Pena, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Ondina Pena Pereira, *Universidad Católica de Brasília, Brasil*. Rafael Pérez Flores, *Universidad Autónoma Metropolitana, México*. Carmen Nieves Pérez Sánchez, *Universidad de La Laguna, España*. María Amelia Pidello Rossi, *CONICET-IRICE, Argentina*. Maria Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, *Ministerio da Educação, Brasil*. Enric Prats, *Universidad de Barcelona, España*. José Quintanal Diaz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*. Chenda Francisca Ramírez Vega, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Francisco Ramos Calvo, *Loyola Marymount University, EE.UU.* Gustavo Ramos Ramírez, *Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, El Salvador*. Ana María Roa, *Centro Clínico de la Psicología y el Lenguaje, España*. Pablo Rodríguez Herrero, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Carmen Rodríguez Martínez, *Universidad de Málaga, España*. Maria Elisa Rolo Chaleta, *Universidade de Évora, Portugal*. Belén Romero Sevilla, *Escuela Infantil Bärbel Inhelder, Universidad Autónoma de Madrid, España*. Marta Ruiz Corbella, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Carmen Sabán Vera, *Universidad Complutense de Madrid, España*. Belén Sáenz-Rico de Santiago, *Universidad Complutense de Madrid, España*. José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera, Chile*. Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia, España*. Primitivo Sánchez Delgado, *Universidad Complutense de Madrid, España*. María Cecilia Sánchez Teixeira, *Universidade de São Paulo, Brasil*. Maribel Santos Miranda Pinto, *Instituto Politécnico de Viseu, Portugal*. José Camilo dos Santos Filho, *UNICAMP/UNOESTE, Brasil*. Luís Miguel Santos Sebastião, *Universidade de Évora, Portugal*. Andrea Schmitz-Boccia, *Pesquisadora, Brasil*. Marco Silva, *Universidade Estácio de Sá, Brasil*. Glaucia da Silva Brito, *Universidade Federal do Paraná, Brasil*. Líliliana Soares Ferreira, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*. Edson Souza de Azevedo, *Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*. Cristian Soto Pérez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Armando Terribili Filho, *FAAP - Fundação Armando Alvares Penteado, Brasil*. Amelia Tey Tejón, *Universidad de Barcelona, España*. Bianca Thoiliez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Joan Andrés Traver Martí, *Universidad Jaime I, España*. M<sup>a</sup> Esther Urrutia Aguilar, *Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*. Pablo Valdés Castro, *Instituto Superior de Tecnología y Ciencias Aplicadas, Cuba*. Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz, España*. Omar Villota, *Universidad de Guadalajara, México*. María Jesús Vitón de Antonio, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Cleci Werner da Rosa, *Universidade de Passo Fundo, Brasil*.



## REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN *REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO*

Volumen 73. Número 1 (especial)  
15 de Enero / *Janeiro* de 2017

### SUMARIO / SUMÁRIO

#### **Investigación educativa / *Pesquisa educacional***

*Gabriela Cenich, Sonia Araujo e Graciela Santos*, TIC y culturas de enseñanza. Elaboración de una encuesta para indagar los usos educativos de las TIC por docentes de Matemática.....9

#### **Gestión escolar / *Gestão escolar***

*Luciana Rodrigues Leite e outros*, Coordinador pedagógico: influências da formação na prática profissional .....29

#### **Docencia universitaria / *Ensino universitário***

*Jessica Goset Poblete y Gabriela Navarrete Ponce*, Variables de personalidad y competencias docentes .....51

#### **Didáctica de las Ciencias / *Ensino das Ciências***

*Luciana Soares de Souza e Edevaldo da Silva*, Percepção ambiental do bioma caatinga no contexto escolar .....67

#### **Educación física / *Educação física***

*Francisco Daniel Martínez Martínez y Juan González Hernández*, Autoconcepto, práctica de actividad física y respuesta social en adolescentes. Relaciones con el rendimiento académico.....87

*Ricardo Martín-Moya y Pedro Jesús Ruiz-Montero* “DiverHealth”: motivación en la evaluación de Educación Física.....109

#### **Educación, trabajo y empleo / *Educação e emprego***

*Diana Amber y Jesús Domingo*, Desempleo y precariedad laboral en mayores de 45 años. Retos de la formación e implicaciones educativas .....121

#### **Didáctica de la lengua y la literatura / *Ensino da língua e literatura***

*Francisco Javier Sanz Trigueros, Carmen Guillén Díaz y Natalia Barranco Izquierdo*, Hacia la garantía de calidad editorial y científica de las revistas Lenguaje y Textos y Porta Linguarum ...141

**Educación inclusiva / Educação inclusiva**

*Agustín de la Herrán Gascón y Yuraima Rodríguez Blanco*, Indicadores de supervivencia y muerte de culturas y lenguas indígenas originarias en contextos hispanohablantes excluyentes: la enseñanza como clave..... 163

## TIC y culturas de enseñanza. Elaboración de una encuesta para indagar los usos educativos de las TIC por docentes de Matemática

### *ICT and Cultures of Teaching. Elaboration of a Survey to Research the Educative Applications of ICT Made by Mathematics Teachers*

**Gabriela Cenich**

**Sonia Araujo**

**Graciela Santos**

*Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina*

#### **Resumen**

El presente trabajo corresponde al proceso de investigación que se lleva a cabo en el marco del proyecto de investigación "Los usos educativos de las TIC y las culturas de la enseñanza. La implementación del modelo 1 a 1 por docentes de Matemática del Ciclo Superior de Escuela Secundaria". Se propone como objetivo principal comprender los usos educativos de las TIC en el aula promovidos por el modelo 1 a 1 en el marco de las culturas de la enseñanza de los docentes del Ciclo Superior de la Escuela Secundaria.

En el diseño de la investigación, de carácter etnográfico, se prevé un primer momento en el que se encuestará a docentes de la materia Matemática del Ciclo Superior de la Escuela Secundaria de cuatro instituciones educativas. La encuesta se elaboró sobre la base del análisis de los datos de una entrevista semiestructurada que fue aplicada a 10 docentes.

El propósito de este trabajo es dar a conocer el proceso de construcción de la encuesta entendido como un recorrido heurístico que permitió poner en diálogo las categorías analíticas (provisorias) y los objetivos del proyecto de investigación con las perspectivas de los docentes.

**Palabras clave:** TIC, modelo 1 a 1, Matemática, perspectivas docente

#### **Abstract**

*This paper presents the research process conducted as part of the project named "The Educative Uses of ICT and Cultures of teaching. The implementation of Model 1:1 by Mathematics Teachers of Secondary School". The main objective of this research is to understand the educative applications of ICT in the classroom that are encouraged by model 1:1 in the context of the cultures of teaching of educators of Secondary School. The first part of the design of this ethnographic research contains a survey completed by teachers of the subject Mathematics of Secondary School from four educative institutions. This survey was elaborated based on the data analysis of a semistructured interview carried out with 10 teachers.*

*The purpose of this paper is to present the process of construction of the survey as a heuristic development that helped to relate the (provisional) analitic categories and the objectives of the project of investigation with the teachers' perspectives.*

**Keywords:** ICT, model 1:1, Mathematics, teachers' perspectives

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo corresponde al proceso de investigación que se lleva a cabo en el marco del proyecto “Los usos educativos de las TIC y las culturas de la enseñanza. La implementación del modelo 1 a 1 por docentes de Matemática del Ciclo Superior de Escuela Secundaria”. La investigación aborda el proceso actual de innovación por el que transitan las escuelas secundarias de las ciudades de Tandil y Necochea (Argentina) afectadas por el Programa “Conectar Igualdad.com.ar”. Se propone como objetivo principal comprender los usos educativos de las TIC en el aula promovidos por el modelo 1 a 1 en el marco de las culturas de la enseñanza de los docentes del Ciclo Superior de la Escuela Secundaria.

En esta investigación se adopta un enfoque etnográfico. La etnografía en la Argentina reconoce su origen en el trabajo de Malinowski (Milstein y Mendes, 2013). En su obra “Los Argonautas del Pacífico Occidental” por medio de la observación personalizada y la convivencia con los nativos el autor realizó un estudio sobre el sistema de intercambio “Kula” que practicaban los habitantes de las Trobriand y los de otras islas. Su trabajo abarca aspectos económicos, sociales y culturales de sus habitantes en tanto integrantes de una comunidad: “me interesan lo que sienten y piensan *en tanto que* miembros de una comunidad determinada” (Malinowski, 1983, pp. 39-40). En el enfoque etnográfico “se busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los sujetos, actores, agentes involucrados e implicados en esos fenómenos” (Milstein y Mendes, 2013, p. 147). Sobre la base de este enfoque la investigación se orienta a indagar los usos que los docentes de Matemática realizan de las TIC en el marco de sus culturas docentes.

10

Se plantea realizar una investigación de estudio instrumental de casos (Stake, 2007) con el fin de explorar y comprender el fenómeno educativo emergente a partir de la integración de las TIC a las prácticas educativas. En el diseño de la investigación se prevé un primer momento en el que se encuestará a docentes de la materia Matemática del Ciclo Superior de la Escuela Secundaria de cuatro instituciones educativas. Del análisis de la encuesta se derivarán criterios para seleccionar una submuestra para un segundo momento de entrevistas personales con el fin de profundizar la comprensión de las perspectivas que tienen estos profesores con respecto al modelo 1 a 1, las TIC y los usos educativos de las mismas. Se espera que a partir de los datos de la entrevista se puedan determinar los casos que constituirán la muestra sobre la cual se desenvolverá el resto del proceso de investigación.

En este trabajo se aborda la construcción de la encuesta prevista para el primer momento de la investigación. Para ello, con el objetivo de poder identificar posibles relaciones entre las perspectivas y experiencias de los docentes con las categorías analíticas y los objetivos del proyecto se diseñó una entrevista semiestructurada que fue aplicada a 10 docentes. A partir del análisis de las entrevistas se elaboró la encuesta que será completada por los docentes de las instituciones escolares.

Se presenta una breve descripción de la problemática, objetivos del proyecto de investigación y fundamentación teórica. A continuación se detalla el diseño del guión de la entrevista semiestructurada en relación a los aspectos indicados y posteriormente, sobre la base del análisis de los resultados obtenidos se plantea un primer diseño de la encuesta.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA, OBJETIVOS Y ENCUADRE TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

El Programa “Conectar Igualdad.com.ar” es una Política de Estado de inclusión digital y de alcance federal creada a partir del Decreto 459/10, e implementada en conjunto por Presidencia de la Nación, la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), el Ministerio de Educación de la Nación, la Jefatura de Gabinete de Ministros y el Ministerio de Planificación Federal de Inversión Pública y Servicios.

El Programa Conectar Igualdad distribuyó netbooks destinadas a cada alumno y docente de educación secundaria de escuela pública, educación especial y de institutos de formación docente. El plan se propuso capacitar a los profesores en el uso de la computadora y elaborar propuestas educativas para favorecer la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las potencialidades más relevantes de las TIC, como su capacidad para diseñar nuevas formas de enseñanza (de Pablos Pons, 2009), usarlas como herramientas de pensamiento, para ejercitar la creatividad y recurrir a almacenes de información, saberes y datos (Dussel, 2010), plantean nuevos desafíos para los profesores. Sin embargo, existen evidencias acerca de las dificultades para la modificación de la práctica docente (Carbonell, 2001; Coll, Mauri y Onrubia, 2008a; Coll y Moneo, 2008b; Echeverría, 2000; Román Graván y Romero Tena, 2007; Sancho Gil, 2009). La incorporación de novedosos recursos como en este caso la inmersión de la computadora en el aula no conlleva necesariamente innovaciones o cambios relevantes en la práctica educativa (Coll, Mauri y Onrubia, 2009, Dussel, 2010).

La dificultad que presenta la modificación de las prácticas y los desafíos en la enseñanza que plantea la incorporación del modelo 1 a 1 hace necesario explorar los usos educativos de las TIC por parte de los docentes en el contexto del aula y de las culturas de trabajo de la enseñanza vigentes. Esta investigación tiene como objeto comprender los usos educativos de las TIC en el aula promovidos por el modelo 1 a 1 en el marco de la cultura de la enseñanza de los docentes de Matemática del Ciclo Superior de la Escuela Secundaria. Para esto se propone caracterizar la forma de la cultura de enseñanza, conocimientos, creencias, actitudes y valoraciones de los docentes y finalmente elaborar una tipología sobre el uso educativo de las TIC en el aula.

### **2.1 Perspectiva teórica para el abordaje de la problemática de la investigación**

El programa conectar igualdad es impulsado por el Estado y plantea oportunidades de cambio para los docentes en relación al trabajo en la institución, con pares y en su práctica educativa que podrían originar innovaciones en estos ámbitos.

12

Carbonell (2001) destaca como fuerza impulsora del cambio al profesorado e identifica factores claves para promover la innovación: equipos docentes sólidos y comunidad educativa receptiva; redes de intercambio y cooperación, asesores y colaboradores críticos y otros apoyos externos; planteamiento de la innovación y el cambio dentro de un contexto territorial; el clima ecológico y los rituales simbólicos; institucionalización de la innovación; vivencia, reflexión y evaluación.

El autor reconoce que algunas resistencias al cambio son la antítesis de los elementos favorecedores anteriores, pero destaca además otros factores que obstaculizan la innovación: las resistencias y rutinas del profesorado; el individualismo y el corporativismo interno; pesimismo y malestar docente; los efectos perversos de las reformas; las paradojas del doble currículum; la saturación y fragmentación de la oferta pedagógica; divorcio entre la investigación universitaria y la práctica escolar entre otros.

Los resultados de la integración de las TIC a las prácticas educativas como proceso de innovación dependen de la interpretación e implementación que el profesor realice de los cambios propuestos (Salinas, 2004). Las creencias, valores y actitudes de los profesores así como el contexto en el que trabajan y las relaciones que establecen con sus colegas influyen en la manera que elaboran, definen y reinterpretan el currículum. Las prácticas docentes en el aula se encuentran influenciadas en términos de estilos y estrategias por las perspectivas de los colegas actuales y

pasados (Hargreaves, 1999). Para comprender los límites y posibilidades del cambio educativo es importante estudiar lo que Hargreaves (1999) define como culturas de trabajo de la enseñanza: “conjunto de supuestos básicos –actitudes, valores, creencias, ...- que son compartidos por los docentes -sea en general o en un grupo concreto-, así como a las pautas de relación e interacción entre ellos y a las condiciones contextuales de su trabajo”.

Se distinguen en las culturas de la enseñanza dos dimensiones: contenido y forma. El contenido se manifiesta en lo que los docentes piensan, dicen y hacen en relación a las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer compartidos por un grupo o comunidad docente.

La forma de la cultura de los profesores consiste en las pautas características de relación entre los individuos que pertenecen a esas culturas y se expresa en el modo en que se articulan las relaciones entre los docentes. El contenido y las formas de la cultura de enseñanza interactúan entre sí y pueden variar en el tiempo.

Hargreaves (1999; 2001) distingue cinco formas de cultura de los profesores que posibilitan un contexto en el que se desarrollan y sostienen determinadas estrategias de enseñanza:

- individualismo, se refiere al aislamiento del docente en el aula con escaso contacto con sus compañeros. Los docentes tienden a configurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza basados en doctrinas tradicionales y en sus propias experiencias como alumnos. Las actividades con otros docentes se reducen a la puesta en común de los materiales, siendo menos frecuente la planificación y la resolución de problemas con compañeros;
- colaboración, los docentes pueden aprender unos de otros a través de la puesta en común de intereses compartidos. Las relaciones entre los integrantes del grupo tienden a ser: espontáneas, son creadas por los propios docentes; voluntarias, los profesores participan por el valor que reconocen a este tipo de trabajo en grupo; orientadas al desarrollo, los docentes actúan para desarrollar sus propias iniciativas; omnipresente, el trabajo no se limita a horarios ni espacios físicos sino que suelen ser encuentros informales e imprevisibles, los resultados de la colaboración son inciertos.
- colegialidad artificial, las relaciones de trabajo de los profesores no son espontáneas sino obligatorias y reglamentadas por la Administración;
- balcanización, es un tipo de colaboración que divide a los profesores en subgrupos aislados como por ejemplo los departamentos de áreas de la Escuela Secundaria.

- mosaico móvil, propone formas de trabajo más flexibles, con capacidad de respuesta, proactivas, eficientes y eficaces al utilizar la pericia y los recursos compartidos. Promueve formas de colaboración dinámicas a través de la participación en redes dentro y fuera de la escuela.

Las culturas de la enseñanza son un elemento clave para el cambio educativo ya que “el modo como los docentes trabajan con docentes afecta su forma de trabajar con los alumnos” (Hargreaves, 2003). La integración de las computadoras en el aula no garantiza por sí misma la calidad e innovación educativa (Díaz Barriga, 2007), En muchos casos las TIC se utilizan para reforzar creencias existentes tales como que la enseñanza es explicar, aprender es escuchar y el conocimiento se encuentra en los libros de texto (Sancho Gil, 2009).

El abordaje de la problemática del uso de las TIC en el aula en la presente investigación se realizará sobre la base de los estudios realizados por los autores Coll, Mauri y Onrubia (2008a, 2008b). Ellos adoptan un marco teórico para conceptualizar las prácticas educativas inspirado en el constructivismo de orientación sociocultural, fundamentando la decisión en dos razones principales. Por un lado, en este contexto las TIC constituyen herramientas o instrumentos mediadores de la actividad mental constructiva de los alumnos y de los procesos de enseñanza, lo que permite plantear cuestiones referentes al uso de estos instrumentos o herramientas. Por otro, esta visión propone un espacio, la actividad conjunta desarrollada por el profesor y los alumnos, en el que esos usos pueden buscarse e identificarse.

14

Los autores (2008a) señalan que el sistema de clasificación de usos de las TIC elaborado en este marco “...no excluye a priori ninguno de los usos educativos que pueden hacer los profesores y los estudiantes de las TIC, ni prejuzgan la adecuación o la bondad de estos...”.

La tipología de usos de las TIC contempla la actividad conjunta llevada a cabo por profesores y alumnos en el aula, teniendo en cuenta la ubicación de las tecnologías en las relaciones de los tres elementos del triángulo interactivo: el contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje, la actividad educativa e instruccional del profesor y la actividad de aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva no se estudian los usos de las tecnologías en forma aislada sino en relación a su ubicación en el espacio conceptual del triángulo interactivo y en el desarrollo de la actividad conjunta de profesor y alumnos.

Los autores presentan una tipología que contempla cinco grandes categorías de usos de las TIC referidas a la mediación entre: 1) las relaciones entre los profesores y los contenidos (y tareas) de enseñanza y aprendizaje; 2) las relaciones entre

los alumnos y los contenidos (y tareas) de aprendizaje; 3) las relaciones entre los profesores y los alumnos o entre los alumnos; 4) la actividad conjunta desplegada por profesores y alumnos durante la realización de las tareas o actividades de enseñanza aprendizaje, y una quinta como instrumentos configuradores de entornos o espacios de trabajo y de aprendizaje.

Los autores observan que las categorías establecidas no representan un orden que refleje ni su valor educativo ni su potencialidad para promover procesos de transformación y mejora de las prácticas educativas. Advierten que debido a que el uso de las TIC es un fenómeno complejo y multidimensional, resulta a veces difícil determinar la categoría a la que pertenece un uso concreto de las tecnologías. En ese caso recomiendan considerar ese uso en el contexto de la actividad de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta el desarrollo temporal.

### 3. RECORRIDO METODOLÓGICO PARA LA ELABORACIÓN DE LA ENCUESTA

En la investigación se adopta una perspectiva etnográfica para favorecer la comprensión acerca de los usos educativos de las TIC en el aula promovidos por el modelo 1 a 1 en el marco de las culturas de la enseñanza de los docentes de Matemática desde la perspectiva de los actores participantes. Esto permitiría conocer sus opiniones y experiencias cotidianas para acercarse a la interpretación del sentido y significados que los profesores comparten o no en esta nueva situación escolar.

En esta primera fase de la investigación se previó la realización de una encuesta a una muestra representativa de docentes. La elaboración de este instrumento requería de la definición de componentes subjetivos que dieran cuenta de las concepciones, los valores, las apreciaciones que tienen los encuestados acerca de sí mismos y de lo que ellos hacen. Si tomamos en cuenta que “al plantear sus preguntas, el investigador establece el marco interpretativo de las respuestas” (Guber, 2005, p. 134), para poder formular los componentes subjetivos desde la perspectiva de los encuestados se decidió realizar en primera instancia una entrevista semiestructurada.

#### 3.1 *Diseño de la entrevista*

Sobre la base de los objetivos propuestos y el marco teórico presentado la entrevista tuvo como objetivo recolectar datos acerca de la forma y contenido de las culturas de los docentes y el uso de las TIC que los profesores realizaban en el aula.

Para llevar adelante la entrevista se diseñó un guión, que según Valles (1997, p. 223 citado en Marradi y col., 2007) consiste en “trazar un esquema, en el que se anticipen los modos de abordar el tema central y las cuestiones secundarias [...] supone tener listas preguntas de amplio espectro para los inicios, así como una serie de cuestiones y argumentos que sirvan (en caso necesario) para pasar de unos asuntos a otros; o para motivar al entrevistado”.

La guía fue pensada como un esquema general compuesto de tres preguntas abiertas para intentar disminuir interferencias por parte del investigador y potenciar la captación de la perspectiva de los actores (Guber, 2001). El planteo de la primera cuestión tuvo como objetivo permitir a los profesores expresarse respecto del contenido y la forma en que trabajan en la escuela. El interés se centraba en indagar acerca de los valores, creencias y supuestos que los docentes tenían sobre la manera de realizar su trabajo en relación al concepto de culturas de los docentes propuesto por Hargreaves (1999) pero sin sugerir las categorías propuestas por el autor para evitar condicionar las respuestas al marco interpretativo del investigador. Se formuló la siguiente pregunta descriptiva:

16

*“En el área de matemática, ¿cómo trabajan los profesores en esta escuela?”.*

Se pensó además en un conjunto de cuestiones orientativas sobre esta pregunta con el fin de que el investigador pudiera intervenir para motivar al entrevistado en referencia a los temas de interés de la investigación:

- ¿Interactúan con frecuencia? (¿Para trabajar sobre los contenidos? ¿Sobre la enseñanza? ¿Sobre características de los cursos?)
- ¿En qué ocasiones y para qué?
- ¿Se relacionan con docentes del ciclo básico?
- ¿Se relacionan con docentes de otras asignaturas?
- ¿Se relacionan con docentes de otro nivel educativo?
- ¿Se relacionan con otras personas de la institución?

En relación a esta temática y para permitir al entrevistado imaginar otras argumentaciones y enunciar otras valoraciones de la situación real se planteó la siguiente pregunta hipotética (Guber, 2001):

*Supongamos que pudieras proponer una forma de trabajo para los profesores de matemática del ciclo superior ¿Cómo sería?*

De esta manera el investigador se propone indagar acerca de las culturas de trabajo de los docentes para descubrir los sentidos que los profesores atribuyen a la manera de desarrollar sus tareas.

El planteo de la segunda cuestión se relaciona con los usos que los profesores realizan de las TIC y guarda estrecha relación con la primera en cuanto "... las culturas de los profesores y las relaciones entre ellos [...]. Constituyen un contexto vital para el desarrollo del profesor y para su forma de enseñar. Lo que sucede en el interior del aula no puede divorciarse de las relaciones establecidas fuera de ellas" (Hargreaves, 1999, p. 190). Se recurrió a la formulación de una pregunta descriptiva con el interés de evitar, en una primera instancia, condicionar las respuestas de los docentes a través del uso de terminología específica derivada de los objetivos y marco teórico de la investigación:

*"En el aula, podés contarme cómo se desarrollan tus clases"*

Dada la amplitud de respuestas que podrían manifestar los docentes se elaboró un grupo de preguntas orientativas para guiar la entrevista sobre esta temática:

- *Si no menciona las TIC: ¿Todas las clases se desarrollan de la misma manera? ¿Qué recursos utilizás?*
- *Al mencionar TIC: ¿podés contarme cómo se desarrolla la clase cuando... (hacer mención a la herramienta TIC mencionada por el docente) ¿Qué otras actividades desarrollan con las netbooks?*
- *Si no menciona TIC: ¿En esta escuela los alumnos tienen netbooks? ¿Las han utilizado en tus clases? ¿Cómo lo has hecho?*

17

Las distintas alternativas previstas se tomarían teniendo en cuenta limitar al máximo las intervenciones del investigador, que indicaría cuestiones específicas sólo en el caso que el entrevistado no hiciera referencia alguna a la cuestión.

Se plantea a continuación otra pregunta hipotética para indagar acerca de las concepciones y conocimientos de los profesores en referencia al uso de las TIC en el aula:

*¿Cómo imaginás una situación escolar en la que los profesores de matemática pudieran desarrollar sin obstáculos su clase con tecnología?*

La pregunta final interpela a los docentes sobre sus prácticas educativas y permitiría conocer sus opiniones, valores, creencias, perspectivas y abordajes acerca de lo que ellos hacen.

*¿Desde que empezaste a trabajar como profesor has modificado tu forma de dar clase? ¿Qué razones te han llevado a realizar esos cambios?*

El guión elaborado constituyó una guía para llevar adelante las entrevistas de una manera flexible, esto es, como un recordatorio que permitiera cubrir las cuestiones importantes en el marco de la investigación pero sin determinar un orden específico ni limitar los temas a tratar (Marradi y col., 2007).

### **3.2 Análisis de los resultados de la entrevista**

Se entrevistaron diez docentes de matemática del Ciclo Superior que se desempeñaban en escuelas públicas o privadas. Las entrevistas fueron grabadas en audio y tuvieron una duración de 30 a 40 minutos.

18

En las transcripciones textuales de los enunciados de los docentes se los identifica con la letra D seguida de un número (D1..D10) para preservar la identidad de los profesores.

#### **3.2.1 Relativos a la forma de trabajo en la escuela**

Al comienzo de un año lectivo los profesores deben presentar una planificación anual para cada curso que tienen a su cargo. Algunos docentes manifiestan realizar esta tarea en colaboración con otros profesores, con el jefe de área o de manera solitaria. Expresan la necesidad de conocer cuáles fueron los contenidos de Matemática que sus alumnos estudiaron el año anterior para poder seleccionar los correspondientes al año actual. La comunicación con otros colegas se establece a través de encuentros informales, jornadas institucionales o por medio de Internet:

...“no hay una articulación, en realidad yo estoy en la orientación sociales y conozco de otro lugar a la profesora que está en 4º en el año anterior a mí y entonces por ahí en los pasillos nos comentamos hasta donde llegó y por ahí año a año yo voy cambiando en función a lo que ella llegó a dar”... D01

...“a veces para coordinar con los profes qué contenidos dar si estás en el medio por ejemplo si estás en 5º hablás con el profe de 4º con el profe de 6º, pero a veces comunicación si no hay un jefe de área es los que estamos en los recreos”... D10

...“no me cuesta mucho ver cómo vienen los chicos hacer un diagnóstico más o menos serio, de última le hago la consulta al profe anterior o pregunto a quién tuvieron si hubo un suplente o no y yo en 1 o 2 meses a principio de año me hago ya una idea y heredo, heredo una historia de grupo yo me baso en eso, arranco con eso”... D02

...“nos organizamos por año, los profesores de 4° de 5°, organizamos los contenidos, las planificaciones, incluso a veces presentamos una planificación entre varios así que es consensuado incluso hasta el material hasta la bibliografía lo hablamos [...] se hablan los contenidos, la planificación es la misma para todos y el material de trabajo, la bibliografía incluso tenemos un cuadernillo preparado”... D06

...“nos viene bien más allá del objetivo del perfeccionamiento este tipo de reuniones que no mantenemos bueno uno por ahí se ve con unos con otros pero no los mismos días no los mismos horarios [...] por ahí acá tenemos más organizado por el jefe y subjefe de departamento, [...] tratamos de solucionar el tema de que unos dieron una cosa de que otros dieron otra cosa en todas las escuelas me pasa un poco eso y los contenidos ya están determinados”... D09

...“Si tenemos jefe de departamento. Nos manejamos mucho por mail por Face en realidad en el grupo con informaciones y todo lo demás y con cuadernito que deja el jefe de área en sala de profesores”... D04

### 3.2.2 *Relativos a la disponibilidad de las netbooks en las clases de matemática*

19

Si bien a través del programa Conectar Igualdad los alumnos de las escuelas secundarias tienen garantizada la entrega de una netbook, los docentes expresan las dificultades de su uso en las clases debido a distintas razones. Entre ellas se destacan las roturas parciales o totales y el bloqueo de los equipos:

...“Este año también trabajamos con las computadoras con algún software en particular, por ahí lo que nos pasaba el año pasado que también lo quise hacer es que a la escuela ya hace muchos años que le dieron las compus y algunos la tienen rota a otros les falta la batería, está bloqueada y demás. Este año es como que me anticipé y les dije con tiempo que las íbamos a usar y que las vayan poniendo en condiciones, desbloqueando y demás y es como que cada tres personas teníamos una computadora, entonces salió un poco mejor”... D01

...“La situación en todas las escuelas es la misma porque las computadoras se bloquean, se les rompen, se les cayeron, la pantalla se estropeó, se le cayó al agua, se le cayó al piso en todos los cursos es así”... D06

...“algunos rompieron sus computadoras, a otros se les bloqueó porque no sé qué problema, en realidad lamentablemente la computadora hay muchos chicos que no la tienen y no se ha hecho una cuestión de concientización del trabajo de computadora, muchos la perdieron a otros se las robaron, otros se les ha caído y se les han roto”... D04

...“sí, ellos tienen netbooks, no todos la tienen en condiciones, algunos la tienen bloqueada a otro se le rompió, bueno ahí tenemos algunos problemas pero las usamos. Vamos también bastante a la sala de computación donde hay un proyector”... D03

### 3.2.3 Relativos a los usos de las TIC en el aula

- Algunos docentes coinciden en los beneficios de realizar gráficas por medio de software para favorecer la comprensión de distintos contenidos:

...“porque en 5° tenemos análisis matemático entonces yo enseño límite, a mí me favorece mucho que ellos vean el concepto de límite no desde el punto de vista abstracto [...], entonces me favorece porque al hacer la gráfica ellos ven que yo cada vez que me voy acercando a una asíntota cada vez que me voy acercando a la curva va llegando cada vez más cerquita, más cerquita pero no la llega a tocar jamás y trabajamos después de hacer la gráfica, el rango que yo le puedo dar de variación a la función o que le quiero dar de variación de la función y analizamos cómo ahí te tira toda la tira de los valores que va tomando, analizamos en esa tira de valores cómo cada vez se va acercando más a un valor va tendiendo a ese valor y ahí se queda y le vamos agregando decimales, agregando decimales, entonces con esa idea yo enseño límite”... D07

...“me encantan las netbooks [...] cuando puedo dar un tema sobretodo función lineal que tengo para gráficas”... D05

...“las usaba siempre para graficar las usaba para verificación, los graficadores para verificar, porque una vez que los alumnos saben hacer el gráfico a mano, listo ya les das el graficador”... D06

...“Después la utilizamos para cónicas para la parte de elipse e hipérbola, en la que si ya ahí iban haciendo una construcción, dibujaban determinados puntos después activaban un rastro y le iba generando la cónica, bueno y después sacábamos alguna conclusión en relación a las propiedades que habían llevado a que se genere esa cónica”... D01

- La mayoría de los docentes manifiesta utilizar la aplicación Geogebra en sus clases para trabajar principalmente el tema función (exponencial, logarítmica, racional, polinómica):

...“Geogebra: trabajamos en la parte de función exponencial y función logarítmica por ejemplo”... D01

...“Geogebra bueno depende el tema, para el tema de funciones que es para el que más lo uso yo en estos años que estoy, porque justo 4° y 5° es para los que más los usas, en general lo usamos para lo que te digo para verificar y si no, no he hecho guías con Geogebra [...] no me he animado así a una guía, siempre lo he utilizado dentro de un práctico o adentro de alguna actividad como una herramienta más, como una ayuda pero no se centró en el uso de Geogebra”... D03

...“En 5° lo uso para ver todo lo de función logarítmica, funciones exponenciales, funciones polinómicas, se grafican y se ven las características de las funciones bien graficadas en el Geogebra”... D04

...“con graficadores en geometría, en Geogebra porque lo tienen, yo no me tengo que preocupar, es un software libre digamos y para geometría es espectacular porque las propiedades se conservan si vos haces bien la construcción tiene cosas que vos decís esto está bueno no es apretar un botón y listo”... D02

- Algunos profesores expresan utilizar videos para promover la motivación de los alumnos en algunos temas en particular y en algunos casos para que puedan profundizar y comprender los contenidos a través de las explicaciones de otros profesores:

...“Tenés que buscar otras alternativas lo que vos me preguntabas de tecnología yo hace rato que busqué para dar la parte de análisis matemático que es por ahí tan abstracta empecé a incluir videitos de Youtube para que vean las explicaciones de otros profesores”... D06

...“uso bastante videos para dar algunas clases. Por ejemplo para dar trigonometría en 4° usé un capítulo de una serie Sherlock Holmes [...]. Después para funciones utilicé un video de Paenza, Alterados por PI que lo fuimos viendo, lo íbamos parando haciendo comentarios usamos bastante eso, después algunas películas “La habitación de Fermat” también la proyectamos”... D03

- Sólo una docente manifestó no realizar actividades con la computadora argumentando que no dispone de las netbooks. Ante la formulación de la pregunta hipotética del cuestionario “¿Cómo imaginás una situación escolar en la que los profesores de matemática pudieran desarrollar sin obstáculos su clase con tecnología?” expresó su interés por utilizar un graficador pero con ciertas limitaciones:

...“Lo que pasa que son cursos muy numerosos los que tengo, imposibilita un poco eso me parece y tampoco todos tienen una compu o sea que tampoco podés trabajar mucho con las computadoras”... D08

...“Sí la usaría como para que verifiquen ciertas cuestiones, me parece que, por ejemplo lo que más utilizaríamos sería un graficador, [...] pero bueno, pero no sé si la usaríamos como una herramienta todo el tiempo me parece que tienen que trabajar un poco ellos no depender tanto de la máquina, no comparto”... D08

### 3.3 *Diseño de la Encuesta*

El cuestionario será respondido por los docentes de Matemática de Ciclo Superior de dos escuelas de la ciudad de Tandil y de dos escuelas de la ciudad de Necochea.

El diseño de la encuesta se orientó a la recolección de datos en los siguientes aspectos:

- Información personal/ profesional del docente,
- Formas de trabajo en la escuela,
- Usos de las TIC en el aula.

A continuación se detallan los componentes del cuestionario elaborados en referencia a los puntos mencionados.

### I. Información personal/ profesional del docente

Para caracterizar al docente se estima necesario conocer sus títulos, la institución otorgante, su edad, género, antigüedad en docencia y situación laboral actual (en cuanto a escuelas y cantidad de horas que trabaja en cada una).

22

I.1 Indique los siguientes datos personales			
Edad:		Género:	
Antigüedad en docencia:			
I.2 Indique Título e Institución otorgante			
Título de grado			Institución otorgante
Completo	<input type="checkbox"/>		
Incompleto	<input type="checkbox"/>		
Completo	<input type="checkbox"/>		
Incompleto	<input type="checkbox"/>		
Postítulo			Institución otorgante
Completo	<input type="checkbox"/>		
Incompleto	<input type="checkbox"/>		
Completo	<input type="checkbox"/>		
Incompleto	<input type="checkbox"/>		
Título de Posgrado			Institución otorgante
Completo	<input type="checkbox"/>		
Incompleto	<input type="checkbox"/>		
Completo	<input type="checkbox"/>		
Incompleto	<input type="checkbox"/>		

Al abordar el tema de las formas de trabajo de los docentes se advirtió que los entrevistados señalaban como una problemática que les preocupaba en referencia a su trabajo en las instituciones lo que se denomina como “profesor taxi”, que alude al trabajo del docente en varias instituciones con poca carga horaria. Por considerar relevantes los datos concernientes a la cantidad de horas que el docente trabaja en cada escuela debido a su posible relación con otras temáticas de la encuesta se decide proponer el siguiente bloque:

I.3 Indique los siguientes datos sobre todas las horas que trabaja						
Nombre de la Institución	Pública	Privada	Nivel	Año	Materia	Cantidad de horas
Otro trabajo						

## II. Formas de trabajo en la escuela

Esta parte de la encuesta se haya fuertemente basada en las expresiones tomadas de las entrevistas a los profesores en tanto dan cuenta acerca de las tareas que comparten o quisieran compartir y con quién o quiénes. Se plantean distintos componentes para indagar acerca de la manera en que trabajan los docentes de Matemática. Se busca caracterizar las formas de trabajo en referencia a la elaboración de las planificaciones anuales (por ser una tarea promotora de trabajo en colaboración) y a las interrelaciones mantenidas con pares y otras personas de la institución que podría dar cuenta de las formas de trabajo en las que se desempeña.

Los entrevistados mencionan la planificación anual de cada curso como una obligación que deben cumplir en cada institución. La indagación acerca de la realización de esta tarea podría dar indicios acerca de las relaciones que establecen los docentes con otros docentes de la escuela:

23

II.1 En la elaboración de los distintos componentes de la Planificación Anual de una materia, indique con qué personas trabaja					
	Selección de contenidos	Selección y elaboración de actividades	Selección de materiales y recursos	Selección de bibliografía	Otro, ¿cuál? .....
a) Solo					
b) con profesores del mismo año					
c) con profesores del año anterior					
d) b) y c)					
e) con jefe de área o departamento					
f) d) y e)					
g) Otro, ¿quién?	.....				

Hargreaves sostiene que el cambio no se realiza de manera individual sino de manera colegiada y colaborativa (Romero, 2007). Introduce el concepto de “comunidades de aprendizaje profesional” que refiere a “espacios donde los docentes y otras personas se encuentran para pensar cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje en las clases” (Ibid., p. 67). Destaca que la estructura que sostiene la colaboración es el tiempo y las expectativas. En los dos siguientes componentes interesa profundizar en el conocimiento de los vínculos que el docente establece con colegas y otras personas en el marco del tiempo y expectativas que los reúnen. En primer lugar se formula una pregunta de elección múltiple que contempla las distintas opciones que surgen de las entrevistas cuando los docentes se refieren a las diferentes maneras de estar en contacto y reunirse con sus colegas de la escuela:

II.2 Indique la forma en que se interrelaciona con otros profesores de Matemática de la escuela y la frecuencia				
	diaria	semanal	mensual	anual
a) en reuniones organizadas por la institución (por directivos o jefes de área)				
b) en reuniones organizadas por los profesores				
c) en los recreos				
d) por medio de anotaciones en un cuaderno				
e) por medio de Facebook				
f) por medio de mail				
g) otro ¿cuál?				

24

En segundo término, se plantea una pregunta de elección múltiple y con justificación abierta porque no sólo interesa conocer las relaciones que establece el profesor con otras personas del establecimiento sino también los motivos del vínculo:

II.3 Indique personas de la institución con las que se relaciona frecuentemente y el motivo	
	para...
a) Directivos	
b) Profesores de Matemática	
c) Profesores de otras disciplinas	
d) Preceptores	
e) Administrativos	
f) Equipo de orientación escolar	
g) Porteros	
h) Otro ¿quién?	

Se formula una pregunta de elección múltiple y con justificación abierta para indagar acerca de la existencia y las razones de las relaciones de los profesores con otros niveles educativos:

II.4 Indique otros niveles educativos con los que se relaciona y el motivo	
	para...
a) Secundaria básica	
b) Universidad	
c) Instituto Terciario	
d) Otro ¿cuál?	

Algunos de los entrevistados expresaron colaborar en diferentes planes y programas educativos y otros en proyectos interdisciplinarios. Resulta interesante relevar datos en este sentido ya que aportaría información sobre la formación de vínculos entre distintas personas pertenecientes o no a la escuela.

II.5 ¿Participa en la realización de algún proyecto educativo? ¿Con quiénes? Descríbalo brevemente

### III. Usos de las TIC en el aula

La mayoría de los docentes encuestados coinciden en el uso de la aplicación Geogebra para realizar actividades sobre el tema función matemática. Algunos resaltan principalmente la posibilidad de verificar a través del software el resultado que los alumnos ya han obtenido realizando la actividad en lápiz y papel, otros en cambio destacan propiedades de la aplicación tanto para la construcción de figuras geométricas como para la parametrización de las funciones. También se distingue el uso de videos por parte de algunos profesores para favorecer la comprensión de las temáticas en estudio y como promotores de motivación en los alumnos. Elaborar una pregunta que ofrezca diferentes opciones de aplicaciones y recursos, tomadas en parte de los datos recolectados en las entrevistas, podría de alguna manera condicionar la respuesta del profesor. Por ello de acuerdo a las experiencias obtenidas en las entrevistas, en las que se orientó en este punto al docente preguntándole sobre qué recursos utilizaba en sus clases, se opta por formular una pregunta descriptiva. Para que el profesor pueda señalar aquellas aplicaciones y recursos que ha decidido integrar en sus clases e informar acerca de los sentidos que atribuye a su uso a través del detalle de la actividad que él/ ella lleva a cabo:

III.1 En el desarrollo de sus clases, ¿utiliza algún recurso? ¿Cuál o cuáles? Describa las actividades en las que los utiliza	
Recurso	Actividades

#### 4. COMENTARIOS FINALES

“Donde fueres haz lo que vieres” enuncia Geertz (1955, p. 341) como un principio antropológico establecido. En el momento de esta referencia el autor se encontraba con su esposa presenciando una riña de gallos ilegal en Bali. Ellos se encontraban en una aldea de Bali para realizar su trabajo como antropólogos y hasta el momento del relato sólo tenían comunicación con la persona que los alojaba y el jefe de la aldea, el resto de los balineses los ignoraba. Hacer uso de este principio antropológico en el momento que irrumpió la policía en la riña de gallos y correr junto con su esposa como lo hacían todos los nativos les permitió escapar. Pero no sólo eso, dejaron de ser invisibles en la aldea.

26

El significado de esta frase abarca más de lo que literalmente se desprende de ella, reconoce que en distintos ámbitos las personas comparten sentidos y significados que se expresan a través de prácticas sociales y el compartirlas puede de alguna manera abrir el diálogo para acercarse a su comprensión desde la perspectiva de los actores.

El guión diseñado para las entrevistas a profesores fue elaborado con la intención de tener una primera aproximación a lo que los docentes “dicen” sobre la problemática en estudio. Fue planificado como un conjunto de preguntas abiertas que dieran al docente la posibilidad de expresar sus perspectivas y experiencias para poder comprender los términos en que caracterizan lo que ellos hacen en relación con las categorías analíticas y los objetivos de la investigación.

Este primer paso permitió diseñar una encuesta que comprende tres bloques principales: Información personal/ profesional del docente, Formas de trabajo en la escuela y Usos de las TIC en el aula. Se realizó una prueba piloto a 10 docentes con el objeto de validar el cuestionario antes de ser aplicado a la población de estudio. Los resultados obtenidos no representan modificaciones importantes al formato inicial. Se espera que la encuesta diseñada como construcción de lo que

manifiestan los docentes y el marco interpretativo del investigador permita recolectar datos que posibiliten determinar un primer grupo de profesores a entrevistar en las escuelas seleccionadas.

Además, se observó en los discursos de los docentes durante las entrevistas que hacían referencia a varios temas: disponibilidad de netbooks e internet en las escuelas, formación docente en TIC, objetivos didácticos en el uso de las TIC, actividades con TIC, que son de interés para la investigación y que puestos nuevamente en relación con las categorías analíticas y los objetivos de la investigación servirán como insumo para el diseño de las entrevistas de la segunda etapa.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. España: Ediciones Morata.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008a). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll y C. Monereo (Eds.). *Psicología de la educación virtual*. España: Ediciones Morata, 74-103.
- Coll, C. y Monereo, C. (2008b). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: Nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. En C. Coll y C. Monereo (Eds.). *Psicología de la educación virtual*. España: Ediciones Morata, 19-53.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2009). Hacia una modelización del proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por las TIC. Algunas teorías y enfoques centrados en la actividad constructiva del alumnado. En J. de Pablos Pons (coord.). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. España: Ediciones Aljibe, 145-161.
- De Pablos Pons, J. (2009). *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. España: Ediciones Aljibe.
- Díaz Barriga, Frida (2007). *La innovación en la enseñanza soportada en TIC. Una mirada al futuro desde las condiciones actuales*. Sección TIC en el futuro de la educación de la XXII Semana Monográfica Santillana de la Educación. Accedido 10/12/14 de [www.oei.es/historico/tic/santillana/Barriga.pdf](http://www.oei.es/historico/tic/santillana/Barriga.pdf)
- Dussel, Inés (2010). *VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Inés Dussel y Luis Alberto Quevedo, Buenos Aires: Santillana. Accedido 10/12/14 de <http://www.oei.org.ar/6FORO.pdf>
- Echeverría, J. (2000). Educación y tecnologías telemáticas. *Revista Ibero-Americana de educación*, 24, 17-36.

- Geertz, C. [1973] (1995). Juego profundo: notas sobre la riña de gallos en Bali. En C. Geertz. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 339-372.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura, y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. España: Morata.
- Hargreaves, A. (2001). La modificación de las Culturas de Trabajo de la Enseñanza. *Revista Kirikiki*, N° 5. Dossier.
- Hargreaves, A. (2003). Replantear el cambio educativo: ampliar y profundizar la búsqueda del éxito. En Hargreaves A. (comp.). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Argentina: Amorrortu, 23-55.
- Malinowski, B. [1922] (1983). *Los Argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Marradi, A.; Archenti, N.; Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Milstein, D.; Mendes, H. (2013). Cuerpo y escuela. Dimensiones de la política. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 62, 143-161.
- Román Graván, P. y Romero Tena, R. (2007). La formación del profesorado en las tecnologías de la información y de la comunicación. Las tecnologías en la formación del profesorado. En J. Cabero Almenara (Coordinador). *Tecnología Educativa*. España: Mc Graw Hill, 141-158.
- Romero, C. (2007). El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad. Entrevista a Andy Hargreaves. *Propuesta educativa*, Vol. 16, N° 27, 63-69.
- Salinas, Jesús (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. UOC, 1 (1), 1-16.
- Sancho Gil, J. (2009). La tecnología educativa en un mundo tecnologizado. En J. de Pablos Pons (Coordinador). *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. España: Ediciones Aljibe, 45-68.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. España: Ediciones Morata.

## Coordenador pedagógico: influências da formação na prática profissional

### *Pedagogical coordinator: influences of training in professional practice*

**Luciana Rodrigues Leite**

**Raquel Sales Miranda**

**Kleyane Morais Veras**

*Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).*

**Wirla Risany Lima Carvalho**

*Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (FACED).*

**José Ossian Gadelha De Lima**

*Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor Adjunto.*

#### Resumo

O objetivo deste trabalho consiste em apresentar algumas reflexões sobre o tipo de formação a que os Coordenadores Pedagógicos estão sendo submetidos e as repercussões dessa formação na atuação profissional desses sujeitos. Para coleta de dados, utilizamos uma entrevista semiestruturada abordando questões objetivas acerca da formação e de seus impactos no desenvolvimento do trabalho de Coordenadores Pedagógicos que atuam nas seis Escolas de Ensino Médio da cidade de Crateús-CE. As discussões desses dados foram conduzidas à luz de estudos de vários autores. Os resultados mostraram que os diferentes percursos formativos dos profissionais entrevistados exerceram e/ou exercem diferentes influências em suas práticas e que, embora a formação não seja o único elemento a contribuir para o desenvolvimento profissional desses sujeitos, trata-se de um fator importante, por isso a necessidade de um investimento contínuo em atividades autoformativas que colaborem para o aperfeiçoamento do trabalho e o crescimento profissional dos Coordenadores Pedagógicos. **Palavras-chave:** coordenador pedagógico; formação inicial; formação específica; prática profissional.

#### Abstract

*The objective of this paper is to present some reflections on type of training through which the pedagogical coordinators are undergoing, and the implications of such training in professional performance of these individuals. For data collection, we used a semi-structured interview with questions about the training and its impact on the work of pedagogical coordinators who work in the six high schools of the city of Crateús-CE. We discussed this data in the light of studies performed by several researchers. The results showed that the different training paths of these professionals had and/or have significant influences in their practices. Although the training is not the only element contributing to the professional development of these individuals, it is an important factor. Therefore, there is the need for a continuous investment in self-training activities that contribute to improving the work and the professional growth of pedagogical coordinators.*

**Keywords:** pedagogical coordinator; Initial training; specific training; professional practice.

## 1. INTRODUÇÃO

Na perspectiva de Lima e Santos (2007, p. 84) ao Coordenador Pedagógico cabe o “ofício de coordenar para educar”. Este entendimento está correlacionado a assertiva de Almeida e Placco (2006, p. 12) quando enfatizam ser “possível categorizar a ação coordenadora nas escolas em três dimensões: articuladora, formadora e transformadora”. Todavia, a atuação deste profissional é bem mais abrangente e enfrenta, na perspectiva de Placco, Souza e Almeida (2012, p. 766), algumas dificuldades, dentre as quais se destacam “a remuneração, a grande quantidade de tarefas, o pouco tempo para realizá-las e a falta de formação específica”.

Neste trabalho buscaremos analisar apenas uma dessas dificuldades, levando em consideração a importância deste profissional e a essencialidade dos processos formativos para auxiliar no desenvolvimento de seu trabalho no âmbito escolar. Desse modo, o foco desta pesquisa centrou-se na formação do Coordenador Pedagógico e nas influências dessa formação em sua prática, com o intuito de apreender as dificuldades e facilidades evidenciadas em sua atividade profissional decorrentes de sua formação.

30

A aproximação com a temática desta investigação advém de experiências vivenciadas durante o percurso profissional de uma das pesquisadoras deste artigo pois, mesmo sendo Licenciada em Química, assumimos a função de Coordenadora Pedagógica de uma Escola de Educação Básica, sem possuir nenhuma formação específica na área de gestão educacional. Durante essa trajetória, vivenciamos alguns dilemas, angústias e, principalmente, a falta de um preparo didático-pedagógico mais consistente. Em meio a esse delineamento, começamos a nos questionar sobre a importância de uma formação mais intrínseca ao desenvolvimento da prática desse profissional.

Para a realização das reflexões e discussões propostas, estruturamos este escrito em três tópicos. No primeiro abordaremos o perfil profissional do Coordenador Pedagógico, realçando suas atribuições, seu papel no âmbito escolar e alguns pormenores deste ofício. No tópico seguinte, guiaremos nosso foco para uma breve discussão sobre desenvolvimento profissional, uma vez que compreendemos a formação como um componente que está imbricado nesta categoria mais ampla. E finalmente no terceiro tópico, encaminharemos nossa discussão para aspectos relativos a formação do Coordenador Pedagógico e suas implicações na prática. A

partir dessas lucubrações, apresentaremos os resultados obtidos com a pesquisa qualitativa desenvolvida com 06 (seis) Coordenadores Pedagógicos que atuam nas escolas de Ensino Médio de um município cearense.

## 2. QUEM SOU EU? TRAÇANDO O PERFIL DE UM COORDENADOR PEDAGÓGICO

Na concepção de Paulo Freire (Medel, 2013), o Coordenador Pedagógico pode ser comparado a um maestro que conduz uma orquestra cotidiana na busca pela harmonia entre os pares, regendo as diferenças:

O educador ou o coordenador de um grupo é como um maestro que rege uma orquestra. Da coordenação sintonizada com cada diferente instrumento, ele rege a música de todos. O maestro sabe e conhece o conteúdo das partituras de cada instrumento e o que cada um pode oferecer. A sintonia de cada um entre si, a sintonia de cada um com o maestro, a sintonia de todos é o que possibilita a execução da peça pedagógica. Essa é a arte de reger as diferenças, socializando os saberes individuais na construção do conhecimento generalizável e na formação do processo democrático (Freire, 2000, como citado em Medel, 2013, p. 37).

Na literatura são muitos os comparativos utilizados para caracterizar esse profissional da educação, mas, dentre todos os que pudemos analisar, este foi o que nos pareceu mais plural e significativo, tendo em vista que, como todo maestro, o Coordenador Pedagógico é figura essencial no âmbito em que atua, sendo percebido por Piletti (1999) como um assessor permanente e contínuo do trabalho docente e por Libâneo (2013) como o responsável pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico.

A partir da percepção destes autores sobre o papel do Coordenador Pedagógico no contexto escolar, é possível reconhecer este profissional como uma peça chave para o desenvolvimento dos processos escolares. Todavia é precípuo destacarmos que os coordenadores são, antes de tudo, professores que, diferentemente dos demais, passam a assumir outras responsabilidades, entre as quais pode ser apontada a operacionalização do acompanhamento de seus companheiros de profissão, dos índices da escola e do desenvolvimento dos processos escolares como um todo (André & Vieira, 2012).

Sob outra perspectiva, em meio às inúmeras atribuições inerentes ao docente que assume a função de Coordenador Pedagógico, podem ser destacadas como principais a “[...] formação em serviço de professores [...]” (Christov, 2007, p.

9) e a orientação do planejamento, acompanhamento e execução do processo didático-pedagógico da escola (Pires, 2005). Além destas, Piletti (1999) enumera outras incumbências deste profissional, dividindo-as em quatro pilares, a seguir:

a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação; b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional; c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo; d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem (Piletti, 1999, p. 125).

Mostra-se oportuno enfatizar que o Coordenador Pedagógico desenvolve alguns encargos secundários, mas não menos importantes, tais como o atendimento aos pais, professores e alunos, o preparo de reuniões pedagógicas, o acompanhamento discente e docente, a participação em reuniões, a análise e sugestão de materiais a serem utilizados pelos professores em suas aulas, além de, em diversos momentos, ser compelido a responder por necessidades do contexto escolar que não são de sua responsabilidade direta (Geglio, 2012).

32

Diante deste cenário repleto de tantos encargos atribuídos a este profissional da educação, fica perceptível a expansão considerável do leque de atribuições conferidas ao professor que assume a função de Coordenador Pedagógico, exigindo dele o desenvolvimento de habilidades específicas e a busca dos conhecimentos inerentes e necessários ao desempenho do cargo assumido (Bartman, 1998).

Compreendemos, portanto, que o 'se tornar' Coordenador Pedagógico constitui um processo de construção profissional que está atrelado à clareza dos objetivos do trabalho a ser executado e que, por isso, exige uma preparação adequada. Este processo, pois, pressupõe um contexto em que a formação (inicial e/ou continuada) apresenta-se como essencial para subsidiar os coordenadores no desenvolvimento de seu trabalho e na construção de sua identidade e segurança (Franco, 2008).

Postas estas considerações, emergem algumas indagações que se mostram inevitáveis: a qual(is) tipo(s) de formação e/ou preparo estão sendo submetidos esses profissionais da educação? A formação que lhes foi e/ou está sendo oferecida tem contribuído para seu desenvolvimento profissional enquanto Coordenador Pedagógico? Quais as vantagens, os benefícios, as dificuldades e os obstáculos identificados durante o desenvolvimento desses percursos formativos?

Foi considerando esta vertente que delineamos o principal objetivo deste trabalho: identificar as influências das formações dos Coordenadores Pedagógicos para o desenvolvimento de suas práticas escolares, buscando destacar as dificuldades e os desembaraços encontrados por eles durante o exercício de coordenar uma escola.

Com este propósito, antes de abordarmos a relação entre a prática profissional e a formação dos Coordenadores Pedagógicos, que constitui o foco desta investigação, desenvolveremos um diálogo mais abrangente no qual discutiremos aspectos do desenvolvimento profissional<sup>1</sup> destes sujeitos, uma vez que, nesta categoria mais ampla, segundo Imbernón (2011), a formação está imbricada como um elemento extremamente importante na construção do perfil desses profissionais.

### 3. DIÁLOGO SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Imbernón (2011) concebe o desenvolvimento profissional docente como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional. Complementando esta perspectiva, Marcelo (2009, p. 7) o considera como “[...] um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente”.

Compreendemos, desta forma, que o desenvolvimento profissional consiste em uma construção e/ou em um processo contínuo que se faz e refaz ao longo do percurso, uma vez que o próprio termo desenvolvimento já faz menção à evolução e/ou à continuidade. Um decurso que, segundo Marcelo (2009), sofre influências tanto de experiências formais como informais.

Complementando esta perspectiva, Imbernón (2011) ressalta que a formação é um elemento importante do desenvolvimento profissional, mas não é o único a influenciá-lo, pois a construção de um profissional também sofre implicações de suas experiências anteriores e posteriores à formação institucionalizada. Este autor, assim como Marcelo (2009), vincula o desenvolvimento profissional a fatores profissionais que estão para além das práticas de formação, conforme destacamos:

---

<sup>1</sup> Pode ser entendido como uma construção do eu profissional que evolui ao longo da carreira.

O desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento ou compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente (Imberón, 2011, p. 49).

Diante do exposto, quando nos reportamos ao desenvolvimento profissional do Coordenador Pedagógico, podemos indagar que este sofre implicações de suas experiências enquanto professor regente de sala de aula e enquanto ser social, assim como de suas experiências ao longo do exercício da função de coordenador e dos diversos fatores intrínsecos a esse ofício, tais como as condições de trabalho, a carreira e/ou as relações interpessoais (Placco & Almeida, 2006).

Neste contexto, coadunamos com a perspectiva de Marcelo (2009) quando destaca que o desenvolvimento profissional está intrinsecamente ligado a processos de mudança, pois ao tornar-se Coordenador Pedagógico se assume a função de formador e de articulador do grupo de professores, ou seja, não se é responsável somente pelo desenvolvimento individual, mas pelo desenvolvimento profissional de todo o grupo de professores da escola, o que requer uma preparação sistemática e dedicação.

34

Desta forma, concordamos com os teóricos (Pimenta & Lima, 2012; Tardif, 2014; Nóvoa, 2013; Geglio, 2012) quando afirmam que a formação não é o único fator a influenciar o desenvolvimento da prática destes profissionais. Todavia, reiteramos nossa compreensão de que a formação constitui parte importante desse processo, por isso a necessidade de ressaltarmos a essencialidade dos processos formativos a que os Coordenadores Pedagógicos se submeteram e/ou estão se submetendo, assim como as suas contribuições para o desenvolvimento destes profissionais. Ressalte-se que o processo formativo de um docente é sempre inconclusivo (Correia, 2013).

Com base nestas perspectivas, adentraremos especificamente nas discussões acerca das nuances envolvidas no processo formativo do Coordenador Pedagógico. Neste intento, buscaremos estabelecer discussões que envolvam a formação e as relações que se estabelecem entre essa formação e suas práticas. Focaremos também nas necessidades formativas destes profissionais e nos desafios que ainda precisam ser superados, principalmente no que concerne ao tipo de formação que se encontra posto atualmente.

#### 4. E AGORA? VAMOS TRATAR SOBRE A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO...

O processo de formação do Coordenador Pedagógico é legitimado pela LDB nº 9.394/96. O seu artigo 64 estabelece o seguinte:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Lei n. 9.394, 1996).

Ao discutir sobre a formação que é oferecida a estes profissionais, Franco (2008, p. 128) destaca que “[...] é preciso, sim, que o coordenador seja bem formado, e essa é uma questão que precisa ser enfrentada pelos cursos de Pedagogia [...]”. Todavia, o que vislumbramos, na prática, é a crise de identidade pela qual esses cursos vêm passando, devido a gama de incumbências formativas que lhe são conferidas: formar professores para atuar da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, técnicos em assuntos pedagógicos, gestores, dentre outros (Cunha & Prado, 2006).

Em vista disso, a primeira inferência que ressaltamos acerca da formação do Coordenador Pedagógico fundamenta-se na ausência de uma formação inicial específica para essa função. Essa assertiva é comungada por Franco (2008):

Considero que um dos grandes problemas que pode dificultar aos coordenadores pedagógicos perceberem-se capazes da construção de um trabalho de qualidade e/ou eficiente na escola seja a falta de sua formação inicial para o exercício de sua profissão (Franco, 2008, p. 120).

No intuito de desenvolver uma crítica a esta situação, Domingues (2009, p. 78), ao retomar as ideias de Libâneo (2013), ressalta que “o coordenador pedagógico é um dos atores na trama educacional cuja especificidade da atuação profissional requer uma formação inicial inerente à função, que o impulse ao desenvolvimento da sua profissionalidade, para atender a amplitude dessa ação profissional [...]”. Neste sentido, Pimenta *et al.* (2011) argumentam que é preciso mudar o processo de formação destes sujeitos, buscando construir o conhecimento profissional destes atores de forma mais articulada, diferentemente da forma como vem sendo feita.

Diante da ausência de uma formação inicial específica, Placco, Souza e Almeida (2012, p. 49) alertam para a necessidade do Coordenador Pedagógico se dedicar à sua formação, “[...] assumindo-se como profissional que busca, permanentemente,

superar os desafios de sua prática”. Além disso, investir na própria formação é uma necessidade inerente ao ofício de todo educador, ampliada principalmente ao Coordenador Pedagógico, que é formador de formadores:

Como um dos agentes de formação da escola, o coordenador pedagógico necessita também de tempo e espaço para sua própria formação em cursos especializados [...], no compartilhamento de experiências com seus pares e até mesmo sozinho, para se preparar e preparar material para a formação dos professores e, assim construir subsídios para atuar como um coordenador formador (Correia, 2013, p. 9).

Compreendemos, deste modo, que há a necessidade de autoformação do Coordenador Pedagógico, uma vez que “[...] um ser humano pode ser sujeito da transformação de si e da realidade, realizando, ele mesmo, essa formação, como resultado de sua intencionalidade” (Placco & Almeida, 2003, p. 59). Uma formação que deve ser contínua e continuada, e que, segundo Geglio (2012, p. 118), “[...] acontece de forma marcante no próprio movimento de constituição de seu papel na formação continuada do professor”, haja vista que na medida em que o Coordenador Pedagógico contribui para a formação dos professores, ele conseqüentemente reflete sobre sua atuação e vai se constituindo enquanto profissional.

36

Além disso, emerge a necessidade da busca por uma profissionalização, ou seja, cursos de extensão, de pós-graduação e/ou cursos livres que podem auxiliar o coordenador no desenvolvimento da difícil tarefa de coordenar. Neste sentido, Kuenzer (2011) ressalta que, nas atividades desenvolvidas por muitos destes profissionais, têm sido detectadas fragilidades e dificuldades que são decorrentes de uma formação insuficiente.

A partir desse contexto preliminar, o objetivo desta investigação consiste em trazer novas evidências e reflexões sobre a formação do Coordenador Pedagógico ao quadro de discussões posto no cenário educacional brasileiro. Para isso, procuramos destacar que as particularidades retratadas nas práxis de algumas escolas podem se revelar, mas não obrigatoriamente, como padrão de muitas instituições de Ensino Médio de todo o país. Dessa forma, esta pesquisa tem o intuito de conhecer e discutir a realidade vivida pelos Coordenadores Pedagógicos que atuam nas escolas estaduais de um município cearense e as relações estabelecidas entre a prática destes profissionais da educação e suas respectivas formações.

## 5. PERCURSO METODOLÓGICO

A natureza desta pesquisa se caracteriza como qualitativa e utiliza o estudo de caso como método de investigação (Bogdan & Biklen, 2013). O arcabouço teórico que orientou esta investigação evidencia discussões sobre a atuação do Coordenador Pedagógico, o perfil deste profissional, sua formação e seu desenvolvimento profissional. Para a estruturação destas discussões, apoiamos-nos em estudos de Almeida e Placco (2006), André e Vieira (2012), Franco (2008), Geglio (2012), Imbernón (2011), Libâneo (2013), Marcelo (2009), Nóvoa (2013), Placco, Souza e Almeida (2012), dentre outros, buscando compreender a essência da função dos Coordenadores Pedagógicos e as implicações da formação na atuação desses profissionais.

Para a coleta de dados, utilizamos uma entrevista semiestruturada que abordava aspectos da formação destes profissionais, assim como os impactos desta no desenvolvimento de seu trabalho. Sobre a utilização de entrevistas em pesquisas de natureza qualitativa, Minayo (2014) destaca que esta técnica se mostra interessante por privilegiar a obtenção de informações através da fala individual, a qual revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e transmite, por meio de um porta-voz, representações de determinados grupos.

O desenvolvimento deste trabalho foi conduzido junto às 06 (seis) Escolas Públicas de Ensino Médio da cidade de Crateús-CE, Brasil, e os sujeitos envolvidos foram alguns Coordenadores Pedagógicos que atuam nessas escolas. Assim, a primeira etapa da pesquisa de campo constituiu-se da identificação desses profissionais. É importante destacar que, das 06 (seis) escolas, 02 (duas) delas contam com 02 (dois) Coordenadores Pedagógicos e 04 (quatro) com 03 (três) desses profissionais. No entanto, nesta pesquisa, utilizamos um grupo amostral constituído de apenas 01 (um) coordenador de cada instituição, ou seja, 37,5% (06) dos profissionais que atuam nas escolas deste município. Ressaltamos que não foram utilizados critérios específicos para a escolha dos sujeitos participantes da pesquisa. A adesão foi de forma voluntária e cada um deles está denominado por uma letra A, B, C, D, E e F.

Após a identificação dos sujeitos a serem pesquisados, foram-lhes apresentados os fundamentos e os objetivos da pesquisa, bem como efetivado o convite à participação de cada um deles nesse estudo. Nenhum dos profissionais convidados se recusou a participar.

Os dados obtidos com as entrevistas foram tabulados, analisados e sua sistematização e discussão serão apresentados a seguir.

## 6. RESULTADOS DAS ANÁLISES DOS DADOS: OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS QUE ATUAM NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE CRATEÚS-CE

Para um melhor entendimento, a apresentação dos resultados da pesquisa foi iniciada pela identificação dos sujeitos participantes. Em seguida, buscamos traçar um perfil da formação dos Coordenadores Pedagógicos dessas escolas e, por fim, foram discutidas algumas implicações dessa formação na atuação desses profissionais.

## 7. IDENTIFICANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

Iniciaremos a apresentação dos dados levando em consideração a observação de Nóvoa (2013, p. 17) quando afirma que “o professor é a pessoa e que uma parte importante da pessoa é o professor”. Desse modo, focaremos inicialmente aspectos da pessoa que constitui o profissional professor para, em seguida, analisarmos as dimensões profissionais desses sujeitos.

38

Preliminarmente, identificamos que 04 (quatro) dos profissionais pesquisados são do sexo masculino (66,7%) e 02 (dois) do sexo feminino (33,3%) (Tabela 1).

TABELA 1

### Perfil dos Coordenadores Pedagógicos participantes da pesquisa

COORDENADOR	SEXO	IDADE	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO COORDENADOR
A	Masculino	23	04 anos	06 meses
B	Masculino	34	04 anos	01 ano
C	Masculino	33	07 anos	01 ano
D	Masculino	27	2,5 anos	01 ano
E	Feminino	46	Nenhum	12 anos
F	Feminino	39	04 anos	09 anos

Essa verificação evidencia uma mudança no perfil do Coordenador Pedagógico quando a realidade crateuense é contrastada com a brasileira. Segundo pesquisa, realizada pela Fundação Victor Civita entre os anos de 2010 e 2011, sobre quem são e o que pensam os profissionais que estão à frente das coordenações das escolas de todo o país, identificou-se que mais de 90,0% dos Coordenadores Pedagógicos brasileiros eram do sexo feminino (Dannemann, 2011).

Constatamos ainda que os profissionais pesquisados apresentam idades que estão inseridas na faixa de 23 (vinte e três) a 46 (quarenta e seis) anos (Tabela 1), sendo que 05 (83,3%) estão abaixo de 40 (quarenta) anos e somente 01 (16,7%) está com idade superior a este valor, ou seja, em sua grande maioria, são profissionais relativamente jovens. Os dados da pesquisa realizada pela Fundação Vitor Civita (Dannemann, 2011) mostram que os Coordenadores Pedagógicos brasileiros apresentavam idade na faixa de 40 (quarenta) a 42 (quarenta e dois) anos, portanto, bem discrepantes do observado em nossa pesquisa, a qual evidenciou que somente 01 (um), 16,7% dos participantes, estava nesta faixa etária e era do sexo feminino.

Esta particularidade indica a ocorrência de um ciclo de renovação desses profissionais. Isto pode ser confirmado pelo fato dos Coordenadores Pedagógicos que atuam nas escolas de Ensino Médio desse município possuírem uma experiência relativamente pequena, tanto na atuação como docentes quanto no desempenho da função de coordenador (Tabela 1). Estas conclusões são respaldadas na observação que mostra o tempo de serviço desses sujeitos variar de 02 (dois) a 07 (sete) anos enquanto docentes, sendo que um deles não possui experiência em sala de aula, pois, desde o início de sua carreira atua como Coordenador Pedagógico (Coordenador E).

Observamos ainda que 04 (66,5%) desses profissionais estavam se submetendo à sua primeira experiência na função de coordenador (Coordenadores A, B, C e D). O tempo dessa experiência variava de 06(seis) meses a 01 (um) ano. Por outro lado, identificou-se um desses profissionais que já atuava como Coordenador Pedagógico há 09 (nove) anos (Coordenador F), além de outro que estava há 12 (doze) anos na função (Coordenador E).

## 8. PERFIL DA FORMAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS CRATEUENSES

Como a perspectiva de nosso trabalho perpassa por analisar os caminhos trilhados pelos Coordenadores Pedagógicos durante sua formação, buscamos primeiramente identificar o tipo de formação inicial pelo qual esses profissionais passaram para, em seguida, obtermos informações sobre os cursos de formação continuada seguidos por esses sujeitos, assim como as implicações dos dois tipos de formação em sua prática profissional.

No que se refere à formação inicial, nem todos os Coordenadores Pedagógicos participantes desta investigação são graduados em Pedagogia, havendo profissionais egressos também de cursos de Licenciatura de outras áreas do conhecimento: Ciências Biológicas, Educação Física e Química (Tabela 2).

TABELA 2

Cursos de formação inicial, pós-graduação e formação continuada seguidos pelos Coordenadores Pedagógicos participantes da pesquisa

COORD.	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA
A	Licenciatura em Pedagogia	Psicopedagogia Institucional e Clínica	Nenhuma
B	Licenciatura em Educação Física	Educação Física Escolar	Conselhos escolares/Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
C	Licenciatura em Química	Nenhuma	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
D	Licenciatura em Ciências Biológicas	Ensino de Química e Biologia	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
E	Licenciatura em Pedagogia	Psicopedagogia/Língua Portuguesa	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
F	Licenciatura em Pedagogia	Gestão Escolar/Políticas Públicas	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

Essa peculiaridade nos instiga a discutir pontos críticos dos cursos de licenciatura e que, conseqüentemente, influenciam na atuação desses profissionais. Para isso, nos deteremos apenas em dois pontos que consideramos cruciais. O primeiro deles está no fato dos currículos das licenciaturas, de modo usual, apresentarem os fundamentos educacionais de forma genérica, o que dificulta a sistematização de uma formação mais sólida (Gatti, 2014a). O segundo ponto está relacionado à dicotomia teoria e prática que prepondera nesses cursos (Arantes, Gonçalves & Oliveira, 2012).

Sobre essas discussões, que estão interligadas, Gatti (2014b, p. 39) destaca que “no Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo [...] às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar”. Nesse contexto, a autora reitera a dificuldade desses cursos em formar

com qualidade os educadores brasileiros. Assim, a partir dessas prerrogativas, indagamo-nos acerca das reais contribuições desses cursos para a formação profissional daqueles que atuam como Coordenadores Pedagógicos.

Por outro lado, a dificuldade em aliar teoria e prática nos cursos de Licenciatura é indiscutível, uma vez que normalmente as disciplinas pedagógicas aparecem desarticuladas dos conteúdos disciplinares específicos, deixando um imenso vazio teórico pelo caminho e contribuindo para uma desvalorização das mesmas (Arantes et al., 2012). Consequentemente, essa realidade compromete de modo considerável o trabalho do professor e, de maneira inevitável, o trabalho do Coordenador Pedagógico, pois é crucial para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade que este profissional detenha conhecimentos pedagógicos mínimos, que possam contribuir para um bom desempenho da função.

Como consequência dessas reflexões, comungamos com a perspectiva de Santos e Oliveira (2007, p. 8) que afirmam: “sem formação o coordenador não possui preparação técnica para exercer as competências que sua função exige”. Acrescentamos a essa ponderação o fato da formação inicial ser insuficiente para um desenvolvimento profissional satisfatório, havendo a necessidade da inserção de um processo de formação contínua no percurso profissional dos Coordenadores Pedagógicos.

41

A formação contínua está em constante movimento e não tem fim, diferentemente da formação continuada, que diz respeito aos cursos, seminários, palestras, dos quais os professores participam no intuito de adquirir novos aprendizados. Sobre esse processo de formação contínua, compartilhamos da visão de Correia (2013, p. 16), para quem o mesmo não deve ser entendido:

[...] como uma complementação da formação inicial ou como um modo de correção das fragilidades desse momento, mas sim como uma continuidade natural da trajetória profissional dos professores com o objetivo de repensar práticas e concepções e assim constituir-se como profissional crítico, autônomo e reflexivo, em condições de intervir na realidade educacional e formar cidadãos críticos capazes de transpor a barreira das desigualdades sociais (Correia, 2013, p. 16).

Apesar de considerarmos importante este tipo de formação para a atuação do Coordenador Pedagógico, buscaremos analisar, nesta pesquisa, as implicações da formação continuada para a prática deste profissional.

Diferentemente da formação contínua, a formação continuada corresponde aos momentos formativos institucionalizados, através dos quais o profissional busca “alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como

continuidade dos conhecimentos que já possuem” (Alvarado-Prada, 1997, p. 89). Dessa maneira, procuramos identificar os tipos de formação aos quais esses profissionais têm recorrido, no intuito de ressignificar sua prática (Tabela 2).

A partir da análise dos dados apresentados na Tabela 2, percebemos que os 03 (três) coordenadores, cuja formação inicial se deu por meio da Licenciatura em Pedagogia, buscaram cursar pós-graduações mais voltadas para a área pedagógica, enquanto os profissionais egressos das outras Licenciaturas optaram por uma formação mais ligada à sua área específica. Esta observação ressalta uma certa incoerência: os egressos das outras Licenciaturas parecem não se preocupar em adquirir conhecimentos didático-pedagógicos inerentes à Licenciatura em Pedagogia. Esses conhecimentos poderiam auxiliar em um melhor desenvolvimento de sua prática, já que as licenciaturas vêm, historicamente, privilegiando os conhecimentos das disciplinas específicas em detrimento dos pedagógicos (Gatti, 2014b).

Outra observação realizada a partir dos dados da Tabela 2 é o fato de todos esses profissionais, tanto os mais jovens como os mais experientes na função, não possuírem uma preocupação em buscar seguir um número maior de cursos de aperfeiçoamento, haja vista que 83,3% (05) citaram somente o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e sua pós-graduação como cursos de formação continuada dos quais tenham participado. Cabe ressaltar que, regulamentado pela portaria ministerial N° 1.140, de 22 de novembro de 2013, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio assume, através do Ministério da Educação e das secretarias estaduais e distritais de educação, o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e Coordenadores Pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas.

42

Essa realidade é indubitavelmente preocupante pois, mesmo considerando que na prática cotidiana esses profissionais agregam conhecimentos importantes para o desenvolvimento de seu trabalho, corre-se o risco de inserção da prática pela prática, sem reflexões teóricas que possam sustentar essas ações. Dessa forma, reiteramos que o Coordenador Pedagógico, assim como o professor, “necessita também de tempo e espaço para sua própria formação” (Clementi, 2006, p. 63), tendo em vista que “[...] a ausência de formação [...] pode ser citada como uma das grandes dificuldades para esse profissional exercer suas funções, uma vez que, mesmo possuindo experiência como docente ou mesmo como coordenador isso não garante qualidade para o seu trabalho” (Correia, 2013, p. 08).

## 9. IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO NA ATUAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS CRATEUENSES

Indagamos aos Coordenadores Pedagógicos participantes desta pesquisa sobre que aspectos de suas formações consideravam contribuir para auxiliá-los no desenvolvimento do seu trabalho.

Dentre as respostas obtidas (Tabela 3), pudemos identificar que a formação inicial teve pouco significado para 50,0% desses profissionais (B, C e F). Eles consideraram que a busca individual por aperfeiçoamento, a prática de sala de aula e/ou as especializações realizadas estão subsidiando efetivamente o desenvolvimento de sua função.

TABELA 3

### Aspectos da formação que contribuem para o desenvolvimento do trabalho dos Coordenadores Pedagógicos participantes da pesquisa.

COORD.	ASPECTOS DA FORMAÇÃO QUE CONTRIBUEM PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.
A	Os conhecimentos sobre Planejamento Educacional, Didática Geral, Metodologia do Ensino, Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio, Organização Curricular.
B	Formação inicial teve pouca contribuição; a busca individual por subsídios e materiais de apoio de natureza pedagógica é que contribuíram significativamente.
C	A prática de sala de aula.
D	Conhecimentos sobre a organização do ensino.
E	Conhecimentos de Didática.
F	As especializações na área; o estudo contínuo sobre Educação, as atualizações.

Esta observação reforça o fato da quase completa inexistência de oportunidades, oferecidas pelos cursos de licenciatura, para promover momentos formativos relacionados ao desempenho da função de Coordenador Pedagógico. Apesar de legitimado por lei, o processo de formação inicial desses profissionais ainda não se caracteriza com a especificidade que exige. Neste sentido, evocamos novamente Libâneo (2013), para quem o ofício de Coordenador Pedagógico deveria ser desenvolvido a partir de uma formação inicial capaz de atender as demandas inerentes ao exercício da função.

Em contrapartida, para os demais Coordenadores (A, D e E), o conjunto de momentos formativos dos quais eles participaram e/ou vêm participando tem contribuído para a aquisição de conhecimentos pedagógicos que os auxiliam em sua atuação como Coordenadores Pedagógicos. Pelos dados apresentados nas Tabelas 2 e 3, é possível percebermos que estes profissionais consideram que alguns conteúdos disciplinares, trabalhados durante seu curso de graduação, de pós-graduação e/ou de formação continuada, poderiam ser concebidos como momentos formativos, direcionados ao desempenho da função de Coordenador Pedagógico.

Vale ressaltar o fato de nenhum dos entrevistados ter mencionado, de maneira contundente, que a formação inicial à qual foi submetido contribui para o seu desempenho no desenvolvimento de seu trabalho como coordenador.

Em seguida, buscamos identificar as principais facilidades e dificuldades reconhecidas pelos Coordenadores Pedagógicos no desempenho de sua função. Os resultados permitiram diferenciar dois grupos. O primeiro, constituído por 02 (dois) desses profissionais (33,3%), Coordenadores B e D, não consegue reconhecer facilidades nesse trabalho. O segundo, constituído pelos demais Coordenadores A, C, E e F (66,7%), afirmou sentir facilidade em trabalhar com os professores que estão dispostos a aprender, a mudar sua prática e a ressignificar seu trabalho.

44

Com relação às dificuldades, 66,7% das colocações dos coordenadores estão voltadas para problemas de relacionamento com os pares, conforme pode ser verificado na transcrição de suas falas: em compreender a *falta de compromisso dos profissionais* (Coordenador B), resolver *conflitos de ponto de vista* (Coordenador E), em lidar com a *resistência dos colegas ao novo* (Coordenador F) e com *os professores que se consideram estrelas* (Coordenador F). Os outros 02 (dois) coordenadores (A e D, 33,3%) citaram como obstáculos o desenvolvimento de atividades operacionais, tais como acompanhar projetos específicos da Escola e coordenar um numeroso grupo de professores e alunos com qualidade e eficiência.

A princípio, mas sem a intenção de esgotar a discussão, pareceu-nos que os problemas de relacionamento com os pares geram, no mínimo, um certo desconforto em quem exerce a função de Coordenador Pedagógico. Uma vez que, cotidianamente, o processo de ensino e aprendizagem na escola é afetado pelas atividades organizadas e pelas ações implementadas pelos professores, em colaboração com o Coordenador Pedagógico, há a necessidade categórica de superar as adversidades e os problemas que surgem a partir das heterogeneidades das relações e dos

diálogos entre os indivíduos, de maneira a proporcionar o êxito na superação das dificuldades e garantir o pleno sucesso no cumprimento das metas traçadas para o processo didático-pedagógico da escola.

Todavia, por meio de uma asseveração de Franco (2008), queremos destacar que

Para trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica na escola, um profissional precisa ter, antes de tudo, a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional (Franco, 2008, p. 120).

Outra peculiaridade identificada nas falas dos Coordenadores Pedagógicos foi a ausência de citações, evidenciando aspectos de suas formações, relacionadas às dificuldades ou facilidades no desempenho das principais atribuições inerentes à função, tais como o planejamento e o acompanhamento da execução do processo didático-pedagógico da escola e a articulação da formação continuada de professores.

Diante dessa ausência, surgem duas hipóteses que necessitam ser esclarecidas. A primeira estabelece a possibilidade de os entrevistados estarem compartilhando de momentos bastante enriquecedores, os quais estão sendo proporcionados pelas formações seguidas por eles e capazes de contribuir, verdadeiramente, para que possam superar as dificuldades e usufruir das facilidades que, porventura, venham a aparecer no exercício da função de Coordenador Pedagógico. No entanto, aparentemente, estes momentos não estão sendo reconhecidos pelos entrevistados como contribuições importantes para o desempenho das atribuições inerentes à coordenação.

A outra hipótese encontra respaldo em nosso questionamento sobre o fato desses profissionais, com efeito, terem a real dimensão de seu papel no âmbito escolar, posto que estudos de alguns pesquisadores, como Almeida (2008, p. 6), indicarem que “[...] não há uma clareza sobre o papel desse profissional nas escolas [...]”, nem pelo próprio profissional.

## 10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação aos Coordenadores Pedagógicos que atuam nas escolas de Ensino Médio da cidade de Crateús-CE, Brasil, pudemos identificar que está ocorrendo um processo de renovação desses profissionais, em razão de sujeitos cada vez mais jovens estarem abraçando essa função. Além disso, outra característica evidenciada, que difere da realidade nacional, constitui-se no fato do público masculino estar assumindo essa profissão de forma mais efetiva.

Uma parcela significativa dos Coordenadores Pedagógicos pesquisados é formada em cursos de Licenciatura de outras áreas do conhecimento, assim como há aqueles formados em cursos de Licenciatura em Pedagogia. Essa realidade evidencia a ausência dos reflexos de uma formação específica na prática desses profissionais. Os resultados dessa pesquisa corroboram os estudos de Franco (2008) e da Fundação Vitor Civita (Dannemann, 2011) ao identificarem que uma das dificuldades encontradas pelos coordenadores, no desenvolvimento de sua atuação, está relacionada à falta de uma formação inicial específica.

46

Foi demasiadamente perceptível que as mais expressivas dificuldades encontradas pelos Coordenadores Pedagógicos no desempenho de suas funções são os problemas de relacionamento entre os pares. Diante desse contexto, destacamos ser importante o empenho desses profissionais na busca de mecanismos capazes de modificar essa realidade, desenvolvendo ações que favoreçam as interações na escola. Segundo Placco, Souza e Almeida (2012), esse é um dos saberes necessários à atuação do Coordenador Pedagógico.

Os diferentes percursos formativos dos profissionais entrevistados exerceram e/ou exercem diferentes influências em suas práticas. Todavia, atrelados à formação estão inúmeros fatores que ajudam a compor o “eu profissional” de cada sujeito e, conseqüentemente, induzem diferentes formas de enxergar as situações postas. Assim sendo, há a necessidade de um investimento contínuo em autoformação, pois o desenvolvimento profissional de um Coordenador Pedagógico é e sempre será um processo contínuo.

Isto posto, reiteramos que “formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações” (Moita, 2013, p. 113), e que todas essas competências exigem do Coordenador Pedagógico tempo para sua formação em

serviço, já que somente a formação inicial (como foi percebido pelas respostas dos entrevistados) não é suficiente para a construção do arcabouço constituído pelos inúmeros pormenores que essa função exige.

Por fim, entendemos que o Coordenador Pedagógico exerce atividade ímpar no âmbito escolar e, assim sendo, torna-se premente a aplicação de investimentos consideráveis em formações direcionadas para seu campo de atuação. Certamente esta ação contribuirá para o aperfeiçoamento de seu trabalho e de seu crescimento profissional, uma vez que, embora a formação não seja o único elemento a influenciar no desenvolvimento profissional desses sujeitos, este fator possui implicações diretas em sua prática.

---

## REFERÊNCIAS

- Almeida, L. R. & Placco, V. M. N. S. (2006). O sucesso da coordenação pedagógica no projeto de classes de aceleração. In V. M. N. S. Placco & L. R. Almeida (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 5ª ed. São Paulo: Loyola.
- Almeida, T. P. S. (2008). *O papel do coordenador pedagógico enquanto articulador do projeto político-pedagógico*. Recuperado em 18 março, 2014, de <http://www.webartigos.com/artigos/o-papel-do-coordenador-pedagogico-enquanto-articulador-do-projeto-politico-pedagogico/18293/>.
- Alvarado-Prada, L. E. (1997). *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté: Cabral Editora Universitária.
- André, M. E. D. A. & Vieira, M. M. S. (2012). O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In L. R. ALMEIDA & V. M. N. S. PLACCO (Orgs.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. 6ª ed. São Paulo: Loyola.
- Arantes, A. P. G., Gonçalves, A. L. R. & Oliveira, L. A. (2012). A pedagogia no Brasil: história e teoria. *Teoria e Prática da Educação*, 15 (1), 147-154.
- Bartman, T. S. (1998). *Administração: construindo vantagem competitiva*. São Paulo: Atlas.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Christov, L. H. da S. (2007). Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In A. A. Guimarães, C. H. Mate, E. B. G. Bruno, F. C. B. Villela, L. R. Almeida, L. H. S. Christov, M. L. M. Sarmiento & V. M. N. S. Placco (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 10ª ed. São Paulo: Loyola.
- Clementi, N. (2006). A voz dos outros e a nossa voz. Alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In V. M. N. S. Placco & L. R. Almeida (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 5ª ed. São Paulo: Loyola.

- Correia, S. O. A. (2013). *A formação da coordenadora pedagógica como articuladora da formação continuada das professoras*. Monografia de especialização, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.
- Cunha, R. B. & Prado, G. V. T. (2006). O coordenador pedagógico e sua ação como formador de professores: sua identidade, competências e expectativas. *Cadernos de Educação*, 01 (26), 185-200.
- Dannemann, A. C. (2011). *Relatório - o coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. Recuperado em 20 de março, 2015, de [http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/pdf/Relat%C3%B3rio%20Final%20Coordenadores%20Pedagogicos%20\\_%20at.pdf](http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/pdf/Relat%C3%B3rio%20Final%20Coordenadores%20Pedagogicos%20_%20at.pdf)
- Domingues, I. (2009). *O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Franco, M. A. S. (2008). Coordenação pedagógica: uma práxis em busca da sua identidade. *Revista Múltiplas Leituras*, 1 (1), 117-131.
- Gatti, B. A. (2014a). Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25 (57), 24-54.
- Gatti, B. A. (2014b). A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, 1 (100), 33-46.
- Geglio, P. C. (2012). O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In V. M. N. S. Placco & L. R. Almeida (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 9ª ed. São Paulo: Loyola.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9ª ed. São Paulo: Cortez.
- Kuenzer, A. Z. (2011). O trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In N. S. C. Ferreira & M. A. S. Aguiar (Orgs.). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* 7ª ed. Campinas: Papirus.
- Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996* (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 19 março, 2015, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.
- Libâneo, J. C. (2013). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6ª ed. São Paulo: Heccus.
- Lima, P. G. & Santos, S. M. dos. (2007). O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educare et Educação: revista de educação*, 2 (4), 77-90.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *SÍSIFO/Revista de Ciência da Educação*, (8), 7-22.
- Medel, C. R. M. A. de. (2013). *Projeto político-pedagógico: construção e implementação na escola*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados.

- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14ª ed. São Paulo: Hucitec.
- Moita, M. da C. (2013). Percursos de formação e de trans-formação. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2013). *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora.
- Piletti, N. (1999). *Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental*. 26ª ed. São Paulo: Ática.
- Pimenta, S. G. & Lima, M. do S. L. (2012). *Estágio e docência*. 7ª ed. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G., Cachapuz, A., Alarcão, I., Fazenda, I. C. A., Libâneo, J. C., Oliveira, M. R. N. S. & André, M. E. D. A. (2011). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 6ª ed. São Paulo: Cortez.
- Pires, E. D. P. B. (2005). *A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Placco, V. M. N. S. & Almeida, L. R. (2003). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola.
- Placco, V. M. N. S. & Almeida, L. R. (Orgs.). (2006). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 5ª ed. São Paulo: Loyola.
- Placco, V. M. N. S., Souza, V. L. T. & Almeida, L. R. (2012). O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, 42 (147), 754-771.
- Santos, L. L. de C. P. & Oliveira, N. H. de. (2007). *O coordenador pedagógico no contexto de gestão democrática da escola*. Recuperado em 01 de setembro, 2012, de [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/247.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/247.pdf)
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. 16ª ed. Petrópolis: Vozes.



## Variables de personalidad y competencias docentes

### *Personality variables and teaching skill*

Jessica Goset Poblete

Gabriela Navarrete Ponce

Universidad Andrés Bello – Facultad de Odontología. Chile

#### Resumen

Debido a la influencia de las creencias y preferencias personales en la profesionalización docente, se propone esta investigación cuyo objetivo es identificar las variables de personalidad relevantes que permitan analizar el desarrollo positivo de las competencias docentes. Este trabajo es de tipo descriptivo transversal con un diseño de método mixto. La metodología cuantitativa está dado por la identificación de las variables relevantes mediante el juicio de expertos. El aspecto cualitativo está representado por la determinación de la percepción de un grupo de docentes mediante el análisis semántico estructural del discurso. Los resultados permiten identificar las variables con alta y muy alta frecuencia de acuerdo, contrastándolas con la percepción del grupo docente. El juicio de expertos, con un índice Kappa de 0,89, consideró relevantes las variables orden, logro, autonomía y cambio, para analizar las competencias de planificación, diseño de metodologías y selección de contenidos. Las variables deferencia, intracepción, afiliación, dominio y proteger se consideraron relevantes para las competencias de carácter interpersonal. En relación a la capacidad de reflexionar y autoevaluar la función docente, destaca la dupla de variables intracepción y cambio. Las variables agresión, sexualidad y degradación no son consideradas relevantes, pudiendo ser una influencia negativa en el desarrollo de cualquiera de las competencias docentes. La percepción de los docentes destaca la pertinencia y el sentido de las variables relevantes para la comprensión de sus competencias docentes. Se concluye así, que determinadas variables de personalidad pueden ser consideradas relevantes para analizar el desarrollo positivo de determinadas competencias docentes.

**Palabras clave:** creencias; variables de personalidad; competencias docentes; formación docente

#### Abstract

*Due to the influence of the beliefs and preferences of personality, this research is proposed which aims to identify relevant personality variables that allow to analyse the positive development of each teaching skills. This is a cross-sectional study with mixed method design. The quantitative methodology is the The quantitative methodology is the identification of relevant's variables through experts' judgment. The qualitative aspect is represented by the structural analysis of the discourse of the perception of the teacher group. The results allows to identify the variables with high and very high frequency agree, contrasting with the perception of the teaching group. Order, Achievement, Autonomy and Change are variables identified as relevant to analyse the skills like planning, design of methodologies and selection of contents. Deference, Intraception, affiliation, Protect and Domain are the more significant for interpersonal skills. In relation to the aptitude to think and autoevaluate the teacher function, stands out the variables insightand change. Aggression, sexuality and degradation, are not considered relevant and could be a negative influence in the development of the teaching skills. The perception of teachers highlights the relevance and make sense of variables relevant to the understanding of*

*his teaching skills. It concludes then, that certain personality variables are relevant to analyze the positive development of teaching skills .*

*Keywords: beliefs; personality variables; teacher skill; teacher training*

## 1. INTRODUCCIÓN

Si bien ha sido tema de preocupación de los centros y políticas educacionales (Ávalos, 2010), la formación docente en educación superior es aún un desafío. La re-educación (Bach y Forés, 2007), la formación de la identidad y la profesionalización docente son tareas arduas (Tejada, 2009), que comprometen un conocer, un saber ser y un saber hacer (González y Martínez, 2004). Desde esta perspectiva holística, coherente con los actuales paradigmas de la educación y sus fundamentos neurodidácticos (Forés y Ligoiz, 2009), es indispensable que exista un reconocimiento de los significados y creencias que cada individuo ha ido construyendo y anclando emocionalmente a lo largo de su historia personal (Pérez, 2010).

52

Aprender, supone reconstruir y reestructurar los factores cognitivos, emocionales y valóricos que conforman lo vivido (Scheuer et al., 2006). Aprender, significa tomar conciencia y reflexionar, contrastando lo nuevo con lo previamente almacenado. Sólo al darle mayor validez, significancia, sentido y veracidad a la nueva información, se puede generar el cambio (Ortiz, 2009).

La transformación cognitiva y conductual de la formación docente es por ende compleja, pues necesita adentrarse en la red ideológica de teorías y creencias. Este entramado determina el modo cómo el docente da sentido a su práctica profesional, por lo que debe ser conocido para lograr modificarlo (Korthagen et al., 2006).

De acuerdo a Ruiz (2007), las creencias personales corresponden a la imagen que cada sujeto tiene de sí mismo. Esta imagen se construye desde la niñez, gracias a la explicación e interpretación personal de la experiencia inmediata, originando una identidad personal. Para Marina (2007) algunas creencias influyen poderosamente en nuestra arquitectura personal, en especial las que se refieren a nosotros mismos. Las creencias determinan el comportamiento y las variables de la personalidad, y representan el paso desde el deseo a la acción.

Las creencias inteligentes son aquellas que se ajustan adecuadamente a la realidad y que aumentan los recursos personales, definiendo modelos de comportamientos flexibles y resilientes (Forés y Grané, 2008). Éstas se caracterizan por no absolutizar, no generalizar indebidamente, no seleccionar con arbitrariedad los hechos y situarse

correctamente en el origen de la acción. Las creencias implícitas son las que no sabemos que tenemos, siendo de naturaleza principalmente no consciente. Están vinculadas a emociones, necesidades, deseos y afectos, y tienen una alta resistencia al cambio (Pajares, 1992; Sola, 2000) .

El poder aprender un nuevo comportamiento pasa primero entonces, por des- enmascarar las creencias que obstaculizan el aprendizaje. Para ello, se considera imprescindible tomar conciencia de las creencias implícitas, reflexionar sobre ellas contrastándolas con hechos reales y sustituirlas por creencias racionales. Sólo así se logra el desarrollo de nuevas capacidades y por lo tanto, una nueva forma de relacionarse con el otro y consigo mismo (Marina, 2007).

De acuerdo a Desgagné (2005, en Núñez, Arévalo y Ávalos, 2012), la formación del docente se debiera entender entonces como un constante proceso de toma de conciencia, donde la reflexión exige reconocer creencias y valores para aprender de la experiencia. Para Crasborn et al. (2011), la reflexión es un prerequisite del académico. Ésta facilita el desarrollo de la conciencia sobre conductas y preferencias, permitiendo la toma de decisiones consciente sobre ellas. Así mismo, Sarasola y Von Sanden (2011) plantean la urgencia de orientar la formación docente hacia el autoconocimiento, para desarrollar la conciencia personal .

La maduración personal o evolución de la conciencia personal pretende modular el ego docente (Herrán y González, 2002 en Sarasola y Sanden, 2005). Éste es responsable de apegos, preferencias, condicionamientos afectivos y adherencias a determinados conocimientos, que inclinan desfavorablemente el desarrollo de los cursos y obstaculizan el aprendizaje. Mientras mayor conocimiento tenga el académico de su red de creencias y preferencias, más fácil le será desarrollar un pensamiento crítico sobre su quehacer (Díaz et al., 2010 ). En este sentido Sarasola y von Sanden (2005) hablan del desarrollo de una conciencia personal como pilar para la educación integral, que le permita al docente aprender a conocer-se.

Sin embargo, si bien es crucial tomar conciencia de las creencias, ya sea directa o indirectamente a través de los rasgos de la personalidad, el desafío en la formación docente está en vincular las competencias docentes con los rasgos de la personalidad, para lograr un desarrollo de la labor académica desde lo que creemos y desde lo que somos.

En esta línea, el estudio de Sánchez (2010), identifica rasgos de personalidad comunes en diferentes tipos de académicos asociados a la innovación. Para el autor los docentes innovadores presentan altos niveles en variables como persistencia, autonomía, cambio y logro, disminuyendo las dos últimas variables en los docentes que se adhieren tardíamente o rechazan las innovaciones asociadas a tecnología.

En el caso de Ríos (2004), el autor escoge ocho variables del test de Preferencias Personales de Edwards (EPPS) para el estudio del perfil del docente innovador. Selecciona dichas variables basándose en la conceptualización de cada una de ellas y en su relación con las características de personalidad los profesores, identificadas tras el análisis teórico. Ríos (2004) considera, además de las 4 identificadas por Sánchez (2010), el exhibicionismo, dominio, orden y agresión.

Por lo tanto, si bien existe referencias de posibles variables asociadas a un rol docente, en este caso, el de innovador, no hay una relación de variables de personalidad asociadas al resto de las competencias docentes. Es por ello que esta investigación tiene como objetivo definir cuáles son las variables que debieran considerarse como relevantes para analizar todas las competencias docentes consideradas en la labor de un académico. Con ello se espera generar un método de análisis que ayude a comprender mejor cómo influyen los rasgos de la personalidad del docente en su labor diaria.

54

## 2. METODOLOGÍA

Este estudio es de tipo descriptivo transversal con enfoque mixto. El aspecto cuantitativo consiste en el análisis de juicio de expertos para identificar las variables relevantes para cada competencia docente. Los datos obtenidos se analizaron mediante las herramientas de estadística descriptiva simple, utilizando el índice Kappa para determinar la consistencia interna de las respuestas (Escobar y Cuervo, 2008). En las etapas consideradas para llevar a cabo el juicio de expertos se consideraron: la definición del objetivo del juicio de los expertos, la selección de los jueces, la explicitación de las competencias docentes definidas por Zabalza (2003) y de las variables del test EPPS (Bozzo et al., 1969 en Gallardo et al., 1992), la especificación de los objetivos de la prueba, el diseño la planilla para la recogida de datos, el cálculo de la concordancia entre jueces y la elaboración las conclusiones del juicio. De acuerdo a las especificaciones para el uso de juicio de expertos (Escobar y Cuervo, 2008), se estipuló un número de 10 expertos quienes cumplieron con el criterio de selección que contemplaba: la encuesta de autovaloración para

definir el Coeficiente de Competencia Experta (García y Fernández, 2008), tener un mínimo de 5 años como experiencia profesional en el área de la psicología y estar alineados con el paradigma educativo que sustenta la definición de las competencias docentes de Zabalza (2003).

El objetivo del juicio de experto fue identificar las variables relevantes del Test EPPS para el desarrollo positivo de cada competencia docente definida por Zabalza (2003). Para ello cada experto seleccionó en la planilla de recolección de datos, la o las variables del test EPPS que él consideró relevante para el desarrollo positivo de cada una de las 10 competencias docentes.

Se seleccionó el test EPPS, pues ha sido ampliamente utilizado en la definición de personalidades para la selección de personal y en la definición de perfiles personalidad de estudiantes y docentes. Además es de auto-instrucción, auto-aplicación, no requiere de examinador y es de fácil corrección. Se utilizó la adaptación chilena del test de EPPS (Bozzo et al., 1969 EN Gallardo et al., 1992) que se basa en los postulados de Murray, y consiste en proporcionar una medición rápida de la personalidad no patológica, mediante 15 variables. En su estructura incluye preguntas para determinar la consistencia interna de las diferentes sub escalas del test adaptado a la realidad chilena, variando entre 0.60 y 0.82 (Ríos, 2004). Las variables estipuladas son: Logro, Deferencia, Orden, Exhibicionismo, Autonomía, Afiliación, Intracepción, Ser Protegido, Dominio, Degradación, Proteger, Cambio, Persistencia, Sexualidad, Agresión.

En relación a las competencias docentes se seleccionó las definidas por Zabalza (2003) ya que han sido ampliamente utilizadas en diversos estudios de referencia y entregan un enfoque práctico y concreto de la labor docente, sin importar el rol docente propiamente tal. Las competencias docente descritas son: Planificar, Selección de contenidos, Comunicar, Manejo de Tecnología de la Información y Comunicación, Diseño de Metodología, Relación con el estudiante, Tutorizar, Evaluar, Reflexionar e Identificación.

El enfoque cualitativo está representado por la percepción del grupo docentes a quienes se les aplicó el test. Su percepción fue recogida mediante entrevista semi estructurada y los datos fueron analizados gracias al análisis semántico estructurado del discurso. Tras obtener el consentimiento informado de los docentes que cursaban un ciclo de capacitación, los 12 académicos realizaron el test EPPS de acuerdo a las normas de aplicación de éste. Tras su autocorrección por parte de los docentes, obtención de los resultados individuales y conocimiento de las variables

relevantes definidas por el juicio de expertos para el análisis de los resultados, se fijó una sesión con la psicóloga, quién cumplió el rol de mediadora para asegurar la correcta comprensión de los resultados. Para respetar los tiempos de los involucrados y poder contar con clima que favoreciera la reflexión durante un periodo de 40 minutos, la sesión se realizó en línea mediante video llamada. Luego de realizado el análisis de los resultados del test mediado por la psicóloga, se realizó la entrevista individual presencial con cada docente, para recoger la percepción del trabajo realizado. Las preguntas guías de la entrevista fueron dos y se desprendieron mediante un cuadro lógico de la variable “pertinencia de las variables relevantes para el análisis de las competencias docentes”.

La primera pregunta fue: ¿Los resultados de las variables relevantes obtenidos al realizar el Test EPPS guardan relación con su desempeño docente?

La segunda pregunta fue: ¿El análisis de los resultados las variables relevantes obtenidos en el Test EPPS, le permitió tener mayor claridad sobre sus preferencias y falencias en su desempeño docente?

56

La percepción de los docentes fue registrada mediante grabación de audio, transcrita y analizada mediante la técnica del análisis semántico estructurado del discurso, identificando conceptos claves, antagonistas y totalidades.

### 3. RESULTADOS

La consistencia interna de las respuestas fue alta correspondiente a un 0,89 de fiabilidad, obtenido tras la aplicación del índice Kappa, con una desviación promedio de 0,87.

La competencia que obtuvo la menor desviación estándar fue la de Planificación, correspondiendo a una desviación estándar igual a 0,61 y arrojando un 96,7% de frecuencia de acuerdo entre las respuestas. Las variables consideradas relevantes para el análisis del desarrollo positivo de esta competencia fueron las que obtuvieron una alta o muy alta frecuencia de acuerdo, correspondiendo a Logro, Orden, Autonomía, Cambio y Persistencia. Para la competencia de Selección de Contenidos coinciden las variables de Logro, Orden y Autonomía, como relevantes, aunque disminuye la frecuencia de acuerdo principalmente para la variable Logro, que arroja un 70% de acuerdo. La competencia de Diseño de Metodología presenta la misma

agrupación de variables que la competencia de Selección de Contenidos, cambiando sólo su frecuencia de acuerdo, siendo en este caso las variables Logro y Orden las con frecuencias más altas, correspondiendo a un 100 y 90% respectivamente.

La competencia Comunicar arrojó la menor frecuencia de acuerdo, con un 89,3% y una desviación estándar de 0,96. La agrupación de variables que presentó frecuencias altas y muy altas de acuerdo fueron las correspondientes a Orden, Exhibicionismo, Intracepción y Dominio, siendo Exhibicionismo la que presentó la mayor frecuencia de acuerdo, con un 90%.

Para la competencia Manejo de TIC las variables Logro, Autonomía, Cambio y Persistencia arrojaron un 95,3% de acuerdo en las respuestas, siendo las variables Logro y Autonomía las que presentaron el mayor porcentaje de acuerdo. Ambas obtuvieron un 100% de acuerdo en su relevancia para el análisis del desarrollo positivo de la competencia en cuestión.

Las competencias de Relación con el Estudiante y Tutorizar presentaron frecuencias de acuerdo similares, correspondientes a un 90,6 y 91,3% respectivamente, coincidiendo las variables, salvo por la inclusión de la variable Orden para la competencia de Tutorizar. Las variables identificadas como relevantes fueron las de Deferencia, Afiliación, Intracepción, Dominio, Proteger y Cambio, siendo las dos primeras las que obtuvieron igual porcentaje de acuerdo en ambas competencias, con un 100 y 90%. Para ambas competencias la variable Cambio obtuvo la menor frecuencia de acuerdo correspondiendo a un 70%. La frecuencia de acuerdo de la competencia Evaluar fue de un 96% con una desviación estándar de 0,82. La agrupación de variables a considerar incluyó a la variable Orden, Autonomía y Dominio, siendo las variables Orden y Dominio las que obtuvieron las frecuencias más altas, correspondiendo a un 100 y 90% respectivamente.

Para la competencia Reflexionar los expertos identificaron a las variables Autonomía, Intracepción y Cambio como las variables de relevancia, con un 96% de acuerdo y una desviación estándar de 0,82, al igual que para la competencia Evaluar.

Por último, la competencia de Identificación, obtuvo un 95,3% de frecuencias de acuerdo, siendo las variables Deferencia, Afiliación y Ser Protegido las consideradas como relevantes para analizar el desarrollo positivo de esta competencia.

Las variables Degradación, Agresión y Sexualidad no fueron consideradas relevantes para el desarrollo positivo de ninguna variable, siendo la variable Degradación la que arrojó un porcentaje de 100% de acuerdo en su falta de relevancia para todas las competencias.

En relación a los resultados cualitativos, la pregunta "Los resultados de las variables relevantes obtenidos al realizar el Test EPPS guardaban relación con su función como docente", los participantes manifestaron un total acuerdo en que los resultados de las variables relevantes se reflejaban plenamente en su función docente. Sin embargo consideraron crucial contar con la mediación experta debido a la explicación del significado de las variables con ejemplos concretos de la docencia.

"Absolutamente, se manifiestan todos ahí"/ "El test es como si te estuviera mirando todos los días cómo trabajas"/ "Totalmente"/ "Me sentí desnudo frente a los resultados"/ "Tú piensas, cómo un test me va a venir a enseñar a hacer mi trabajo, pero funciona, realmente funciona... es que estás ahí, y te puedes mirar desde afuera ... para eso la guía de la psicóloga es super necesaria, porque con los ejemplos te ayuda a entender."/ "Es importante el feedback que hace la psicóloga porque si no, tú ves una parte no más,... con los ejemplo que ella daba se podía ir mucho más allá,... al trabajo mismo"

58

Frente a la pregunta "El análisis de las variables relevantes le permitió tener mayor claridad sobre sus preferencias y falencias en el área docente", los académicos manifestaron que tras la actividad habían logrado mejorar su autoconocimiento como docentes, tomando conciencia de sus preferencias durante la práctica docente.

"Siento que es una herramienta poderosa para conocerse como docente"/ "Ahora soy consciente de algunos rasgos que tengo y que los manifiesto frente a los alumnos"/ "Puedo ver mis preferencias,... me doy cuenta cuando aparecen y los puedo controlar o potenciar" / "Es importante el test porque te muestra como docente... como persona yo puedo ser super simpático y buena onda y creer que eso es mi plus, pero al verlo con las variables te das cuenta que eso no te hace ser buen docente... incluso puede ser negativo." / "Me ayudó a entenderme más como docente"

#### 4. DISCUSIÓN

En el tema de la formación docente se han generado diversas propuestas como es la investigación acción, el sistema de docentes mentores o la participación en cursos de formación docente de diferente índole. Sin embargo, lograr una evolución en el quehacer docente, todavía es un desafío. Si bien se sabe que el cómo sea un docente afecta radicalmente el trabajo con el estudiante (Monereo y Pozo, 2003),

aún no se ha logrado incorporar este concepto en la formación del profesorado universitario (Zabalza, 2009). Hoy en día son escasas las perspectivas formativas que desembocan en un desarrollo profesional holístico, sensible a la identidad, al ámbito personal, a las emociones y que no resulte sólo técnica (Korthagen, 2010 en Jiménez, 2012).

Tal como lo menciona Tejada (2009), el docente formado desarrolla su labor gracias a la toma de conciencia y la reflexión de sus creencias. Ello le permite evaluar su práctica desde una perspectiva ampliada y flexible, evitando abandonarse a una práctica sesgada y fundamentada exclusivamente por preferencias personales. Por ello resulta impensable no considerar el sistema de creencias durante la formación docente, ya que actúa como un filtro que reinterpreta lo aprendido (Díaz et al., 2010).

Es en esta línea entonces, que esta investigación ha identificado variables de personalidad del Test EPPS relevantes para analizar el desarrollo positivo de cada una de las competencias docentes descritas por Zabalza.

En relación a las competencias de Planificación, Selección de Contenidos y Diseño de Metodologías, el juicio de expertos destacó como relevante un mismo grupo de variables. Esto se explica por la íntima relación que existe entre ellas, siendo la competencia de Planificación la que engloba a las otras dos.

Para estas tres competencias se consideró relevante los rasgos de Orden, Logro y Autonomía. En ellas, la función docente requiere de un orden para crear una secuenciación de contenidos y actividades que permitan generar una estructura favorable al aprendizaje del estudiante, por lo que no debiera ser guiada por decisiones azarosas (Zabalza, 2003). Además al cambiar los roles docentes, el primer eslabón que se necesita modificar es el de la burocracia pedagógica, es decir, el tener que ordenar y sistematizar todas las actividades pedagógicas para el aseguramiento de la calidad (Zabalza, 2009).

Estas tres competencias buscan un logro concreto asociado al aprendizaje del estudiante y deben ser desarrolladas de manera autosuficiente basadas en la experticie y experiencia del docente responsable.

Para la competencia de Planificación se incluye también la variable Cambio y Persistencia. Si bien la planificación es realizada en un momento dado, el docente debe evaluarla constantemente para verificar si se está cumpliendo correctamente. De no ser así, por motivos ya sea internos o externos, el docente debe ser capaz de cambiar y no cejar hasta conseguir el logro asociado al aprendizaje del estudiante.

Esta actitud se corresponde con el dinamismo dentro de los planes de trabajo, que también afecta a los docentes en la nueva visión de las instituciones en relación al concepto de calidad (García-Berro, 2009).

Interesante es ver cómo las variables de Logro, Orden, Autonomía, Persistencia y Cambio también fueron identificadas en los docentes innovadores (Ríos, 2004), siendo la planificación la etapa crucial inserta dentro de toda investigación correctamente diseñada.

En relación a la competencia Comunicar, el grupo de variables consideradas relevantes fue el de Orden, Intracepción, Exhibicionismo, y Dominio. Las dos primeras guardan relación con la estructura o principios que rigen a la comunicación .

El Orden se refiere a la articulación interna del discurso que hace que la información tenga un engranaje lógico. Puesto que aprender supone incorporar nueva información a lo antiguo integrando sucesivamente los nuevos conocimientos, la posibilidad de que esto suceda está condicionado por la propia estructura de la explicación que facilita la comprensión (Zabalza, 2003) .

60

La Intracepción a su vez, se relaciona con la capacidad del docente en mantener una constante auto observación para mejorar o fortalecer el proceso de comunicación. La comunicación, como proceso, convierte una idea o conocimiento a transmitir en un mensaje que hacemos llegar al alumnado para que éste realice la misma operación, pero al reverso. Por ello, el velar constantemente por la correcta reinterpretación del mensaje es fundamental. El detenerse para analizar la calidad del proceso, evaluando los canales, códigos seleccionados o presencia de interferencias internas o externas es la base para mejorar o fortalecer el proceso comunicativo, y es responsabilidad del docente emisor (Zabalza, 2003).

Las dos segundas variables guardan relación con el objetivo de la comunicación en el aula . Tal como la define Edwards, la variable Exhibicionismo significa el querer manifestarse y expresarse . En este caso, el docente debe querer ser escuchado y generar los procesos de comunicación. Sin embargo, esa no es su única responsabilidad, también debe encausar la comunicación correctamente para que se produzcan los acuerdos cognitivos. La comunicación así, pretende siempre influir y ejercer un dominio, pues quien comunica pretende actuar sobre el receptor con el propósito de generar cambios en sus pensamientos o acciones. Lo especial de la comunicación didáctica es que esa influencia tiene un sentido formativo, pues está intencionalmente desarrollada para que los sujetos aprendan (Zabalza, 2003).

Ahora, tanto para la competencia de Tutorización como la de Relación con el Estudiante, se identificaron las variables de Deferencia y Afiliación. La relevancia identificada por los expertos, se explica ya que el componente básico de la enseñanza es generar un encuentro, donde docente y estudiante se reconozcan y quieran formar parte de una comunidad educativa. Además, para ambas competencias se evidencia también la necesidad de Intracción, pues el docente debe estar atento en ser capaz de reconocerse dentro de la relación con el estudiante, con el fin de hacer lo que esté a su alcance para reforzar los puntos fuertes y neutralizar los débiles (Zabalza, 2003).

En la competencia de Manejo de Tecnología de la Información y Comunicación, se evidencia el concepto de aprendizaje profundo, siendo las variables Cambio, Logro y Autonomía consideradas relevantes al analizar el desarrollo positivo de esta competencia docente. En ella es necesario que exista una preferencia por el cambio con la intención de obtener un logro asociado a la apropiación de la tecnología, de manera autónoma (Sánchez, 2010). De acuerdo a esto, todo buen maestro debiera disfrutar de ser un aprendiz (Gros y Romaná, 2004). Además, el punto crítico del manejo de tecnología no radica en lo ultra moderno, sino en su capacidad transformadora de la didáctica (Martín, 2008), lo que explica también la inclusión de la variable Cambio como relevante para el análisis de esta competencia (Alvarado y Zambrano, 2015).

Para la competencia Reflexionar, las variables relevantes guardan relación con Autonomía, Intracción y Cambio. Esto se condice con el proceso cognitivo necesario para que se produzca la reflexión. Siendo ésta una función de orden superior del pensamiento, es indispensable que el individuo tenga capacidad interna de modular sus emociones para lograr utilizar sus funciones ejecutivas, analizando y evaluando sus propias experiencias con una mirada crítica y constructiva (Tirapu y Luna, 2008). Esta auto observación personal permite ser consciente de la experiencia para luego tomar decisiones que modifiquen el actuar, reforzando lo positivo o deprimiendo lo negativo.

En relación a la competencia de Identificación, las variables consideradas relevantes son las de Afiliación, Ser Protegido y Deferencia. De acuerdo a la descripción de la competencia realizada por Zabalza (2003), ésta requiere que el académico quiera y sepa trabajar con otros en un contexto institucional determinado. Se comprende como una cualidad básica moral que considera la solidaridad, el apoyo mutuo y la disponibilidad para la colaboración. Se entiende así, la relevancia de las variables citadas pues el docente debiera tener una disposición al trabajo colectivo, al sentido

de pertenencia y a aceptar una coordinación institucional que resguarda y respeta las cualidades personales, pero las dirige y organiza para obtener una mayor eficacia de la institución (Zabalza, 2003).

Por último, la ausencia de relevancia para las variables de Degradación, Agresión y Sexualidad se puede relacionar con el principio que rige el aprendizaje y que se manifiesta en el concepto de clima del aula.

Más allá de la tendencia dentro del proceso de E-A, es decir, acercándose más a modelos conductistas o inclinándose hacia modelos constructivistas, la neurodidáctica ha reconocido como fundamental el manejo de las emociones para que se produzca el proceso de aprendizaje. Tendencias agresivas, de degradación o con marcado componente sexual, alteran negativamente el clima del aula, predisponiendo al estudiante a una conducta defensiva, que inhabilita los pensamientos de orden superior o la incorporación de nueva información (Forés y Ligioiz, 2009). Tal como lo estipula Biggs (2005), de nada sirve ser un experto si el estudiante no se siente confiado para hacer una pregunta por miedo a la humillación o al cinismo. Del mismo modo, para Zabalza (2003) no hay excusa alguna que justifique la presencia del insulto, agresividad o degradación en el trato con el alumno.

62

A modo de conclusión, si bien el Test EPPS se basa en la interpretación cualitativa de los resultados obtenidos, relacionando las variables en función de su definición semántica y del rango en que se encuentren (Gallardo et al., 1992), el resultado del juicio de expertos establece una relación entre determinadas variables para cada una de las competencias docentes. Esto da la posibilidad de enfocar el análisis de las competencias docentes, interpretando prioritariamente el grupo de variables del EPPS considerado como relevantes para el desarrollo positivo de cada una de las competencias en cuestión. De este modo se puede facilitar la interpretación de los rasgos de personalidad, vinculándola directamente con la labor académica. Sin embargo, si bien se ha logrado establecer una vinculación y sentido entre las variables para comprender el posible desarrollo de cada competencia, es importante contar con la guía de un experto que evite una interpretación parcial o sesgada de los resultados del Test EPPS por parte del docente, y le facilite la comprensión de los resultados mediante una ejemplificación concreta.

Esta investigación permite proyectar una línea en la formación docente donde sea el propio profesor universitario quien, guiado apropiadamente, tome conciencia de sus preferencias personales, pudiendo analizar las variables relevantes para el desarrollo de cada una de sus competencias. Cabe preguntarse ahora: ¿Cuál será el impacto

de develar las creencias y preferencias personales en la formación docente? ¿Cómo se puede incluir esta herramienta dentro de un plan de formación docente? ¿Se podrá crear instrumentos o estrategias de apoyo para los docentes que, según sus variables de personalidad, presenten dificultad en desarrollar alguna competencia? Esta investigación marca así, el inicio para poder integrar sistemáticamente las preferencias personales en la formación de profesores universitarios y reconocer íntegramente el potencial docente, humanizando cada vez más la educación.

---

## BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, M. V., y Zambrano, L. G. (2015). "Competencias docentes en el uso de las TIC en la Universidad Mariana." *UCV-SCIENTIA*, 4(2), pp. 124-141.

Ávalos, B. (2010). "Reflexiones en torno al cumplimiento de la meta general octava: Fortalecer la profesión docente." En UNESCO, IPE-UNESCO Y OEI. *Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. pp. 159-161.

Disponible en :<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189945s.pdf>

Bach, E. y Forés, A. (2007). *E-mociones, educar y comunicar a través de la red*. Madrid: CEAC.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea

Crasborn, F.; Hennissen, P.; Brouwer, N.; Korthagen, F. y Bergen, T. (2011). "Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues". *Teaching and teacher education*, 27 (2), pp. 320-331.

Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., y Sanhueza, M. G. (2010). "Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico". *Polis (Santiago)*, 9 (25) pp. 421-436.

Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). "Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización." *Avances en medición*, 6, pp. 27-36.

Forés, A., Ligoiz, M (2009). *Descubrir la neurodidáctica, aprender desde, en y para la vida*. Barcelona :Editorial UOC.

Forés, A., y Grané, J. (2008). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea.

Gallardo, I.; Pinto, L. M. y Wenk, E. (1992). "Determinación de normas para el EPPS en estudiantes de 4º Medio de Enseñanza Científico Humanista de la Región Metropolitana". *Revista de Psicología*, 3, pp. 31-46.

García-Berro, E. (2009). "Estrategias e indicadores para la evaluación de la docencia en el marco del EEES". *Revista de Investigación en Educación*, 6, pp. 142-152.

Disponible en : <http://webs.uvigo.es/reined>

- García, L. y Fernández, S. J. (2008). "Procedimiento de aplicación del trabajo creativo en grupo de expertos". *Ingeniería Energética*, 29(2), pp. 46-50.
- González, M. y Martínez, C. (2004). "La construcción social del docente universitario. Un estudio biográfico". *Revista de Ciencias Sociales*, 10(1), pp. 164-171.
- Gros, B., Romaná T. (2004). *Ser profesor: palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Jiménez R. (2012). "La investigación sobre coaching en formación del profesorado: una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente". *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. 16 (1), pp. 238-256. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161COL2.pdf>
- Korthagen, F., Loughran, J. y Russell, T. (2006). "Developing fundamental principles for teacher education programs and practices". *Teaching and Teacher Education*, 22(8), pp. 1020-1041.
- Korthagen, F. (2010). "La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (68), pp. 83-102.
- Marina, J. A. (2007). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel
- Martin, A. G. (2008). "Las TIC en la formación del maestro: realfabetización digital del profesorado". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (63), pp.191-206.
- Monereo, C., Pozo J. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa, enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid :Síntesis.
- Núñez, M. A., Arévalo, A. y Ávalos, B. (2012). "Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos?". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), pp. 10-24.
- Ortiz, T (2009). *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pajares, M. F. (1992). "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct". *Review of Educational Research*, 62(3), pp. 307-332.
- Pérez, A. (2010). "Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, pp. 37-60.
- Ríos D. (2004). "Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(2), pp. 95-112.
- Ruiz, A. (2007). "La psicología y la psicoterapia cognitiva post. racionalista: Aspectos teóricos y clínicos". *XV Congreso Mexicano de Psicología* . pp. 1-15.
- Sánchez, J. (2010). "La característica de innovador, como barrera para la integración de TIC en el aula". *Congreso Iberoamericano de Informática Educativa*. Santiago, Chile. Disponible en : <http://www.tise.cl/volumen6/TISE2010/Documento58.pdf>
- Sarasola, M. R., y von Sanden, C. (2011). "Una visión integral de la formación del profesorado". *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4), pp. 1-10.

- Sarasola, M., y von Sanden, C. (2005). "Cuatro pilares para la formación integral del profesorado". *Organización y Gestión Educativa*, 13(3), pp. 20-23.
- Scheuer, N., Pozo, J. I., Echevería, M. D. P. P., del Mar, M., Ortega, E. M., y de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó
- Sola, M. (2000). La formación de creencias ideológicas y su influencia en el pensamiento .En I. Rivas Flores (Ed.), *Profesorado y Reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga: Aljibe
- Tejada, J. (2009). "Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación". *Revista de educación*, 349, pp. 463-477.
- Tirapu J. y Luna P. ( 2008). *Neuropsicología de las funciones ejecutivas*. Manual de neuropsicología .Barcelona: Viguera Editores, SL.
- Zabalza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario, Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. Á. (2009). "Ser profesor Hoy". *La cuestión Universitaria*, 5, pp. 69-81.



## Percepção ambiental do bioma caatinga no contexto escolar

### *Environmental awareness of the Caatinga biome in the school context*

**Luciana Soares de Souza**

*Professora da Rede Estadual de Educação de Patos/Paraíba. Brasil.*

**Edevaldo da Silva**

*Doutor em Química. Professor da Unidade Acadêmica de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Campina Grande, Patos - Paraíba/ Brasil.*

#### Resumo

Inserir a percepção ambiental no contexto do ensino escolar é de grande importância, para que se inicie a tomada de consciência e percepção do ambiente a partir das primeiras etapas de formação do indivíduo. Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi avaliar o conhecimento e percepção dos alunos do ensino fundamental de escolas da rede pública de Patos, Paraíba, sobre a composição faunística local em especial para répteis e anfíbios do bioma Caatinga e como eles percebem esses animais. Além de avaliar, qualitativamente, uma vivência de aula no Laboratório de Herpetologia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Participaram da pesquisa 120 alunos do Ensino Fundamental de duas escolas. A coleta de dados foi por meio da aplicação de um questionário constituído por dez perguntas. Os resultados reportaram que os alunos percebem o bioma Caatinga como um ambiente seco e quente, com a percepção limitada da riqueza que nele existe. No total, os alunos citaram 66 espécies de animais que habitam neste bioma. Eles demonstraram saber da importância dos grupos herpetofaunístico para o ambiente e possuem empatia pelos animais deste grupo, mas, sem proximidade. Na aula prática sobre herpetologia, os alunos puderam aprender e conhecer mais sobre herpetologia, desfazendo alguns valores equivocados e compartilhando conhecimento e experiências diferenciadas do seu cotidiano, estimulando um interesse consciente, crítico e científico sobre esses animais.

**Palavras-chave:** Bioma caatinga, ensino fundamental, herpetofauna, percepção ambiental.

#### Abstract

*Including environmental awareness in the context of school education is of great importance, for it to begin environmental consciousness and awareness-making from the earliest formation of the individual steps. Thus, the aim of this study was to evaluate knowledge and perception of elementary school students from public schools in Patos, Paraíba, about the local fauna composition, especially, for reptiles and amphibians Caatinga biome and how they perceive these animals. In addition, it evaluated qualitatively a didactic experience in Herpetology Laboratory of the Federal University of Campina Grande (UFCG). There were 120 students participating of elementary school from two schools. Data collection was through the application of a questionnaire consisting of ten questions. The results reported that students realize the Caatinga biome as a dry and warm environment, with limited perception of wealth that is in it. In total, students cited 66 species of animals that inhabit this biome. They demonstrated to know the importance of herpetofauna groups for the environment and have empathy for animals in this group, but without proximity. In practice lesson in herpetology, the students could learn and know more about herpetology, undoing some misguided values and sharing knowledge and unique experiences of their daily lives, encouraging a conscious, critical and scientific interest on these animals.*

**Keywords:** Elementary school, herpetofauna, environmental perception.

## 1. INTRODUÇÃO

O bioma caatinga foi considerando por muito tempo como um ambiente de pouca riqueza biológica (Abílio, Florentino & Ruffo, 2010), sofrendo forte ação antrópica, com a desagregação e redução de habitats.

Entretanto, alguns preconceitos sobre o bioma Caatinga foram desmistificados, principalmente àqueles relacionados aos aspectos da pobreza paisagística e da biodiversidade, percepção adotada por quem o desconhece (Barros, 2004). Sua biota, ainda pouco conhecida, é diversa como qualquer outro bioma do mundo (Silva & Fonseca, 2004), rica em endemismos e bastante heterogênea em diversidade biológica (Alves, Ribeiro, Sousa, Barros & Sousa, 2013).

A escola tem um papel de grande importância na problematização sobre o ensino de ciências que propicie aos alunos conhecimentos sobre o bioma Caatinga. É de grande relevância a contribuição da educação ambiental para a formação de cidadãos, os quais possam repensar sobre as diferentes problemáticas de sua realidade e tenham o direito de tomar decisões e agir como indivíduos participativos (Polli & Signorini, 2012).

68

No contexto escolar, é importante que o educador e a escola, particularmente da região semiárida da Caatinga, proporcionem um ensino-aprendizagem que despertem nos alunos a valorização e a importância do seu bioma, devendo ser alvo de estudo da Ciência nas escolas básicas por meio do estudo de seus elementos naturais (Kindel, 2012).

Durante a vida escolar, os alunos adquirem valores morais e éticos que os auxiliam para tomadas de decisões, atitudes e mudanças em sua vida adulta. Em sua educação, os alunos desenvolvem valores quanto aos diversos grupos de animais, de forma a desenvolver valores negativos intrínsecos a determinados grupos de espécies de animais (Araújo, Kraemer & Murta, 2011), podendo generalizar essa percepção para o seu próprio bioma.

No contexto didático, a utilização de diversas ferramentas didáticas no ensino aprendizagem pode estimular o aluno e aproximá-lo do conteúdo (Cunha, 2012), despertando o seu interesse por conhecer, valorizar e conservar o ambiente que estão inseridos. Nesse sentido, os processos educacionais têm sofrido transformações constantes a fim de promover melhorias no aprendizado dos alunos (Lima Filho, Cunha, Carvalho & Soares, 2011).

Ferreira, Hartwig & Oliveira (2010) afirmam que a construção de ferramentas didáticas para serem empregadas no ensino de Ciências permite a ligação entre teoria e prática, e que essas atividades práticas deverão ser conduzidas, visando desenvolver nos alunos diversas habilidades e, conseqüentemente, um raciocínio crítico e reflexivo. Além disso, a contextualização transdisciplinar dos conteúdos científicos é importante no ensino (Vinture, Vecchi, Iglesias & Chilardi-Lopes, 2014).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o aluno deve ser capaz de formular questões e propor soluções para problemas reais, com capacidade para aprender, buscar, criar, enfatizar informações, e não somente memorizá-las (Brasil, 1996). Apesar dos PCN's do ensino fundamental definir como necessária a abordagem dos saberes, em sala de aula, de forma transdisciplinar, envolvendo o contexto do ambiente no ensino (Brasil, 1998).

Esse trabalho teve como objetivo avaliar o conhecimento e a percepção dos alunos do Ensino Fundamental de duas escolas públicas da cidade de Patos, Paraíba, sobre a composição faunística do bioma Caatinga, especialmente, sobre os répteis e anfíbios (grupo herpetológico). Além de avaliar, qualitativamente, uma vivência, com os alunos, didática prática, em um laboratório de herpetologia.

## 2. METODOLOGIA

### 2.1 *Caracterização da área de estudo*

O Município de Patos está localizado na mesorregião do sertão paraibano com densidade demográfica de 105.531 há/km<sup>2</sup> (IBGE, 2015). Sua vegetação é típica de Caatinga, a temperatura média anual é de 25,5 °C, sendo janeiro o mês mais quente (26,8 °C) e julho o mais frio (23,3 °C). Os meses mais chuvosos são março (213 mm) e abril (177 mm), enquanto agosto (3 mm) e setembro (1 mm) são os mais secos, com precipitação média anual é de 728 milímetros (mm), e apresentando um relevo com uma cadeia de inselbergs (Climate-data.org, 2015). Essas características favorecem a boa coleção herpetofaunística nas diferentes estações do ano.

### 2.2 *População e Amostra*

A pesquisa foi realizada com alunos das séries finais (8º e 9º anos) do Ensino Fundamental em duas escolas públicas da cidade de Patos, Paraíba. Os nomes das escolas assim como o número total de alunos matriculados e entrevistados estão

descritos na Tabela 1. O tamanho amostral foi segundo Rocha (1997), considerando o total de alunos matriculados nas séries pesquisadas ( $N = 231$ ), sendo definida uma amostra de 120 alunos, apresentando assim, um erro amostral com cerca de 6%. A amostragem aleatória e abrangeu alunos de três salas de aula de cada escola.

TABELA 1

**Escolas, total de alunos matriculados e entrevistados**

Escola	Alunos Matriculados	Alunos Entrevistados
Drº Dionísio da Costa (DDC)	101	60
Monsenhor Manoel Vieira (MMV)	130	60
Total de alunos	231	120

**2.3 Coleta e análise dos dados**

Os dados foram coletados em duas etapas distintas da pesquisa. No primeiro momento, foram coletados dados dos alunos com a aplicação de um questionário constituído por 10 perguntas (Tabela 2), que versavam sobre a diversidade, ecologia e percepção dos alunos sobre a fauna, particularmente, sobre espécies de animais pertencentes aos grupos dos anfíbios e répteis (grupos de animais da herpetologia). O questionário foi constituído por 03 perguntas discursivas e 07 perguntas construídas segundo o modelo da Escala de Likert, contendo cinco níveis de respostas.

70

TABELA 2

**Questionário aplicado aos alunos entrevistados na pesquisa (Patos, 2015)**

1. Quando falamos sobre o bioma "CAATINGA", que imagens você lembra? Cite, pelo menos 3 imagens.	
2. Quais as espécies você conhece que habitam a região onde você mora?	
3. Em sua opinião, qual o nível de importância, para a natureza, de animais tais como cobras (serpentes), lagartos e sapos? ( ) Nenhuma ( ) quase nenhuma ( ) não sei ( ) pouca ( ) muita importância	
4. Quanto você gosta dos animais citados na questão anterior? ( ) Desgosto completamente ( ) Desgosto pouco ( ) gosto ( ) gosto um pouco ( ) gosto muito.	
5. Ao notar a presença desses animais o que você tem vontade de fazer? Dentre as classes de animais abaixo defina o quanto você gosta deles. Considere: 1 - Desgosto completamente; 2 - Desgosto pouco; 3 – gosto; 4 - gosto um pouco; 5 - gosto muito.	
6. Aves ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5	9. Mamíferos ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5
7. Anfíbios ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5	10. Peixes ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5
8. Répteis ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5	

Em um segundo momento, houve uma aula prática ministrada pelos pesquisadores, no Laboratório de Herpetologia da Universidade Federal de Campina Grande, campus de Patos, Paraíba, que proporcionasse uma aula com ferramentas didáticas diferentes dos habituais, nesse caso, com a utilização e manipulação de espécimes de animais fixados em coleção do laboratório visitado.

Os dados das perguntas qualitativas foram interpretados baseados na literatura específica e discurso teórico que qualifique e/ou compreenda melhor o pensamento do saber do aluno. As espécies citadas pelos alunos foram catalogadas para: 1. Identificação de seu nome científico e; 2. Para identificar quais dessas espécies citadas são endêmicas do bioma Caatinga.

A relação das espécies da herpetofauna citadas pelos alunos e com ocorrência no bioma foi obtida a partir de consultas as coleções científicas do Laboratório de Herpetologia da UFCG, no Centro de Saúde e Tecnologia Rural, na Unidade Acadêmica de Ciências Biológicas. Além da consulta em literatura específica.

As respostas quantitativas geradas pela Escala de Likert foram interpretadas por meio das frequências percentuais de cada alternativa, para cada pergunta. Os dados foram interpretados utilizando o software Microsoft Excel 365.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 3.1 *Perfil dos alunos, conhecimentos prévios e percepção sobre o Bioma Caatinga e sua fauna*

Foram entrevistados 60 (50,0%) alunos do gênero masculino e 60 (50,0%) do gênero feminino, com idades que variaram entre 13 a 18 anos.

Para a maioria dos alunos de ambas as escolas pesquisadas, o bioma Caatinga foi percebido principalmente pelos seus fatores ambientais abióticos, onde os termos chaves “seca”, “quente/calor” e “chuva” foram citados por 53,3% (n = 24) dos alunos da escola DDC e por 48,9% (n = 22) dos alunos da escola MMV (Tabela 3). Dentre os fatores bióticos, eles citaram mais termos relacionados à vegetação (DDC: 24,4%, n = 11; MMV: 11,1%, n = 05).

TABELA 3

**Frequência percentual (Fr) e absoluta (n) dos termos chaves citados pelos alunos como representativos para o bioma Caatinga (N = 89)**

Fatores Ambientais	Escolas			
	DDC (n = 45)		MMV (n = 44)	
	Fr (%)	n	Fr (%)	n
Abióticos	53,3	24	48,9	22
Seca	31,1	14	24,4	11
Quente/Calor	17,8	8	24,4	11
Chuva	4,4	2	0,0	0
Paisagem	17,8	8	20,0	9
Bonita	8,9	4	8,9	4
Feia	2,2	1	4,4	2
Desmatamento	6,7	3	6,7	3
Bióticos	28,9	13	28,9	13
Vegetais	24,4	11	11,1	5
Animais	4,4	2	17,8	8

DDC: Escola Dionísio da Costa; MMV: Escola Monsenhor Manoel Vieira.

72

A lembrança do desmatamento por alguns alunos (Tabela 3), como elementos deste bioma sugere que eles já percebem as ações antrópicas no ambiente. Dessa forma, um novo pressuposto para a educação deve ser analisado, onde a gestão ambiental na escola assim como outros parâmetros organizacionais da vida humana, estabelecem novos valores culturais, traduzidos em ferramentas teóricas e ações práticas que vai possibilitar uma nova atitude frente ao mundo e suas preocupações de preservação do meio ambiente (Aragão, Santos & Silva, 2011).

As características extremas do bioma Caatinga (período seco/chuvoso, abundância/escassez) são igualmente impressas na percepção dos alunos, havendo alunos que a percebe positiva ou negativamente, ou até mesmo quanto ao seu estado transitório (Tabela 4).

A caatinga é um bioma com características climáticas extremas (Menezes, Lira Filho, Meneses, Lima & Silva, 2015), se destacando como uma das regiões mais quente do planeta (Alves, Silva & Vasconcelos, 2009). Porém esta condição não impede que a Caatinga seja rica em recursos naturais (Leal, Tabarelli, Silva & Barros, 2005).

TABELA 4

**Tipos de percepções do bioma Caatinga pelo alunos entrevistados**

Percepção	Termos-chave usados
Positiva	Bonita - Pés de Favela - Chique Chique
	Verde - Chuva - Plantio
Transição seca/chuva	Vegetação Seca - Chuva - Vegetação Verde
Negativa	Seca - Desmatada - Animais mortos
	Paisagem Seca - Vacas Mortas – Calor

A percepção dos alunos deste bioma como seco e quente, reflete a sua marcante característica climática. Contudo, é importante que aspectos relacionados à biodiversidade, conservação e os problemas socioambientais atuais sejam igualmente lembrados por eles. Caso contrário, a educação transdisciplinar para a vivência do aluno no contexto do seu ambiente não trará êxito para a formação de seu pensamento crítico, reflexivo e preocupado ambientalmente com o bioma em que vive.

Nossos ecossistemas encontram-se frente a inúmeros problemas ambientais, sendo cada vez mais visíveis as agressões ao ambiente e os impactos causados aos ecossistemas. Os desmatamentos, a exploração dos recursos naturais, dentre outros, tem causado consequências ambientais e sociais.

Segundo Vasconcelos e Silva (2015), a educação para uma convivência mais harmoniosa com o meio ambiente que os alunos estão inseridos propiciará melhor qualidade de vida para eles. É pela educação que iremos desenvolver e conhecer alternativas de preservação, sendo este um dos principais desafios da sociedade moderna. A escola e seus educadores devem potencializar atividades inovadoras, sejam com uso da tecnologia, atividades de campo, parcerias com as universidades que garanta oportunidade de conhecer e compreender fenômenos naturais, problemas que envolvem sociedade e meio ambiente e ainda debater importância e significado de cada ser vivente e seu papel primordial no meio (Petry, Lima & Lahm, 2010).

Promover a conservação da biodiversidade da Caatinga não é uma ação simples, uma vez que grandes obstáculos precisam ser superados. A visão antropocêntrica da sociedade que trata os demais organismos apenas como recursos úteis, não leva em consideração a grande e complexa rede de interações entre as espécies e o seu papel essencial no meio, tornando o trabalho de conservação mais árduo,

contudo o que podemos como educadores é inserir informações que mostrem a importância deste bioma dentro das salas de aulas e começar a cultivar o interesse e preservação por partes dos alunos.

Para isso, salientar a importância e atualização de conceitos mais expressivos, amplos e consciente de preservação do habitat e diversidade biológica, pode modificar atitudes que seriam levadas a vida adulta. Ser conhecedor e acompanhar como está o interesse dos alunos para grupos de espécies, pode apontar problemas e soluções que garantam a preservação do meio natural.

Segundo Sato (2003) os seres humanos não possuem solidariedade e não se reconhece em uma relação com a Terra. Dessa forma, os alunos carecem de desenvolver a concepção de parte da natureza e sua independência em relação aos outros seres e considerar as inter-relações locais e globais.

Para tal concepção, o professor é um mediador importante no desenvolvendo de uma Educação Ambiental que promova ações para sensibilização ambiental sobre a conservação do bioma Caatinga. Dessa forma, a capacitação docente para esse saber ambiental é fundamental (Silva, Silva, Silva, Silva & Oliveira, 2015).

74

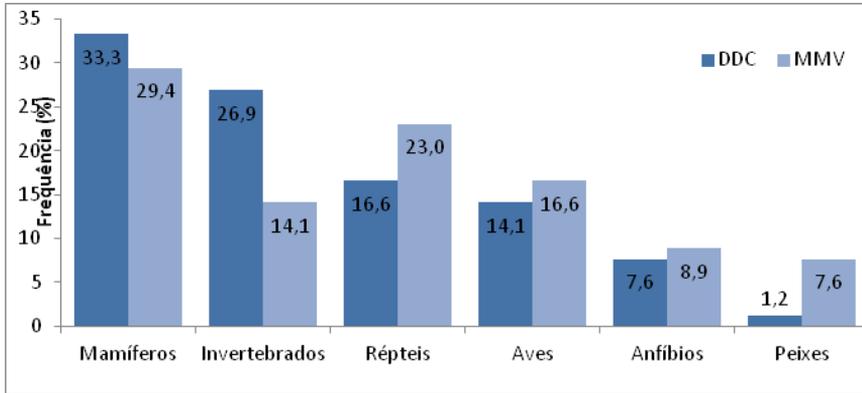
A relação de todas as espécies conhecidas pelos alunos entrevistados, de ambas as escolas, estão relacionadas na Tabela 5. Onde os grupos que compõem a herpetofauna (répteis e anfíbios) corresponderam a 20,8% e 7,4% das espécies citadas, totalizando 28,2%. Dessa forma, a herpetofauna foi o segundo grupo mais citado.

Para ambas as escolas, a classe de animais mais citada foi a dos mamíferos, representando 33,3% (n= 26 para a DDC) e 29,4% (n= 23 para a MMV) de todas as citações dos alunos, com destaque para animais domesticados (cachorro e gato) e animais da região da caatinga, tais como a cabra e o bode, além das espécies menos comuns, tais como: raposa, preá, onça e o gato do mato. Estes números reportam possível afinidade para este grupo de animais (Figura 1).

Para as classes da herpetofauna os anfíbios possuíram as menores frequências de citações (8,9%). Dentre todos os grupos, os peixes foram os menos citados (7,6%), sendo frequente a sua citação de forma genérica, não especificando um nome de peixe específico. Enquanto que as aves e os invertebrados apresentaram frequência de citações significativa, com 16,6% e 26,9%, respectivamente.

FIGURA 1

**Percentual das espécies citadas pelos alunos segundo as classes de animais. DDC: Escola Dionísio da Costa; MMV: Escola Monsenhor Manoel Vieira**



Dentro do grupo de animais da herpetofauna, foram citadas 18 espécies, sendo 13 répteis e 5 anfíbios (Tabela 5). As mais citadas foram: Lagartos, com 04 espécies, uma destas considerada exótica a *Hemidactylus mabouia*, 6 serpentes (*Chironius bicarinatus* – *Thamnodynastes pallidus* – *Crotalus durissus* – *Micrurus sp.* – *Philodryas aestiva* – *Pseudoboa nigra*), 3 Testudines (*Caretta sp.* – *Chelonoidis sp.* – *Chelodina sp.*). Todos os anfíbios citados pertenciam à classe Anura, com citação mais frequente para a *Rhinella icterica* (Sapo Cururu). Algumas dessas espécies estão ilustradas na Figura 2.

Os anfíbios têm grande importância nas cadeias ecológicas e nas indústrias farmacêuticas, e como indicadores ambientais para muitos habitats (Lucas & Marrocco, 2011). Haddad (2008) ressalta que a perda deste grupo pode limitar as descobertas biológicas relevantes. Para este grupo o desconhecimento foi maior, sendo citada apenas 4 espécies, onde o mais conhecido é o *Rhinella icterica* (sapo cururu), o que pode ser devido ao seu vasto aparecimento na época chuvosa e sua proximidade ao convívio humano.

TABELA 5

**Lista do nome popular e científico e frequência percentual das classes das espécies de animais citadas pelos alunos entrevistados de ambas as escolas (Patos, Paraíba, 2015)**

Nome Citado	Nome Científico	Nome Citado	Nome Científico
<b>Mamíferos (22,3%)</b>			
Cachorro	Canis lupus familiaris	Onça	Panthera sp.
Gato	Felis catus	Vaca	Bos sp.
Raposa	Lycalopex vetulus	Cabra	Capra sp.
Preá	Cavia aperea	Bode	Capra sp.
Porco	Sus domesticus	Boi	Bos taurus
Gato do Mato	Leopardus tigrinus	Burro	Equus sp.
Cavalo	Equus ferus caballus	Rato	Ratus sp.
Jumento	Equus africanus asinus		
<b>Aves (14,9%)</b>			
Galinha	Gallus gallus domesticus	Papagaio	Amazona sp.
Galo de Campina	Paroaria dominicana	Coruja	Megascops sp.
Pardal	Passer domesticus	Rolinha	Columbina sp.
Carcará	Caracara plancus	Urubu	Caragyps sp.
Aza branca	Patagioenas picazuro marginalis	Arara	Cyanopsitta sp.
<b>Anfíbios (7,4%)</b>			
Sapo cururu	Rhinella icterica	Perereca	Scinax sp.
Sapo boi	Rhinella schneideri	Gia	Leptodactylus
Rã de Banheiro	Scinax sp.		labyrinthicus
<b>Peixes (5,9%)</b>			
Traíra	Hoplias sp	Tilápia	Tilapia rendalli
Cumatã/Curimatã	Prochilodus sp.	Piaba	Leporinus sp.
<b>Répteis (20,8%)</b>			
Lagarticha	Hemidactylus mabouia	Jabuti	Chelonoidis sp.
Tejo	Tupinambis merianae	Cágado	Chelodina sp.
Lagarto de muro	Tropidurus sp.	Tartaruga	Caretta sp.
Camaleão/iguana	Iguana iguana	Cobra coral	Micrurus sp.
Cobra de leite	Pseudoboa nigra	Cascavel	Crotalus durissus
Cobra de cipó	Chironius bicarinatus	Cobra verde	Philodryas aestiva
Cobra corre-campo	Thamnodynastes pallidus		
<b>Invertebrados (28,3%)</b>			
Borboleta	Lepidoptera	Abelha	Apis sp.
Mosca	Musca sp.	Besouro	Coleoptera
Minhoca	Haplotaxida	Joaninha	Coccinellidae
Aranha caranguejeira	Lasiodora sp.	Gafanhoto	Caelifera
Cavalo do cão	Pepsis fabricius	Formiga	Formicidae
Esperança	Tettigonioidae	Barata	Blattaria
Barbeiro	Triatoma infestans	Grilo	Grylloidea
Carrapato	Ixodidae/Argasidae	Borboleta	Lepidoptera
Muriçoca	Diptera	Mosca	Musca sp.

Os Répteis estão presentes nos ecossistemas brasileiros e sua distribuição diversa é predominante em regiões mais quentes por serem ectotérmicos (Waldez, Menin & Vogt, 2013). Para o grupo dos répteis, os alunos citam 13 espécies, este número pode estar ligado à presença em maior escala de tempo nas diferentes épocas do ano deste grupo, justificando um maior contato visual.

FIGURA 2

### Guia de imagens de algumas espécies herpetológicas citadas pelos alunos



Legenda: (a) *Iguana iguana* - Camaleão; (b) *Spilotes pallutus* - Caninana; (c) *Corallus hotulanus* - Jiboia; (d) *Micrurus* sp. - Coral falsa; (e) *Tropidurus* sp. - Lagarto de muro; (f) *Hemidactylus mabouia* - Lagarticha de parede; (g) *Rhinella ictérica* - Sapo cururu; (h) *Scinax* sp. - Rã de banheiro; (i) *Leptodactylus labyrinthicus* - Gia. Fontes das Figuras: A-E: Ítalo Souza; F: [www.herpetofauna.com.br](http://www.herpetofauna.com.br); G: Marcelo Kokubum; H: os autores; I: Lindomar Ricardo.

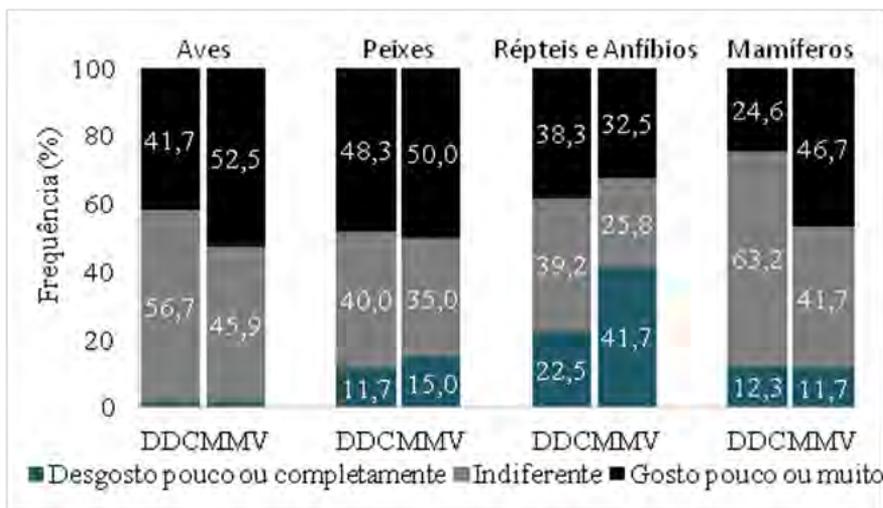
Desde 2000, o Ministério do Meio Ambiente reconhece a necessidade de aumentar o conhecimento sobre a fauna da caatinga, com isso foi feita uma listagem onde estão incluídas muitas espécies (Leal, Tabarelli & Silva, 2003). As espécies citadas para os grupos herpetofaunístico pelos alunos não é tão diversa, não incluindo espécies como endêmicas do bioma Caatinga.

Foi observado que os alunos se equivocaram quanto ao conceito de espécie, quando citam nomes que determinam grupos como “sapo”, “peixe” ou “ave” e não a variedade de sapos, peixes ou aves existentes no bioma.

Isto é visto quando nesta pesquisa alunos citam “camaleão” para retratar *Iguana iguana*, nomes que conferem a duas espécies distinta e uma delas (Camaleão) não sendo uma espécie existente no bioma, uma citação cultural adaptada e adotada pela população local. É possível que estejam relacionados adequação e exemplos apontados na sala de aula e o professor não chame atenção para estas correções importantes.

FIGURA 3

**Interesse dos alunos, das duas escolas, segundo as classes de animais. DDC: Escola Dionísio da Costa; MMV: Escola Monsenhor Manoel Vieira**

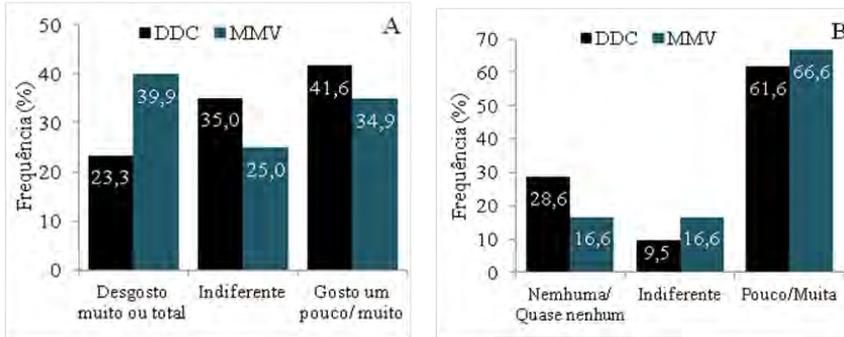


Dentre as diversas classes de animais, os alunos afirmaram ter mais preferência pelos mamíferos, seguido das aves, peixes, répteis e anfíbios (Figura 3). Para o grupo de animais herpetológicos (Figura 4A), 41,6% (n= 21, DDC) e 34,9% (n= 15, MMV) dos alunos gostam pouco ou muito da classe da herpetofauna.

Conhecer sobre a importância do grupo herpetofaunístico pode ajudar nas práticas de conservação, para 61,6% dos alunos da escola DDC e 66,6% da escola MMV, os animais que pertencem à herpetologia são considerados importantes para a natureza (Figura 4B).

FIGURA 4

**Interesse (4A) e percepção da importância (4B) da classe da herpetofauna pelos alunos entrevistados. DDC: Escola Dionísio da Costa; MMV: Escola Monsenhor Manoel Vieira**



Além disso, a maioria dos alunos de ambas as escolas DDC: 53,4%, (n= 31); MMV: 46,6%, (n= 28) afirmaram que diante de algum desses animais, eles correriam/ fugiriam ou se afastariam.

Assim, é importante que se avalie a reação dos alunos diante dos grupos que compõem a herpetofauna, por estarem diretamente ligado a influências externas seja social, cultural ou intuitiva. Além disso, o desencadeamento de determinadas atitudes pode influenciar o seu comportamento diante de práticas de preservação e/ou conservação que envolvam estes animais.

As serpentes são vistas de maneira negativa, sendo o medo, o principal sentimento despertado por elas, por isso é comum à aceitação de um estereótipo negativo (Moura, Costa, São-Pedro, Fernandes & Feio, 2010). Já as concepções e representações sobre os anfíbios estão ligados a lembranças de experiências pessoais, brincadeiras infantis e a imagens pesadas por filmes, histórias, mitos e superstições (Kindel, Wortmann & Souza, 1997).

Segundo Drumond et al. (2004) é fundamental que um programa de uso sustentável da biodiversidade da Caatinga e preservação de espécies dentro do bioma incorpore ações de Educação Ambiental.

Os indivíduos captam as informações e a influência cultural que o meio oferece a sua conduta, conceitos e ações são construídos diante o equilíbrio entres os fatores externos e internos (Silva-Leite, Campos & Pamplin, 2010). Com isto, é importante refletir como estes assuntos chegam aos alunos e como estes o influenciaram na sua formação como individuo consciente de seu papel na natureza.

Utilizando outras estratégias didáticas nas aulas, incluindo aplicação de aulas práticas, atividades em laboratórios ou em campo, filmes e documentários, realização de passeios a trilhas guiadas e visitas a parques, jardins, museus (Lima, Mayer, Carneiro-Leão & Vasconcelos, 2008) é capaz de despertar o interesse dos alunos ao aproxima-los a realidade que os cerca (Cunha, Martins & Feres, 2009).

### **3.2 Vivência didática em um Laboratório de Herpetologia**

Uma das grandes dificuldades para a proteção do meio ambiente está justamente na existência de diferenças na ideação dos valores e da importância dos mesmos entre os indivíduos de culturas diferentes, a Educação Ambiental pode ser considerada um recurso eficiente na defesa do meio ambiente, ajudando a reaproximar o homem da natureza, garantindo um futuro com mais qualidade de vida (Malafaia & Rodrigues, 2009).

80

Trazer uma vivência didática e atraente para os alunos pode transformar suas percepções e modificar suas futuras ações para com o bioma Caatinga e sua diversidade biológica. Pensando neste sentido a pesquisa trouxe no segundo momento uma vivência didática diferenciada para os alunos, que poderão observar e ter um contato mais próximo das espécies do grupo herpetofaunístico.

Acreditamos que as universidades podem agir mais diretamente e intensamente nas escolas, seja nas melhorias do currículo dos futuros profissionais de ensino ou oferecendo parcerias com as escolas e professores de ciência e da biologia.

A visita dos alunos participantes desta pesquisa ao laboratório de herpetologia da Universidade Federal de Campina Grande (Figura 5) trouxe uma nova abordagem didática que levou interação social, bem como união de saberes. Os alunos puderam indagar suas crenças e mitos, identificar espécies e com isso aprender este conceito bastante discutido e pesquisado nas universidades e trocar experiências com os pesquisadores dentro de um novo universo de saber científico.

A escola é um espaço social que considerando a importância da temática ambiental deverá oferecer meios efetivos para que cada aluno compreenda os fenômenos naturais, as ações humanas e sua consequência para consigo, para sua própria espécie e os outros seres vivos no ambiente (Nascimento & Almeida, 2012).

Aproximar os alunos com a realidade modifica o seu perfil e comportamento entre os saberes científicos e populares, ajudando no processo de ensino-aprendizagem e contribuindo para a tomada de consciência ecológica. A educação científica é fundamental para as mudanças e para um entendimento com criticidade das complexas relações entre Ciência e Sociedade (Souza, Castelo-Branco & Terán, 2014).

FIGURA 5

**Vivência didática da aula prática no Laboratório de Herpetologia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Patos, Paraíba**



Cabem neste ensino didático, ferramentas diferenciadas como exemplo dos espaços não formais que com base na estimulação da inteligência naturalista, se tornam um grande adepto para a promoção da educação científica, (Teixeira, Queiroz, Almeida, Ghedin & Fachin-Tyran, 2012).

O que não é significativo que ocorra neste processo de educação científica é a dissociação dos saberes acumulados ao longo dos anos escolares e vivência em sociedade dos alunos, estes podem ser somados ao novo modelo educacional

proporcionado pelas ferramentas didáticas e moldado como seriedade da ciência em conhecer e preservar cada elemento na natureza (Marques, Gonçalves & Aguiar, 2011).

Outros Exemplos são os laboratórios móveis que media a prática e a teoria encontrando uma solução didática para a falta de laboratório ou espaço físico nas escolas (Pereira & Azevedo, 2014.), além do uso de analogias como recurso didático, este faz parte do processo cognitivo humano e possibilita o aluno a distanciar-se da incompreensão dos conceitos científicos e aproxima-los do entendimento do assunto tratado (Soares, Ferraz & Justina, 2008).

Essas atividades didáticas podem ser desenvolvidas pelo professor buscando alcançar os objetivos proposto, não como algo prescrito e mecanizado que desconsidera o contexto que os alunos estão inseridos, mas sim como algo livre e associado a suas experiências externas. Essas contextualizações devem estar relacionadas com a realidade local em que o aluno esteja no caso o bioma Caatinga e sua diversidade, para que o aluno possa interligar sua problemática e realidade do bioma (Duarte, Almeida, Arruda, Campos & Machado, 2014).

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os alunos associam o bioma Caatinga principalmente aos fatores abióticos, tendendo a perceber-la menos quanto à biodiversidade. Entretanto, os alunos entrevistados citaram uma boa quantidade de espécies que conhecia do bioma Caatinga, principalmente, as espécies da classe dos mamíferos.

Dentre as classes de animais que compreendem a herpetofauna, eles conhecem mais espécies de répteis. Apesar de boa parte dos alunos reconhecerem a importância desses grupos de animais, a maioria é indiferente ou não gosta desses animais.

Ainda existem muitas lacunas no ensino da Herpetologia no ensino fundamental, e bastante evidenciado nas poucas aulas práticas e oferta de contato dos alunos com estes grupos de animais, acarretando um desconhecimento sobre a ecologia e biologia dessas classes, que somado a sentimentos culturais, resultante do senso comum, gera conceitos errôneos e fixos. Apesar disso, a vivência didática reporta que os alunos são receptivos a novos saberes que os aproximem mais desses animais.

## REFERÊNCIAS

- Abílio, F. J. P., Florentino, H. S., & Ruffo, T. L. M. (2010). Educação Ambiental no Bioma Caatinga: formação continuada de professores de escolas públicas de São João do Cariri, Paraíba. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 5(1), 171-193.
- Alves, L. I. F., Silva, M. M. P., & Vasconcelos, K. J. C. (2009). Visão de comunidades rurais em Juazeirinho-Pb referente à extinção da biodiversidade da Caatinga. *Revista Caatinga*, 22(1), 180-186.
- Alves, A. R., Ribeiro, I. B., Sousa, J. R. L., Barros, S. S., & Sousa, P. S. (2013). Análise da estrutura vegetacional em uma área de caatinga no município de Bom Jesus, Piauí. *Revista Caatinga* 26(4), 99 – 106.
- Araújo, R. T. N., Kraemer, B. M., & Murta, P. F. O. (2011). Percepções ambientais e concepções de estudantes do ensino fundamental de Belo Horizonte/MG sobre tubarões. *E-Scientia*, 4(1), 69-79.
- Aragão, J. P. G. V., Santos, K. M. B., & Silva, M. M. (2011). Gestão ambiental e escola: A construção de uma atitude ambiental. *Ambiente & Ciência*, 16(2), 27-40.
- Barros, M. L. B. (2004). Prefácio. In: SILVA, J. M. C. et al. In: Biodiversidade da caatinga: áreas e ações prioritárias para a conservação. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente: Universidade Federal de Pernambuco.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – apresentação dos temas transversais, Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- Cunha, M. B. (2012). Jogos no Ensino de Química: Considerações Teóricas para sua Utilização em Sala de Aula. *Química nova na escola*. 34(2), 92-98.
- Cunha, E. E., Martins, F. O., & Feres, R. J. F. (2009). Zoologia no ensino fundamental: Propostas para uma abordagem teórico-prática. In: XXI Congresso de Iniciação Científica da UNESP, São José do Rio Preto: UNESP.
- Clima-Date.Org.<<http://pt.climate-data.org/location/42575/>>. acesso em 11 de jul. 2015.
- Duarte, C. T., Almeida, F. C. S., Arruda, R. M., Campos, M. G., & Machado, N. G. (2014). Ensino de ciências no EJA: Relato de uma experiência didática. *Unopar Científica Ciências Humanas e Educação*. 15(3), 375-380.
- Drumond, M. A., Kiill, L. H. P., Lima, P. C. F., Oliveira, M. C., Oliveira, V. R., Albuquerque, S. G., ... Cavalcante, J. (2004). Estratégias para o uso sustentável da biodiversidade da Caatinga. In: Silva, J. M. C., Tabarelli, M., Fonseca, M. T., & Lins, L. V. Biodiversidade da Caatinga: áreas de ações prioritárias para a conservação. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente: UFPE.
- Ferreira, L. H., Hartwig, D. R., & Oliveira, R. C. (2010). Ensino experimental de química: uma abordagem investigativa contextualizada. *Química Nova na Escola*. 32(2), 101-106.

- Lima Filho, F. S. L., Cunha, F. P., Carvalho, F. S., & Soares, M. C. (2011). A importância do uso de recursos didáticos alternativos no ensino de química: uma abordagem sobre novas metodologias. *Enciclopédia Biosfera*, 7(12), 168-170.
- Haddad, C. F. B. (2008). Anfíbios. In: Machado, A. B. M., Drummond, G. M., & Pagli, A. P. Livro Vermelho da Fauna Brasileira Ameaçada de Extinção. Ministério do Meio Ambiente, Belo Horizonte: Fundação Biodiversitas. Brasília, (2), 142.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE Cidades. 2015. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas\\_pdf/total\\_populacao\\_paraiba.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_paraiba.pdf)> Acesso em: 10 nov. 2015.
- Kindel, E. A. I. (2012). Práticas pedagógicas em ciências: espaço, tempo e corporeidade. Porto Alegre: Edelbra, 1(1), 112.
- Kindel, E. A. I., Wortmann, M. L. C., & Souza, N. G. S. (1997). Estudando os anfíbios em um ambiente urbano. In: WORTMANN, M. L. C. O estudo dos vertebrados na escola fundamental. São Leopoldo: Unsinos, 132.
- Leal, I. R., Tabarelli, M., Silva, J. M. C., & Barros, M. L. B. (2005). Ecologia e Conservação da Caatinga. ed. 2. Recife: Universitária da UFPE, 13-16.
- Leal, I. R., Tabarelli, M., & Silva, J. M. C. (2003). Ecologia e conservação da caatinga. ed. 2. Recife: Editora Universitária da UFPE, 181-230.
- 84** Lima, K. E. C., Mayer, M., Carneiro-Leão, A. M., & Vasconcelos, S. D. (2008). Conflitos ou convergências? Percepções dos professores e licenciados sobre ética no uso de animais do ensino de zoologia. *Investigação em ensino de ciências*, 13(3), 353-369.
- Lucas, E. M. & Marocco, J. C. (2011). Anurofauna (Amphibia, Anura) em um remanescente de Floresta Ombrófila Mista no Estado de Santa Catarina, Sul do Brasil. *Biota Neotropica*, São Paulo, 11(1), 377-384.
- Malafaia, G., & Rodrigues, A. S. L. (2009). Percepção ambiental de jovens e adultos de uma escola municipal de ensino fundamental. *Revista Brasileira de Biociência*, 7(3), 266-274.
- Marques, P. S., Gonçalves, I. C. B., & Aguiar, L. C. C. (2011). A alfabetização científica e os saberes locais: o caso de Vila do Abraão, Ilha Grande - RJ. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6(2)521-534.
- Menezes, H. E. A., Lira Filho, J. A. L., Menezes, H. E. A., Lima, F. S., & Silva, L. L. (2015). Espécies arbustivas selecionadas para o paisagismo no semiárido paraibano. *Ambiência*, 11(1), 175-195.
- Moura, M. R., Costa, H. C., São-Pedro, V. A., Fernandes, V. D., & Feio, R. N. (2010). O relacionamento entre pessoas e serpentes no leste de Minas Gerais, sudeste do Brasil. *Biota Neotropica*. 10(4), 133-141.
- Nascimento, M. V. E., & Almeida, E. A. (2012). Estudo das percepções e avaliação de interações educativas voltadas ao meio ambiente em escolas de uma unidade de conservação do Rio Grande do Norte – Brasil. *Ambiente & Educação*, 17(2), 25-38.

- Pereira, L. G. A., & Azevedo, R. O. M. (2014). Laboratório Móvel: Possibilidade de contextualizar a prática pedagógica no ensino de ciências. *Areté. Manaus*, 7(12), 109-116.
- Petry, L. S., Lima, V. M. R., & Lahm, R. A. (2010). Vivenciando práticas de ensino de ciências: ampliando o olhar dos alunos do ensino fundamental sobre ecossistemas. *Experiências em Ensino de Ciências, Cuiabá*, 5(1), 125-143.
- Polli, A., & Signorini, T. (2012). A inserção da educação ambiental na prática pedagógica. *Ambiente & Educação, Anápolis-GO*, 17(2), 93-101.
- Rocha, J. S. M. (1997). *Manual de Projetos Ambientais*. Santa Maria: UFSM.
- Sato, M. (2003). Resenhando esperança para um Brasil sustentável e democrático. *Revista de Educação Pública*, 12(22), 189-197.
- Silva, E., Silva, F. G., Silva, R. F. L., Silva, R. H., & Oliveira, H. M. (2015). Avaliação do saber ambiental de professores do ensino público do município de São Bento, Paraíba. *Scientia Plena*, 11(9), 1-11.
- Silva, J. M. C. T., M., & Fonseca, M. T. (2004). Áreas e ações prioritárias para a conservação da biodiversidade na Caatinga. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente: Universidade Federal de Pernambuco.
- Silva-Leite, R. R., Campos, Z., & Pamplin, P. A. Z. (2010). Uso de mapas mentais nas representações perceptivas de alunos do ensino fundamental do município de Ilha Grande, Piauí, Brasil: o caso do jacaré (Caiman crocodilos). *Pesquisa em Educação Ambiental*, 5(1), 47-70.
- Soares, F. C., Ferraz, D. F., & Justina, L. A. D. (2008). O uso de analogias no ensino de biologia: Construção e implementação de estratégia didática segundo o modelo TWA (Teaching With Analogies). *Revista Brasileira de Biociências*, 6(1), 37-38.
- Souza, D., Castelo-Branco, A. K. A., & Terán, A. F. (2014). O bosque da ciência: Ambiente de Aprendizagem para o ensino de ciência. *Areté. Manaus*, 7(14), 198-206.
- Teixeira, H. B., Queiroz, R. M., Almeida, D. P., Ghedin, E., & Fachín-Tyerán, A. (2012). A inteligência naturalista e a educação em espaços não formais: Um novo caminho para a educação científica. *Areté. Manaus*, 5(9), 53-66.
- Vasconcelos, H. D. L., & Silva, E. (2015). Research in Environmental Education in the state of Paraíba, Brazil: analysis of its insertion and professors' commitment in post-graduate courses. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, 10(2), 113-125.
- Vinture, E. F., Vecchi, R. O., Iglesias, A., & Ghilardi-Lopes, N. P. (2014). Sequências didáticas para a promoção da alfabetização científica: relato de experiência com alunos do ensino médio. *Pesquisa em Educação Ambiental*. 9(3), 11-25.
- Waldez, F., Menin, M., & Vogt, R. C. (2013). Diversidade de anfíbios e répteis Squamata na região do baixo rio Purus, Amazônia Central, Brasil. *Biota Neotropica*, 13(1), 300-316.



## Autoconcepto, práctica de actividad física y respuesta social en adolescentes. Relaciones con el rendimiento académico

### *Self-concept, physical exercise and its response in teenagers. Relationship with academic achievement*

**Francisco Daniel Martínez Martínez**

**Juan González Hernández**

*Universidad de Murcia, España*

#### **Resumen**

A través del presente estudio, ha sido posible demostrar la relación existente entre variables internas de personalidad como el autoconcepto o la prosocialidad y variables distales como la práctica de actividad física o el rendimiento académico, dentro del contexto escolar. La promoción de la práctica de actividad física y el deporte como medio para el aprendizaje de competencias personales y sociales de los adolescentes, permite ofrecer una herramienta educativa para el fomento de las conductas prosociales. Se trata de un estudio de carácter descriptivo, cuya muestra está formada por 115 adolescentes de ESO. Se ha utilizado un cuestionario sociodemográfico, el Cuestionario de Autoconcepto (AF-5), la Escala de prosocialidad en adolescentes y adultos, la Escala de Dificultades de Socialización de Cantoblanco (SOC) y diferentes calificaciones escolares. Entre los resultados obtenidos, se confirma que la práctica de actividad física mejora el autoconcepto físico y este, a su vez, provoca que mejore la percepción social de los adolescentes, integrándose en mayor medida dentro del grupo-clase y mejorando sus resultados académicos.

**Palabras clave:** autoconcepto; prosocialidad; actividad física; adaptación social; adolescencia.

#### **Abstract**

*In the present project it has been possible to prove the relationship existing between internal personality variables such as self-concept or pro-sociality and distal variables like physical activity and academic achievement, within the school context. Promoting physical activity both as a sport and also a means for teenagers to learn personal and social competence allows us to offer an educational tool to develop pro-social behavior. This is a descriptive project, whose sample is made up of 115 secondary school students. A socio-demographic questionnaire has been used, the self-concept questionnaire (AF-5), the scale of pro-sociality in teenagers and adults, the Cantoblanco scale of socialization difficulties (SOC) and different school qualifications. Among the results obtained, it is confirmed that by doing physical activity ones physical self-concept improves and this, in turn, leads to better social perception thus integrating the teenager into peer groups and resulting in better academic results.*

**Keywords:** self-concept; pro-social; physical activity; social adaptation; adolescence.

## 1. INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico que presenta el alumnado en el ámbito escolar, depende de factores como el nivel socioeconómico o la escolaridad de la familia, el tipo de institución educativa, el barrio de residencia, los programas de estudio que rodean al alumno en un momento significativo de su vida académica; aparte de la metodología empleada por el profesor, las concepciones previas del estudiante sobre su aprendizaje, así como el nivel de pensamiento formal que poseen los adolescentes (Benitez, Gimenez y Osicka, 2000; Oyarzún, Estrada, Pino y Oyarzún, 2012).

Además de estas variables distales (Casanova, Cruz, De la Torre y de la Villa, 2005), existen variables personales, como las *habilidades de estudio* (relacionadas con la organización y la concentración que presentan los alumnos durante su estudio), la capacidad que tienen para relacionar nuevos conocimientos con los ya existentes, la comprensión lectora y la capacidad para autorregular el aprendizaje (Caso y Hernández, 2010; Proctor, Hurst, Prevant, Petscher y Adams, 2006); *variables conductuales*, como la motivación hacia el estudio, que promueve que los estudiantes le dediquen más tiempo, o que utilicen mejores estrategias de aprendizaje (Caso y Hernández, 2010; Powell y Arriola, 2003); y otras que tienen mayor relación con la *personalidad de los estudiantes*, como el autoconcepto, la estabilidad emocional, búsqueda de sensaciones, la orientación de conducta prosocial con quien comparten la actividad académica o el desarrollo de la comprensión empática (Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino y Barbaranelli, 2010). Estas últimas, cualidades a trabajar y desarrollar en el aula por parte del profesor, con el objetivo de facilitar y crear contextos enriquecedores para que los alumnos se impliquen y alcancen el éxito escolar, y el aprovechamiento de los niveles educativos.

El rol que tienen las habilidades y comportamientos sociales en el rendimiento escolar ha sido constantemente observado (Caprara et al., 2010; Lleras, 2008; Samadzadeh, Abbasi y Shahbazzadegan, 2011). En este sentido, autores como Oyarzún et al. (2012) concluyen que: *“el apoyo familiar, la aceptación de uno mismo y la amistad o las buenas relaciones sociales que se puedan dar en el entorno escolar, son algunos de los factores que tienen relación directa con el autoconcepto, el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar”*.

## 2. RENDIMIENTO ACADÉMICO Y DIFERENCIAS INDIVIDUALES

El rendimiento académico se entiende como la productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo, matizado por sus actividades, rasgos y la percepción más o menos correcta de los cometidos (González y Portolés, 2014; León, 2008; Muela, García y Zafra, 2010), o de forma más concisa, el producto que rinde o da el alumnado en el ámbito de los centros de enseñanza, y que normalmente se expresa a través de las calificaciones escolares (González y Portolés, 2014; Tilano, Henao y Restrepo, 2009).

El autoconcepto son las percepciones del individuo sobre sí mismo, basadas en sus experiencias con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su propia conducta, así como el concepto que tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011; Marsh, y O'Mara, 2008).

Son relevantes los estudios que han resaltado la importancia que tiene para el alumnado, tener una buena percepción de sí mismos en relación con los resultados que obtienen a lo largo del curso (Padilla, García, y Suárez, 2010; Peralta y Sánchez, 2003). Tanto es así, que el autoconcepto académico se considera predictor del rendimiento académico e incluso, un factor de peso al explicar el éxito (Fuentes et al., 2011; Marsh y O'Mara, 2008; Páez, Fachinnelli, Gutiérrez y Hernández, 2007) o el fracaso escolar (González-Pineda et al., 2003; Marsh y Yeung, 1997; Orgilés, Johnson, Huedo-Medina y Espada, 2012; Páez et al., 2007).

Durante la adolescencia, los padres comparten la referencia social junto al contexto social, y se pasa más tiempo fuera de casa. Este hecho provoca que se reduzca el número de interacciones positivas con progenitores, apareciendo conflictos en aspectos de la vida cotidiana (tareas de casa, las amistades, la forma de vestir o la hora de volver a casa, etc.) (Martínez, Inglés, Piqueras y Ramos, 2010). Las relaciones con los iguales-compañeros van ganando importancia, intensidad y estabilidad, y se convierte en el contexto de socialización más influyente (Inglés, 2009).

Desde esta óptica, la *conducta prosocial*, definida como un conjunto de conductas voluntarias (e.g., ayudar, compartir, alentar, comprender, ponerse en lugar de, etc.) dirigidas a establecer relaciones positivas, empáticas, cooperativas y socialmente responsables con el fin de beneficiar a otros (Eisenberg, Fabes y Spinrad, 2006; Inglés et al., 2009; Inglés, Martínez-González y García-Fernández, 2013; Kärtner, Keller y Chaudhary, 2010), influye tanto en el proceso de interiorización de la socialización (Álvarez, Carrasco y Fustos, 2010; Garaigordobil, 2009; Kärtner et al., 2010), como en las habilidades y recursos que facilitan la adaptación y comprensión social

(Fernández, López y Márquez, 2008; Richaud di Minzi, 2008). Diferentes autores argumentan que la conducta prosocial ejerce un efecto inhibitorio sobre los estilos de interacción social desadaptativos, tales como la agresividad o el retraimiento social (Inglés, Martínez y García, 2013), desempeñando un papel fundamental en la formación de relaciones interpersonales positivas y en la aceptación por los iguales, padres y profesores (Eisenberg et al., 2006; Inglés, Delgado, García, Ruiz y Díaz, 2010).

En otro orden, trabajos recientes han relacionado de forma positiva y significativa la conducta prosocial con el rendimiento académico (Caprara et al., 2010; Eshel, Sharabany y Barsade, 2003; Inglés et al., 2009; Inglés et al., 2013; Inglés, Martínez, Valle, García y Ruiz, 2011; Martínez et al., 2010), indicando de la misma manera, su utilidad predictiva del éxito del alumnado en el ámbito escolar (Caprara et al., 2010; Carrasco y Trianes, 2010; Inglés et al., 2009; Inglés et al., 2011; Plazas et al., 2010), así como los alumnos más populares tienden a obtener mejores calificaciones (Oyarzún et al., 2012; Wentzel, Barry y Caldwell, 2004).

90

Además, la conducta prosocial se encuentra estrechamente relacionada con factores de primer orden como la motivación hacia los estudios y el autoconcepto escolar (Gilman y Anderman, 2006), por lo que se configura como un factor muy a tener en cuenta para la promoción de la competencia social y académica de los adolescentes (Carrasco y Trianes, 2010; Eisenberg et al., 2006; Inglés et al., 2013; Wentzel, 2005). En cuanto a la influencia del género, las investigaciones concluyen que las chicas presentan niveles significativamente más altos de conducta prosocial que los chicos, aumentando estas diferencias con la edad (Álvarez et al., 2010; Carrasco y Trianes, 2010; Garaigordobil, 2009; Inglés et al., 2009; Kärtner et al., 2010; Kumru, Carlo, Mestre y Samper, 2012; Plazas et al., 2010).

### **3. ACTIVIDAD FÍSICA COMO CONTEXTO SOCIAL Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

La promoción de la práctica de actividad física como medio para el aprendizaje de competencias personales y sociales de los adolescentes, permite ofrecer una herramienta educativa para el fomento de las conductas prosociales, y por correspondencia, con el desarrollo de creencias y actitudes hacia los demás (Hellinson, 2003; Sánchez-Alcaráz, Gómez, Valero, De la Cruz y Esteban, 2012). La práctica de actividad física se equipara al estilo de vida activo y en movimiento (Eime, Young, Harvey, Charity y Payne, 2013; Ramírez, Vinaccia, y Suarez, 2004), integrando el

*ejercicio físico* (actividades más estructuradas y planificadas) y el *deporte* (actividades conforme a reglas, con finalidad recreativa, profesional, social o mejorar la salud), incluyendo actividades que entrañan movimiento corporal y se realizan a través de interacciones de juego, o de actividades recreativas que impliquen acción, individual o con otros en diferentes contextos sociales.

Desde este ámbito, (González, Caprara, Garcés de los Fayos y Zuffianó, 2014) hacen hincapié en la importancia que tiene la adolescencia para la adquisición de comportamientos prosociales a través de la actividad física, e incluyen una forma cognitiva y del propio conocimiento basada en los valores que facilitarían también la adquisición de actitudes prosociales. La actividad física se convierte en un medio para desarrollar estos aprendizajes, y la escuela en el espacio donde pueden ser consolidados junto con otros elementos del crecimiento en la etapa adolescente.

En ello, estudios en el ámbito escolar (Cecchini, Fernández, González y Arruza, 2008; Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005) argumentan que a través del juego, se aprenden y/o mejoran competencias esenciales como el autoconcepto, autocontrol, la empatía o los comportamientos prosociales, y además pueden transferirse a otros dominios como la familia o la escuela, por lo que –en este sentido– es una herramienta muy a tener en cuenta.

Además, autores como Eime et al. (2013), señalan que el deporte se da con frecuencia en un contexto social, y que debido a ello la práctica deportiva se asocia a grandes beneficios psicosociales, a mejoras tanto en las interacciones sociales como en la integración de los adolescentes y –por consiguiente– en las habilidades sociales, y de autoestima de los participantes (Cazuza, Siqueira, y Curi, 2014).

Se hace relevante tener en cuenta trabajos actuales que especifican que a pesar de la existencia de beneficios independientemente del tipo de actividad física que se realice, señalando evidencias consistentes como que en los deportes de equipo, comparados con otras formas de actividad física individuales, las mejoras psicosociales son mayores (Eime et al., 2013; Parise, Pagani, Cremascoli y Lafatre, 2014).

Analizando su relación con el rendimiento académico, algunos estudios (González y Portolés, 2014; Linder, 2002; Ramírez et al., 2004; Scheuer y Mitchell, 2003) indican que los adolescentes practicantes de actividad física y deporte obtienen medias académicas significativamente mayores, afirmando la existencia de un mayor rendimiento académico en jóvenes que practican actividad física extraescolar (González y Portolés, 2014).

Siguiendo con esta tendencia, la actividad física no solo se relaciona beneficiosamente con el rendimiento académico, sino que también negativamente con conductas nocivas psicosocialmente para la salud (Jiménez, Cervelló, García, Santos-Rosa, e Iglesias, 2007; Rodríguez, De Abajo, y Márquez, 2004) y asociadas a problemas académicos, consumo de tabaco, alcohol y el consumo de drogas (González y Portolés, 2014; Kovacs, Del Real, Gestoso, Lopez, Mufraggi y Palou, 2008; Paz-Navarro, Roldán y González, 2009).

Teniendo en consideración lo comentado, el presente trabajo se centra en analizar cada una de estas variables y la relación existente entre ellas, con el objetivo de facilitar al entorno docente información válida para dotar a sus alumnos de conocimientos y contextos educativos, que les permitan mejorar su rendimiento escolar. Por tanto, los objetivos específicos de este estudio se dirigen a: a) establecer diferencias entre variables internas (autoconcepto y prosocialidad) y distales (práctica de actividad física y rendimiento escolar) que rodean al adolescente en el contexto escolar, según condiciones sociales (sexo, práctica de actividad física, edad,...); y b) proponer relaciones causales entre variables internas (autoconcepto y prosocialidad) y distales (práctica de actividad física y rendimiento escolar) que rodean al adolescente en el contexto escolar.

## 4. MÉTODO

### 4.1 Participantes

Con una metodología de carácter transversal e incidental, se diseña un estudio descriptivo, diferencial y relacional en una muestra circunscrita a un grupo de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en población española. La muestra total (N = 115), se distribuye por nivel académico en 1º de la ESO (n = 45; 39.1%), 2º de la ESO (n = 28; 24.3%), 3º de la ESO (n = 18; 15.7%), y 4º de la ESO (n = 24; 20,9%). Además, respecto a la variable género (tabla1), 54 de los participantes son chicos (47%) y 61 chicas (53%), que se encuentran entre los 12 y los 16 años de edad (M = 13.57; DT = 1.22).

Haciendo referencia a las variables relacionadas con la práctica de actividad física, aunque el 100% de la muestra señala tener una vida activa, se ha distribuido en *realiza ejercicio físico* (n = 106; 92.2%) y *no realiza ejercicio físico* (n = 9; 7.8%), así como que 26 participantes indican estar *federados* (22.6%), y 89 *no federados*

(77.4%). De forma más específica, y en relación a la *edad de los participantes*, la muestra de chicos indica una frecuencia media de 4.07 días a la semana, y la de chicas unos 2.75 días.

TABLA 1

### Datos sobre la práctica de actividad física de los participantes, en relación a la edad.

Edad	Frecuencia de AF				
	n	%	chicos	chicas	Media (DT)
12 años	26	22.6%	11	15	3.04 (2.03)
13 años	36	31.3%	16	20	3.47 (2.06)
14 años	20	17.4%	10	10	3.25 (1.77)
15 años	27	23.5%	15	12	3.63 (1.52)
16 años	6	5.2%	2	4	3.50 (1.22)

De la misma forma, los participantes señalan la prioridad según los entornos donde más fomentan sus relaciones sociales (tabla 2). En este sentido, casi la mitad de los adolescentes que forman parte de este trabajo ponen de manifiesto al entorno de los *amigos* como el principal para el fomento de sus relaciones sociales (47.8%). La *escuela* se refleja como el segundo contexto (33%), el *deporte* ha sido señalado con mayor frecuencia como *ámbito* número tres (30.4%) y, por último, según los participantes, la *familia* es el entorno menos favorable de los cuatro para desarrollar las relaciones sociales (40.9%).

TABLA 2

### Descripción importancia de los entornos donde fomentan sus relaciones sociales

	Fomento Rel. Soc.1	Fomento Rel. Soc.2	Fomento Rel. Soc.3	Fomento Rel. Soc.4
Deporte	11 (9.6%)	19 (16.5%)	35 (30.4%)	40 (34.8%)
Familia	18 (15.7%)	20 (17.4%)	20 (17.4%)	47 (40.9%)
Escuela	21 (18.3%)	38 (33.0%)	31 (27.0%)	13 (11.3%)
Amigos	55 (47.8%)	28 (24.1%)	19 (16.5%)	5 (4.3%)

N=115

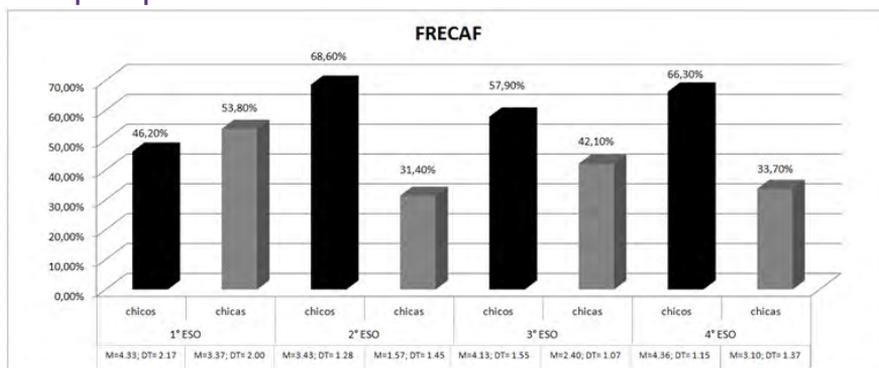
Con respecto a la relación de los alumnos por curso y género (figura 1), las medias de frecuencia de actividad física se distribuyen entre 3.43 y 4.36 días a la semana por parte de los chicos, y una práctica de actividad física situada entre 1.57 y 3.37 veces por semana por parte de las chicas.

Además, también se puede apreciar que desde 1º de la ESO hasta 4º de la ESO, chicos y chicas evolucionan de forma inversa en cuanto a la práctica de actividad física se refiere. Los chicos muestran una tendencia a practicar más actividad física

que las chicas y se mantiene conforme aumenta la edad, y en cambio, con las chicas sucede que conforme aumenta la edad, el número de chicas que realiza actividad física con respecto a los chicos es menor.

FIGURA 1

**Frecuencia de práctica de actividad física, distribuida a través del género y cursos de los participantes**



**4.2 Instrumentos**

94

**Sociodemográfico.** Se elabora ad hoc una serie de ítems para tener en cuenta las variables edad, sexo, modalidad deportiva, frecuencia de actividad física, condición de deportista federado, cantidad de hermanos y sobre la importancia de entornos donde los participantes fomentan relaciones sociales.

**Autoconcepto.** Para la medición del autoconcepto se ha utilizado la 4ª edición del Cuestionario de Autoconcepto (AF-5; García y Musitu, 2014). Parte de una consideración multidimensional del autoconcepto, incluyendo ítems que permiten evaluar el concepto y la valoración que el sujeto tiene de sí mismo en cinco dimensiones personales y relacionales: académica, social, emocional, familiar y física. El cuestionario consta de 30 ítems con una orientación de respuesta de 1 a 99. La fiabilidad interna alpha de crombach se indica en un .771.

**Prosocialidad.** Escala de prosocialidad en adolescentes y adultos (Caprara, Steca, Zelli, e Capanna, 2005. Adaptación al español): la cual se compone de 16 ítems con escala Likert de 5 puntos (1 a 5). Cada ítem se evalúa en una escala likert de 5 opciones (1=casi nunca; 2=pocas veces; 3=alguna vez; 4=muchas veces, y 5=casi siempre/siempre). La escala para adolescentes y adultos refleja ítems relativos a los tres componentes de la conducta prosocial (ayudar, cuidar y compartir), a los que se añadieron cuatro afirmaciones para la detección de habilidades cognitivas-afectivas que permiten a los individuos ponerse en la perspectiva del otro y comprender la

llamada de ayuda, o sea la empatía. Con una consistencia interna alpha de .846, la escala se compone de 16 ítems para evaluar con qué frecuencia las personas tienden a compartir las cosas propias con los demás, cuidar a los demás, entender cuando alguien necesita ayuda y da asistencia.

*Dificultades para la socialización.* Escala de Dificultades de Socialización de Cantoblanco (SOC; Herrero, Escorial y Colom, 2009). Este instrumento es un autoinforme de 45 ítems que evalúa tres rasgos de personalidad: *impulsividad*, *ausencia de miedo* y *búsqueda de sensaciones*. Rasgos que se señalan en la interpretación sobre el comportamiento antisocial. Cada ítem plantea dos opciones de respuesta en forma de dos situaciones entre las que se ha de elegir. Una de las opciones refleja presencia del rasgo, mientras que la otra es sintomática de ausencia. En las subescalas de *impulsividad* y *búsqueda de sensaciones* una de las opciones es una situación o actividad que implica un alto nivel de esos rasgos frente a otra en la que se plantea una situación de bajo nivel. Un ejemplo de ítem de búsqueda de sensaciones es elegir entre “Ir a un concierto de música clásica o Tirarte de un puente atado a una cuerda elástica”. En el caso de la subescala de *ausencia de miedo* se planteaba una situación que implicaba una alta peligrosidad frente a otra que era muy molesta. El razonamiento era que una persona con un bajo miedo preferiría la situación peligrosa a la molesta. Un ítem de la subescala es *elegir entre “Perder la cartera con mucho dinero y la documentación o enzarzarte en una pelea con un desconocido”*. A modo de rasgo general, se define también la dimensión de *dificultades para la socialización*. El uso del instrumento ha arrojado índices de consistencia interna de .870.

*Rendimiento académico.* Medido a través de las calificaciones escolares de Lengua Castellana y Literatura, Inglés, Educación Física, Ciencias Sociales/Geografía/Historia y Matemáticas referentes a las medias de la suma entre el primer y segundo trimestre del curso, y valoradas de 0 a 10.

### 4.3 Procedimiento

Los datos fueron recogidos durante el curso académico 2014-2015, realizando el primer contacto con los centros educativos de manera presencial durante el segundo trimestre. En un primer momento, se establece una reunión con la directora del centro y se le informó sobre la temática y el objeto del estudio que se quería realizar, solicitando el permiso oportuno para desarrollar la investigación en el propio centro. Tras obtener la autorización correspondiente, y acordar que sería conveniente recoger los datos durante las sesiones de Educación Física –debido a su

relación con la temática de estudio, se pasó a hablar con el maestro de dicha área con objeto de comunicarle el principal objetivo de este trabajo, así como pedir su colaboración que facilitó en todo momento. Una vez esto, se aporta a los alumnos el consentimiento informado de cara a que fuera aprobado por sus padres-tutores y una vez aceptada la propuesta, se acordó unas fechas para la realización de esta prueba en cada uno de los cursos académicos. A partir de ese momento, se procedió a la recogida de datos en diferentes días y sesiones, siempre en presencia del docente de Educación Física y del investigador principal.

#### 4.4 Análisis de datos

Se llevan a cabo análisis estadísticos básicos que permiten la descripción de la muestra, medidas de tendencia central, de frecuencias y de fiabilidad interna de los instrumentos. De la misma forma, y para la diferenciación intermuestral (ANOVA y pruebas t de diferencias de medias), y para determinar la relación entre las variables objeto de estudio, se realizan análisis de relaciones causales entre las variables mediante análisis de correlación de Pearson ( $< .05$ ). El programa estadístico utilizado es el PASW. 21, perteneciente al paquete estadístico SPSS.

### 5. RESULTADOS

Los análisis realizados pretenden el establecimiento y explicabilidad de las variables en cuanto a su interrelación, así como en el contraste diferencial para las diversas variables sociodemográficas tenidas en cuenta (tabla 3). En cuanto a la variable *género*, no aparecen diferencias significativas en las dimensiones relacionadas con las relaciones sociales, tanto en prosocialidad como en las dificultades para la socialización. Para las dimensiones del autoconcepto, y teniendo en cuenta que cada una de ellas se explican en relación a la orientación de diferentes aspectos del mismo, aparecen diferencias significativas en la dimensión del *autoconcepto físico* ( $t_{2,113} = 2.731$ ;  $p = .007$ ) a favor de los chicos, no encontrando diferencias significativas cuando se comparan chicos y chicas en las dimensiones *académico*, *social*, *emocional* y *familiar*.

En cuanto a la variable *práctica de actividad física*, la muestra indica que 106 (92.2%) adolescentes del total de la muestra realizan algún tipo de actividad física, esto hace que solo 9 (7.8%) de los participantes no realicen actividad física por uno u otro motivo, por lo que estadísticamente no se asume una equivalencia para el contraste.

Para las dimensiones del autoconcepto en cuanto a la variable *federado*, aparecen diferencias significativas en la dimensión del *autoconcepto* físico ( $t_{2,113} = 4.291$ ;  $p = .000$ ) a favor de los federados; no encontrando diferencias significativas cuando se comparan en las dimensiones académica, social, emocional y familiar. Además, aparecen diferencias significativas en las dimensiones relacionadas con las dimensiones *ausencia de miedo* ( $t_{2,113} = -2.175$ ;  $p = .032$ ), *impulsividad* ( $t_{2,113} = -2.027$ ;  $p = .045$ ) y *dificultades de socialización* ( $t_{2,113} = -2.068$ ;  $p = .041$ ) para los que pertenecen a la muestra de no federados; no apareciendo diferencias significativas en *prosocialidad* y *búsqueda de sensaciones*.

TABLA 3

## Análisis diferencial según las variables federado-no federado y género

Autoconcepto		M(DT)		F	Sig.	T	gl	Sig.
		Federado	No Federado					
Federados (n=26) No federados (n=89)	ACADEMICA	7.31(1.79)	7.03(1.91)	1.036	.311	.670	113	.504
	SOCIAL	7.95(1.31)	7.29(1.83)	3.343	.070	1.723	113	.088
	EMOCIONAL	4.07(2.13)	4.38(2.06)	.007	.935	-.667	113	.506
	FAMILIAR	8.87(1.33)	8.09(2.88)	4.936	.028	1.325	113	.188
	FISICA	7.87(1.35)	5.91(2.21)	11.269	.001	4.291	113	.000**
<b>Socialización</b>								
Federados (n=26) No federados (n=89)	PROSOCIALIDAD	59.04(12.03)	55.97(12.02)	.072	.789	1.146	113	.254
	BUSQSENSACIONES	23.65(1.60)	23.41(1.83)	.106	.746	.599	113	.550
	AUSENCIAMIEDO	22.42(1.84)	23.26(1.69)	.368	.545	-2.175	113	.032*
	IMPULSIVIDAD	21.89(1.70)	22.62(1.60)	.138	.711	-2.027	113	.045*
	D.SOCIALIZACION	22.65(1.08)	23.10(.92)	1.449	.231	-2.068	113	.041*
<b>Autoconcepto</b>		<b>Chicos</b>	<b>Chicas</b>					
chicos (n=54) chicas (n=61)	ACADEMICA	7.10(1.89)	7.08(1.88)	.268	.606	.068	113	.946
	SOCIAL	7.31(1.85)	7.55(1.65)	.000	.992	-.720	113	.473
	EMOCIONAL	4.03(2.10)	4.55 (2.03)	.277	.600	-1.346	113	.181
	FAMILIAR	8.39(1.94)	8.17(3.12)	4.945	.028	.447	113	.656
	FISICA	6.93(2.02)	5.84(2.24)	1.620	.206	2.731	113	.007**

\*Sig si  $p < .05$ ; \*\*Sig si  $p < .01$

En el análisis de relaciones entre variables, se observa que existe una correlación directa y significativa entre la frecuencia de la práctica de actividad física y el autoconcepto físico ( $r = .277$ ;  $p = .003$ ), de manera que conforme aumenta la frecuencia de actividad física, aumenta el autoconcepto físico. Del mismo modo, el autoconcepto académico también presenta una correlación directa y significativa tanto con el autoconcepto físico ( $r = .232$ ;  $p = .013$ ), como con los resultados académicos en las

diferentes materias; especialmente destacable es la correlación que tiene con las áreas de Lengua y Literatura ( $r=.425$ ;  $p=.000$ ), Inglés ( $r=.466$ ;  $p=.000$ ) y Ciencias Sociales ( $r=.455$ ;  $p=.000$ ).

Además, la percepción propia de la relación social muestra una correlación directa y significativa con el autoconcepto físico ( $r=.526$ ;  $p=.000$ ), de forma que conforme aumenta mi percepción de la capacidad social, aumenta el autoconcepto físico.

TABLA 4

**Análisis de correlaciones entre las variables y las calificaciones académicas**

	AUT. FISICO	LENGUA Y LITERATURA	INGLES	EDUCFISICA	CIENCIAS SOCIALES	MATEMÁTICAS
FRECAF	.277**(.003)					
PROSOCIALIDAD				.388**(.000)		
ACADEMICA	.232*(.013)	.425**(.000)	.466**(.000)	.277**(.003)	.455**(.000)	.386**(.000)
SOCIAL	.526** (.000)					
EMOCIONAL					-.213*(.022)	
FAMILIAR	.353**(.000)	.256**(.006)			.200*(.032)	
AUT. FISICO				.225*(.016)		
BUSQSENSACIONES						
AUSENCIAMIEDO						
IMPULSIVIDAD						
D. SOCIALIZACION						

\*Sig si  $p<.05$ ; \*\*Sig si  $p<.01$

## 6. DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se pone de manifiesto que la mayor parte de los adolescentes que han participado en este estudio (92.2%) practican actividad física al menos un día a la semana, este hecho se asemeja con estudios (González y Portolés, 2014; Janssen y LeBlanc, 2010; Pan et al., 2009), que sitúan el porcentaje de alumnos practicantes de actividad física por encima del 80%. En este sentido, es importante mencionar que, dentro de los adolescentes que realizan actividad física, los chicos (4.07) practican mayor número de días a la semana que las chicas (2.75), coincidiendo con los resultados aportados por Alvariñas, Fernández y López (2009), que señalan que los alumnos realizan actividad física 4 o 5 veces a la semana, mientras que en el caso de las chicas la frecuencia se sitúa en 2 o 3 veces por semana.

El incremento del número de horas de práctica de actividad física conforme aumenta la edad de los adolescentes, puede apreciarse pasando de 3.04 días en alumnos de 12 años a 3.50 días en participantes de 16 años. Esto difiere de otros estudios (González y Portolés; 2014; Ruiz-Juan y García, 2002) que afirman que las mayores tasas de actividad física y deporte se producen entre los más jóvenes, disminuyendo al incrementarse la edad.

El hecho de que los participantes vean a los amigos como el contexto social más favorable para el desarrollo de las relaciones sociales y a la familia como el menos propicio, refuerza diferentes estudios (Inglés, 2009; Martínez et al., 2010) que afirman que durante la adolescencia se van reduciendo las interacciones con los padres y, por el contrario, el grupo de iguales se convierte en el contexto de socialización más influyente (Crews, Louchbaum y Lander, 2004; Reigal, Videra y Gil, 2014).

Por otra parte, en cuanto a la conducta prosocial, destaca sobremanera que no existan diferencias significativas en función del sexo. Lo cual, resulta curioso ya que una gran variedad de estudios señalan que las chicas presentan niveles significativamente más altos que los chicos, aumentando estas diferencias con la edad (Álvarez et al., 2010; Carrasco y Trianes, 2010; Garaigordobil, 2009; Inglés et al., 2009; Kärtner et al., 2010; Kumru et al., 2012; Plazas et al., 2010).

Continuando con esta tendencia, trabajos recientes relacionan de forma positiva y significativa la conducta prosocial con el rendimiento académico (Inglés et al., 2009; Martínez et al., 2010; Inglés et al., 2011; Inglés et al., 2013).

En cambio, en el presente estudio se aprecia una relación bidireccional significativa entre la prosocialidad y el rendimiento académico únicamente en el área de Educación Física. Es decir, conforme aumentan los niveles de prosocialidad en los participantes, mejoran sus calificaciones en dicha área. Dando una influencia muy relevante a la tendencia individual a ser social, además de percibirse capaz en el contexto social (autoconcepto social), depositada en la percepción de las capacidades físicas de los adolescentes. Por el contrario, y coincidiendo con otras argumentaciones de la literatura especializada (Cecchini et al., 2008; Escartí et al., 2005; González et al., 2014; Hellinson, 2003; Sánchez-Alcaráz et al. 2012), estos resultados evidencian la importancia de la práctica de la actividad física y el deporte en el contexto escolar para la adquisición y el fomento de las conductas prosociales.

En otro orden, se ha comprobado que existen diferencias significativas en la dimensión del autoconcepto físico a favor de los chicos con respecto a las chicas, coincidiendo así con lo que señalan autores como Páez et al. (2007). En contra de esta tendencia, Padilla et al. (2010) indica que aunque los chicos tienden a tener mejor imagen de sí mismos en los ámbitos físico, emocional y social, las diferencias entre chicas y chicos solo son significativas en el autoconcepto emocional y en el autoconcepto global no académico a favor de los chicos.

Es relevante, la aparición de diferencias significativas en la dimensión del autoconcepto físico a favor de los participantes que realizan ejercicio físico de forma federada, así como en las dimensiones relacionadas con la ausencia de miedo, impulsividad y dificultades de socialización a favor de los adolescentes que no practican deporte federado, no encontrando contraste empírico en la evidencia científica, por lo que se consideran resultados que se aportan, y de interés científico. Entendiendo la práctica federada de algún deporte, como un aspecto importante para la regulación de los comportamientos prosociales en la adolescencia.

100

Respecto a la dimensión social del autoconcepto, cabe destacar su relación positiva y significativa con el autoconcepto físico. En cambio, los resultados obtenidos no muestran que influya negativamente en el rendimiento académico tal y como argumentan trabajos como el de González-Pineda et al. (2003) y el de Páez et al. (2007).

En cuanto a la dimensión del autoconcepto académico, se observa una relación positiva y significativa con respecto a todas las áreas: Lengua y Literatura, Inglés, Educación Física, Ciencias Sociales y Matemáticas. Lo cual, contrasta positivamente con diferentes estudios (Fuentes et al., 2011; Marsh y O'Mara, 2008; Páez et al., 2007) en los que se confirma que los alumnos que presentan un alto autoconcepto académico obtienen unas notas más altas.

Al mismo tiempo, y a pesar de no ser el entorno familiar el preferido por los adolescentes para sus principales relaciones sociales, se aprecia una relación causal significativa entre la dimensión familiar del autoconcepto con la dimensión física, y con las áreas de Lengua y Literatura y Ciencias Sociales, posiblemente materias que por sus características requieren mayor atención académica (horas de estudio y comprensión), por lo que la consideración de un buen estatus dentro de la familia y de sus condiciones físicas, permitirá una mayor predisposición a las necesidades que mejoren el rendimiento académico. Resultados que complementan y refuerzan estudios donde únicamente y de manera parcial, se han establecido relaciones positivas sobre el valor predictivo del ejercicio físico sobre mejoras en el rendimiento

académico (Casanova et al., 2005; González y Portolés, 2014; Kovacs et al., 2008), sin tener en cuenta aspectos tan relevantes como la consideración del adolescente dentro de su propia familia.

Otro de los datos a tener en cuenta es la relación directa y significativa existente entre la dimensión física del autoconcepto y el área de Educación Física. Estos resultados muestran indicadores similares a otros estudios que señalan que a través del juego, se aprenden y/o mejoran competencias esenciales como el autoconcepto (Cecchini et al., 2008; Escartí et al., 2005).

## 7. CONCLUSIONES

El estudio llevado a cabo, ha permitido comprobar que la práctica de actividad física es una herramienta muy útil a través de la cual los adolescentes pueden trabajar y/o mejorar tanto la percepción que tienen sobre ellos mismos como su prosocialidad. Como consecuencia, disminuyen sus dificultades para relacionarse con los demás y, por tanto, están más integrados dentro del grupo clase, lo que les facilita mejorar sus resultados académicos.

En cuanto a la relación de contextos en los que los jóvenes fomentan sus relaciones sociales, llama la atención que sea la familia, el grupo social primario donde construimos nuestra identidad individual y social, la que menos valor tenga para los participantes. En este sentido, al tratarse de una muestra que se sitúa en el periodo de la adolescencia, donde se establecen conflictos con los padres y los vínculos emocionales con los amigos son cada vez mayores, puede ser el motivo por el cual aparecen reflejados estos resultados. Teniendo en cuenta lo comentado, podría ser interesante seguir investigando esta cuestión en una muestra que se sitúe en un ratio de edad diferente.

Por otra parte, el hecho de que conforme aumenta la edad sean cada vez menos las chicas que practican actividad física en relación a los chicos, puede ser debido a la escasez de referencias femeninas que se dan a conocer en el deporte de élite. La sociedad en la que vivimos nos exige tal nivel de competitividad que nos deja muy poco tiempo para el descanso o el disfrute personal. Si a ello le añadimos la falta de modelos a seguir por parte de las chicas, se hace muy difícil que consigan esa motivación necesaria para dedicar su tiempo libre a practicar deporte.

En otro orden, es importante comentar la diferencia existente entre los participantes federados y no federados en relación a la percepción física que tienen sobre ellos mismos. En este sentido, los resultados demuestran que la realización de actividad física favorece a que los adolescentes se vean mejor físicamente. Sin embargo, si esa práctica se da dentro de un contexto de orden, disciplina, rigor, competitividad y, en definitiva, mayor calidad, las personas se sienten mucho mejor con su cuerpo. Además, al verse mejor físicamente, los jóvenes pierden ese miedo al “qué dirán” y son capaces de relacionarse con los demás con mayor facilidad. En cambio, los jóvenes que no practican actividad física de forma federada, al no tener tan buena imagen de sí mismos, presentan mayores dificultades de socialización. Del mismo modo, al no estar acostumbrados a esa disciplina y no tener la presión de ganar, puede ser el motivo por el cual son más impulsivos y no tienen tanto miedo a perder o a enfrentarse a cosas nuevas, aunque estaría bien que futuras investigaciones ahondaran en estas cuestiones para buscar respuestas de mayor rigor científico.

Centrándonos ahora en otras dimensiones del autoconcepto, se demuestra -una vez más- que la influencia de tener unas calificaciones óptimas es fundamental para que los adolescentes tengan una buena percepción de ellos mismos a nivel académico. Además, los autoconceptos familiar y el físico están relacionados con las áreas de Lengua y Literatura y Ciencias Sociales.

102

Por último, la principal limitación del estudio ha estado relacionada con la muestra, ya que el número de participantes hace difícil poder generalizar los resultados al resto de la población adolescente. En este sentido, se plantea que el trabajo ofrece la validez suficiente como para contemplar estudios de mayor dimensión muestral, que permitan el aporte epidemiológico y estadístico necesario para la generalización no sólo a población local, sino también nacional o incluso internacional.

En resumen, los resultados obtenidos demuestran que la práctica de actividad física, y el desarrollo que esta ejerce en aspectos individuales de la construcción de la personalidad del adolescente (como la propia prosocialidad, p. ej.), favorece al autoconcepto físico y este, a su vez, hace que a los jóvenes les resulte más sencillo relacionarse con sus iguales y, por tanto, estén más integrados en el grupo-clase, además de presentar mejores resultados académicos, lo cual da sentido a este estudio. Todo ello, como se menciona con anterioridad, es mediado por el desarrollo de la prosocialidad, o tendencia a generar conductas de relación social a través de las conductas de ayuda, de fuente de la línea de investigación en futuros proyectos y propuestas científicas.

## REFERENCIAS

- Álvarez, P., Carrasco, M., y Fustos, J. (2010). Relación de la empatía y género en la conducta prosocial y agresiva, en adolescentes de distintos tipos de establecimientos educacionales. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 3(2), 27-36.
- Alvariñas, M., Fernández, M.A., y López, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 113-122.
- Benítez, M., Giménez, M., y Osicka, R. (2000). Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico. ¿Existe alguna relación? *Universidad Nacional del Nordeste*; Argentina. <http://www.unne.edu.ar/cyt/humanidades/h-009.pdf>>
- Caprara, G.V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., y Barbaranelli, C. (2010). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 78-96.
- Casanova, P., Cruz, M., de la Torre, M. y de la Villa, M. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement. *Educational Psychology*, 25(4), 423-435.
- Caso, J., y Hernández, L. (2010). Modelo explicativo del bajo rendimiento escolar: Un estudio con adolescentes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), 145-159.
- Carrasco, C., y Trianes, M.V. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictoras de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 229-242.
- Cazuza, J., Siqueira, R., y Curi, P. (2014). Physical activity, psychosocial and perceived environmental factors in adolescents from Northeast Brazil. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 30(5), 941-951.
- Cecchini, J.A., Fernández, J., González, C., y Arruza, J.A. (2008). Repercusiones del programa Delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares. *Revista de Educación*, 346, 167-186.
- Crews, D., Louchbaum, M., y Landers, D. (2004). Aerobic physical activity effects on psychological well-being in low-income Hispanic children. *Perceptual and Motor Skills*, 98(1), 319-324.
- Eime, R.M., Harvey, J.T., Sawyer, N., Craike, M., Symons, C., Polman, R., y Payne, W. (2013). Understanding the contexts of adolescent female participation in sport and physical activity. *Res Q Exerc Sport*, 84(2), 157-166.
- Eime, R.M., Young, J.A., Harvey, J.T., Charity, M.J., y Payne, W.R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through Sport. *International Journal of Behavioral Nutrition & Physical Activity*, 10(1), 135.

- Eisenberg, N., Fabes, R.A., y Spinrad, T.L. (2006). Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional and personality development* (pp. 646-718). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Escartí, A., Pascual, C., y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Eshel, Y., Sharabany, R., y Barsade, E. (2003). Reciprocated and unreciprocated dyadic peer preferences and academic achievement of Israeli and immigrant students: A longitudinal study. *Journal of Social Psychology, 143*, 746-762.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología, 24*(2), 284-298.
- Fuentes, M.C., García, J.F., Gracia, E., y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema, 23*, 7-12.
- Garaigordobil, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9*(2), 217-235.
- García, F. y Musitu, G. (2014). Autoconcepto Forma-5 (AF-5) (4ª Edición). Madrid: TEA Ediciones.
- Gilman, R., y Anderman, E.M. (2006). The relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal, and academic functioning among older adolescents. *Journal of School Psychology, 44*(5), 375-391.
- González, J., Caprara, G., Garcés de los Fayos, E. y Zuffianó, A. (2014). Importance of the Development of Prosocial Behavior Through Physical Education in the Adolescents' Personality. *Education in a Competitive and Globalizing World*. Nova Publications. New York. USA
- González, J., y Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte, 9*(1), 51-65.
- González-Pineda, J.A., Núñez, J.C., Álvarez, L., Rocas, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñoz, R., Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., y Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema, 15*, 471-477.
- Hellinson, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Inglés, C.J. (2009). Enseñanza de Habilidades Interpersonales en la adolescencia. *Programa PEHIA*. 3ª Ed. Madrid: Pirámide.
- Inglés, C.J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J.M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C., y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales psicología. 25*, 93-101.

- Inglés, C.J., Delgado, B., García-Fernández, J.M., Ruiz-Esteban, C., y Díaz-Herrero, A. (2010). Sociometric types and social interaction styles in a sample of Spanish adolescents. *Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 728-738.
- Inglés, C.J., Martínez-González, A.E., Valle, A., García-Fernández, J.M., y Ruiz-Esteban, C. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 10(2), 557-571.
- Inglés, C.J., Martínez-González, A.E., y García-Fernández, J.M. (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 33-53.
- Janssen, I., y LeBlanc, A.G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7, 40.
- Jiménez, R., Cervelló, E., García, T. y Santos-Rosa, F.J., e Iglesias, D. (2007). Estudio de las relaciones entre motivación, práctica deportiva extraescolar y hábitos alimenticios y de descanso en estudiantes de Educación Física. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 7(2), 385-401.
- Kärtner, J. Keller, H., y Chaudhary, N. (2010). Cognitive and social influences on early prosocial behavior in two socio-cultural contexts. *Developmental Psychology*, 46(4), 905-914.
- Kovacs, F.M., Del Real, M.T.G., Gestoso, M., Lopez, J., Mufraggi N., y Palou, P. (2008). Relació entre hàbits de vida i qualificacions escolars en adolescents. *Apunts. Medicina de l'Esport*, 43(160), 181-8.
- Kumru, A., Carlo, G., Mestre, M., y Samper, P. (2012). Prosocial moral reasoning and prosocial behavior among Turkish and Spanish adolescents. *Social Behavior and Personality*, 40(2), 205-214.
- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 17-26.
- Linder, K. (2002). The Physical Activity Participation Academic Performance Relationship Revisited: Perceived and Actual Performance and the Effect of Banding (Academic Tracking). *Pediatric Exercise Science*, 14, 155-170.
- Lleras, C. (2008). Do skills and behaviors in high school matter? The contribution of noncognitive factors in explaining differences in educational attainment and earnings. *Social Science Research*, 37, 888-902.
- Marsh, H.W., y O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 542-552.
- Marsh, H.W., y Yeung, A.S. (1997). Casual effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41-54.

- Martínez, A.E., Inglés, C.J., Piqueras, J.A., y Ramos, V. (2010). Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. *Electronic Journal of Research in Education Psychology* 20, 8(1), 111-138.
- Muela, J.A., García-León, A., Augusto, J.M., y López-Zafra, E. (2010). La enseñanza de la Psicología a través de actividades desde una perspectiva multidisciplinar: aumento de la motivación y rendimiento. *European journal of education and psychology*, 3(1), 33-44.
- Orgilés, M., Johnson, B.T., Huedo-Medina, T., y Espada, J.P. (2012). Autoconcepto y ansiedad social como variables predictoras del rendimiento académico de los adolescentes españoles con padres divorciados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 57-72.
- Oyarzún, G., Estrada, C., Pino, E. y Oyarzún, M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género. *Acta colombiana de psicología*, 15(2), 21-28.
- Padilla, M.T., García, S., y Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación*, 352, 495-515.
- Páez, M., Fachinnelli, C., Gutiérrez-Martínez, O., y Hernández, M. (2007). Un análisis de las relaciones entre distintas dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico en una muestra de adolescentes argentinos. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), 77-84.
- Pan, S.Y., Cameron, C., Desmeules, M., Morrison, H., Craig, C.L., y Jiang, X. (2009). Individual, social, environmental, and physical environmental correlates with physical activity among Canadians: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 9, 21.
- Parise, M., Pagani, A.F., Cremascoli, V., y Lafatre, R. (2014). Rugby, self-perception and prosocial behaviour: evidence from the Italian "rugby Project for schools". *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(1), 57-61.
- Paz-Navarro, L. D. S., Roldán, R., y González, M. (2009). Funcionamiento familiar de alumnos con bajo rendimiento escolar y su comparación con un grupo de rendimiento promedio en una preparatoria de la universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10, 5-15.
- Peralta, F.J., y Sánchez, M.D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 95-120.
- Plazas, E.A., Morón, M., Santiago, A., Sarmiento, H., Ariza, S., y Darío, C. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica*, 9, 357-369.
- Powell, C.L., y Arriola, K.R. (2003). Relationship between psychosocial factors and academic achievement among African America students. *Journal of Educational Research*, 96(3), 175-181.

- Proctor, B., Hurst, A., Prevant, F., Petscher, Y., y Adams, K. (2006). Study skills profiles of normal-achieving and academically struggling college students. *Journal of College Student Development*, 47(1), 37-51.
- Ramírez, W., Vinaccia, S., y Suárez, G. R. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de estudios sociales*, 18, 67-75.
- Richaud de Minzi, M.C. (2008). Evaluación de la Empatía en Población Infantil Argentina. *Revista IIPSI*, 11(1), 101-115.
- Reigal, R., Videra, A., y Gil, J. (2014). Práctica física, autoeficacia general y satisfacción vital en la adolescencia. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(55), 561-576.
- Rodríguez, J., De Abajo, S., y Márquez, S. (2004). Relationship between physical activity and consumption of alcohol, snuff and other adverse health in Secondary School Township Avilés substances. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 12, 46-69.
- Ruiz-Juan, F. y García, E. (2002). El abandono y la ausencia de práctica de actividad físico-deportiva de tiempo libre del alumnado de la universidad de Almería. Un estudio longitudinal. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 8, 47.
- Sánchez-Alcaráz, B.J., Gómez, A., Valero, A., De la Cruz, E., y Esteban, R. (2012). Influencia del modelo de responsabilidad personal y social en la calidad de la vida de los escolares. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 13-18.
- Scheuer, L., y Mitchell, D. (2003). Does physical activity influence academic performance. *The New P.E. and Sport Dimension*, 12.
- Samadzadeh, M., Abbasi, M., y Shahbazzadegan, B. (2011). Survey of relationship between psychological hardiness, thinking styles and social skills with high school student's academic progress in Arak city. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 286-292.
- Tilano, L., Henao, G., y Restrepo, J. (2009). Prácticas educativas familiares y desempeño académico en adolescentes escolarizados en el grado noveno de instituciones educativas oficiales del municipio de Envigado. *El Ágora USB*, 9(1), 35-51.
- Wentzel, K., Barry, C., y Caldwell, K. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195-203.
- Wentzel, K.R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. En J. Elliot y C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 279-296). Nueva York: Guilford Press.



## “DiverHealth”: motivación en la evaluación de Educación Física

### “DiverHealth”: motivation in the assessment process of Physical Education

Ricardo Martín-Moya

Pedro Jesús Ruiz-Montero

Área de Didáctica de la Expresión Corporal. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España.

#### Resumen

La realidad existente en la actualidad en la sociedad y el contexto escolar requiere de un adecuado desarrollo integral y saludable del ser humano. Uno de los ámbitos con más fuerza para lograr este objetivo es la educación en general y, el área de la Educación Física (EF) en particular. En muchas ocasiones, muchos profesionales del área no saben cómo comprobar el aprendizaje adquirido por el alumnado durante su participación en las clases de EF. Llama la atención como, en numerosas situaciones, el proceso de evaluación no se lleva a cabo o, en otras, no poseen alguna coherencia con los objetivos planificados o las actividades realizadas durante la intervención. El presente trabajo desarrolla una variante educativa, formativa e innovadora en la manera de afrontar el proceso de evaluación en estudiantes de segundo de Bachillerato. Se presenta la dinámica de un juego grupal denominado “DiverHealth”, el presente juego se propone como una posible estrategia innovadora en la evaluación docente para aumentar la motivación en el aprendizaje.

**Palabras clave:** salud; bachillerato; evaluación; educación física; juego.

#### Abstract

Nowadays, people are living in a society that constantly demands a properly full and healthy development for everyone. One of the most powerful fields to achieve the present study is the society and education generally, and physical education (PE) area particularly. Multitude of cases, which physical education teachers do not know how to assess the learning acquired by students during the PE lessons. It is surprising how, in several times, the assessment process it is not made or even, it does not have any coherence with the objectives and the activities planned. Therefore, the present study develops an educational, formative and innovative variant in the way of facing the process of evaluation in Secondary students A level. It is described the dynamic of a group game called “DiverHealth”, the present game is proposed as a possible innovative strategy in teacher’s evaluation in order to increase motivation in learning.

**Keywords:** health; secondary school; assessment; physical education; game.

## 1. INTRODUCCIÓN

Un estilo de vida saludable en todas las etapas de la vida, comenzando desde la infancia y adolescencia, contribuye a un adecuado desarrollo integral y saludable del ser humano. Igualmente, se contribuye a la no aparición de molestias tales como enfermedades cardiovasculares o crónicas y, por consiguiente, favoreciendo una calidad de vida adecuada (Akesson, Weismayer, Newby y Wolk, 2007). Existen diversos factores que influyen en la salud y producen beneficios en la salud personal como es la práctica de ejercicio físico (Endres et al., 2003). Según Piéron (2004), los estilos de vida saludable han aumentado considerablemente en los últimos años, destacando el profundo conocimiento de los factores que determinan los estilos de vida activos de cada persona. La práctica de actividad física con una intensidad moderada se considera un hábito primordial que influye de manera positiva en la salud, siendo más beneficioso que llevar un estilo de vida sedentaria (Ruiz-Montero y Baena-Extremera, 2015). Por consiguiente, cabe destacar el importante papel que juega el binomio actividad física y salud (Delgado y Tercedor, 2002). En esta línea, el valor otorgado a la EF ha sido centro de estudio de diversos trabajos (Sluijs, McMinn y Griffin, 2007; Martínez de Haro, Álvarez Barrio, Yagüe y Sanz Arribas, 2015; Murillo Pardo et al., 2013; O'Leary, Wattison, Edwards y Bryan, 2014; Rué Rosell y Serrano Alfonso, 2014), destacando la importancia de la motivación generada en las clases de Educación Física (EF) sobre los aspectos actitudinales y saludables hacia la práctica física.

110

Por lo tanto, el tratamiento de la salud desde el área de la escolaridad se puede trabajar de manera transversal, aunque la Educación Física adquiere importancia y, fundamentalmente el juego, debido a la transmisión de valores y contenidos actitudinales que desempeña, estimulando las relaciones sociales y cívicas con los demás (Gil Madrona, 2006). Además, se consideran una herramienta útil para adquirir y desarrollar actividades intelectuales y motoras (Bautista, 2002). El juego y desarrollo motor constituye un elemento pedagógico de primer orden, ayudando a desarrollar la capacidad creativa y una mejor comprensión de los conceptos intrínsecos que subyacen en el lenguaje (Baena-Extremera y Ruiz-Montero, 2016).

Respecto al tratamiento de contenidos en la etapa de Bachillerato y formación del alumnado en particular, se debe abordar el tratamiento de la condición física y aspectos sociales desde una vertiente favorecedora de respeto hacia los demás, pero comenzando primeramente en el propio conocimiento de la persona (Real

Decreto 1105/2014). Esto se traduce en el conocimiento y límites del propio cuerpo, contexto próximo y lejano, así como la interacción con los demás a través de una mejora de habilidades motrices específicas y hábitos adecuados de salud.

La evaluación de la Educación Física debe superar los modelos tradicionales que se basan en una simple evaluación-clasificación, tan sumamente arraigado en la formación inicial del profesorado de EF (Pastor et al., 2006). Las críticas hacia el sistema de evaluación han sido tratadas debido a los estandarizados test de condición física usados (Almond, 2000; Devís y Peiró, 1992) o evaluación del rendimiento a través del juego (Méndez-Giménez, 2005), entre otros. Sin embargo, los últimos años se ha experimentado en el campo de la EF un auge de argumentos que defienden nuevos enfoques evaluativos para aumentar el estatus académico (Pastor et al., 2006).

Por consiguiente, el presente trabajo pretende abordar el tratamiento de contenidos relacionados con hábitos saludables y condición física de alumnas y alumnos de la etapa de Bachillerato, utilizando un innovador juego denominado “DiverHealth” y explicando detalladamente características del mismo.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

### 2.1 Participantes

El desarrollo del presente juego se puede llevar a cabo en cualquier trimestre de un curso escolar. Se puede utilizar solamente una sesión de Educación Física para el desarrollo de la propuesta de evaluación cuyo tiempo será de 45 minutos. El número de alumnos/as que pueden jugar al mismo tiempo es de treinta, sin importar las características del centro. Sin embargo, la intervención del juego está dirigida para alumnado de 2º de Bachillerato dentro de la asignatura optativa de Educación Física.

### 2.2 Procedimiento

#### *DiverHealth*

El principal objetivo de esta dinámica tiene dos vertientes. Por parte del alumnado, es comprobar los conocimientos previos adquiridos en etapas anteriores, lo aprendido durante la presente experiencia, e identificar qué grupo es verdaderamente saludable. Cada grupo deberá de conseguir un mínimo de 50 puntos para

considerarse realmente activo y saludable. Por otro lado, por parte del profesor, es la de evaluar el grado de aprendizaje y asimilación de los contenidos (saber, saber hacer y saber ser) impartidos durante la experiencia de aprendizaje "DiverHealth".

### 2.3 Dinámica del juego

La dinámica del juego "DiverHealth" comienza con la elección de un portavoz que representará a cada grupo. Esta elección se realiza mediante un consenso entre los compañeros de cada grupo que, de forma democrática determinan qué compañero/a de su grupo será el encargado/a de hacer las funciones de representante. El portavoz de cada grupo lanza un dado gigante para, en cada turno, decidir el número de casillas que avanza su equipo en función de la puntuación obtenida. Si sale un 6, el equipo puede tirar de nuevo si consigue superar la prueba asignada.

El juego comienza desde la casilla de salida (Figura 1) y tras lanzar el dado, cada grupo puede mover su ficha libremente en la dirección que decidan los integrantes del equipo.

112

FIGURA 1  
Tablero de juego "DiverHealth"



El orden de participación de los grupos se conservará durante toda la sesión. Cuando un grupo cae en una casilla debe de realizar la prueba correspondiente a dicha casilla. No habrá ningún problema si dos o más fichas se encuentran en la misma

casilla. En el momento en el que un equipo realiza la prueba correspondiente a la casilla en la que se encuentra, se determina como equipo “protagonista”. Ser el equipo “protagonista” significa que la puntuación será mayor en caso de ganar el reto propuesto. La puntuación se describe en la explicación de cada prueba.

La descripción de cada prueba (Figura 2) de las que está compuesto el tablero varía según el dibujo de cada casilla.

FIGURA 2

### Nombre de las casillas componentes del tablero



*Desenmascara el enigma* – En esta prueba el docente formulará una serie de pistas (6) para que cada grupo intente adivinar un concepto relacionado con la EF que se esconde tras las pistas (por ejemplo: a) competición, b) compañeros, c) rival, d) reglas, e) árbitro y f) respeto. Solución: Juego limpio). Cada equipo tiene cinco segundos tras cada pista para decidir si contestan o no debido a que cada uno tiene un solo intento para resolver el enigma. El equipo ganador suma 10 puntos y, si es el equipo “protagonista”, suma 20 puntos.

*Ataque DiverHealth* – El equipo que caiga en esta casilla puede retar a otro equipo directamente para hacerle restar 15 puntos mediante una pregunta o prueba relacionada con lo aprendido durante la intervención. Si el equipo retado consigue la prueba, sumará 10 puntos. Los alumnos/as son los encargados de elaborar las preguntas y las pruebas.

*Dibujo olímpico* – Durante 45 segundos y por equipo, se trata de salir a una pizarra portátil y coger una tarjeta donde aparece un concepto relacionado con la EF. Consiste en dibujar dicho concepto mientras se hace un trote suave en el sitio. Una vez acertado un concepto, tiene que salir el siguiente componente y así sucesivamente hasta agotar el tiempo. Cada dibujo acertado sumará cinco puntos.

*Forbidden Words* – Durante 45 segundos y por equipo, hay una serie de tarjetas con una palabra clave relacionada con la EF y tres palabras prohibidas que no podrán nombrarse al resto de compañeros (por ejemplo: palabra clave "coordinación" y palabras prohibidas "controlar", "movimiento" y "cuerpo"). Cada vez que acierten una palabra tendrá que levantarse un compañero a hacer la siguiente hasta que se agote el tiempo. El equipo ganador suma 10 puntos. Por el contrario, decir una palabra prohibida anula dicha palabra. El proceso será controlado por un componente de otro equipo.

*Pero, ¿gesto qué es?* – Durante 45 segundos y por equipo, un componente lleva unos cascos de música puestos por los que suena una determinada canción, la prueba consiste en interpretar con gestos rítmicos y, sin poder hablar, la canción que está sonando y el resto de compañeros tienen que adivinarla. Cada canción acertada suma cinco puntos pudiéndose realizar el mayor número posible de canciones durante el tiempo establecido.

*¿Quién quiere ser saludable?* – El funcionamiento de esta prueba consiste en la formulación de una ronda de cinco preguntas a cada equipo sobre lo aprendido durante la intervención (por ejemplo: "¿cuál es la zona aeróbica saludable?"). Cada equipo tendrá cinco segundos para debatir la respuesta final y a través de un portavoz determinar una respuesta final. Si un equipo falla su pregunta, habrá opción de rebote. En caso de empate se hace una nueva pregunta para resolver entre los equipos empatados. El equipo ganador suma 10 puntos y, si es el equipo "protagonista", suma 20 puntos; por otro lado, perder la prueba supone la pérdida de cinco puntos.

114

*Educación mímica* – Durante 45 segundos y por equipo, se trata de representar un concepto relacionado con la EF. Mediante una serie de tarjetas donde están escritos los diferentes conceptos (por ejemplo "fuerza explosiva"), el alumno debe levantarse hasta llegar a una silla situada a cuatro metros aproximadamente y, desde allí, comenzar la representación. Una vez acertada una palabra tendrá que salir el siguiente componente y así sucesivamente hasta agotar el tiempo. Cada palabra acertada sumará cinco puntos.

*Vamos a jugar* – En esta prueba participan todos los equipos a la vez, se necesita uno, dos o todos los componentes de cada equipo (según la prueba) para conseguir un objetivo relacionado con la EF propuesto por el docente (por ejemplo: "dirige un calentamiento teniendo en cuenta el tipo de estiramiento a realizar previo a la

parte principal de la sesión” o “aguanta tres globos en el aire durante 30 segundos”, etc.). El equipo ganador suma 15 puntos y, si es el equipo “protagonista”, suma 25 puntos. No superar la prueba supondrá una pérdida de cinco puntos.

*¿Te dance queen?* – Durante dos minutos (doce canciones de diez segundos cada una) se enfrentan dos equipos en una batalla de *freestyle*, el equipo que caiga en la casilla será el que decida contra quien enfrentarse. Los componentes tendrán que improvisar un baile según la canción que suene en ese momento. Al terminar, los tres equipos restantes y el profesor deciden qué equipo ha ganado. El equipo ganador suma 10 puntos y, si es el equipo “protagonista” (el que ha caído en la casilla), suma 20 puntos; por otro lado, perder la prueba supone la pérdida de cinco puntos.

### 3. APLICACIONES PRÁCTICAS EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

La intención del presente trabajo es la de plantear una forma diferente e innovadora de llevar a cabo el proceso de evaluación en el área de Educación Física. Según la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization, 2008), la frecuencia semanal de práctica de ejercicio físico recomendada en este grupo de edad, se encuentra en torno a tres-cinco días de práctica semanal. Por ello, se plantea una manera innovadora de abordar el proceso de evaluación para intentar así, conseguir un aumento de la motivación con relación a los contenidos de salud en el área de EF.

El proceso de evaluación es un asunto complejo en el que median diversos factores que determinan su carácter. La evaluación se ve influenciada por la edad de los estudiantes, los contenidos, el contexto en el que se desarrolla la intervención, el currículum y, particularmente, la experiencia y formación del docente (Chaverra, 2012). Las experiencias, pensamientos y concepciones pertenecientes a los docentes sobre la evaluación, intervienen directamente sobre sus métodos de evaluación. La participación del alumnado en la evaluación conlleva un proceso de negociación, discusión y confianza, en el que el docente ofrece una serie de responsabilidades a los estudiantes esperando de vuelta una actitud orientada al interés, a la motivación y al compromiso con la asignatura de Educación Física (Moreno-Murcia, Vera Lacárcel y Cervelló Gimeno, 2006). En este contexto, la evaluación del aprendizaje se asume de una manera participativa en la cual el estudiante es el protagonista principal del proceso (Sánchez, Pato y Zaragoza, 2010). Se trata de generar curiosidad, propiciar interés y aumentar la motivación por el proceso de evaluación en los estudiantes para hacerlos partícipes del proceso.

En relación a los contenidos trabajados, están vinculados al bloque de contenidos de *Actividad Física y Salud* y al bloque de *Deporte y tiempo libre*, contemplado en el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre. Asimismo, los contenidos encuadrarían en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Siguiendo el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre (p. 481) "La materia Educación Física puede estructurarse en torno a cinco tipos de situaciones motrices diferentes, [...] [siendo algunas de ellas] situaciones de cooperación, con o sin oposición y situaciones de índole artística o de expresión". De esta manera, quedarían justificados los contenidos utilizados en la propuesta de evaluación presentada.

El grado de satisfacción alcanzado por el alumnado en las clases de EF podría determinar las líneas de conducta mostradas fuera del entorno escolar y predisponer a los alumnos/as a la adherencia a un estilo de vida orientado a la salud (Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes y Martínez-Molina, 2014). Es lógico asumir que los programas educativos llevados a cabo en los centros escolares, dejarán mayor huella cuanto más motiven y satisfagan a los adolescentes a participar en las actividades físicas, y cuando éstos perciban los efectos cognoscitivos y afectuosos positivos como resultado de su participación (Ntoumanis, 2002). En este contexto, este tipo de propuestas ofrecen la oportunidad de aumentar la motivación de los estudiantes, fomentar el trabajo en equipo, entrenar las habilidades comunicativas y crear espacios de aprendizaje seguros, en los que se genere en el alumnado la capacidad y facilidad para experimentar (Müller, Reise y Seliger, 2015).

116

Siguiendo a Gutiérrez-García et al., (2011), señalan que las diferencias de percepción respecto a los exámenes posiblemente sean debidas al gran peso que éstos suelen tener en las calificaciones de las asignaturas. (como se cita en Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo y Pérez-Gutiérrez, 2013, p. 141). Por ello, es necesaria la búsqueda de otras alternativas a los exámenes tradicionales que, como se ha descrito anteriormente, quedan muy lejos de motivar al alumnado y satisfacer sus necesidades. Normalmente, es difícil generar una huella positiva y significativa en el alumnado, y menos aún en el proceso de evaluación. Siguiendo a Sanmartín (2000, p. 5), "son numerosas las ocasiones en que oímos hablar a la gente de sus experiencias en educación física cuando estudiaron en el colegio o en el instituto como algo aburrido, pesado y carente de significado". Por consiguiente, el presente trabajo pretende abordar la evaluación de la EF de una manera diferente, presentándose una metodología y planificación diferente a docentes.

#### 4. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES GENERALES

La puesta en práctica de un juego como DiverHealth podría acercarse hacia una evaluación realmente formativa, educativa y de una manera divertida a través del juego, abriendo un camino diferente en la forma de plantear la evaluación de contenidos relacionados con la Educación Física. De forma concreta, cabe destacar la necesidad de un compromiso alto por parte del profesorado en la creación de propuestas de calidad en cuanto al proceso de evaluación.

La presente propuesta podría generar satisfacción al alumnado y docente al comprobar la implicación generada en ambas partes. Además, la participación docente juega un rol facilitador más que orientado a la dirección, favoreciendo así la involucración total del alumnado sintiéndose protagonista del proceso durante toda la propuesta. Otro aspecto potenciador del resultado puede ser el tratamiento de las TIC en la escuela con la realidad diaria del alumnado participante. Por ello, todo lo descrito viene a proponer la viabilidad e idoneidad de realizar propuestas de esta índole en el área de la EF y, particularmente, en el ámbito de la salud.

En esta línea, con el objetivo de conectar con las necesidades de los alumnos/as, el presente trabajo pretende abordar, desde un punto de vista diferente e innovador, la manera de afrontar el proceso de evaluación. Ideas como la presente propuesta, a través de un tablero con juegos que trabajan valores saludables, podrían ayudar a otros profesionales del ámbito de la Educación Física a diseñar sesiones de evaluación que persigan la valoración sobre lo aprendido por los alumnos/as de una manera diferente, motivante y divertida.

Como conclusión final, habría que destacar que se podría utilizar el juego y actividades grupales y cooperativas para que la evaluación e incluso la autoevaluación del discente fuese más factible y útil en la clase de Educación Física. La utilización del juego y actividades lúdicas en el área de Educación Física, tienen que componerse de explicaciones específicas y claras, acompañadas de ejemplos y con el carácter más lúdico posible, como las propuestas del presente trabajo. Se debe intentar que el juego y la evaluación cumplan con el espacio donde se desarrollan y con el material utilizado, para evitar posibles riesgos y favorecer la asimilación de contenidos y correcta evaluación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akesson, A., Weismayer, C., Newby, P. K., y Wolk, A. (2007). Combined effect of low-risk dietary and lifestyle behaviors in primary prevention of myocardial infarction in women. *Archives of Internal Medicine*, 167(19), 2122-2127.
- Almond, L. (2000). *Volviendo a pensar el papel de la salud en Educación Física*. En II Congreso Internacional de Educación Física. Jerez de la Frontera. (Cádiz). UGT.
- Baena-Extremera, A. y Ruiz-Montero, P.J. (2016). El juego motor como actividad física organizada en la enseñanza y la recreación. *EmásF. Revista digital de Educación Física*, 38. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5351993.pdf>
- Bautista, J. M. (2002). *El juego como método didáctico: propuestas didácticas y organizativas*. Granada: Adhara.
- Chaverra, B. (2012). Significados otorgados a la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Interpretación a partir de un grupo de maestros de Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 65-82.
- Delgado, M. y Tercedor P. (2002). *Estrategias de intervención en educación física para la salud desde la educación física*. Barcelona: Inde.
- Devís, J. y Peiró, C. (1992) *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde
- Endres, M., Gertz, K., Lindauer, U., Katchanov, J., Schultze, J., Schröck, H., Nickenig, G., et al. (2003). Mechanisms of Stroke Protection by Physical Activity. *Annals of Neurology*, 54(5), 582-590.
- Gil Madrona, P. (2006). Educar en valores a través de juegos motores y deportes. *Ensayos. Revista de Estudios de la Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete*, 21, 109-128.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Sánchez-Fuentes, J. A., y Martínez-Molina, M. (2014). Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 59-70.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á., Pérez-Gutiérrez, M., y Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., y Pérez-Gutiérrez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de educación física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 15(2), 130-151. Recuperado de [http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2013/11/agora\\_15\\_2d\\_gutierrez\\_et\\_al.pdf](http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2013/11/agora_15_2d_gutierrez_et_al.pdf)
- Martínez de Haro, V., Álvarez Barrio, M. J., Yagüe, L. C., y Sanz Arribas, I. (2015). Health aspects of physical education in the community of madrid (spain). / Aspectos de salud

en educación física en la comunidad de madrid (España). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15(57), 151-164.

- Méndez-Giménez, A. (2005). Hacia una evaluación de los aprendizajes consecuente con los modelos alternativos de iniciación deportiva. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (17), 38-58.
- Moreno-Murcia, J. A., Vera Lacárcel, J. A., y Cervelló Gimeno, E. (2006). La evaluación participativa como formación en educación física. *Revista de educación*, (340), 731-754. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2100515&info=resumen&idioma=ENG>
- Müller, B. C., Reise, C., y Seliger, G. (2015). Gamification in Factory Management Education – A Case Study with Lego Mindstorms. *Procedia CIRP*, 26, 121-126.
- Murillo Pardo, B., García Bengoechea, E., Generele Lanaspá, E., Bush, P. L., Zaragoza Casterad, J., Julián Clemente, J. A., y García González, L. (2013). Promising school-based strategies and intervention guidelines to increase physical activity of adolescents. *Health Education Research*, 28(3), 523-58.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3(3), 177-194.
- O’Leary, N., Wattison, N., Edwards, T., y Bryan, K. (2015). Closing the theory-practice gap: Physical education students’ use of jigsaw learning in a secondary school. *European Physical Education Review*, 21(2), 176-194.
- Pastor, V. L., Aguado, R. M., García, J. G., López, E. M., Pastor, J. F., Badiola, J. G., y García, L. M. (2006). La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 31-41.
- Piéron, M. (2004). Estilo de vida, práctica de actividades físicas y deportivas, calidad de vida. *Fitness & Performance Journal*, 3, 10-17
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Ministerio de Educación y Ciencia. Gobierno de España.
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. Ministerio de Educación y Ciencia. Gobierno de España.
- Rué Rosell, L., y Serrano Alfonso, M. Á. (2014). Educación Física y promoción de la salud: estrategias de intervención en la escuela. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 2041(25), 186-191.
- Ruiz-Montero, P.J. y Baena-Extremera, A. (2015). Importancia de hábitos saludables durante la etapa educativa: prevención de lesiones y correcta alimentación. *Trances. Revista de transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, 7(1), 53-70. Recuperado de [http://www.trances.es/papers/TCS%2007\\_1\\_4.pdf](http://www.trances.es/papers/TCS%2007_1_4.pdf)

- Sánchez, Y. C., Pato, A. S., y Zaragoza, M. R. (2010). La evaluación y la información de calidad en educación física: propuesta de una herramienta de diagnóstico para la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Pedagogía*, 497-520. Recuperado de [http://www.jstor.org/stable/23766357?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/23766357?seq=1#page_scan_tab_contents).
- Sanmartín, M. G. (2000). Actividad física, estilos de vida y calidad de vida. *Revista de Educación Física: Renovar la teoría y práctica*, (77), 5-16.
- Sluijs, E. M. F. van, McMinn, A. M., y Griffin, S. J. (2008). Effectiveness of interventions to promote physical activity in children and adolescents: systematic review of controlled trials. *British Journal of Sports Medicine*, 42(8), 653-657.
- World Health Organization (2008). School policy framework: implementation of the WHO global strategy on diet, physical activity and health.

## Desempleo y precariedad laboral en mayores de 45 años. Retos de la formación e implicaciones educativas

### *Unemployment and job insecurity on people older than 45. Training challenges and educational implications*

**Diana Amber**

**Jesús Domingo**

*Universidad de Granada. Dpto. Didáctica y Organización Escolar, España*

#### RESUMEN

En España uno de los colectivos más afectados por el desempleo actualmente son los mayores de 45 años. Ante ello, una formación pertinente, puede desempeñar un rol crucial en la inserción laboral de estas personas. Este estudio pretende conocer cuáles son las claves y desafíos, desde la voz de los profesionales de la formación y el empleo, que las iniciativas formativas deben asumir para atender a esta problemática social. Los resultados indican las principales dimensiones, medidas organizativas, de gestión y de planificación a considerar en su proceso formativo, así como repercusiones sobre otros colectivos y etapas. Se concluye que la inserción laboral de estas personas trasciende a la formación para el empleo del propio sujeto y requiere medidas socioeducativas que impliquen a la sociedad en su conjunto.

**Palabras clave:** análisis del discurso; formación para el empleo; desempleo; educación; sociedad; edad.

#### ABSTRACT

*One of the collectives most affected by unemployment at present are the people older than 45 years old. Because of that, an appropriate training can play a crucial role in the labour insertion of these people. This study hopes to distinguish which are the keys and the challenges, from the point of view of the professionals in training and employment, that training initiatives must assume in order to attend to this social difficulty. The results indicate the main dimensions and the organizational, management and planning measures to consider on their training process, as well as repercussions over another collectives and stages. It is concluded that labour insertion of these people transcends to the training for the employment of the individual itself and requires social and educational measures, which get involved the society as a whole.*

**Keywords:** *discourse analysis; training for employment; unemployment; education; society; age.*

## 1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La formación profesional para el empleo pretende dar respuesta a las necesidades formativas de las personas para su inclusión en el mercado de trabajo, en sincronía con las necesidades productivas de la sociedad actual, siendo una de sus finalidades *“Mejorar la empleabilidad de los trabajadores, especialmente de los que tienen mayores dificultades de mantenimiento del empleo o de inserción laboral”*, según la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral.

El reto que esta nueva ley persigue es sin duda difícil, pues en la actualidad, aún a consecuencia de la crisis y la recesión económica, en España el número de parados que estima la Encuesta de Población Activa (EPA) del Instituto Nacional de Estadística (INE) es de 4.850.800 parados en el tercer trimestre de 2015, es decir, el 21,18% de la población activa. Cifra que encierra numerosos casos de vulnerabilidad, a causa de diversos factores de exclusión (Castel, 2004; Sen, 2001; Silver, 2005; Subirats, 2004; Tezanos, 2001), casos sobre los cuales han incidido con más fuerza la crisis y sus devastadoras consecuencias. Entre las personas cuyas posibilidades de inserción al mercado laboral han descendido más considerablemente en los últimos tiempos, se encuentran los mayores de 45 años, cuya cifra oficialmente es de 1.702.800 personas (INE, 2015), lo que supone actualmente un 35% del total de los desempleados registrados en España. Su situación de desempleo es además persistente en el tiempo, pues el 71,66% del total de desempleados entre 45 y 64 años, llevan más de un año en desempleo y son considerados, por tanto, parados de larga duración. Esta dilatada situación de desempleo provoca situaciones de aislamiento y una exclusión del mercado laboral más acentuada hacia estas personas (Paugam, 2008; Weinberg, 2004) que pueden ser además estigmatizadas a causa de la prolongación de su inactividad laboral.

122

A fin de construir un perfil profesional más atractivo para las empresas, la propia Ley 30/2015 introduce el concepto de empleabilidad, que es definido desde una perspectiva individualista, como la habilidad del sujeto para conseguir o mantener un empleo (Campos Rios, 2003; Finn, 2000). Sin embargo, este concepto implica cierta polémica, pues la empleabilidad puede plantearse como una justificación meritocrática de la desigualdad (Martínez & Córdoba, 2011), en la medida en la que atribuya al sujeto el peso de su propia situación laboral y de sus opciones al empleo, obviando las responsabilidades sociales y políticas que podrían materializarse a través de iniciativas formativas y de educación que promuevan la empleabilidad de la persona.

Por otra parte, la permanente fluctuación e inestabilidad del mercado laboral (Beck, 2002; Blanch, 2010), generan un entorno de incertidumbre y vulnerabilidad que reclaman una alta flexibilidad y adaptabilidad del trabajador. Esto dificulta el alcance de la empleabilidad a los individuos en tanto no se tenga en cuenta que, siguiendo a Marhuenda (2014), la empleabilidad es una *dimensión relacional*, por lo que

*es una cuestión de ajuste, no de acoplamiento de uno de los dos factores (el individuo, el demandante de empleo, el sujeto formado y capaz) al otro (el empleo, fijo, delimitado, que requiere disponer de unas capacidades y no hacer uso de otras de las que uno tal vez disponga y que convenga mejor ocultar o al menos no emplear) (p. 56).*

En esta cuestión de ajuste de ambos elementos, formación y educación juegan un papel relevante, pues facilitan al trabajador el alcance de las competencias demandadas por el mercado y a su vez, los procesos educativos tienen un potencial transformador que puede ayudar al logro de una cultura empresarial más ajustada a las necesidades de las personas (Llinares, Córdoba, & Zacarés, 2011). En este marco idílico, sociedad y empresas, se unirían en una relación simbiótica, que aúne los esfuerzos en una misma dirección, caminando hacia el logro de una economía sostenible (Felber, 2012).

En busca de las pautas que debe tomar en consideración la formación para lograr una mayor inserción de los mayores de 45 años en el mercado de trabajo, se apuesta en este estudio por conocer, desde la voz de los expertos en formación y empleo, cuáles son las claves, propuestas y desafíos que debe enfrentar la formación para atender a esta problemática social, siendo este su objetivo y la principal contribución de este trabajo.

Tratándose de un artículo de investigación, se acoge en su estructura a los apartados propios de este tipo de informes. De este modo, tras hacer una presentación del marco metodológico en el que el trabajo se desarrolla, atendiendo a la selección de la muestra y al proceso de codificación y análisis de la información, se redacta el apartado de resultados, que acopia los principales hallazgos fruto de la investigación realizada. Este epígrafe se divide a su vez en tres bloques que recogen y organizan los resultados según se traten de propuestas de mejora de la formación de estas personas; medidas organizativas, de gestión y planificación de su formación; o repercusiones socioeducativas sobre otros colectivos y etapas. Por último, se presenta un apartado de discusión de los resultados de este trabajo contrastándolos con los hallazgos de estudios precedentes, apartado final que se aúna con las principales conclusiones del estudio.

## **2. METODOLOGÍA**

Se opta por una metodología cualitativa, que favorece la comprensión (Flick, 2007), apoyada en estrategias cuantitativas de control de frecuencia, conjugando ambos enfoques al servicio de los intereses del estudio. Se usa la entrevista discursiva (Kvale, 2011) a expertos como técnica de recogida de datos, a partir de guías de conversación flexibles que orientan el discurso, sin ceñirlo a patrones preestablecidos.

### **2.1 Selección de casos de estudio**

A través de un proceso de bola de nieve, gracias a las sugerencias de los propios informantes sobre otros profesionales, se seleccionaron de forma intencionada los quince sujetos que componen la muestra de estudio. Todos ellos comparten como características esenciales su experticia en las áreas de formación y/o empleo, y su experiencia profesional con desempleados mayores de 45 años. Estos expertos pertenecen a tres ámbitos profesionales diferenciados: investigación, formación y servicios sociales y de empleo.

### **2.2 Proceso de codificación y análisis de la información**

124

El análisis del discurso, desde su vertiente crítica (Van Dijk, 2008, 2009), es el enfoque utilizado para la interpretación y análisis de los datos de investigación. Desde este planteamiento analítico, se extraen del discurso de los quince informantes todas las alusiones a mejoras de la formación de los mayores de 45 años en desempleo y a repercusiones e implicaciones educativas de la misma. Se obtienen un total de 21 directrices formativas o claves a considerar antes, durante o después del proceso formativo, que puedan repercutir en la mejora de la situación según los informantes. Estas claves se organizan y clasifican en función de tres aspectos, cuya estructura es usada para la presentación de los resultados expuestos en el siguiente apartado de este trabajo.

- Propuestas de mejora de la formación para personas mayores de 45 años en desempleo, que acentúan las principales dimensiones a considerar en su proceso formativo.
- Medidas organizativas, de gestión y planificación de la formación para adecuarla a las necesidades y requerimientos del colectivo objeto de estudio.
- Repercusiones socioeducativas sobre otros colectivos y etapas.

Los dos primeros aspectos se enfocan al propio colectivo, pues son recomendaciones para mejorar la formación dirigida expresamente ellos, mientras que el tercero muestra propuestas dirigidas a otros colectivos, que influyen de forma transversal y recíproca en los mayores de 45 años.

Con ayuda del programa de análisis cualitativo NVivo, la información obtenida del discurso de los expertos, fue codificada atendiendo a las tres categorías expuestas con anterioridad: 1) Propuestas (P); 2) Medidas (M); 3) Repercusiones (R). Se definió además el ámbito profesional de cada uno de los informantes como atributo, al que se le asignaron los siguientes valores: 1) Investigadores (I); 2) Formadores (F); 3) Otros profesionales (O). Esta codificación, permitió realizar matrices de codificación cruzando cada categoría de análisis con el ámbito profesional del experto.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1 *Propuestas de mejora de la formación para mayores de 45 años*

Del discurso de los 15 expertos entrevistados se derivan once propuestas que indican los acentos en los que deben centrarse, según su criterio, las iniciativas formativas orientadas a los desempleados mayores de 45 años.

Una primera lectura vertical de la Tabla 1, muestra cómo existen ciertas discrepancias entre los expertos en el lugar en el que sitúan las claves de la formación para mayores de 45 años. Mientras que los investigadores tienen una visión más global, defendiendo principalmente el desarrollo de las competencias básicas y el ofrecimiento de una educación integral de la persona, los formadores ponen el acento en la metodología, apostando por enseñanzas centradas en aprendizajes prácticos, siendo la única propuesta en la que todos los formadores entrevistados coinciden. Por su parte, los profesionales de servicios sociales y empleo coinciden con los investigadores en incidir en las competencias básicas como principal factor a considerar en las iniciativas formativas para mayores.

Desde una lectura horizontal de la Tabla 1, nuevamente el desarrollo de las competencias básicas, es la apuesta más destacada por los expertos, pues 11 de los 15, afirman, en 31 referencias, la necesidad de que la formación tenga un carácter compensatorio de las desigualdades formativas. Seis de los once expertos que abogan por la formación en competencias básicas, dan una mención especial a la competencia digital, como muestra el siguiente fragmento:

«Fundamental: Manejo de nuevas tecnologías, que creo que tiene que ser transversal todo, porque si no sí que te quedas atrás; y hay gente que es que le pones un ordenador delante y no quieren ni estar sentados porque se asustan» (PCB. O3. Ref.1).

La competencia de aprender a aprender es otra de las más destacadas por los expertos, que aseguran que el rol del sujeto en su propio aprendizaje es primordial, por tanto, como afirma uno de los informantes, en los procesos de aprendizaje «No se trata tanto de “enseñarlos a”, sino de que sean capaces de “aprender a”» (PCB. I3. Ref.1).

TABLA 1.

**Propuestas emergentes del discurso de los informantes en función de su ámbito profesional, según el número de expertos y el número de referencias**

Propuestas (P)	N° Expertos				N° Referencias
	Investigadores	Formadores	Otros profesionales	Total	
Desarrollar competencias básicas (CB)	4	2	5	11	31
Adaptar la formación a la diversidad del colectivo (D)	1	3	4	8	18
Ofrecer una educación integral (EI)	4	0	3	7	21
Usar una metodología eminentemente práctica (PR)	0	5	2	7	17
Proporcionar aprendizajes de utilidad (U)	1	2	2	5	12
Atender al bienestar psicológico (BP)	2	1	2	5	11
Capacitar a las personas para crear y gestionar una empresa (E)	0	0	4	4	4
Formar para el empleo (FE)	0	0	3	3	8
Desarrollar competencias profesionales (CP)	0	2	1	3	5
Facilitar el tránsito a la vida jubilar (J)	2	0	0	2	7
Aportar formación de formadores o mentores (FF)	2	0	0	2	5

Fuente: Elaboración propia

La segunda propuesta más destacada por los expertos, con ocho informantes que la apoyan, es atender a la diversidad del colectivo de mayores de 45 años, conscientes de la alta diferenciación de los perfiles formativos de las personas mayores. Un investigador subraya que toda formación para adultos debe partir de sus experiencias anteriores, y destaca la dificultad que entraña la formación para este colectivo frente a otros, debido a su gran diversidad:

«Quizás en esta edad y en esta ámbito más todavía se debía considerar eso, toda la experiencia que ellos tenían acumulada, y que cualquier formación debía partir de ahí, de sus experiencias, de sus conocimientos previos. El problema es que es un colectivo muy diverso, no es lo mismo que cuando haces formación aquí o en un instituto» (PD. I2. Ref. 1)

En este sentido, un formador habla que hay que “*amoldarse*” al grupo con el que se trabaja, asegurando:

«No puedes irte a niveles muy altos cuando tienes gente con la EGB solamente y la ESO de ahora, y gente que..., he llegado a tener licenciados, entonces, claro, yo me ponía a hacerle cuentas y el tío lo hacía todo, en cambio a otros les costaba un reino» (PD. F5. Ref.3)

Aunque obviada por los formadores entrevistados, otra de las propuestas más señaladas por los expertos, común a siete de los quince profesionales entrevistados (4 investigadores y 3 profesionales de servicios sociales y empleo) y con 21 referencias en el discurso, es ofrecer una educación integral al sujeto en formación, es decir, un proceso que aúne formación y educación en un solo concepto, y que englobe todas las dimensiones de la persona. En este sentido, algunos de los expertos llegan a hablar de un proceso de transformación «movilizarlos de forma dinámica siendo conscientes del problema, movilizar las dimensiones cognitivas, afectivas, sueños, utopías, miedos,... si quiero que la persona se transforme, hay que ayudarla a tomar consciencia de su todo» (PEI. I5. Ref.6).

La orientación de la formación hacia contenidos prioritariamente de carácter práctico, es la cuarta propuesta más referida en el discurso de los expertos. Siete informantes, incluyendo al total de los formadores, apuestan por incentivar las metodologías prácticas en la formación para mayores de 45 años, tanto en el aula como en las empresas, en las que pueden surgir oportunidades laborales. En quinto lugar, con 12 referencias y cinco expertos que la apoyan, se presenta como clave proporcionar sólo aprendizajes de explícita utilidad para los desempleados mayores en las iniciativas formativas. Formación que pueda ser aplicada en alguna faceta de su vida, ya sea personal o profesional. En palabras de un formador, «*para mayores de 45 es sacar acciones formativas que sirvan para algo (...), porque ellos si no*

*se aburren, tiene que ser que vean unas perspectivas de futuro»* (PU. F5. Ref.4). En esta línea, otro de los informantes asegura que es necesario que la formación se adapte «*a lo que ellos piden, a sus necesidades, su motivación porque si no es muy difícil engancharlos a estas edades, porque lo van a dejar»* (PU. I2. Ref.1).

Con el mismo número de expertos a favor que la apoyan, aunque con un matiz disonante respecto a la propuesta anterior, los informantes subrayan la importancia de la formación para atender al bienestar psicológico de las personas desempleadas, y a la vez el peligro que ello supone, pues puede desvirtuar el verdadero objetivo de la formación. Uno de los expertos asegura que «*cuando la formación no está pensada para estos públicos, solamente la posibilidad que tienen de convivir con las otras personas, de tener un formador que les escucha, ... esa es una experiencia muy agradable»* (FBP. I5. Ref.2). Sin embargo, el mismo investigador afirma que este hecho supone un riesgo, pues «*la formación que estamos haciendo puede transformarse en aquello que llaman un "prozac de los excluidos". Que, como no tenemos nada más, y como es mejor estar en formación que en casa,...*» (PBP. I5. Ref.1). En esta misma línea discursiva, otro de los expertos afirma que en sí mismo, el hecho de formarse supone una motivación y un aliciente para los desempleados mayores:

128

«A personas mayores de 45 es más difícil motivarlas porque bueno, (...) pero la motivación de esas personas les viene con la formación, a mí, la gente, cuando ve que no hay salida ninguna, me pide desesperadamente cursos, cursos de formación, "un curso de formación, por favor, un curso de lo que sea". Ya me dicen "de lo que sea"» (PBP. O5. Ref.3)

Estas dos propuestas revelan dos motivaciones contrapuestas de los desempleados hacia la formación, que emergen implícitamente del discurso de los expertos. La propuesta de formación centrada en aprendizajes de utilidad, que rechaza formarse si no hay expectativas de aplicación de lo estudiado, frente a la formación que atiende al bienestar psicológico de las personas, muestran dos motivaciones con frecuencia antagónicas hacia la formación que están presentes en los desempleados mayores de 45 años. Por una parte, formación concebida como respuesta a una necesidad o perfeccionamiento profesional y por otra, formación como antidepresivo. Esta segunda concepción de la formación centrada en el bienestar psicológico, supone un uso terapéutico de esta, que desvirtúa su potencial formativo. Una respuesta terapéutica al desempleo, se aleja de los fines de la formación, pues acomoda a la persona a su situación. En este sentido, parte de los expertos aconsejan considerar el plano emocional, ante la delicada situación que los desempleados sufren, pero sin anteponerlo a los fines de la formación.

Aunque ni los investigadores, ni los formadores hacen referencia directa a la necesidad de capacitar a las personas para crear y gestionar su propia empresa, cuatro de los cinco profesionales entrevistados que trabajan en servicios sociales y de empleo, consideran que sería necesario informar a las personas a través de actividades formativas de los procedimientos y gestiones necesarias, para emprender y fomentar la cultura emprendedora. También únicamente tres de estos profesionales, que trabajan por la inserción laboral, abogan por la necesidad de formar para el empleo en el sentido más instructivo de la palabra, es decir, a través de talleres y actividades que ayuden a la persona a insertarse en el mercado laboral: «cómo redactar un currículum, cómo movernos para la búsqueda de empleo, cómo acudir a una entrevista de trabajo, el tema de la agenda...» (PFE. O3. Ref.3)

Tres de los expertos (dos formadores y un profesional del empleo) defienden la clave de ofrecer a los desempleados mayores de 45 años una formación de perfeccionamiento a partir de su experiencia anterior, centrada en desarrollar las competencias profesionales.

Las últimas dos claves aportadas por los expertos, ambas con tan solo dos informantes del ámbito de la investigación que las respaldan, se dirigen específicamente a los mayores de 55 años. Una de ellas, con siete referencias en el discurso, se centra en las posibilidades de la formación para facilitar el tránsito a la vida jubilar de las personas mayores. Uno de los expertos, asegura que a partir de cierta edad, la formación que reciban las personas debe redefinir sus objetivos, renunciando a la posibilidad de acceder al mercado laboral y centrándose en ayudarlas al tránsito de la vida activa a la vida jubilar *«Yo creo que 45 años está más próximo al éxito que a partir de 55, por ejemplo; pero que en un momento determinado, lo que tenemos que preparar es el tránsito hacia otro tipo de vida»* (PJ. I1. Ref.2).

Por último, con 5 referencias en el discurso analizado, dos expertos plantean la posibilidad de impartir formación de formadores o mentores a los desempleados más mayores, dando respuesta a su generatividad *«yo creo que faltaría potenciar más una formación de formadores, si la queremos llamar así, más específica para estos colectivos, el colectivo este de 50 a 65 años»* (PFF. I2. Ref. 2).

### **3.2 Medidas organizativas, de gestión y planificación de la formación para mayores de 45 años**

Además de las propuestas mencionadas con anterioridad, los expertos también dan algunas pautas de organización, gestión y planificación de la formación, que consideran que pueden ser de utilidad para mejorar las enseñanzas dirigidas a los

desempleados mayores de 45 años. Del discurso de los expertos se han rescatado un total de siete medidas que se recogen en la Tabla 2, aunque solo 12 de los 15 informantes hacen alusión a estas cuestiones en su discurso. Únicamente dos investigadores se posicionan en alguno de estos aspectos, mientras que los 10 profesionales de los otros dos ámbitos, incluyen alguna de estas cuestiones en su discurso. Estas medidas, como era predecible, son predominantemente indicadas por los formadores y los profesionales de los servicios sociales y empleo, pues son quienes lidian diariamente con estos asuntos.

Una primera lectura general de la Tabla 2, además de evidenciar la menor participación de los investigadores en estas cuestiones, muestra cómo las medidas aportadas por un mayor número de expertos son el ajuste de la oferta formativa a la oferta laboral y la orientación previa a la formación. Nueve de los quince expertos, en 30 referencias en el discurso, abogan por planificar una oferta de formación para el empleo que esté en consonancia con las exigencias y necesidades del mercado de trabajo, conscientes de que esta premisa habitualmente no se ha tenido en cuenta:

«A veces se han impartido cursos sin tener un poco en cuenta el mercado de trabajo, siempre tiene que haber una relación directa. Aquí no tiene sentido (...) que tengamos cientos de cursos de minería, porque este no es un sector minero, ni tiene sentido que en Madrid, haya cursos de pesca, pero a veces han ocurrido cosas de esas» (MM. O1. Ref. 4).

130

No obstante, aclaran que esta correlación debe realizarse con precaución, sin que ello suponga el sometimiento de la formación al mercado de empleo: *«Tú no puedes estar estudiando una especialidad con destino a irte fuera. Tampoco podemos encasillar al sistema educativo diciendo “esto es lo que hay hoy, y esto es lo que montamos”. No, pero con planificación»* (MM. F1. Ref. 6).

Como segunda medida más aludida por los expertos, con el mismo número de profesionales que la apoyan, y 29 referencias del discurso, se encuentra la orientación como guía del proceso de formación. Desde el marco formativo, conciben la orientación como un paso necesario y previo a la formación, que ayude a las personas a definir sus intereses y objetivos y a adecuarlos a opciones reales de empleo, para asegurar el éxito de los procesos formativos posteriores:

«Ahí acertaríamos más, porque tendríamos a una persona con 40 años y está en el paro y está haciendo auxiliar de enfermería, o está haciendo electrónica, pero es porque ahí hay una salida de acuerdo con lo que a él le gusta y con lo que él cree que desarrollaría sus cualidades, pero si no la hay, acabará eso y dirá: “¿Ahora qué hago? ¿Otro ciclo?”» (MOP. F1. Ref. 5)

TABLA 2

**Medidas organizativas, de gestión y planificación emergentes del discurso de los informantes en función de su ámbito profesional, según el número de expertos y el número de referencias**

Medidas organizativas, de gestión y planificación (M)	Nº Expertos				Nº Referencias
	Investigadores	Formadores	Otros profesionales	Total	
Ajuste de la oferta formativa al mercado laboral (M)	0	5	4	9	30
Orientación previa a la formación (OP)	2	3	4	9	29
Gestión eficaz los recursos destinados a formación (GE)	0	3	2	5	10
Aumento de las oportunidades de formación para desempleados (OF)	1	1	3	5	7
Diseño de una formación flexible, ajustada a la disponibilidad del colectivo (FL)	1	2	1	4	12
Acreditación de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia (AC)	2	1	1	4	11
Adecuación del profesorado y el equipo (PE)	1	0	2	3	4

Fuente: Elaboración propia

En esta misma línea discursiva, los informantes conciben la orientación en su discurso como clave para la reconstrucción profesional de las personas mayores de 45 años, reorientando los objetivos profesionales de las personas en desempleo a nuevos yacimientos de trabajo, en los que sus perfiles puedan tener cabida, tras un proceso de reconstrucción que parta de competencias ya afianzadas.

En línea con las medidas anteriores, un total de cinco expertos, apuestan por una gestión más eficaz de los recursos económicos destinados a formación, pues consideran que «No podemos estar formando personas, que sabemos que en esos

sectores no se van a emplear, eso es malgastar el dinero» (MGE. O1. Ref. 3). En cuanto a la gestión de los recursos, además de referirse a la correcta selección de los sectores productivos a los que se destina la formación para el empleo, uno de los formadores considera también la menor rentabilización que hace una persona mayor, frente a una joven, de los recursos de formación invertidos en ella:

«el panorama en general está muy malo para todo el mundo, y para estas personas más malo todavía, porque cuando se tiene cierta edad, invertir en formarlas para luego muy poco tiempo que hay para luego aprovechar esa enseñanza que han tenido, pues...» (MGE. F4. Ref. 1)

El aumento de las oportunidades de formación para desempleados, especialmente en momentos de crisis, es reclamado en el discurso de cinco de los informantes:

«Deberían fomentar un poco más lo que es la formación gratuita, porque como ya no tenemos los cursos de la Junta de Andalucía, que teníamos antes, pues claro, eso es un problema, ahora mismo es un problema grave, porque eran cursos gratuitos para personas que no podían costeárselos» (MOF. O5. Ref. 1)

Cuatro expertos de los tres ámbitos profesionales apuestan por diseñar una formación flexible, ajustada a la disponibilidad del colectivo, pues son conocedores de la problemática que supone atender a mayores en enseñanzas y centros formativos diseñados para jóvenes:

132

«Resulta como un poco raro que tengan que adecuarse a las normas del instituto porque las normas del instituto están pensadas para la gente joven, no para ellos, entonces, ellos tienen que adaptarse a las normas del instituto y muchas veces te encuentras con situaciones un poco absurdas ¿no? de que no pueden salir a la calle..., cosas de ese tipo» (PFL. F3. Ref.1)

A causa de la incoherencia que supone aplicar reglas y horarios diseñados para jóvenes a personas mayores, los expertos aseguran que sería de interés buscar alternativas de formación para el colectivo «creo que es una buena alternativa la formación profesional online, *semipresencial, a distancia, tutorizada,...*» (PFL. F1. Ref. 4)

La quinta medida más referida, apoyada por cuatro expertos, dos de ellos del ámbito de la investigación, es facilitar la acreditación de las competencias profesionales de los mayores de 45 años que han sido adquiridas mediante su experiencia profesional, medida regulada por el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. Los expertos aseguran que la acreditación es «*un caso de justicia social,*

*hay personas que llevan toda su vida trabajando en un sector, que no tienen ninguna titulación y que por la experiencia han recibido esa formación, sería una forma de reconocérselo» (MAC. O1. Ref. 2).*

En último lugar, con tres informantes que apoyan la idea, se hace mención a la necesidad de contar con profesorado y un equipo de trabajo especializado tanto en la disciplina, como en el colectivo con el que va a trabajar, pues aseguran que «no tenemos profesionales de formación especializados en trabajar con adultos» (MP. I5. Ref. 1)

### 3.3 Repercusiones socioeducativas sobre otros colectivos y etapas

Analizando las propuestas y medidas formativas sugeridas por los expertos para los mayores de 45 años, se cruzan otros aspectos fuertemente relacionados que amplían y desvían los comentarios de los informantes a otros niveles y campos educativos, mostrando la compleja y multifactorial interrelación de todo el sistema social. No obstante, no son muchos los expertos que consideran esta perspectiva, ni son frecuentes las referencias a ello en el discurso, como se puede apreciar en la Tabla 3, siendo los investigadores los que destacan con más frecuencia las influencias e interconexiones que se establecen entre los sectores poblacionales.

133

TABLA 3

**Repercusiones socioeducativas sobre otros colectivos y etapas emergentes del discurso de los informantes en función de su ámbito profesional, según el número de expertos y el número de referencias**

Repercusiones (R)	Nº Expertos				Nº Referencias
	Investigadores	Formadores	Otros profesionales	Total	
Actuación desde la enseñanza obligatoria	1	1	2	4	8
Transformación de la cultura empresarial	2	0	0	2	5
Formación de los adultos como herramienta de éxito escolar de los jóvenes	1	0	0	1	1

Fuente: Elaboración propia

En base a estos datos, los informantes consideran que la situación de desempleo de los mayores de 45 años y los retos formativos asociados a ella, tienen repercusiones educativas que trascienden al propio colectivo. Desde esta línea de pensamiento, consideran que una formación que responda a las demandas de estas personas, no debe limitarse a actuaciones formativas que aterricen únicamente en ellos, pues aseguran que esta situación tiene fuertes implicaciones educativas, por lo que se deberían movilizar acciones socioeducativas en varias direcciones.

Las consideraciones de cuatro de los expertos aterrizan en las etapas educativas iniciales, pues consideran que es importante actuar sobre la raíz de la problemática, evitando las consecuencias de su desarrollo, asegurando que «el déficit que arrastra cuando una persona abandona prematuramente, eso luego como que influye en la búsqueda de empleo, en la formación, *en la...*» (R. 03. Ref.1). En este sentido, aclaran que se requieren procesos educativos de gran calado, imposibles de inculcar a corto plazo mediante procesos instructivos «esas mentalidades son las que no se cambian de un día para otro, se construyen de la base» (R. 11. Ref. 4).

134

Otra de las respuestas educativas derivada de este estudio es la necesidad de actuaciones socioeducativas que actúen sobre la sociedad en general, desarrollando una concienciación social que permita valorar el potencial de los mayores de 45 años como trabajadores y evite las reticencias a su contratación y su exclusión del mercado de trabajo. Desde este enfoque, algunos de los informantes introducen el concepto de economía solidaria como un cambio social preciso: «es cambiar el sistema, alterar los procesos formativos y asociarlos a procesos de contratación solidaria o de solidaridad contractual» (R. 15. Ref.2).

Por último, desde un planteamiento intergeneracional y centrando la atención sobre los mayores de 45 años con baja cualificación, uno de los expertos hace hincapié en que la formación de los mayores desempleados es un proceso que no sólo tiene relevancia para la propia persona y su acceso al empleo, sino que tiene gran repercusión e influencia sobre el valor que le otorgan a la formación de su propia descendencia, en palabras de un informante, la formación «no afecta solo a los adultos, también a los niños» (R. 14. Ref.2). Desde una mirada preventiva, entiende que los adultos formados, promoverán el aprendizaje y formación de sus hijos e hijas, lo que contribuirá a evitar el abandono escolar y los futuros desempleados mayores con baja cualificación.

#### 4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El discurso de los expertos analizado para este estudio sobre la formación para mayores de 45 años está impregnado de fuertes connotaciones compensadoras de carencias formativas de los desempleados. Aunque los expertos señalan la diversidad formativa del colectivo, las claves más destacadas en su discurso apuestan por el desarrollo de competencias básicas, tales como la competencia digital (Gutiérrez-Martín & Tyner, 2012) o la de aprender a aprender, valorada en otros estudios (Linares, Córdoba, & Zacarés, 2012; Rentería-Pérez & Malavezzi, 2008). Competencias que hoy día se consideran imprescindibles en el mundo laboral (Gallart, 2008; Jacinto & Millenaar, 2012), pues garantizan los aprendizajes mínimos sobre los que apoyar nuevos constructos personales, sociales y profesionales (Bolívar & Moya, 2007; Rychen & Salganik, 2006).

Se evidencia una clara distinción de necesidades formativas en función de la edad de las personas pertenecientes al colectivo de mayores de 45 años. En este sentido se hace diferenciación entre dos sectores de edad, desuniendo a los mayores de 55 años de las iniciativas de formación para el empleo. Las personas más cercanas a la jubilación, aparecen en el discurso de los expertos asociadas a otros fines formativos, tales como tránsito a la vida jubilar (Mas, 2007) o la redefinición de la productividad hacia propuestas generativas (Villar, 2013; Zacarés & Serra, 2011), que le permitan compartir su experiencia.

Sin llegar a obviar la empleabilidad como dimensión relacional, planteada por Marhuenda (2014), pues los expertos no conciben una formación sometida por completo al mercado productivo, los resultados nos muestran un claro reclamo de los expertos por una formación más orientada hacia el mercado de trabajo, que forme a las personas en sectores con oportunidades de empleo reales, presentes en el tejido empresarial local (Carvajal, 2015). Esta propuesta facilitaría la gestión eficaz de los recursos aplicados a formación, en tanto que los aprendizajes adquiridos en los procesos formativos derivarían en una mayor productividad empresarial. Sin embargo, la apuesta por la rentabilización de estos recursos plantea una seria controversia, pues los mayores de 45 años en desempleo que se forman a estas edades cuentan con menos tiempo laboral para producir en base a sus nuevos aprendizajes. Desde una perspectiva meramente económica pueden encontrarse con la traba de ser considerados una "mala inversión" del capital destinado a formación, enfoque que excluye a los mayores del sistema productivo, relegándolas a la dependencia de prestaciones sociales que acentúan aún más su vulnerabilidad,

obvian su dignidad y profesionalidad y ejercen control social, potenciando el silenciamiento de los mayores y promoviendo la “estabilización en la inestabilidad” referida hace años por Castel (1997).

Frente a esta panorámica, la acreditación de las experiencias profesionales ya adquiridas por los desempleados mayores, aunque aún mejorable legislativa y funcionalmente (Marhuenda & Bernad i Garcia, 2008); puede ser una respuesta eficaz a este colectivo, especialmente para los desempleados con bajas cualificaciones y alta experiencia profesional, en línea con los planteamientos de otros autores (Chisvert-Tarazona, 2013; Chisvert-Tarazona, Ros-Garrido, Córdoba, & Marhuenda, 2007; Medina & Sanz, 2009; Souto-Otero, 2012). La acreditación les ayudaría a justificar en el ámbito profesional unas competencias que sin duda han adquirido durante su trayectoria profesional, omitiendo el paso de la formación previa y por tanto, también la inversión en ella.

Ineludiblemente, la situación de desempleo de los mayores de 45 años, afecta a la sociedad en su conjunto, por lo que de este estudio, no sólo se derivan medidas individualistas de mejora de la formación dirigida a ellos, sino también a otros sectores poblacionales a los que afecta la problemática.

136

Desde una visión preventiva, y siendo conscientes de que la educación es un proceso transformativo, y por tanto largo, se plantea la necesidad de fortalecer los primeros niveles educativos, favoreciendo la adquisición de las competencias básicas y combatiendo el abandono escolar temprano. En esta misma línea, desde un enfoque globalizado, existe una relación entre el valor que los adultos otorgan a la formación y a su propia experiencia formativa, con la educación y actitudes hacia la formación que transmitan a sus hijos, influyendo en su rendimiento académico como queda patente en otros estudios (Glick, Randrianarisoa, & Sahn, 2011; Grayson, 2011; Roosa, et al., 2012). Razón que, por sí sola, aunque entre muchas otras, justifica sobradamente la participación de los mayores de 45 años en procesos formativos.

Además de la actuación formativa sobre los mayores y las nuevas generaciones, la problemática demanda una intervención educativa a nivel social, que favorezca el reconocimiento del potencial de estas personas y evite su exclusión del mercado laboral, mediante la construcción de una economía solidaria, diseñada para las personas, no para las empresas (Coraggio, 2011; Felber, 2012; Gaiger, 2015). Concluyendo, la respuesta educativa que atienda a las personas mayores de 45

años en desempleo, no debe incidir exclusivamente sobre los ellos, pues el éxito laboral de cada sujeto requiere de la implicación del conjunto de la sociedad en el logro de un objetivo que afecta a todos directa o indirectamente.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Blanch, J. M. (2010). Competencias psicosociales en la orientación para el empleo. En T. Izquierdo, *Los nuevos retos del mercado laboral. Una perspectiva desde la orientación laboral* (págs. 5-28). Jaén: Editorial Amarantos.
- Bolívar, A., & Moya, J. (2007). *Las competencias básicas, cultura imprescindible de la ciudadanía*. Guadalajara: Proyecto Atlántida.
- Campos Rios, G. (2003). Implicaciones económicas del concepto de empleabilidad. *Aportes*, 8 (23), 101-111.
- Carvajal, M. R. (2015). La descentralización de la formación para el empleo. Las implicaciones de los agentes participantes en los programas formativos para desempleados/as en Andalucía. *International Journal of Sociology of Education*, 4(2), 101-127. doi: 10.17583/rise.2015.1493.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz, *La exclusión: bordeando sus fronteras* (págs. 55-86.). Barcelona: Gedisa.
- Chisvert-Tarazona, M. J. (2013). Reconocimiento de saberes no escolares: acreditación desde el Sistema Nacional de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. En M. J. Chisvert, A. Ros, & V. Horcas, *A propósito de la diversidad Educativa* (págs. 224-249). Barcelona: Octaedro.
- Chisvert-Tarazona, M. J., Ros-Garrido, A., Córdoba, A., & Marhuenda, F. (2007). Mapa de cualificaciones profesionales acreditables en las empresas de inserción. *Certiuni Journal*, 1, 36-50.
- Coraggio, J. L. (2011). *Economía Social y Solidaria, el trabajo antes que el capital*. Quito: FLACSO, Editorial AbyaYala.
- España. Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de septiembre de 2015, núm. 217, pp. 79779-79823.
- España. Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. *Boletín Oficial del Estado*, 25 de agosto de 2009, núm. 205, pp. 72704-72727.

- Felber, C. (2012). *La economía del bien común*. Barcelona: Deusto.
- Finn, D. (2000). From full employment to full employability: a new deal for Britain's unemployed? *International Journal of Manpower*, 21, 384-399.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gaiger, L. (2015). A economia solidária na contramarcha da pobreza. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 79, 43-63. doi: 10.7458/SPP2015793556.
- Gallart, M. A. (2008). *Competencias, productividad y crecimiento del empleo: el caso de América Latina*. Montevideo: Cinterfor (OIT).
- Glick, P., Randrianarisoa, J., & Sahn, D. (2011). Family background, school characteristics, and children's cognitive achievement in Madagascar. *Education Economics*, 19(4), 363-369. doi: 10.1080/09645292.2010.488476.
- Grayson, J. P. (2011). Cultural capital and academic achievement of first generation domestic and international students in Canadian universities. *British Educational Research Journal*, 37(4), 605-630. doi: 10.1080/01411926.2010.487932.
- Gutiérrez-Martín, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 38, 31-39. doi: 10.3916/C38-2012-02-03.
- INE (2015). *Resultados Nacionales. Parados*. Recuperado el 16 de noviembre de 2015, de <http://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=982&capsel=986>
- Jacinto, C., & Millenaar, V. (2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 17(52), 141-166.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Llinares, L., Córdoba, A., & Zacarés, J. J. (2011). La medida de la empleabilidad desde las empresas de inserción social. En A. Córdoba, & I. Martínez, *Trabajo, empleabilidad y vulnerabilidad social. Condicionantes y potencialidades de la integración a través de las empresas de inserción social* (págs. 131-182). Valencia: Universitat de Valencia.
- Llinares, L., Córdoba, A., & Zacarés, J. J. (2012). La medida de la empleabilidad en las empresas de inserción en el País Vasco: de la exclusión a la inserción sociolaboral. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria= Revista de servicios sociales*, 51, 83-94. doi: 10.5569/1134-7147/51.05.
- Marhuenda, F. (2014). Formación profesional y aprendizaje a lo largo de la vida. Derecho a la educación y al trabajo en España. In T. S. Marcelino Brabo, *Direitos humanos, ética, trabalho e educação* (pp. 49-106). São Paulo: Ícone editora.
- Marhuenda, F., & Bernad i Garcia, J. C. (2008). The Professional Qualification System in Spain and Workers with Low Qualification Levels. *European Journal of Vocational Training*, 42/43, 84-95.
- Martínez, I., & Córdoba, A. I. (2011). Empresas de inserción social y desarrollo de la empleabilidad: La relevancia del trabajo para la integración social. En A. I. Córdoba,

& I. Martínez, *Trabajo, empleabilidad y vulnerabilidad social: Condicionantes y potencialidades de la integración a través de las empresas de inserción social* (págs. 5-22). Valencia: Universitat de Valencia.

- Mas, Ò. (2007). Las necesidades formativas de las personas mayores de 50 años. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(1), 1-15.
- Medina, O., & Sanz, F. (2009). Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica. *Revista de Educación*, 348, 253-281.
- Paugam, S. (2008). *Las formas elementales de la pobreza*. Madrid: Alianza.
- Rentería-Pérez, E., & Malavezzi, S. (2008). Empleabilidad, cambios y exigencias psicosociales en el trabajo. *Universitas Psychologica*, 7(2), 319-334.
- Roosa, M. W., O'Donnell, M., Cham, H., Gonzales, N. A., Zeiders, K. H., Tein, J. Y., & Umaña-Taylor, A. (2012). A prospective study of mexican american adolescents' academic success: Considering family and individual factors. *Journal of Youth Adolescence*, 41, 307-319. doi: 10.1007/s10964-011-9707-x.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona: Aljibe.
- Sen, A. (2001). *Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny*. Manila: Office of Environment and Social Development, Asian Development Bank.
- Silver, H. (2005). Reconceptualización de la desventaja social: tres paradigmas de exclusión social. En J. L. Luengo, *Paradigmas de gobernanza y exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea* (págs. 116-175). Barcelona-Méjico: Pomares.
- Souto-Otero, M. (2012). Learning outcomes. Good, irrelevant, bad or none of the above? *Journal of Education and Work*, 25(3), 249-258.
- Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Tezanos, J. F. (2001). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Editorial Sistema.
- Van Dijk, T. A. (2008). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Villar, F. (2013). Hacerse bien haciendo el bien: la contribución de la generatividad al estudio del buen envejecer. *Informació Psicològica*, 104, 39-56.
- Weinberg, P. (2004). *Formación profesional, empleo y empleabilidad*. Porto Alegre: Foro Mundial de Educación.
- Zacarés, J. J., & Serra, E. (2011). Explorando el territorio del desarrollo adulto: La clave de la generatividad. *Cultura y Educación*, 23(1), 75-88. doi: 10.1174/113564011794728533.



## Hacia la garantía de calidad editorial y científica de las revistas *Lenguaje y Textos* y *Porta Linguarum*

*Towards the guarantee of the editorial and scientific quality of the journals *Lenguaje y Textos* and *Porta Linguarum**

**Francisco Javier Sanz Trigueros**

**Carmen Guillén Díaz**

**Natalia Barranco Izquierdo**

*Universidad de Valladolid (España)*

### **RESUMEN.**

En este artículo los autores describen el estado de los rasgos y características orientados a garantizar la calidad editorial y científica de *Lenguaje y Textos* y *Porta Linguarum*, dando cuenta de que se trata de revistas que emergen con carácter interdepartamental e interuniversitario por la demanda del área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y con la función de participar en el reconocimiento, valoración y acreditación del profesorado universitario, conforme a los parámetros establecidos. Adoptando una perspectiva analítica y moderadamente comparativa entre ambas, se desprenden aquellos puntos fuertes y débiles que constituyen una toma de conciencia de las vías para incidir en un prometedor incremento de la calidad buscada.

**Palabras clave:** evaluación de revistas; Didáctica de la Lengua y la Literatura; indicadores de calidad científica; acreditación del profesorado.

### **Abstract.**

*In this paper, the authors describe the state of the features and characteristics targeted at guaranteeing the scientific and editorial quality of *Lenguaje y Textos* and *Porta Linguarum*. They give account of the fact that both journals emerge with interdepartmental and interuniversity nature due to the demand of the area of knowledge of Didactics of Language and Literature, with the role of contributing to the recognition, evaluation and accreditation of university professors, according to the established parameters. The authors adopt an analytical and moderately comparative perspective between both journals, in order to shed light on those strengths and weaknesses that form an awareness of the ways to have a positive impact to increase the quality sought.*

**Keywords:** journal evaluation; Didactics of Language and Literature; scientific quality indicators; accreditation of university professors.

## 1. INTRODUCCIÓN

En el contexto de la Educación Superior en España es ineludible tomar conciencia de la problemática generada en torno al continuo refuerzo de esta función esencial de la universidad que constituye la investigación científica, la cual desde las disposiciones oficiales se ha declarado -si nos referimos al Artículo único de la LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril<sup>1</sup>, Título VII- “como fundamento esencial de la docencia” (Apartado 1, Artículo 39). Asimismo, se la vincula estrechamente tanto con la transferencia del conocimiento, como con el desarrollo profesional de los docentes, cuya eficiencia está siendo evaluada<sup>2</sup> tomando como “criterio relevante” el que se recoge en el Apartado 3 del Artículo 40, en los términos siguientes: “La actividad y dedicación investigadora y la contribución al desarrollo científico” (p. 16.247).

Tal eficiencia está fuertemente determinada por la difusión y divulgación del conocimiento producido como aportaciones científicas relativas al objeto de estudio específico y propio de cada área de conocimiento (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2009; ANECA, 2007). Y se espera que a través de los artículos –como productos finales de los procesos de investigación–, se permita de forma inmediata comunicar y hacer accesible a la comunidad científica toda investigación. Es lo que ha generado un potente proceso de evaluación de las publicaciones periódicas, cuya revisión histórica centrada sobre todo en España ha realizado recientemente Giménez-Toledo (2015).

142

En este sentido, somos concededores de que el desarrollo profesional de los docentes universitarios se impulsa por un reconocimiento que se traduce bajo diversas formas, a saber: acreditaciones, habilitación para la promoción académica y socio-profesional, obtención de proyectos en convocatorias competitivas, etc., siendo un factor clave la concesión de tramos de investigación (sexenios) (RUIZ-PÉREZ, DELGADO Y JIMENEZ-CONTRERAS, 2010). Y, al mismo tiempo, cada vez es más patente que el reconocimiento, valoración y acreditación del desarrollo profesional del profesorado universitario del área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (GUILLÉN DÍAZ, 2014), a través de su producción del conocimiento científico y la consecuente difusión, muestra importantes problemas que podríamos interpretar

---

<sup>1</sup> Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (Boletín Oficial del Estado, de 13 de abril de 2007). Modificada a su vez por el Real Decreto Ley 14/2012, de 20 de abril, (Boletín Oficial del Estado de 21 de marzo de 2012).

<sup>2</sup> Por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y los órganos de evaluación que la Ley determina para las Comunidades Autónomas.

como *limitaciones*; más aún, si tenemos en cuenta que la promoción de las revistas de este ámbito científico es relativamente reciente, por comparación con las de otros ámbitos (GUILLÉN DÍAZ, 1991).

Sobre estos aspectos, el Ministerio de Educación aporta datos que encontramos en las *Memorias sobre la situación del profesorado numerario con respecto a los tramos de investigación* y en la *Distribución porcentual de los profesores numerarios por tramos de investigación-área de conocimiento*. Datos que nos permiten inferir que, para el profesorado universitario de la citada área de conocimiento, no se puede apreciar una mejoría destacable pues nos revelan que entre 2004 y 2005, a título ilustrativo, el número de los nunca presentados a evaluación para obtención de sexenios pasó de 21 a 57; los evaluados y no concedidos pasó de 25 a 28. En ese período además, fue notorio el descenso en la concesión de un sexenio pues de 21 se pasó a 10; en la concesión de dos sexenios se pasó de 13 a 5, y etc. En gran manera, se nos muestra así el aún débil marco de visibilidad, relevancia y calidad del que se dispone, en nuestro caso, relativo a las revistas científicas de la especialidad en el contexto español.<sup>3</sup>

## 2. LA SITUACIÓN ACTUAL DE LENGUAJE Y TEXTOS Y PORTA LINGUARUM

### 2.1 ASPECTOS CONTEXTUALES

Contextualizamos esta problemática focalizando la atención en esas dos revistas españolas, *Lenguaje y Textos (LyT)* y *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras (PL)* que, desde su creación —en 1991 y en 2004, respectivamente—, por su objeto y propósitos especializados, están específicamente vinculadas al área de conocimiento citada.

Su significatividad reside en que:

- Han sido concebidas y editadas con un marcado *carácter interdepartamental e interuniversitario*.
- Presentan un *tratamiento temático plural*, por cuanto que sus campos de investigación integran en la vocación didáctica del área aspectos de orden pragmático, psico- y sociolingüístico, discursivo, estilístico, metodológico, intercultural, etc., junto a los de orden estrictamente lingüístico y literario.

<sup>3</sup> Son numerosos los rankings cuyos indicadores ofrecen la panorámica de la Universidad española. Consulta recomendada a este respecto: <http://www.fundacioncyd.org/?MOD=AJPERES>

- Forman parte en las universidades españolas de *la historia del desarrollo epistemológico y académico* del área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Inciden en la *socialización institucional* de los profesionales docentes e investigadores del área, en la Educación Superior. De hecho, *LyT* se percibió en su origen como el lugar en el que compartir la construcción de una identidad y entidad científica propia (GUILLÉN DÍAZ, 1991); como un instrumento de conformación de una comunidad científica consciente de la necesidad de consolidación—epistemológica e institucional—que conllevaba su adscripción a esta área de conocimiento. Lo que se confirma porque especialmente en los primeros volúmenes, el 90% de los artículos corresponde a autores identificados como profesores universitarios españoles de dicha área.
- Se vinculan de forma consecuente a esa otra función —atribuida como prioritaria<sup>4</sup>— de toda revista científica que es la evaluación de la actividad investigadora del profesorado universitario. De hecho, en el curso 2003-2004 cuando *PL* inicia su publicación, ambas revistas nos hacen explícita su pretensión de ser el soporte idóneo del reconocimiento intelectual, la valoración y acreditación de la eficiencia en el desarrollo de la actividad profesional. Participan necesariamente de un mecanismo de evaluación que va a dotar al investigador de prestigio científico y de un requisito *sine qua non* para su promoción.

A la búsqueda de su legitimación institucional y oficial, utilizan -con el fin de asegurar la calidad editorial y de contenido (lo pertinente, adecuado y original), junto a la visibilidad, la importancia científica y el impacto-, un conjunto de indicadores bibliométricos y de criterios de calidad internacionalmente reconocidos, así como herramientas y productos documentales<sup>5</sup> (bases de datos<sup>6</sup>, clasificaciones, fuentes de información, etc.). Se trata efectivamente de parámetros de garantía de una calidad editorial y científica propios de las revistas (científicas), que distintos grupos de trabajo y proyectos han puesto a punto. En nuestro contexto, los que Santonja (2011) por una parte y, en su momento, Alcaín Partearroyo, Román Román y

---

<sup>4</sup> Junto a las funciones genéricas de archivo, transmisión y difusión pública del conocimiento (garantizando su accesibilidad); de vigilancia del prestigio y autoridad de los ámbitos científicos, así como de reconocimiento intelectual para los autores y protección legal de autoría.

<sup>5</sup> Se dispone hoy de bases de datos, directorios, clasificaciones, ranking de revistas, para evaluar la calidad de las revistas científicas, lo que en su mayoría es el resultado de proyectos de creación de índices de citas alternativos. Se dispone de repertorios de revistas desarrollados a partir de la aplicación de otros métodos de evaluación como el arbitraje por pares, el análisis de la calidad editorial o la determinación de la difusión de los títulos. (RESH, CARHUS, MIAR...).

<sup>6</sup> En la plataforma Web of Knowledge (WoK)

Giménez Toledo (2008) por otra, han descrito en torno a la calidad formal y de los procesos editoriales, la visibilidad internacional, la calidad de contenidos y la repercusión e impacto.

Bien es cierto que el aumento de este valorado indicador de evaluación de la actividad investigadora del profesorado universitario, que es la publicación en las revistas científicas de la especialidad, no está exento de controversias. Prueba de ello es que, desde diversos ámbitos disciplinares, y en concreto del Campo 7: Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación al que pertenece el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, se han venido generando:

- a) Revisiones críticas sobre la validez y fiabilidad de los indicadores y criterios para decidir *cuándo un artículo tiene la cualidad de ser científico*, como encontramos en el artículo especial de González de Dios, Moya y Marcos Hernández (1997).
- b) Trabajos precisos sobre las características que han de presentar los artículos, como es el caso de la particular aportación de Jiménez Aleixandre (2008), sobre las revistas propias del ámbito disciplinar de la Didáctica de las Ciencias.
- c) Estudios sobre la *producción científica* en los ámbitos disciplinares de las Ciencias Sociales, como son los trabajos de Borrego y Urbano (2006), o López-Berna, Papi-Gálvez y Martín-Llaguno (2011).

Y se nos remite a Nederhof (2005), quien ha mostrado las principales características de la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades que dificultan la aplicación directa de métodos bibliométricos para la evaluación del conocimiento producido en estas disciplinas. Características que enumeramos a continuación, porque son susceptibles de aplicación al caso de los investigadores en el área de conocimiento que nos ocupa y porque afectan a las revistas *LyT* y *PL* objeto de nuestra atención:

1. Orientación de carácter nacional, regional e incluso local que conlleva su difusión en publicaciones de ese carácter.
2. Propensión a publicar en revistas editadas en las lenguas nacionales, no indexadas por el *Science Citation Index (ISI)*.
3. Mayor tendencia a publicar libros, menor empleo de revistas, con el consiguiente aumento de libros citados.
4. Mayor antigüedad de documentos citados y, por consiguiente, una mayor vida media de las referencias utilizadas, a causa de un lento desarrollo del corpus teórico de las disciplinas.
5. Mayor propensión a la investigación individual y no en equipo, con repercusiones sobre la productividad de los autores.

6. Alto porcentaje de publicaciones destinadas a un público no específicamente académico.

Además, en Borrego y Urbano (2006) se incide en dos grandes problemas que entendemos que también afectan a *LyT* y *PL*:

- Por una parte, “la desigual cobertura de las revistas en función del área geográfica e idioma en que se publican, con una clara sobrerrepresentación de los títulos anglosajones, especialmente americanos” (p. 14).
- Por otra parte, “la propia filosofía sobre la que se asienta el análisis de las citas” (Ibid. p. 14), ya que éstas “se ven afectadas por fenómenos como el que Merton (1968) denominó efecto Mateo” (Ibid. p. 15). Sucede que se tiende a citar a investigadores y revistas de gran prestigio –sobre todo del contexto anglosajón–, de forma que reciben más citas y por consiguiente tienden “a incrementar en un círculo vicioso su prestigio y las citas que reciben” (Ibid. p. 15).

A estos problemas cabría añadir, como expresan Coslado, Báez y Lacunza (2010), que los investigadores “no se plantean enviar sus trabajos a publicaciones nacionales, normalmente sólo recurren a ellas cuando el artículo es de poca calidad o ha sido rechazado previamente por otra publicación extranjera” (p. 482).

146

Es lo que han revelado los datos que ha aportado Alcaín Partearroyo (2003) en torno a las estrategias de publicación –“prácticas sociales”–, por parte de los investigadores.

Tomamos a este respecto, en la TABLA 1, los relativos al área de conocimiento que nos ocupa (p. 159).

TABLA 1

**Hábitos de publicación de los investigadores en Didáctica de la Lengua y la Literatura**

Área del conocimiento	Porcentaje de profesores que publicaron en revistas		Porcentaje de profesores que consideran mejores las revistas	
	Españolas	Extranjeras	Españolas	Extranjeras
Didáctica de la Lengua y la Literatura	82,9	22,4	80,3	36,8

También a título ilustrativo, nos referimos a los datos que esta investigadora ha recogido hasta 2001, sobre la citación –citas y autocitas– en cuatro revistas nacionales de la base de datos del ámbito de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Los resultados que se reproducen en la TABLA 2 muestran el significativo estado de la cuestión de *LyT*, (aún no se había editado *PL*).

TABLA 2

**Datos generales sobre la citación de los investigadores en Didáctica de la Lengua y la Literatura**

Revistas citantes	Nº Documentos	Total citas a revistas españolas	Autocitas (%)
1. Artículos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura	542	71	17 (23,94)
2. Infancia y Aprendizaje	1.521	99	35 (35,35)
3. Lenguaje y Textos	1.076	117	5 (4,27)
4. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura	675	70	16 (22,86)
Total	3.814	357	73 (22,44)

Y, aún accedemos a otro dato significativo. De ese total de 357 citas a revistas españolas realizadas en las cuatro revistas citantes del ámbito, solo se realizan 6 a *LyT*, lo que representa el 1,68% frente al 5,54% de la revista más citada.

## 2.2 RASGOS Y CARACTERÍSTICAS

Describimos los rasgos que caracterizan a ambas revistas, de cuya observación accedemos en la TABLA 3 a las diferencias; ante todo, en aquellos que hemos incluido de los sistemas de evaluación de bases de datos (valoración de la difusión internacional, internacionalidad de las contribuciones, etc.).

En cuanto a la indexación, es preciso destacar que a *PL* se añaden, además, *Arts & Humanities Citation Index*, *Scopus* y *Social Sciences Citation Index*, y que le ha sido otorgado el Certificado de Revista Excelente por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, por primera vez durante el período 14 de marzo de 2012 a 14 de marzo de 2015. Sello de calidad que mantiene su vigencia hasta 2017<sup>7</sup>.

Destacables son también, según la *Matriz de Información para el Análisis de Revistas-MIAR* —que permite medir cuantitativamente la visibilidad de las publicaciones periódicas (RODRIGUEZ GAIRÍN, SOMOZA-FERNÁNDEZ Y URBANO, 2011)—, los índices expuestos en la TABLA 4 relativos a *LyT* y *PL* hasta 2015, en función del *Índice Compuesto de Difusión Secundaria-ICDS* de revistas de Ciencias Sociales y Humanidades.

<sup>7</sup> Ver en <http://www.um.es/documents/793464/2907606/RevAcredFECYThasta4%C2%AAconvTodasSept2014.pdf/28a896bf-e2de-461e-abc0-a198cc7c6ff7>

TABLA 3

**Descripción de las revistas Lenguaje y Textos y Porta Linguarum**

Elementos descriptivos de Lenguaje y Textos	Elementos descriptivos de Porta Linguarum
<p>Título abreviado Leng. Textos                      - ISSN 1133-4770                      - Año comienzo-fin 1991-                      - Periodicidad SEMESTRAL                      - Editor Horsori / Sedll                      (Coedición con las Universidades de Alicante, Almería, Barcelona, Cádiz, Católica de Valencia, Complutense de Madrid, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, La Coruña, Málaga, Murcia, Santiago de Compostela, Valladolid y Zaragoza).                      - Lugar de edición MADRID                      - Soporte: Impresa y Acceso on-line gratuito                      - URL <a href="http://sedll.org/es/revista.php">http://sedll.org/es/revista.php</a>                      - Área de Conocimiento: Didáctica de la Lengua y la Literatura Lingüística General                      - Área temática: Lingüística, Filología y Literatura, Ciencias de la Educación                      - Clasificación UNESCO: Lenguaje y Literatura, Métodos pedagógicos                      - Bases de datos que la incluyen: ISOC, RESH, DICE                      Latindex-Catálogo                      Latindex-Directorio                      MLA International Bibliography                      Dialnet                      -Valoración de la difusión internacional 1.5                      - Internacionalidad de las contribuciones 2.94                      - Apertura exterior de los autores Sí                      - Evaluadores externos Sí                      - Criterios Latindex cumplidos 32                      - Categoría ANEP B                      - Categoría ERIH                      - Categoría CARHUS grupo C</p> <p>*Fecha de actualización 22/9/2015</p>	<p>Título abreviado Porta ling.                      - ISSN 1697-7467                      - Año comienzo-fin 2004-                      - Periodicidad SEMESTRAL                      - Editor Universidad de Granada                      (Coedición y subvención: Departamentos de Didáctica de la Lengua y la Literatura de las Universidades de Granada, Valladolid, Málaga, Complutense de Madrid, Murcia, -secciones de Ceuta y Melilla-, de Didácticas Especiales de la Universidad de La Laguna, de Filología Inglesa de las Universidades de Almería y Córdoba, Vicerrectorado Investigación de Las Palmas de Gran Canaria, IUFM Val de Loire, Grupos de Investigación: HUM 679 Universidad de Jaén, HUM 277, HUM 457, HUM 370 Universidad de Granada)                      - Lugar de edición GRANADA                      - Soporte: Impresa y Acceso on-line gratuito                      - URL <a href="http://www.ugr.es/~portalin/">http://www.ugr.es/~portalin/</a>                      - Área de Conocimiento: Didáctica de la Lengua y la Literatura Lingüística General                      -Área temática: Lingüística, Filología y Literatura                      - Clasificación UNESCO: Enseñanza de lenguas                      - Bases de datos que la incluyen: DICE <a href="http://www.artsandhumanitiescitationindex.com">Arts&amp;Humanities Citation Index</a>                      Latindex-Catálogo Latindex-Directorio                      MLA International Bibliography                      Scopus                      JCR Social Sciences Citation Index                      Dialnet                      - Valoración de la difusión internacional 16.5                      -Internacionalidad de las contribuciones 42,86                      - Apertura exterior de los autores Sí                      - Evaluadores externos Sí                      - Criterios Latindex cumplidos 32                      - Categoría ANEP A                      - Categoría ERIH                      - Categoría CARHUS grupo C</p> <p>*Fecha de actualización 22/9/2015</p>
<b>Estructura*</b>	<b>Estructura</b>
<p>1. Sección monográfica. 2. Dossier                      3. Sección abierta                      4. Sección de experiencias y propuestas didácticas.                      5. Investigaciones en el área de didáctica de la lengua y la literatura.                      6. Centros de documentación e investigación                      7. Reseñas y publicaciones                      8. Convocatorias e informaciones</p>	<p>1. Artículos                      2. Reseñas</p>

\* Declarada en su página de presentación, si bien las denominaciones de estos tipos de aportaciones han variado en algunos volúmenes, pudiendo encontrarse ya sea como 1. Artículos, 2. Parte general, 3. Reseñas; ya sea como 1. Sección monográfica, 2 Dossier, 3. Propuestas de trabajo y experiencias de aula, 4. Estudios e investigaciones, 5. Reseñas, 6. Convocatorias y otras informaciones.

TABLA 4

**Índices de difusión secundaria de Lenguaje y Textos y Porta Linguarum**

ISSN	REVISTA	DIFUSIÓN (ICDS)
1133-4770	LENGUAJE Y TEXTOS	4.380
ISSN	REVISTA	DIFUSIÓN (ICDS)
11697-7467	PORTA LINGUARUM	7.541

A estos datos podemos añadir el perfil atribuido en la denominada Clasificación Integrada de Revistas Científicas-CIRC (2ª edición 2011/12)<sup>8</sup>, resultado del trabajo de Torres-Salinas et al. (2010) para una clasificación cualitativa de revistas científicas especializadas en Ciencias Sociales y Humanidades. Por su carácter jerárquico “capaz de generar indicadores fácilmente interpretables” (p. 678) y con capacidad de representar “las estrategias [perfiles] de publicación de los agentes a evaluar” (Ibid. p. 678), permite tomar conciencia de la situación y caracterización de LyT en el grupo B (gB) y de PL en el A (gA), según se describe en la Tabla 5.

TABLA 5

**Clasificación del perfil de publicación de Lenguaje y Textos y Porta Linguarum**

Título	ISSN	Clasificación CIRC *	Descripción del Grupo
LENGUAJE Y TEXTOS	1133-4770	B (gB)	Compuesto por revistas científicas españolas de calidad pero que no alcanzan un alto nivel de internacionalización, aunque son revistas que reciben cierto grado de citación y que respetan los estándares de publicación. Asimismo forman parte de este grupo aquellas revistas científicas internacionales con un menor pero aceptable grado de prestigio y difusión.
PORTA LINGUARUM	1697-7467	A(gA)	Integrado por las revistas científicas de mayor nivel. Pertenerían al mismo las revistas internacionales de mayor prestigio que han superado procesos de evaluación muy exigentes para el ingreso en diferentes bases de datos.

Y a través del *Journal Citations Reports-JCR* en la plataforma *ISI Web of Knowledge* de *Thomson Reuters*, accedemos hasta 2014 al número de citas y a los índices de impacto que se atribuyen a la revista *PL*, tal y como ilustramos en la TABLA 6.

<sup>8</sup> Descrita en <http://epuc.cchs.csic.es/circ/categorias.html>

TABLA 6.

**Citas e índices de impacto en JCR de la revista Porta Linguarum**

Journal Title	ISSN	JCR Data			
		Total cites	Impact Factor	5-Year Impact Factor	Articles
Porta Linguarum	1697-7467	35	0.136	0.153	38

A estos datos cabe añadir, de entre los que aportan Níkleva y Cortina Pérez (2014), el relativo a las autocitas que, en el caso de *PL*, oscilan en torno a un 87 %.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1 INTERROGANTES PLANTEADOS

Ante estas precisiones, nos planteamos un conjunto de interrogantes que entendemos abren vías de indagación productivas para diversos tipos de análisis:

¿Cuál es el estado de consolidación que presentan LyT y PL, para la garantía de calidad editorial y científica?

150

¿Cómo se organiza y tiende a legitimarse la actividad científica en estas dos revistas?

¿Qué capacidad presentan de generar una evaluación del profesorado universitario, dentro de los parámetros establecidos en la universidad, para convertirlas en instrumentos de prestigio para la profesionalización de los investigadores?

O en otros términos,

¿Qué limitaciones presentan y, en consecuencia, en qué es en lo que habría que incidir para la internacionalización de los procesos editoriales de estas revistas, y servir a las funciones citadas?

#### 3.2 OBJETIVOS Y MÉTODO DE ANÁLISIS

Entendiendo que el hecho de revisar la trayectoria de estas revistas nos confronta a las luces y a las zonas de sombras de sus rasgos y características, y sin pretender un análisis bibliométrico<sup>9</sup>, formulamos como objetivos en la perspectiva de disponer de expectativas de futuro para esa garantía de calidad buscada:

<sup>9</sup> Recientemente realizado sobre el período 2008-2013 de Porta Linguarum, por Rodríguez Sabiote y Álvarez Rodríguez (2015).

- Dar cuenta de la dimensión evolutiva de los componentes del perfil de publicación de las dos revistas citadas, a través de factores subyacentes tanto a los tres grandes indicadores bibliométricos de calidad científica, importancia científica e impacto, como a los respectivos objetivos y política editorial.
- Tomar conciencia de los rasgos y características que -en estas dos revistas-, revelen una tendencia del perfil de publicación o estrategia hacia una vocación de excelencia.

Para ello, adoptamos el paradigma cualitativo de investigación (DENZIN Y LINCOLN, 2011; STAKE, 2010) y un método mixto que determina nuestros procedimientos metodológicos; a saber:

- La delimitación de un corpus significativo de documentos de *LyT* y *PL*.
- La configuración de un sistema interpretativo, basado en la observación e identificación de aquellos rasgos y características de calidad que, de la consulta de las distintas fuentes citadas, establecemos como *categorías de análisis*.
- La movilización de las operaciones propias de un análisis de contenido (Bardin, 1976) aplicadas a los rasgos y características de calidad en las dos revistas.
- La descripción cuantitativa y cualitativa de las *evidencias*, con una actitud moderadamente crítica y comparativa, utilizando como soporte las parrillas elaboradas al efecto para la presentación de los datos.

### 3.3 DETERMINACIÓN E IDENTIFICACIÓN DEL CORPUS OBJETO DE ESTUDIO

Hemos seleccionado el corpus a partir del año 2005 que estimamos significativo por la evidente estabilización de las publicaciones, aun cuando en el caso de *LyT* se haya observado cambios de formato (en 2004, 2006 y 2010) y de algunos aspectos de política editorial.

A efectos del manejo de datos, constituimos para cada revista tres períodos, agrupando por años los números correspondientes:

- |               |      |                              |
|---------------|------|------------------------------|
| De <i>LyT</i> | I.   | 2005 a 2007, números 23 a 26 |
|               | II.  | 2008 a 2010, números 27 a 32 |
|               | III. | 2011 a 2014, números 33 a 40 |
| De <i>PL</i>  | I.   | 2005 a 2007, números 3 a 8   |
|               | II.  | 2008 a 2010, números 9 a 14  |
|               | III. | 2011 a 2014, números 15 a 22 |

### 3.4 UNIDADES DE ANÁLISIS

De la estructura de cada publicación (TABLA III), tomamos como unidades de análisis para el registro de datos de cada bloque:

- En *LyT*, los documentos que configuran en su estructura los apartados denominados ya sea 1. *Artículos*, 2. *Parte general*, ya sea 1. *Sección monográfica*, 4. *Estudios e investigaciones*, ya sea 1. *Sección monográfica*.
- 3. *Sección abierta*, 5. *Investigaciones en el área de didáctica de la lengua y la literatura* y siempre, de forma complementaria, el apartado *Reseñas*.
- En *PL*, los documentos que configuran en su estructura el apartado denominado 1. *Artículos* e igualmente, de forma complementaria, el apartado *Reseñas*.

En la TABLA 7, pormenorizamos la distribución numérica de los documentos objeto de análisis.

TABLA 7

#### Determinación de unidades de análisis de Lenguaje y Textos y Porta Linguarum

152

Lenguaje y Textos	Porta Linguarum
2005 a 2007: Números 23, 24, 25, 26 <b>60</b> documentos	I. 2005-2007: Números 3, 4, 5, 6, 7, 8 <b>92</b> documentos
2008 a 2010: Números 27, 28, 29, 30, 31, 32 <b>72</b> documentos	II. 2008-2010: Números 9, 10, 11, 12, 13, 14 <b>94</b> documentos
2011-2014: Números 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40 <b>104</b> documentos	III. 2011-2014: Números 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 <b>151</b> documentos
Total: 18 números, <b>236</b> documentos	Total: <b>20</b> números, <b>337</b> documentos

Consideramos como categorías de análisis, las que subyacen a aspectos del perfil de la publicación (GONZÁLEZ DE DIOS, MOYA Y MATEOS HERNÁNDEZ, 1997), tales como:

- La *densidad* de cada número, a través de la *cantidad de trabajos* publicados, su carácter y su extensión en relación con la estructura establecida para estas revistas; entendiendo que –observadas en el *número de páginas* que ocupa el *número de artículos*–, se puede mostrar la estabilidad de sus trayectorias, así como su evolución y crecimiento y, por ende, del ámbito científico de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- La *productividad* apreciada por la presencia de *autores e instituciones* a través de los documentos publicados; entendiendo que da cuenta del alcance

de estas revistas en el sentido de su idoneidad para el objetivo de difundir conocimiento por parte de los investigadores.

- La *colaboración* entre investigadores-instituciones, medida por el número de autores por trabajo (nacionales e internacionales), por su vinculación a universidad nacional UN, extranjera UE, instituto de Secundaria IES, centro de profesores CEIP; grupo de Investigación GI, otras; entendiendo que estos datos pueden dar cuenta de la importancia atribuida a la investigación y su repercusión en el valor (capital) socio-profesional de la autoría, junto a su objetivo de profesionalización (por la productividad) y de internacionalización.
- La *lengua* en la que se redacta cada documento (inglés ing; francés fr; portugués port; alemán al; catalá cat; valenciano val, gallego gal, etc.); entendiendo que da cuenta de forma extrínseca de la pretendida visibilidad, del alcance de cientificidad y vinculación del contenido con las dinámicas internacionales para afianzar la legitimidad. De alguna manera predice el impacto dentro de la comunidad científica internacional (para citas en trabajos posteriores).
- La *cantidad de citas* nacionales e internacionales; entendiendo que da cuenta de forma intrínseca de esa intención de vincular la aportación con la calidad científica (de contenido) y, eventualmente, promover el impacto dentro de la comunidad científica internacional. En el mismo sentido, se contempla otro elemento de la estructura de ambas revistas, las *reseñas* (recensiones, publicaciones) a través de su presencia (cantidad) y de su filiación con ámbitos nacionales o internacionales por *la lengua* en que está redactado *el documento reseñado*.

#### 4. RESULTADOS

Del análisis de los documentos indicados, presentamos en las TABLAS 8 y 9 los datos más destacados de *LyT* y *PL*, respectivamente. Se acompañan de la interpretación de los resultados y de inferencias suscitadas en relación con la problemática abordada.

#### 4.1 PRESENTACIÓN DE LOS DATOS

TABLA 8.

**Evidencias del perfil de la publicación LyT: períodos 2005-2007, 2008-2010 y 2011-2014**

LyT 2005-2007		23	24	25	26	Total
Número de páginas		166	138	263	251	818
Número artículos		13	7	10	19	49
Lengua(s) extranjera(s) Otra(s)		2 ing 2 valen	--	--	1 port	2 ing 2 valen 1 port
Autor	Nacional	15	14	17	22	68
	Extranjero	1	--	--	1	2
Documentos en colaboración		2	4	3	4	13
Vinculación institucional		14 UN 1 UE  1 otra	12 UN  1 IES 1 otra	10 UN	17 UN 1 UE	53 UN 2 UE 1 IES 2 otra
Citas	nacional	123	161	126	324	734
	internacional	161	27	73	105	366
Reseñas		1	5	5	--	11
Lengua(s) extranjera(s) Otra(s)		1 fr	--	3 fr 1 gal	--	4 fr 1 gal

154

LyT 2008-2010		27	28	29	30	31	32	Total
Número de páginas		120	167	131	144	118	108	788
Número artículos		6	10	9	11	9	12	57
Lengua(s) extranjera(s) Otra(s)		--	1 ing 1 port	1 ing	1 ing 2 cat	1 ing	--	4 ing 1 port 2 cat
Autor	Nacional	6	14	18	16	13	21	88
	Extranjero	--	2	1	--	1	--	4
Documentos en colaboración		1	4	5	3	3	5	21
Vinculación institucional		5 UN	7 UN 1 UE	9 UN 1 UE	10 UN	8 UN 1 UE	15 UN 1 CEIP	54 UN 3 UE 1 CEIP
Citas	nacional	76	131	78	192	104	193	774
	internacional	24	103	68	126	51	82	454
Reseñas		1	--	4	5	5	--	15
Lengua(s) extranjera(s) Otra(s)		--	--	1 ing 1 cat	1 ing 1 cat	--	--	2 ing 1 cat

LyT 2011-2014		33	34	35	36	37	38	39	40	Total
Número de páginas		89	97	102	95	129	118	81	110	821
Número artículos		10	10	10	10	14	13	9	10	86
Lengua(s) extranjera(s) Otra(s)		1 ing 1 fra 1 cat	1 ing 1 cat	1 ing 1 fran 1 cat	1 gal	1 fra	--	--	1 cat	3 ing 3 fra 4 cat 1 gal
Autor	Nacional	19	16	17	13	11	17	13	11	117
	Extranjero	2	--	1	--	7	2	--	3	15
Documentos en colaboración		7	2	2	4	5	6	4	4	34
Vinculación Institucional		8UN 2 UE	9 UN	10 UN 1 UE	7 UN 1 UE 2 otra	5 UN 1 UE 2 IES	11 UN	6 UN 1 UE	7 UN 3 UE	63 UN 9 UE 2 IES 2 otra
Citas	nacional	110	70	94	75	85	236	52	156	878
	internacional	46	59	195	35	131	120	17	109	712
Reseñas		3	3	3	2	0	4	3	0	18
Lengua(s) extranjera(s) Otra(s)		1 cat	1 val	--	1 cat	--	1 cat	1 ing 1 cat	--	1 ing 4 cat 1 val

TABLA 9.

### Evidencias del perfil de la publicación PL: períodos 2005-2007, 2008-2010 y 2011-2014

PL 2005-2007		3	4	5	6	7	8	Total
Número de páginas		184	207	159	143	190	253	1136
Número artículos		12	12	10	9	11	12	66
Lengua(s) extranjera(s) Otra(s)		3 ingl	5 ingl 1 fr	6 ingl	6 ingl	5 ingl 2 fr	7 ingl	32 ing 3 fr
Autor	Nacional	20	13	13	7	13	12	78
	Extranjero	--	1	1	3	5	5	15
Documentos en colaboración		5	2	3	1	4	5	20
Vinculación institucional		12 UN  1 otra	12 UN  1 otra	9 UN 1 UE	7 UN 2UE	8 UN 6 UE 1 GI	8 UN 5 UE	56 UN 16 UE 1 GI 2 otra
Citas	nacional	66	91	20	44	62	55	338
	internacional	285	289	323	165	174	314	1550
Recensiones		5	4	3	6	5	3	26
Lengua(s) extranjera(s) Otra(s)		1 ing 1 fr 1 port	4 ing	3 ing	5 ing	5 ing	-- 1fr	18 ing 2 fr 1 port

PL 2008-2010		9	10	11	12	13	14	Total
Número de páginas		222	190	216	214	223	200	1265
Número artículos		14	12	12	12	12	11	73
Lengua(s) extranjera(s)		12 ing	4 ing 2 fr	4 ing	9 ing	8 ing	4 ing	41 ing 2 fr
Otra(s)						1al		1 al
Autor	Nacional	10	16	17	12	13	12	80
	Extranjero	10	9	5	9	2	2	37
Documentos en colaboración		5	--	6	6	3	5	25
Vinculación institucional		5 UN 8 UE 1 otra	10 UN 5 UE 1 otra	10 UN 3 UE 1 otra	4 UN 8 UE 1 otra	9 UN 2 UE 1 otra	10 UN 2 otra	48 UN 26 UE 7 otra
Citas	nacional	39	35	69	15	33	63	254
	internacional	264	295	272	299	305	265	1700
Recensiones		2	3	5	4	5	2	21
Lengua(s) extranjera(s)		2 ing		1 ing	2 ing			5 ing 2 fr
Otra(s)			1 al			1 fr	1 fr	1 al

PL 2011-2014		15	16	17	18	19	20	21	22	Total
Número de páginas		254	199	246	230	319	301	304	328	2181
Número artículos		14	12	13	13	18	18	17	20	125
Lengua(s) extranjera(s)		12ing	8 ing	10 ing	5 ing 1 fr	9 ing	12 ing 1 fr	8 ing	11ing	75 ing 2 fr 2 al
Otra(s)		1 al		1 al						
Autor	Nacional	7	9	8	19	16	24	21	22	126
	Extranjero	11	7	17	9	13	15	7	12	91
Documentos en colaboración		5	3	9	9	7	13	9	9	64
Vinculación Institucional		7 UN 8 UE	7 UN 6 UE 1 CEIP	4 UN 12 UE	11 UN 8 UE	12 UN 8 UE 2 otra	12 UN 12 UE	14 UN 4 UE 2 IES 2 otra	15 UN 9 UE 1 otra	82 UN 67 UE 1 CEIP 2 IES 5 otra
Citas	nacional	38	42	55	119	176	106	138	135	809
	internacional	397	383	386	370	357	342	416	549	3200
Recensiones		4	4	4	1	1	1	3	4	26
Lengua(s) extranjera(s)		2 ing	3 ing	1ing	1 ing		1 fr	1 ing	2 ing	10 ing 1 fr
Otra(s)										

## 4.2 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

*Respecto de la densidad de los números* encontramos en *LyT* una cantidad de páginas por cada uno de ellos de relativa homogeneidad, sobre todo en el período 2008-2010; homogeneidad que en *PL* cabe ser destacada en el mismo período, así como el sensible incremento de la densidad de sus cuatro últimos números, correspondientes al período 2011-2014.

De forma relacionada, la observación del *número de artículos* nos sitúa en *LyT* ante una cantidad muy inestable en todos ellos, especialmente en los del período 2005-2007. Hecho que nos permite interpretar que los colaboradores –ante la complejidad de la estructura de la revista–, encuentran dificultades para dotar a sus aportaciones de la orientación pertinente e incluso para decidir a qué sección destinarlas. En bastantes casos, cabe preguntarse si no se adecúan realmente a la línea editorial, o si la línea editorial es difusa también para los revisores. Dificultades que se prolongan en el ajuste de contenido y forma a las recomendaciones y normas de publicación.

No se percibe una relación directa de la cantidad de artículos con el número de páginas acumuladas y, comparativamente, de un número publicado a otro no existe correspondencia entre el descenso o aumento de páginas con el descenso o el aumento de artículos. Se observa, por ejemplo, que hay números de 10 artículos (el 25, 28, 33, 34 35) con 263, 167, 89, 97 páginas, respectivamente.

En *PL* observamos una tendencia acumulativa estable de aportaciones en el tiempo. Hecho que repercute en el incremento del número de páginas por número de un período al otro. Se ha pasado de que oscilen entre 9 y 12 artículos en el período 2005-2007 a entre 12 y 14 en el período 2008-2010, y a entre 13 y 20 en el período 2011-2014. Cabe interpretar que se debe al incremento de solicitudes de publicación por parte de los investigadores, ya que se ha establecido en las normas de publicación la reducción a 6000 palabras para cada colaboración.

*Respecto de la productividad*, apreciada por la presencia de *autores e instituciones* y en correspondencia con la dinámica de la *colaboración*, encontramos en *LyT* un importante incremento de documentos en colaboración pues, del período I al III, se pasa de 13 a 34. Este incremento es especialmente intenso en el caso de *PL* en donde de 20 se pasa a 64. Esa coautoría se presenta –salvo casos aislados–, como no declarada integrante de proyectos, grupos o equipos de investigación, aún cuando en el caso de existir, sería altamente valorada conforme a la tradición histórica y sociológica de la elaboración de un trabajo o proyecto de colaboración.

Desde los autores, en ambas revistas, se sitúa como instituciones más productivas a las universidades españolas, y en pocos casos a las extranjeras en *LyT*, sobre todo en los períodos I y II. Para *PL* sin embargo, los datos tanto del número de autores extranjeros como de vinculación internacional, muestran y hacen efectiva la importancia atribuida a la internacionalización y la firme intención de profesionalización de los investigadores en este ámbito científico.

Respecto de la lengua de comunicación utilizada, los datos nos permiten interpretar, de forma evidente en *PL* –a diferencia de *LyT*–, que existe una tendencia de política editorial a otorgar una alta valoración a la publicación en inglés; lengua a la que se está dotando de un gran poder de difusión y comunicación científica contando con el apoyo y estímulo de Departamentos, Sociedades, etc. El hecho de encontrar en todos los períodos de esta publicación prácticamente la mitad de los artículos en inglés, indica que suscribe firmemente ese rasgo de la cultura académica existente en la comunidad científica y, al mismo tiempo, que es coherente quizá con que especifica su dedicación a la Didáctica de las Lenguas Extranjeras (Nikleva y Cortina Pérez, 2014; Rodríguez Sabiote y Álvarez Rodríguez, 2015). Con tal cantidad de artículos en inglés, cabe interpretar que *PL* presenta un perfil que asegura la visibilidad y la internacionalización y se atribuye el alcance y científicidad requeridos.

158

Respecto de las citaciones, en ambas revistas el número aumenta presentando una relativa homogeneidad en cada período. Alcanza una cantidad relativa muy elevada en los dos últimos números de *PL* (período 2011-2014). Cabe interpretar la firme intención tanto de poner en valor el contenido publicado y la confianza de los propios autores en su producción, como de vincular la aportación con la calidad científica (de contenido) de lo citado y asegurar su aceptación. De alguna manera, se entra en la dinámica del efecto Mateo al que hemos aludido.

De forma complementaria, es significativa la presencia de ese otro elemento de la estructura de ambas revistas, las reseñas (recensiones, publicaciones,) que, por su cantidad y sobre todo por la lengua del documento reseñado, –también en el caso de *PL*, en donde prácticamente la mitad de las recensiones se realizan de textos en inglés–, parece querer contribuir, implícitamente, a dotar también a la publicación del alcance internacional y científicidad requeridos.

## 5. CONCLUSIONES

De lo expuesto hasta aquí podemos concluir que estas revistas, como instrumentos de conformación de la comunidad científica que constituye el profesorado universitario adscrito e incluso no adscrito al área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, evidencian:

- a) El despliegue –en ambas revistas–, de las estrategias institucionales para reforzar su presencia en bases de datos que induzcan a los profesionales a publicar, para movilizar un factor o aspecto de gran potencialidad y funcionalidad que es el contenido científico propio del área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Y, consecuentemente, estar en mejores condiciones de responder a las expectativas de los investigadores, porque se responda mejor a las exigencias de calidad (indicadores) e incorporación de los estándares internacionales de calidad editorial y de contenido científico.
- b) La necesaria atención cualitativa explícita a sus rasgos y características, pues como indica Giménez-Toledo (2015), sería adoptar un “camino intermedio” (p. 8), una oportunidad añadida para llevar a buen término su consolidación y legitimación ante las instituciones encargadas de la acreditación y evaluación de la eficiencia del profesorado universitario.
- c) La conveniencia de actuar desde las políticas editoriales, en el sentido de asegurar la vinculación de las aportaciones a los resultados de trabajos de grupos de investigación, a través incluso de aportaciones individuales, por cuanto que evitaría la dispersión y no continuidad en el tiempo.

Se generaría así productos con mayor capacidad de circular (VILLAVECES, 2001). Es lo que permitiría observar / decidir en mejores condiciones sobre la calidad de la actividad científica, sin por ello obviar el valor y pertinencia de las dinámicas individuales que ponen de manifiesto, sin duda, la eficiencia de los investigadores del área.

- d) El desafío de remediación que supone la estructura presentada por *LyT*, dada una presencia importante de documentos en cada número con una naturaleza y orientación diversa, que merma tanto el carácter científico técnico como la orientación específica de la revista. Para lo cual suscribimos las palabras de Romero Medina (2009) cuando expresa que se debieran “mantener con firmeza los criterios de calidad metodológica y de contenidos” (p. 182).
- e) La disponibilidad de ese importante número de producciones científicas, que reclama una revisión de las zonas de permeabilidad entre ambas revistas, una delimitación de la pertinencia, adecuación y utilidad de los trabajos hacia el objeto de estudio específico.

Ello conllevaría –en función de las repercusiones académicas, para alcanzar el prestigio–, una optimización y rentabilización de los esfuerzos para asegurar su capacidad científica y, por tanto, mejorar tal y como encontramos tantas veces expresado *su posición en los rankings internacionales* que generaría a su vez la colaboración y la cooperación.

---

## BIBLIOGRAFÍA

ALCAÍN PARTEARROYO, M<sup>a</sup> D. (2003). *Índices de impacto de las revistas españolas de Ciencias Sociales (Biblioteconomía y Documentación, Psicología, Psiquiatría y Urbanística y Ordenación del Territorio) a partir del análisis de las revistas mejor valoradas por los pares*. Dirección General de Universidades. Programa de Estudios y Análisis. Recuperado el 12 de febrero de 2014, de <http://www.cindoc.csic.es/info/inforev2.html>

ALCAÍN PARTEARROYO, M<sup>a</sup> D.; ROMÁN ROMÁN, A. Y GIMÉNEZ TOLEDO, E. (2008). "Categorización de las revistas españolas de Ciencias Sociales y Humanas en RESH". *Revista Española de Documentación Científica*, (31) 1, pp. 85-95. Recuperado el 25 de abril de 2014 de <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/414/426>

160

ANECA (2007). *Programa de evaluación de profesorado. Principios y orientaciones para la aplicación de los criterios de evaluación*. Disponible en [http://www.aneca.es/media/184458pep\\_nuevo\\_principios\\_07020120.pdf](http://www.aneca.es/media/184458pep_nuevo_principios_07020120.pdf) [consulta: 22-06-2010].

BARDIN, L. (1996). *L'analyse de contenu*. Paris: P.U.F.

BORREGO, A. Y URBANO, C. (2006). "La evaluación de revistas científicas en Ciencias Sociales y Humanidades". *Información, Cultura y Sociedad* 14, pp. 11-27. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/pdf/ics/n14/n14a02.pdf>

COSLADO, M<sup>a</sup> A.; BÁEZ, J.M. Y LACUNZA, I. (2010). "Descripción y análisis del proceso de evaluación de la calidad de las revistas científicas españolas llevado a cabo por FECYT en el año 2008". *Revista Española de Documentación Científica* (33) 3, pp. 481-495.

DENZIN, N. K. Y LINCOLN, Y. S. (2011). *The sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

GIMÉNEZ TOLEDO, E. (2015). "La evaluación de la producción científica: breve análisis crítico". *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* (21) 1, 1-9.

GONZÁLEZ DE DIOS, J.; MOYA, M. Y MATEOS HERNÁNDEZ, M.A. (1997). "Indicadores bibliométricos: Características y limitaciones en el análisis de la actividad científica". *Anales Españoles de Pediatría*, 47, pp. 235-244

GUILLÉN DÍAZ, C. (1991). "El área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Identidad y entidad de una disciplina específica". *Lenguaje y Textos*, 13, pp. 11-27.

- GUILLÉN DÍAZ, C. (2014). "Profesionalización y desarrollo profesional docente en el ámbito de la didáctica de las lenguas-culturas. Referencias al profesor José Manuel Vez". En D. MADRID FERNÁNDEZ; C. GUILLÉN DÍAZ Y A. LÓPEZ VALERO (eds.), *Estudios en didáctica de la lengua y la literatura en homenaje al profesor José Manuel Vez Jeremías*. Granada: Universidad de Granada, pp. 31-45.
- JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M<sup>a</sup> P. (2008). "La publicación como proceso de diálogo y aprendizaje: el papel de artículos y revistas en la Didáctica de las Ciencias". *Enseñanza de las Ciencias*, (26) 3, pp. 311-320.
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades que contiene la LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (BOE, de 13 de abril de 2007).
- LÓPEZ-BERNA, S.; PAPI-GÁLVEZ, N. Y MARTÍN-LLAGUNO, M. (2011). "Productividad científica en España sobre las profesiones de comunicación entre 1971 y 2009". *Revista Española de Documentación Científica* (34) 2, pp. 212-231.
- MERTON, R. K. (1968). "The Matthew Effect in Science". *Science*, (159) 3.810, pp. 56-63.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). Resolución de 18 de noviembre de 2009 de la CNEAI. BOE, 289; 102491-102505 (<http://www.boe.es/boe/dias/2009/12/01/pdfs/BOE-A-2009-19218.pdf> [consulta: 19-03-2010]).
- NEDERHOF, A. J. (2005). "Bibliometric monitoring of research performance in the Social Sciences and the Humanities: a review". *Scientometrics*, (66) 1, pp. 81-100.
- NIKLEVA, D. G. Y CORTINA PÉREZ, B. (2014). "La producción científica actual en Didáctica de la Lengua y la Literatura en revistas españolas". *Porta Linguarum. Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 21, pp. 281-299.
- RODRÍGUEZ GAIRÍN, J.M.; SOMOZA-FERNÁNDEZ, M. Y URBANO, C. (2011). "MIAR: hacia un entorno colaborativo de editores, autores y evaluadores de revistas". *El profesional de la información*, (20) 5, pp. 589-595.
- RODRÍGUEZ SABIOTE, C. Y ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, J. (2015). "Bibliometric Study and Methodological Quality Indicators of the Journal Porta&Linguarum During Six-Year Period 2008-2013". *Porta Linguarum. Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 24, pp. 135-150.
- ROMERO MEDINA, A. (2009). "Evolución de la calidad y difusión de una revista científica española de Psicología: *Anales de Psicología*, 25 volúmenes anuales publicados (1984-2009)". *Anales de Psicología*, (25) 2, pp. 181-198.
- RUIZ-PÉREZ, R.; DELGADO, E. Y JIMENEZ-CONTRERAS, E. (2010). "Principios y criterios utilizados en España por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) para la valoración de las publicaciones científicas: 1989- 2009". *Psicothema*, 22, pp. 898-908.
- SANTONJA, L. (2011). *Informe sobre calidad de las revistas en las áreas de Humanidades: Lingüística Revistas mejor valoradas en los sistemas de evaluación*. Biblioteca de Humanidades, Comunicación y Documentación. Universidad Carlos III de

Madrid. Recuperado el 28 de marzo de 2012, de [http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/10016/10450/5/calidad\\_revistas\\_linguistica.pdf](http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/10016/10450/5/calidad_revistas_linguistica.pdf)

STAKE, R. (2010). *Qualitative Research: Studying how things work*. Nueva York: The Guilford Press.

TORRES-SALINAS, D.; BORDONS, M.; GIMENEZ-TOLEDO, E; DELGADO-LÓPEZ-CÓZAR, E.; JIMENEZ-CONTRERAS, E. Y SANZ-CASADO, E. (2010). "Clasificación integrada de revistas científicas (CIRC): propuesta de categorización de las revistas de ciencias sociales y humanas". *El profesional de la información*, (19) 6, pp. 675-683. Recuperado el 29 de abril de 2012 de [http://epuc.cchs.csic.es/circ/epi\\_n19.pdf](http://epuc.cchs.csic.es/circ/epi_n19.pdf) y de <http://epuc.cchs.csic.es/circ/index.html>

VILLAVECES, J. L. (2001). "Los grupos de investigación en la universidad colombiana año 2000". En L. E. OROZCO (comp.), *Educación superior: desafío global y respuesta nacional*. Bogotá: Ediciones Uniandes, pp. 216-234.

## Indicadores de supervivencia y muerte de culturas y lenguas indígenas originarias en contextos hispanohablantes excluyentes: la enseñanza como clave

*Indicators of survival and death of cultures and native indigenous languages within exclusive spanish-speaking contexts: education as a key*

**Agustín de la Herrán Gascón**

*Universidad Autónoma de Madrid. España.*

**Yuraima Rodríguez Blanco**

*Universidad Alfonso X el Sabio. España.*

### Resumen

El estudio tiene por objetivo identificar y sistematizar las principales causas que originan la supervivencia o muerte de culturas y lenguas indígenas originarias latinoamericanas en contextos dominantes hispanohablantes, entre los que se encuentra su enseñanza en la escuela. Se hace especial referencia a las lenguas vernáculas venezolanas y al yaruro (lengua del pueblo indígena pumé) como ejemplo representativo de lengua y cultura sobreviviente. La metodología utilizada ha sido cualitativa, no interactiva, documental (Mc Millan y Schumacher, 2005), deductiva y crítica, identificando factores en dos sentidos analíticos apuntados desde una selección, comparación e integración de investigaciones con criterios objetivos. Para el análisis profundo de las fuentes documentales se recurrió al estudio documental, la presentación resumida, el resumen analítico y hermenéutico y el análisis crítico.

El trabajo ofrece, como resultado, un sistema de indicadores que pueden ser útiles para la evaluación de la supervivencia y muerte cultural y lingüística. Entre ellos es destacable la enseñanza de la lengua originaria.

**Palabras clave:** lengua indígena originaria; identidad cultural; orgullo étnico, enseñanza de lenguas indígenas, evaluación.

### Abstract

*The study aims to identify and systematize the main causes of the survival or loss of Latin American indigenous cultures and languages in Spanish-speaking contexts, among which it is their teaching in school. They are specially mentioned the Venezuelan vernaculars and Yaruro (language of the indigenous people pumé) as a representative example of surviving language and culture.*

*The methodology used was qualitative, non-interactive, documentary (McMillan and Schumacher, 2005), deductive and critical, identifying factors in two analytical senses targeted from a selection, comparison and integration of research with objective criteria. For deep analysis of documentary sources it was used the documentary study, the summary presentation, analytical and hermeneutical summary and critical analysis. This study offers, as a practical result, a system of indicators that may be useful for evaluating culture and linguistic survival and death. Among them is remarkable teaching of the native language.*

**Keywords:** native indian language; cultural identity; ethnic pride; indigenous languages; evaluation.

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde la Edad Moderna las culturas y lenguas indígenas hoy sobrevivientes se han visto amenazadas y en riesgo de extinción. La muerte de una lengua, que condensa su cultura, ha tenido lugar cuando ésta se ha excluido de la escuela, se ha prohibido su enseñanza y ha desaparecido el último de sus usuarios. El estadio anterior es el peligro de extinción de la lengua y su didáctica, en sentido estricto:

Una lengua está en peligro cuando sus hablantes dejan de utilizarla, cuando la usan en un número cada vez más reducido de ámbitos de comunicación y cuando dejan de transmitirla de una generación a la siguiente. Es decir, cuando no hay nuevos hablantes, ni adultos, ni niños (UNESCO, 2003, p.2).

Que una lengua y su enseñanza estén en peligro significa, pues, que tarde o temprano puede extinguirse esa cultura, dado que solamente es mantenida y hablada por un grupo reducido de mayores, sin nutrirse ni actualizarse desde las escuelas, aunque sí pueda hacerse en el seno de familias. No obstante, de acuerdo con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas de México (INALI, 2000, p. 17), “el criterio utilizado para medir la pérdida de una lengua yace en el momento en que las distintas generaciones optan por manejar distintos registros y los miembros de una misma familia se comunican mediante lenguas distintas”. La falta de uso de las lenguas por sus hablantes, el decaimiento cultural y la suspensión de su enseñanza ha sido originada por distintas causas (Palacios, 2004; Hirtch, González y Ciccone, 2006; Mosonyi, 2006; Andreani, 2008; Rodríguez y Herrán, 2015). Los aportes de estas investigaciones están estrechamente interrelacionados, pese a haberse desarrollado en contextos indígenas distintos. Todas comparten problemática y todas comparten el contexto hispanohablante dominante.

Para reducir el riesgo de desaparición de las lenguas vernáculas es necesaria la incidencia de un par de fuerzas: por un lado, en la erradicación de las causas que lo ocasionan. Entre ellas una causa clave es la exclusión de su enseñanza en la escuela. Por otro, en el afianzamiento de la identidad cultural, el orgullo étnico y la activación de una enseñanza que desde los centros docentes la mantenga viva y en equilibrio dinámico entre los dos polos culturales: el indígena originario y el contexto hispanohablante.

El afianzamiento de la identidad cultural es interpretado por Molano (2008) como “el sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias” (p. 74). De él se desprende el orgullo étnico, que tiene que ver, según Carrasquel (2009), con “el resultado del bienestar autodirigido por un sentimiento de confianza que celebra la valía de la

herencia cultural y permite el desarrollo de la autoestima de un grupo social” (p. 43). En este sentido, la enseñanza de la lengua indígena en la escuela, es vista por Galdames, Walki y Gustafson (2011) como:

Un derecho inalienable, una necesidad real y sentida que todos los niños y niñas tienen que reforzar sin dilación y de la manera más eficiente posible el manejo de su primera lengua y contribuirá a reforzar su autoestima y construir un sentido de pertenencia (p. 5).

El orgullo étnico y la enseñanza de la lengua originaria son acciones que contribuyen decididamente a revertir la segregación, ya que refuerzan la valoración y el empleo de lo propio, de lo autóctono, de su origen. Se trae a colación la decisiva influencia de la identidad cultural, el orgullo étnico y su didáctica en la preservación de las lenguas autóctonas de Venezuela. Muchas de éstas han logrado sobrevivir y mantenerse en el tiempo. El papel de la escuela oficial ha resultado decisivo. Prueba de ello es que, actualmente, en Venezuela la lengua oficial es el castellano en conjunción con cuarenta y cinco lenguas originarias pertenecientes al mismo número de pueblos indígenas. Es preciso destacar que cada una de ellas representa un idioma completo, con amplias estructuras gramaticales y fonéticas, que permiten a sus usuarios expresar el mundo y comunicarse efectivamente. Para Mosonyi (2006):

Las lenguas indígenas de Venezuela como estructura y sistema presentan una serie de dimensiones comparables a las de cualquier otra lengua, pero constituidas de una manera tan diferenciada que cualquier conato de intercomprensión con hablantes de otros sistemas lingüísticos sería totalmente imposible. La fonología de estas lenguas comprende ciertamente consonantes y vocales, pero articuladas e interconectadas de un modo irreplicable, lo que las convierte en una realidad única y en cierto modo absoluta (p. 76).

La plenitud y originalidad de la enseñanza de estas lenguas expresan un conjunto de creencias, valores e ideologías, transmitidos de generación en generación, en conjunción con el sentido de pertenencia, identidad cultural y orgullo étnico. Este es el caso representativo, dentro de Venezuela, de los indígenas pumé. Este pueblo ha mantenido la enseñanza de su lengua nativa, el yaruro, a través de la puesta en práctica y activación de estos factores. En Rodríguez y Herrán (2015) se desarrolló un estudio específico relacionado con la apropiación didáctica de las lenguas indígenas originarias en el marco de la educación intercultural bilingüe del estado Apure-Venezuela. La investigación permitió reconocer que los pumé no poseen vergüenza étnica y que aún continúan conservando rasgos culturales que los caracterizan, como enseñar, aprender y hablar en su idioma, realizar sus obras

artesanales, trabajar la tierra del modo tradicional, dedicarse a los ancestrales medios de sustento, transmitir sus tradiciones y conocimientos a sus niños, entre otros. Esto demuestra la conciencia, el arraigo, la identidad y el orgullo por su cultura.

## 2. OBJETIVO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El objetivo ha sido identificar y sistematizar indicadores de evaluación de la muerte o supervivencia de culturas y lenguas indígenas originarias latinoamericanas en contextos hispanohablantes excluyentes, con especial énfasis en su educación y su enseñanza escolar. El enfoque metodológico empleado es cualitativo, no interactivo, documental, deductivo y crítico. Para Martínez (2004), la metodología cualitativa estudia:

Un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es... trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón de su comportamiento y manifestaciones (p. 8).

166

Desde este enfoque, el investigador induce las propiedades del problema estudiado a partir de la forma como orientan e interpretan su mundo los individuos que se desenvuelven en la realidad que se examina. La modalidad no interactiva, conocida como investigación analítica, permitió basarse en "el estudio de conceptos y sucesos históricos a través de un análisis de documentos" (Mc Millan y Schumacher, 2005, p. 48). Como señalan estos autores, desde esta modalidad:

El investigador identifica, estudia y luego sintetiza los datos para proporcionar un concepto o del sujeto pasado que puede o no haber sido directamente observable. Los documentos autenticados son la fuente principal de datos. El investigador interpreta "hechos" para proporcionar explicaciones del pasado y descubre los significados educativos colectivos que pueden subyacer a prácticas y temas actuales.

Para la recolección de datos se aplicó la investigación documental, reconocida por Alfonso (1994) como "un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema. Al igual que otros tipos de investigación, este es conducente a la construcción de conocimientos" (p. 25).

Para determinar el tipo de investigación documental empleada, se consideraron criterios como la evaluación, la discriminación y la filtración de información. Éstos son definidos por López (1996) como "los elementos que recogen y definen la

selección documental de forma más integral”, su aplicación en esta investigación demostró que el presente trabajo corresponde a un Estudio de Educación Comparada, ya que la misma según Lauweris (1974):

Es la parte de la teoría de la educación que concierne al análisis y las interpretaciones de las diferentes prácticas y políticas en materia de educación en diferentes países y diferentes culturas. Trata de explicar por qué las cosas son lo que son. Su objetivo es tratar de ofrecer un conjunto de principios generales que ayuden a los reformadores a predecir las consecuencias posibles en la medida que proponen (p. 57).

En cuanto a la investigación deductiva:

Parte de una premisa general para sacar conclusiones de un caso particular (...). El científico que utiliza este método pone el énfasis en la teoría, en la explicación, en los modelos teóricos, en la abstracción; no en recoger datos empíricos, o en la observación y experimentación (Bisquerra, 1989, p. 61).

El enfoque crítico desarrollado “se caracteriza no sólo por el hecho de indagar, obtener datos y comprender la realidad en la que se inserta la investigación, sino por provocar transformaciones sociales, en los contextos en los que se interviene (Melero, 2011, p. 344). Se optó por este diseño porque permite el aporte de nuevos conocimientos desde otros estudios, rigurosamente seleccionados sobre criterios de comparabilidad. El estudio analiza la identidad cultural y el orgullo étnico como factores claves de la preservación de lenguas originarias sobrevivientes. Se hace especial referencia a las lenguas indígenas de Venezuela. Entre ellas se toma como ejemplo representativo el yaruro, lengua del pueblo indígena pumé.

Desde una síntesis interpretativa de las dos partes anteriores, se ofrece un conjunto de indicadores de evaluación de principales condicionantes de la extinción o supervivencia de las lenguas originarias en contextos hispanohablantes, con una intencionalidad práctica. Para el análisis de las fuentes documentales se recurrió a la observación documental, la presentación resumida, el resumen analítico y hermenéutico y el análisis crítico. La observación documental es vista por Hurtado (2002) como “la técnica en la cual se recurre a información escrita, ya sea bajo la forma de datos que pueden haber sido producto de mediciones hechas por otros, o como textos que en sí mismos constituyen los eventos de estudio” (p. 427).

Para dar testimonio fiel de las ideas del texto, se optó por la presentación resumida, que al ceñirse a él “permitirá y dará cuenta de manera fiel y en síntesis de las ideas básicas que contienen las obras consultadas” (Balestrini, 2002, p.152). Con el fin de descubrir los contenidos básicos en función a los datos a conocer, se recurrió

al resumen analítico, que “tiene como propósito descubrir la infraestructura del texto para precisar los elementos clave de su trama, que constituyen su esqueleto básico” (Hochman y Montero, 1982, p. 54). La evaluación interna y centrada en el desarrollo lógico y sólido de las ideas seguidas por el autor se desarrolló a través de la técnica de análisis crítico, que contiene las dos técnicas anteriores, por lo que “evidencia de manera concisa la problemática del autor, sus hipótesis y sus propuestas” (Balestrini, 2002, p. 153).

## **2.1 Derivaciones del análisis deductivo**

Como derivación de un análisis deductivo se definirá un sistema de indicadores útiles para la evaluación de las principales causas de supervivencia o extinción de culturas y lenguas originarias en contextos hispanohablantes latinoamericanos, con especial referencia a su enseñanza. En la figura N° 1 se podrá apreciar que unos investigadores habían incidido más en unas causas que en otras. Pero todos repararon en la influencia de la enseñanza como factor clave.

168

Una interpretación somera de los estudios permite colegir su alta congruencia, porque el fenómeno es el mismo. Esta deducción permite definir factores y transferirlos en mayor o menor medida a otros contextos en los que no resultarían extraños. Por tanto, lo que se deduce de tales resultados es su transferibilidad y validez teóricas. Por tal razón tiene sentido su síntesis, comprendida como una reinterpretación ajustada a los resultados de aquellas investigaciones. Permitiría un mejor conocimiento de la complejidad poliédrica del problema estudiado y de sus constancias. Y, desde ese conocimiento, poder mejorar la comprensión del delicado equilibrio entre la complementariedad de sus manifestaciones y su unanimidad causal.

Con esta intención se intenta, a continuación, realizar una aportación práctica en forma de sistema de indicadores (factores o variables) posiblemente útil para desarrollar procesos de evaluación de la agonía y supervivencia funcional de lenguas indígenas originarias en contextos hispanohablantes.

En cuanto a los ítems, todos provienen y se asocian a las investigaciones anteriormente revisadas. Se muestran interrelacionados en dos subsistemas de indicadores (supervivencia y extinción), cada uno de los cuales incluye dos secciones (causas marco y derivadas) y una relación de sus principales efectos:

### 2.1.1 Subsistema de indicadores de supervivencia lingüística:

#### 2.1.1.1 Causa marco: Identidad cultural:

- Sentido de pertenencia a una sociedad indígena determinada (Rodríguez y Herrán, 2015).
- Uso preferente, frecuente y enseñanza de su lengua originaria (García, 1992).
- Recurrencia a su historia, a su sabiduría, a su sistema de valores, creencias, religiosas o no (García, 1992; Rodríguez y Herrán, 2015).
- Realización de ritos, costumbres, ceremonias propias y comportamientos colectivos de su tradición (García, 1992).
- Enseñanza intergeneracional de sus elementos culturales: lengua, historia, creencias, sabiduría, tradiciones, etc. (Rodríguez y Herrán 2015).
- Resistencia a perder su lengua y sus características socioculturales definitorias (Mosonyi, 2000).

#### 2.1.1.2 Causa derivada: Orgullo étnico:

- Sentimiento de privilegio por pertenecer a su sociedad indígena, por su cultura, historia, lengua, costumbres, valores, educación, etc. (Rodríguez y Herrán, 2015).
- Actitud reacia al uso y enseñanza del castellano -particularmente, en la comunicación madre-hijo-, a pesar de conocerlo perfectamente (Rodríguez y Herrán, 2015).
- Gusto por la recreación individual y colectiva de la propia cultura y su educación: enseñar y hablar en su idioma, ponerse el traje típico, hacer su artesanía, mantener sus modos de producción (Rodríguez y Herrán, 2015).
- Reafirmación de la propia cultura y sus contenidos, por los embates de la influencia extrínseca de la lengua dominante y por la diferencia y relación con otros pueblos originarios (Rodríguez y Herrán, 2015).
- Deseo de preservación, potenciación, valoración ajena y difusión de sus elementos culturales (Stuart, 1996; Rodríguez y Herrán, 2015).
- Organización y lucha activa contra la pérdida de su lengua autóctona y de su cultura (Rodríguez y Herrán, 2015).

## 2.1.2 Subsistema de indicadores de extinción o muerte lingüística:

### 2.1.2.1 Causas marco:

1. Potenciación y favorecimiento de la hispanización (Palacios, 2004).
2. Conversión religiosa y cambio cultural (Hirsch, González y Ciccone, 2006).
3. Promoción de la cultura del prestigio social del castellano como lengua más relevante que las indígenas (Palacios, 2004).
4. Inducción o promoción de la vergüenza étnica (Mosonyi, 2006).
5. Privación de derechos educativos y lingüísticos esenciales:
  - Prohibición de la enseñanza en lengua materna (Rodríguez y Herrán, 2015).
  - Prohibiciones del uso de las lenguas aborígenes (Mosonyi, 2006).
  - Ausencia de atención y de servicios públicos bilingües que medien entre indígenas monolingües y el estado hispanohablante (Andreani, 2008).

### 2.1.2.2 Causas derivadas:

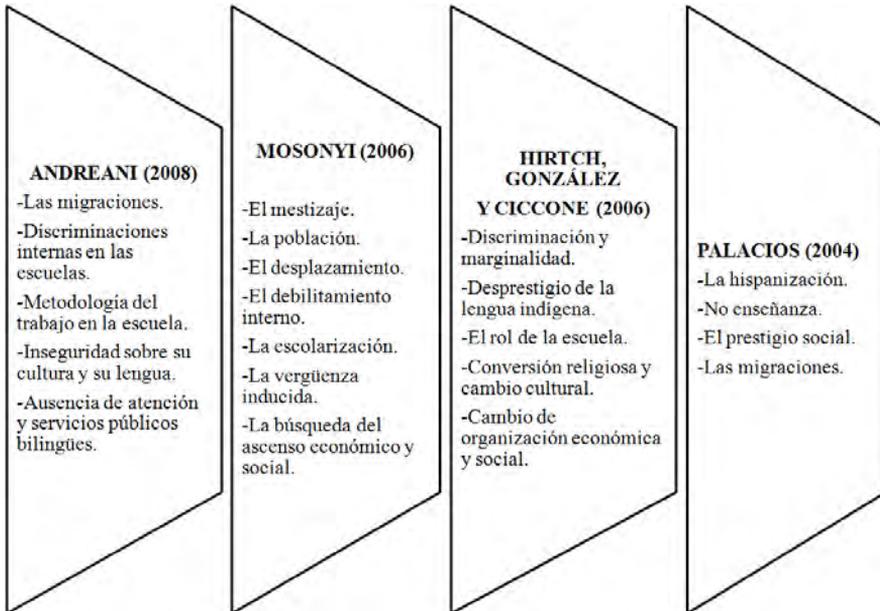
1. Migraciones de familias indígenas del campo y la selva a la ciudad y lugares socialmente monolingües (Palacios, 2004; Andreani, 2008).
2. Cambio en la organización social y económica de las formas tradicionales de sustento (caza y recolección) y uso del castellano para mejorar socialmente (Hirsch, González y Ciccone, 2006).
3. Búsqueda de ascenso económico y social vergüenza inducida o vergüenza étnica (Mosonyi, 2006).
4. Mestizaje y reconocimiento del castellano por la población mayoritaria (europea y mestiza) como lengua oficial (Palacios, 2004; Mosonyi, 2006). Relegación de la lengua nativa a contextos íntimos y familiares (Mosonyi, 2006).
5. Marginación social, educativa y económica, aislamiento, falta de instrucción lingüística (Palacios, 2004):
  - Desprestigio y estigmatización de las lenguas nativas (Palacios, 2004).
  - Discriminación y marginalidad (Hirsch, González y Ciccone, 2006).
  - Desplazamiento de la lengua originaria (Mosonyi, 2006).
6. Acción excluyente de la escuela:
  - Discriminaciones internas: poca o nula aceptación de los niños indígenas o de descendientes aborígenes por los criollos y los blancos (Andreani, 2008).
  - Proyectos educativos y metodología excluyentes y monolingüismo de facto de la lengua mayoritaria (Mosonyi, 2006).
  - Obligatoriedad de enseñanza y aprendizaje y metodología de trabajo en la escuela en lengua no nativa (Hirsch, González y Ciccone, 2006; Andreani, 2008).
  - Prohibición de uso de lengua nativa en la escuela (Hirsch, González y Ciccone, 2006).
  - Ausencia de enseñanzas en y de lenguas originarias (Rodríguez y Herrán, 2015).

### 2.1.3 Principales efectos de las variables anteriores:

1. Debilitamiento interno, lingüístico y cultural (Mosonyi, 2006).
2. Inseguridad sobre el valor de su propia cultura, de sus tradiciones, costumbres, raíces y lengua originaria (Andreani, 2008).
3. Vergüenza inducida o vergüenza étnica (Mosonyi, 2006).
4. Desarraigo hacia lo relacionado con la propia cultura (Mosonyi, 2006).

FIGURA 1

### Factores causantes de la interrupción del uso de las lenguas indígenas originarias



### 3. PRINCIPALES CAUSAS DE EXTINCIÓN DE CULTURAS Y LENGUAS INDÍGENAS ORIGINARIAS: SU ENSEÑANZA COMO CLAVE

La literatura científica que ha estudiado los factores que más han incidido en la interrupción de las lenguas indígenas originarias latinoamericanas en contextos hispanohablantes es bastante unánime en sus resultados. Éstos son altamente transferibles, pese a referirse a pueblos de diferentes enclaves. Nos parece relevante realizar un recorrido a través de las contribuciones de estudios destacados y autores reconocidos en este campo. A tal fin, sintetizaremos los aportes de Palacios (2004), Hirsch, González y Ciccone (2006), Mosonyi (2006) y Andreani (2008). Los criterios de su selección que permiten la comparabilidad de sus resultados fueron los siguientes:

- Solvencia investigadora de los autores de los estudios.
- Especificidad de la problemática abordada.
- Analogía de los objetos de estudio, en la medida en que comparten un contexto hispanohablante dominante y una misma problemática cultural y lingüística.
- Transferibilidad de conclusiones.

Palacios (2004) desarrolló un amplio estudio del contexto indígena Tupí-Guaraní del Cono Sur de América y aborigen de Venezuela, Colombia, México, Guatemala y zonas andinas de Perú, Bolivia y Ecuador. Definió las siguientes causas de la interrupción intergeneracional del uso de las lenguas nativas:

1. La hispanización: es un hecho que ha influido en las relaciones lingüísticas y comunicativas de los pueblos indígenas a través de la historia, favoreciendo el uso mayoritario del español y la relegación de las lenguas indígenas como lenguas generales en amplios territorios, predominantemente en zonas rurales y de difícil acceso, utilizadas por un reducido grupo de hablantes, produciendo la desaparición de muchas lenguas locales.
2. La marginación social y económica: el aislamiento y la falta de enseñanza contribuyeron a prolongar una situación de monolingüismo de lengua mayoritaria que se mantuvo en un reducido grupo de bilingües indígenas y mestizos durante muchas generaciones hasta llegar al desuso total de la lengua materna. Esta marginación llegó a la educación debido a la inexistencia de planes de enseñanza de estas lenguas en las instituciones educativas.
3. El mestizaje: el amplio mestizaje de las comunidades indígenas con la sociedad hispánica convirtió a países latinoamericanos como reconocedores del español como su lengua oficial, quedando las autóctonas para la interrelación de pequeños grupos de familias aborígenes.
4. Prestigio social: desde la época colonial se identificó el castellano como la lengua relevante, internacional y de futuro, al ser la utilizada en ámbitos políticos, económicos y sociales. Las lenguas nativas fueron perdiendo vigencia, se fueron reconociendo socialmente como dialectos localizados y dejaron de ser enseñadas desde sistemas educativos nacionales.
5. Las migraciones: las fuertes migraciones de familias indígenas desde las zonas rurales a las grandes ciudades en búsqueda de una mayor esperanza y calidad de vida, los llevó a integrarse en la sociedad monolingüe de la lengua mayoritaria, originando el desplazamiento, desabastecimiento y debilitamiento interno de su propia lengua.

Hirsch, González y Ciccone (2006) estudiaron los indígenas tapiete, de Salta (Argentina). Determinaron estas causas de inutilización de lenguas originarias:

1. Discriminación y marginalidad: la discriminación vivida por los tapiete es un factor fundamental a la hora de analizar el corte intergeneracional en la transmisión de la lengua. Se concreta y agrava por una percepción y trato general discriminatorio en el mundo hispanohablante, al asentarse la población indígena en grandes ciudades en búsqueda de otras formas de manutención. En ellas, los indígenas se convierten mayoritariamente en empleados de la población no indígena, la cual les proporcionaría un trato humillante y discriminatorio, por considerarles inferior a ellos.
2. Desprestigio de la lengua indígena: las lenguas indígenas han constituido para muchos criollos y durante un largo período una variante estigmatizada del castellano hablada por aborígenes. Se ha señalado con un marcador de desprestigio, lo que ha influido en la decisión de muchos indígenas en dejar de hablar la lengua y no transmitirla a sus generaciones futuras.
3. El rol de la escuela: la obligatoriedad de la educación pública primaria generó cambios fuertes y traumáticos en la relación de los alumnos indígenas con su lengua materna. No se permitía su enseñanza ni el uso de la lengua vernácula y se castigaba a quien lo hiciera. Se generaron cohortes de alumnos incapaces de entender el idioma usado en la escuela y el desarrollo de estrategias defensivas para adaptarse con éxito a esta situación lingüísticamente violenta. Se produjo un alto grado de exclusión escolar *de facto*, ya que la mayoría de los educandos no logró ir más allá de tercer grado, ni comprender o producir con fluidez la lengua mayoritaria, a pesar de desplazar y estigmatizar su lengua materna.
4. Conversión religiosa y cambio cultural: el amplio proceso de castellanización y de paralela desvalorización de las lenguas originarias desarrollado en la escuela fue fortalecido con la implementación de elementos culturales occidentales, obligándolos a abandonar sus creencias y costumbres, lo que coadyuvó a utilizar menos la lengua indígena.
5. Cambio de organización económica y social: al cambiar las vías tradicionales de manutención y sustento basadas en la caza y la recolección por otras más bien relacionadas con el mundo criollo, los indígenas optaron por el español como lengua vehicular de comunicación económica y social con la población no indígena, con el fin de aspirar a una movilidad social ascendente.

Mosonyi (2006) investigó en comunidades indígenas venezolanas, recogiendo el espíritu de las observaciones de las investigaciones anteriores. Observa que: “La lengua no muere, sino que es destruida, marginada, expoliada, exterminada... Muchas son las causas que contribuyen en la pérdida y retroceso de una lengua, algunas están estrechamente vinculadas con razones históricas y sociales” (p. 163). Estas causas son:

1. El mestizaje: radica en el amplio proceso histórico de mestizaje tricontinental europeo-afro-indoamericano, iniciado en la época de la colonización y posteriormente, fortalecido por los movimientos migratorios de los siglos XIX y XX desde Europa, Asia y países del resto de Latinoamérica. El mestizaje ha sido la fuente original de las causas que han ocasionado el desuso de las lenguas vernáculas, que quedaron para el uso único en contextos íntimos y familiares de reducidos grupos originarios.
2. Las prohibiciones: esta es una causa que desde tiempos históricos se ha manifestado como estrategia eficaz para la destrucción y la muerte lingüística. Durante mucho tiempo y en casi todos los contextos coloniales se prohibió el uso de las lenguas aborígenes, con la finalidad de que sus hablantes se centraran sólo en el dominio de la lengua mayoritaria.
3. El desplazamiento: ha surgido a través de la inaceptación y rechazo funcional y en determinados contextos del empleo de las lenguas aborígenes en actividades políticas, económicas, sociales, técnicas, etc.
4. El debilitamiento interno: es un factor secundario o derivado de los anteriores, aunque puede considerarse por la misma razón un factor causal continuo. Se identifica como la progresiva pérdida de calidad expresiva, interactiva, de vocabulario, etc. por parte de los hablantes, al no utilizar habitualmente su lengua materna, ocasionando un incremento en la efectividad del préstamo lingüístico de la lengua dominante.
5. Escolarización: los proyectos educativos y la metodología de enseñanza excluyentes definieron el monolingüismo de la lengua mayoritaria, obviándola enseñanza y aprendizaje de las lenguas originarias. El efecto generado fue un déficit lingüístico en sus hablantes.
6. La vergüenza inducida o vergüenza étnica es el producto de la prohibición, el desplazamiento, el debilitamiento, desprestigio, funcionalidad disminuida y demás causas que han conllevado a la falta de uso de la lengua aborígen. Puede evolucionar a desarraigo hacia todo lo relacionado con la cultura ancestral. La vergüenza suele ser promovida culturalmente por la cultura dominante, pero sólo es eficaz cuando es desarrollada por los propios pueblos originarios en detrimento de su idiosincrasia y lengua propia.
7. La búsqueda del ascenso económico y social: el deseo de optimizar la calidad de vida y de aspirar a mejores formas de sustento, ha producido en los pueblos originarios la equívoca visión de atraso que concibe su lengua para la generación del futuro, llegando a rechazar, incluso, la educación bilingüe y aceptando solo el castellano como clave del éxito o de futuro para la formación de sus niños.

El estudio de Andreani (2008) se desarrolla en Santiago del Estero (Argentina) sobre los factores que atentan contra la vitalidad del quichua, conduciendo a la pérdida irremediable de su universo simbólico y su cosmogonía. Señala que “una lengua desaparece mientras más consideraciones negativas haya sobre ella” (p. 2). Concretamente, por las siguientes causas:

1. Las migraciones: los grandes movimientos de vernáculohablantes a lugares socialmente monolingües.
2. Discriminaciones internas en las escuelas: la poca o nula aceptación de los niños indígenas o descendientes aborígenes por los niños criollos ha desatado en los primeros la vergüenza hacia sus raíces, el uso de su lengua y la manifestación de su cultura.
3. Metodología de trabajo en la escuela basada en la enseñanza en lengua no materna: en las instituciones educativas se descarta todo tipo de enseñanza de la lengua vernácula. Se obliga a los niños indígenas a aprender a leer y escribir en castellano, lengua que no dominan, porque en su núcleo familiar sólo se comunicaban en su lengua materna originaria. Los docentes no desarrollan estrategias motivadoras de adaptación progresiva de estos alumnos, lo que abre brecha a un desfase entre lo aprendido en casa y lo que se pretende enseñar en la escuela, generando grandes confusiones, no sólo en el campo lingüístico, sino en todos en general.
4. Inseguridad sobre el valor de su cultura y de su lengua, de su enseñanza y vergüenza étnica: el desconocimiento del valor cultural de sus raíces -reiteradamente mostrado por la sociedad criolla a través de su rechazo y exclusión- ha generado bloqueos psicolingüísticos y vergüenza étnica en los indígenas, repercutiendo en la minimización de su enseñanza, el poco uso de su lengua y en la negación de la riqueza de su acervo cultural.
5. Ausencia de atención y servicios públicos bilingües: en la actualidad existen indígenas monolingües de su idioma. Pero no existen espacios ni sujetos mediadores entre ellos, su situación y el estado hispanohablante. Esto demuestra en la práctica la privación de derechos lingüísticos esenciales, a saber, a ser educados en su lengua materna, informados en los medios y atendidos por organismos públicos a través de la misma.

Las anteriores son causas que han contribuido activa y decididamente a la interrupción del uso intergeneracional de las lenguas vernáculas. Los autores revisados muestran que entre los resultados de sus investigaciones hay una estrecha interrelación. El gráfico N° 1 las recoge con una intencionalidad descriptiva y comparativa.

#### **4. PRINCIPALES CAUSAS DE PRESERVACIÓN DE CULTURAS Y LENGUAS ORIGINARIAS: SU ENSEÑANZA COMO CLAVE**

En párrafos anteriores se han descrito, desde la visión de una pléyade de investigadores, distintas causas que han dado lugar al desuso de las lenguas vernáculas. A continuación se presentan los factores más influyentes. Los que más destacan son tres: la identidad cultural, el orgullo étnico y un tercero, transversal a ellos, la educación y el desarrollo de la enseñanza de las lenguas originarias. Los tres son pilares fundamentales en la preservación de muchas culturas y lenguas aborígenes. En su descripción, continuaremos deteniéndonos en el caso de Venezuela, país conformado por un aproximado de 28.900.000 habitantes, según el último censo del 2012, elaborado por el Instituto Nacional de Estadística e Informática. Cuenta con un total de 45 pueblos indígenas que representan cerca de 809.000 habitantes, el 2,8 por ciento del total de la población nacional, cada uno con su respectiva lengua originaria. En el caso de los pumé, ejemplo representativo de este trabajo y su lengua Yaruro, conforman un colectivo de 4.200 habitantes, es decir, el 0,5 % de la población indígena, siendo todos monolingües en su idioma durante sus primeros años de infancia, hasta que inician el aprendizaje del castellano en la escuela.

176

Para García (1992, p. 43):

La identidad cultural de un pueblo viene definida históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como la lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales, ritos y ceremonias propias, o los comportamientos colectivos, esto es, los sistemas de valores y creencias (...). Un rasgo propio de estos elementos de identidad cultural es su carácter inmaterial y anónimo, pues son producto de la colectividad.

Cabe destacar que la identidad cultural engloba un sentido de pertenencia a una sociedad determinada con la que se comparten elementos que definen su educación y su cultura, como las costumbres, los valores y las creencias. La identidad posee un perfil dinámico que genera una tensión entre la permanencia homeostática y el cambio, estableciendo una dialéctica entre el devenir de la identificación con la idiosincrasia y la alteridad, la otredad. En este sentido, Du Gay (2006, p. 18), señala que:

Las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella. Esto implica la admisión radicalmente perturbadora de que el significado "positivo" de cualquier término- y con ello "su identidad"- solo puede construirse a través de la relación con el otro, la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta, con lo que se ha denominado su afuera constitutivo.

Según lo citado, la construcción educativa de la identidad se desarrolla a través de la interrelación con otras culturas. Esto permite percibir diferencias entre las propias y las de los otros, compartir cosmovisiones, ideologías, valores y emociones. La investigación sobre apropiación didáctica del yaruro, lengua originaria del pueblo pumé de Venezuela (Rodríguez y Herrán, 2015), concluyó con que la educación de la identidad cultural influyó considerablemente en la supervivencia de esta lengua. El pueblo pumé se negó de hecho a renunciar a la enseñanza y la educación mediante el uso de su lengua, pese a su dominio del castellano, constituyéndose como una sociedad bilingüe. Los pumé generalmente se comunican entre ellos en yaruro, en todos los entornos, incluida la escuela. Utilizan el castellano sólo para comunicarse con personas no indígenas. Otra característica identitaria es que el pumé no ha abandonado su forma tradicional de sustento. Aún en la actualidad, se dedica a la agricultura, la caza, la pesca, la ganadería y la elaboración de productos artesanales. Para estas actividades se une el clan familiar (padres, hijos, abuelos, tíos, primos y cuñados), cuya educación y comunicación es en yaruro. Sus saberes y costumbres se transmiten de generación en generación, desde su sentido de pertenencia identitaria.

#### 4.1 **ORGULLO ÉTNICO**

177

El orgullo étnico es un factor asociado a la educación basada en su cultura y a la identidad cultural. Puede percibirse como la autovaloración adecuada de las costumbres, la reflexión del significado de sus valores y de su enseñanza y de la cosmovisión de los pueblos. Así mismo, cabe interpretarse como el sentimiento de privilegio que se siente al pertenecer a uno de estos pueblos indígenas originarios, a su historia, a su cultura, a su educación, a sus tradiciones, etc., y el deseo de preservación, difusión y la búsqueda de su justo reconocimiento. Stuart (1996, p. 21), lo define como:

La constitución de una base para el desarrollo de un concepto saludable de sí mismo, acompañado de un gran conocimiento de la identidad como parte de un grupo étnico específico el cual es seguido por un gran sentido de respeto El orgullo étnico puede ser tan importante como la autoestima para la salud mental.

El significado de lo que es orgullo étnico para los niños y padres indígenas pumé (Rodríguez y Herrán, 2015) se pudo recoger en las respuestas concretas de los participantes. A título ilustrativo, puede ser pertinente aportar algunos testimonios de profesores indígenas de esta lengua originaria como ejemplos:

- Docente 4. *“Entre las acciones que realizan siempre [los pumé], hablar en su idioma, ponerse su traje típico cuando hay actividades culturales, hacer su artesanía...Así que sí pienso que están orgullosos de su pueblo”.*
- Docente 5: *“Lo que más se les nota, y a diario, es hablar en su lengua. Si no se sintieran tan orgullosos de ser indígenas, no la hablaran (sic), ya que ellos hablan muy bien el castellano”.*

- Docente 10:

Nosotros los indígenas es que nos sentimos muy orgullosos de serlo y yo veo en mis alumnos que sus padres han sabido enseñarlo. Por eso, se les ve orgullosos de hablar la lengua, y de hacerlas cosas que se han hecho siempre, conservar la cultura.

- Docente 15:

Lo que siempre veo que hacen es comunicarse en su lengua yarura. Se dedican al trabajo del llano, del campo, y lo mejor, donde está uno está el otro. De ahí el dicho que indio nunca anda solo: cuando se desplazan se van todos, el padre, la madre, hijos, abuelos, nietos, yernos, todos. Eso es muy característico del pumé, así que, si siguen haciéndolo, es porque están orgullosos de ser indígenas.

178

En estos testimonios de docentes subyace el reconocimiento de los pumé hacia su cultura originaria y su enseñanza. Muestran su sentido de pertenencia y orgullo hacia los valores transmitidos de generación en generación, entre los que su carácter tranquilo y la enseñanza de su lengua son cualidades que los identifican. Sobre los pumé y su lengua (Mosonyi, 2000, p. 546) observa que:

A pesar del fuerte bilingüismo yaruro-español casi generalizado, el indígena pumé se resiste a perder su lengua y sus características socioculturales definitivas, debido al gran arraigo de su mundo religioso y su cosmovisión distintiva. Hay un hecho que es preciso señalar, por constituir algo muy excepcional en la literatura antropológica: la mujer pumé no-aculturada o semiaculturada se muestra absolutamente reacia a expresarse en español, aunque domine medianamente esta lengua.

De esta acción no es tan importante sus causas, sino sus efectos: mientras la madre de familia se resista a utilizar y enseñar en el idioma dominante, es inevitable que los niños se socialicen como pumés monolingües durante sus primeros años. “La mujer pumé muy aculturada -la de Palmarito, comunidad indígena ubicada en el municipio Achaguas, del Estado Apure-, accede más fácilmente al uso del español; pero incluso ella mantiene una preferencia indiscutible por su lengua materna” (Mosonyi, p. 548). De este modo, el idioma yaruro se ha perpetuado en mayor grado que cualquier otra lengua sometida durante mucho tiempo a los embates del contacto y la aculturación.

## 4.2 ENSEÑANZA DE LA LENGUA INDÍGENA EN LA ESCUELA

La enseñanza de la lengua indígena originaria en la escuela, se presenta de forma transversal en la identidad cultural y orgullo étnico, ambos indicadores de su mantenimiento y supervivencia. Para López (1989):

La lengua materna redonda en valor para el aprendizaje; en la lengua materna se toma conciencia del mundo, de la realidad y ocurren los procesos de aprendizaje. Pero más allá de esto, su enseñanza es estratégica para la continuación y el futuro de los pueblos indígenas y su cultura (p. 18).

El proceso de enseñanza de las lenguas originarias, está fundamentado en el alcance de las competencias: habla, lectura y escritura, por las que se obtiene el dominio de la lengua, lo que contribuye a la transmisión del acervo cultural de sus hablantes, guardado en su memoria lingüística. En este sentido, Loncón (2011) sostiene que:

La enseñanza formal de las lenguas originarias, expone al alumno al uso de sus recursos lingüísticos para experimentar con ellos, explorarlos y enriquecerlos a fin de que puedan recurrir a ellos, de manera consciente y adecuada, en la mayor variedad posible de contextos y ámbitos de interacción social (p. 8).

Esta idea constituye la continuidad del proceso de adquisición de la lengua materna iniciado en edades tempranas de los niños y niñas indígenas en el seno familiar. En este sentido se destaca la importancia fundamental e innegable de la enseñanza de las lenguas indígenas en las escuelas, que deben estar sustentadas en una enseñanza de calidad y de relevancia histórica y cultural no asimilacionista, que vaya más allá de lo pedagógico, abarcando aspectos socioculturales, proyectando el entendimiento de la cosmovisión de los pueblos originarios, sus influencias históricas, reafirmando y concientizando su identidad, su dignidad, su autoestima y el valor de su cultura.

## 5. RESULTADOS

Como resultado práctico del análisis deductivo realizado en esta investigación, se presentan dos tablas compuestas por indicadores de evaluación de la supervivencia y extinción cultural y lingüística

TABLA 1

**Evaluación de las causas de extinción o supervivencia de las culturas y lenguas indígenas (ECESCLI): supervivencia lingüística**

Indicadores de supervivencia cultural y lingüística			
Nº	Causas marco	Sí	No
1	Identidad Cultural		
2	Sentido de pertenencia a una sociedad indígena determinada.		
3	Uso preferente y frecuente de su lengua originaria.		
4	Recurrencia a su historia, a su sabiduría, a su sistema de valores, creencias, religiosas o no.		
5	Realización de ritos, costumbres, ceremonias propias y comportamientos colectivos de su tradición.		
6	Enseñanza intergeneracional de sus elementos culturales: lengua, historia, creencias, sabiduría, tradiciones, etc.		
7	Resistencia a perder su lengua y sus características socioculturales definitorias.		
Nº	Causas derivadas	Sí	No
1	Orgullo Étnico		
2	Sentimiento de privilegio por pertenecer a su sociedad indígena, por su cultura, historia, educación, lengua, costumbres, valores, etc.		
3	Actitud reacia al uso y enseñanza del castellano -particularmente, en la comunicación madre-hijo-, a pesar de conocerlo perfectamente.		
4	Gusto por la recreación individual y colectiva de la propia cultura y su educación: enseñar y hablar en su idioma, ponerse el traje típico, hacer su artesanía, mantener sus modos de producción.		
5	Reafirmación de la propia cultura y sus contenidos, por los embates de la influencia extrínseca de la lengua dominante y por la diferencia y relación con otros pueblos originarios.		
6	Deseo de preservación, potenciación, valoración ajena y difusión de sus elementos culturales.		
7	Organización y lucha activa contra la pérdida de su lengua autóctona y de su cultura.		

180

Indicadores de extinción o muerte cultural y lingüística			
Nº	Causas marco	Sí	No
1	Potenciación y favorecimiento de la hispanización.		
2	Conversión religiosa y cambio cultural.		
3	Promoción de la cultura del prestigio social del castellano como lengua más relevante que las indígenas.		
4	Inducción o promoción de la vergüenza étnica.		
5	Privación de derechos lingüísticos y educativos esenciales.		
6	Prohibiciones del uso y enseñanza de y en las lenguas aborígenes		
7	Ausencia de atención y de servicios públicos bilingües que medien entre indígenas monolingües y el estado hispanohablante.		

Indicadores de extinción o muerte cultural y lingüística			
Nº	Causas derivadas	Sí	No
1	Migraciones de familias indígenas del campo y la selva a la ciudad y lugares socialmente monolingües.		
2	Cambio en la organización social y económica de las formas tradicionales de sustento (caza y recolección) y uso del castellano para mejorar socialmente.		
3	Búsqueda de ascenso económico y social vergüenza inducida o vergüenza étnica.		
4	Mestizaje y reconocimiento del castellano por la población mayoritaria (europea y mestiza) como lengua oficial.		
5	Relegación de la lengua nativa a contextos íntimos y familiares.		
6	Marginación social, educativa y económica, aislamiento, falta de instrucción lingüística.		
7	Desprestigio y estigmatización de las lenguas nativas.		
8	Discriminación y marginalidad.		
9	Desplazamiento de la lengua originaria.		
10	Acción excluyente de la escuela.		
11	Discriminaciones internas: poca o nula aceptación de los niños indígenas o de descendientes aborígenes por los criollos y los blancos.		
12	Proyectos educativos y metodología excluyentes. Monolingüismo de facto de la lengua mayoritaria. (Ausencia de enseñanza en y sobre la cultura y lengua maternas)		
13	Obligatoriedad de enseñanza y aprendizaje y metodología de trabajo en la escuela en lengua no nativa.		
14	Prohibición de uso de lengua nativa en la escuela.		

TABLA 2

### Evaluación de las causas de extinción o supervivencia de las culturas y lenguas indígenas (ECESCLI): extinción lingüística

Nº	Principales efectos	Sí	No
1	Debilitamiento interno, lingüístico y cultural.		
2	Inseguridad sobre el valor de su propia cultura, de sus tradiciones, costumbres, raíces y lengua originaria		
3	Vergüenza étnica inducida		
4	Desarraigo hacia lo relacionado con la propia cultura		

## 6. CONCLUSIONES

Las lenguas indígenas originarias son una realidad viviente, un patrimonio de la humanidad. Todas tienen un gran valor cultural, histórico y humano. Son el producto de la creación colectiva de una sociedad. Condensan historia, tradiciones y

cultura. Poseen la capacidad de representar el mundo. Se han estudiado las causas de su interrupción intergeneracional y extinción. Son diversas pero unánimes. Las investigaciones coinciden en varias de ellos, que pueden actuar como claves para el análisis de los factores que conducen a una lengua originaria al desuso. Una de las más claras tiene relación con su enseñanza. Estas causas y especialmente su educación y su enseñanza han contribuido a que los indígenas lleguen a estigmatizar y rechazar todo lo relacionado con su cultura, su idiosincrasia, su lengua, su valor humano entre otros aspectos, por la búsqueda de la sobrevivencia y la aceptación por la población no aborígen. Muchos pueblos confirman la tesis de Aranda (2010, p. 6), para quien palabras como vergüenza y dignidad laten en la boca de quienes saben cómo mueren las lenguas. "Sus hablantes las matan por vergüenza a usarlas en público, porque la presión de otra lengua dominante les hace creer que la suya es menos digna". O porque, "Adoptar los valores de la cultura dominante, quizá requiera el rechazo de los valores étnicos" (Flores, 2005, p. 4). Para Fishman, (1991) "la sobrevivencia de una lengua depende en gran medida del deseo, por parte de sus hablantes, de mantener y transmitir la lengua a las próximas generaciones" (p. 48).

182

Entendemos que para construir una sociedad justa y respetuosa se necesitan pueblos con identidad de origen, que conozcan y demuestren la importancia y el valor de su cultura y conscientes de la capacidad asociada a la enseñanza y la escuela. Sólo así podrán alejarse del fantasma de la muerte lingüística y cultural y ser valorados y reconocidos por el resto de la sociedad. Las dos causas más destacadas de la sobrevivencia lingüística de las lenguas originarias en contextos hispanohablantes son la identidad cultural y el orgullo étnico. Ambas están atravesadas por la enseñanza de la lengua originaria. Es preciso destacar la importancia de la actitud de la escuela frente a la presencia de alumnos indígenas en sus aulas. Sin embargo, durante mucho tiempo la escuela ha demostrado una actitud de rechazo y exclusión en el uso y enseñanza de las lenguas vernáculos, por lo que ha influido activamente en su proceso de extinción. Es preciso cambiar ese rumbo de la historia, saldar esa deuda social de mano de la propia educación y la enseñanza a través de la inclusión de su enseñanza formal en los centros educativos. Chomsky (1969) sostiene que: "La adquisición de estructuras sintácticas complejas y de habilidades lingüísticas sofisticadas se produce, pues, durante el periodo de escolarización no tan solo de la educación primaria sino también de la secundaria" (p. 54). En consecuencia, las lenguas originarias no se limitarían al habla, como hasta ahora ha ocurrido con muchas de ellas, sino que abarcaría otras fases del lenguaje como el dominio de la lectura y escritura, lo cual contribuye a transmitir y conservar la cultura de sus hablantes a las generaciones futuras.

Aun así, algunas lenguas aborígenes han sido lenguas resilientes y se han fortalecido en el tiempo ante la adversidad. Es el caso de todas las de Venezuela, de las que se ha tomado al yaruro, lengua del pueblo pumé, como ejemplo. El pueblo pumé se ha constituido en una colectividad orgullosa de su identidad y consciente del valor de su cultura, que la mantiene consciente del papel de la enseñanza para ello. Como resultado deductivo del estudio se ofrece el instrumento ECESCLI, un conjunto de indicadores presentados en dos tablas complementarias, que pueden ser útiles para evaluar la supervivencia y la extinción de culturas y lenguas indígenas originarias en contextos hispanohablantes. Uno de los indicadores clave es su enseñanza. El sistema de indicadores podría ser útil para orientar políticas de prevención y protección cultural y educativa de gobiernos estatales o locales. Así mismo, cabe emplearse en investigaciones históricas de corte evaluativo sobre el desarrollo, supervivencia y extinción cultural y lingüística en contextos hispanohablantes. Previa validación de contenido, pudiera adaptarse a otros contextos culturales y lingüísticos no hispanohablantes.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonzo, I. (1994). *Técnicas de investigación bibliográfica*. Caracas: Contexto Ediciones.
- Andreani, H. (2008). Experiencias y desafíos con el quichua y los chicos en Santiago del Estero. En Acilbuper. *Actas de las IX Jornadas Regionales de Investigación, Humanidades y Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de San Salvador de Jujuy: San Salvador de Jujuy.
- Aranda, J.L. (2010). Cómo muere una lengua. *El País*. Recuperado de [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2010/06/17/actualidad/1276725601\\_850215.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2010/06/17/actualidad/1276725601_850215.html)
- Balestrini, M. (2002). *Cómo se elabora el proyecto de investigación* (6ª ed.). Caracas: Panapo.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Carrasquel, D. (2009). *Visión de la lengua yarura*. Caracas: Santillana.
- Chomsky, C. (1969). *The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10*. Cambridge: The MIT Press.
- Gay, P. Du (2006). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon (UK): Multilingual Matters.
- Flores, I. (2005). Identidad cultural y el sentimiento de pertenencia a un espacio social: discusión teórica. *Revista de Universidad Veracruzana*, (136), 41-48.
- Galdames, V., Walki, A. y Gustafson, B. (2011). *Enseñanza de lengua indígena como lengua materna*. Guatemala: Serviprensa.

- García, C. (1992). *Educación multicultural y Antropología de la Educación: La Europa sin Fronteras*. Barcelona: Narcea.
- Hirsch, S., González, H. y Ciccone, F. (2006). Lengua e identidad: ideologías lingüísticas, pérdida y revitalización de la lengua entre los tapietes. *Indiana*, 23, 103-122.
- Hochman, E. y Montero, M. (1982). *Técnicas de investigación documental*. México: Trillas
- Hurtado, J. (2002). *Metodología de la investigación holística*. Caracas: SYPAL.
- INALI (2012). *Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición. Variantes lingüísticas por grado de riesgo 2000*. Recuperado de [http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/lenguas\\_indigenas\\_nacionales\\_en\\_riesgo\\_de\\_desaparicion\\_inali.pdf](http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/lenguas_indigenas_nacionales_en_riesgo_de_desaparicion_inali.pdf)
- Lauwerys, J.A. (1974). *La Pedagogía Comparada: su desarrollo, sus problemas*. En M. Debessey y G. Mialaret (Dir.), *Pedagogía Comparada* (16-46). Barcelona: Oikos-Tau.
- Loncon, E. y Castillo, S. (2013). *Pilares de referencia para la enseñanza de las lenguas indígenas de Chile*. Santiago: Red EIB Chile
- López, M.A. (1996). La selección documental. *Revista General de Información y Documentación*, (6), 143160. Recuperado de [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/12074-12155-1-PB%20\(6\).PDF](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/12074-12155-1-PB%20(6).PDF)
- López, L. E. (1989). *Lengua*. Santiago: Unesco / OREALC.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Melero, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: Un análisis desde las ciencias sociales. *Revista de Ciencias de la Educación*, (21), 339335. Recuperado de [http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art\\_14.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf)
- Molano, O. (2008). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Ópera*, (7), 6984. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf>
- Mosonyi, E. (2000). *Manual de lenguas indígenas de Venezuela*. Caracas: Fundación Bigott.
- Mosonyi, E. (2006). *Aspectos de la génesis de la educación intercultural bilingüe para los pueblos indígenas de Venezuela*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Palacios, A. (2004). Factores que influyen en el mantenimiento, sustitución y extinción de las lenguas: las lenguas amerindias. En A. Lluís i Vidal-Folch y A. Palacios (eds.), *Lenguas vivas en América Latina* (pp. 111-126). Barcelona-Madrid: UAM.
- Rodríguez, Y. y Herrán, A. de la (2015). Enseñanza y apropiación didáctica del yaruro, lengua ancestral de los pumé, un pueblo indígena originario de Venezuela. *Porta Linguarum* (23), 153169. Recuperado de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero23/10%20%20Yuraima.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero23/10%20%20Yuraima.pdf)
- Stuart, H. (1996). *Questions of cultural identity*. London: Sage.
- UNESCO (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. Recuperado de [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE\\_Spanish\\_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf)