

vol. 75, núm. 1

30 octubre / Outubro 2017

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación

de Educação

Extra 75(1)

ISSN: 1022-6508 / ISSNe 1681-5653

Didáctica de la Lengua y la Literatura / Ensino da Língua e Literatura

Educación intercultural / Educação intercultural

Educación, trabajo y empleo / Educação, trabalho e emprego

Investigación educativa / Pesquisa educacional

Innovación educativa / Inovação educacional

Recensiones / Recenções



CENTRO DE ALTOS
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
CENTRO DE ALTOS
ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS



REVISTA **IA**
de Educación
de Educação

Vol. Especial 75(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 75. Número 1 (extra)

30 octubre / outubro

Madrid / CAEU - OEI, 2017

120 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 - ISSN e: 1681-5653

TEMAS / TEMAS

Didáctica de la Lengua y la Literatura; Educación intercultural; Educación, trabajo y empleo; Investigación educativa; Innovación educativa

Ensino da Língua e Literatura; Educação intercultural; Educação, trabalho e emprego; Inovação educacional; Pesquisa educacional

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN puede adquirirse mediante suscripción gratuita a través de nuestra página web 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

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

IREsIE: www.iisue.unam.mx/iresie

IEDCYT: www.cindoc.csic.es

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.br

Biblioteca Digital: 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: Andrés Viseras

CONSEJO ASESOR / CONSELHO ACESSOR

Joaquim Azevedo, *Universidade Católica Portuguesa (Portugal)*. Daniel Filmus, *ex ministro de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina)*. Andoni Garritz, *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*. 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*. Joni Amorim, *Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil*. 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 Aseñmac, España*. Ismael Cabero, *Universitat de València, España*. Santiago Atrio Cerezo, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Elsa Barbosa, *Universidade 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, *Pontificia 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 Chamarro Miranda, *Universidad del Norte, Colombia*. Óscar Chiva Bartoll, *Universidad de Valencia, España*. María Clemente Linares, *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*. Daniel García Concet, *Universidad de Zaragoza, 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 Frassineti, Portugal*. María 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*. Talía Violeta Gutiérrez, *Universidad Nacional de Quilmes, Argentina*. Gabriela Amelia Helale, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*. Julio Ángel Herrador Sánchez, *Universidad Pablo de Olavide - Sevilla, España*. Agustín de la Herrán 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^ª Luisa López Huguet, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*. Óscar Macías Álvarez, *Investigador e ingeniero de ISDEFE, España*. Tania Lucia 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*. William Moreno Gómez, *Universidad de Antioquia, Colombia*. Katiene Nogueira da Silva, *Universidade de São Paulo, Brasil*. Isabel M^ª Núñez Vázquez, *CEIP El Pinar (El Cuervo de Sevilla), España*. Silvia María 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 Pallarès 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, *Universidade Católica de Brasília, Brasil*. Rafael Pérez Flores, *Universidad Autónoma Metropolitana, México*. Carmen Nieves Pérez Sánchez, *Universidad de La Laguna, España*. María Amelia Pidello Rossi, *COMCET-IRCE, Argentina*. Maria Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, *Ministério da Educação, Brasil*. Enric Prats, *Universidad de Barcelona, España*. José Quintanal Díaz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*. Chenda Francisca Ramirez Vega, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Francisco Ramos Calvo, *LOYOLA Marymount University, EE.UU.* Gustavo Ramos Ramirez, *Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, El Salvador*. Ana María Roa, *Centro Clínico de la Psicología y el Lenguaje, España*. Yuraima Lucila Rodríguez Blanco, *Universidad Alfonso X El Sabio, España*. Pablo Rodríguez Herrero, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Carmen Rodríguez Martínez, *Universidad de Málaga, España*. María 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*. Maria 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*. Luis Miguel Santos Sebastião, *Universidade de Évora, Portugal*. Andrea Schmitz-Boccia, *Pesquisadora, Brasil*. Marco Silva, *Universidade Estácio de Sá, Brasil*. Gláucia da Silva Brito, *Universidade Federal do Paraná, Brasil*. Liliana 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, *FAP - 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^ª Esther Urrutia Aguilár, *Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*. Pablo Valdés Castro, *Instituto Superior de Tecnología y Ciencias Aplicadas, Cuba*. Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz, España*. Ruth Vila Baños, *Universitat de Barcelona, 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 75. Número 1 (especial)
30 de Octubre / *Outubro* de 2017

SUMARIO / SUMÁRIO

Didáctica de la Lengua y la Literatura / *Ensino da Língua e Literatura*

- Ana Paula Cavalcante de Albuquerque e Gladys Quevedo-Camargo*,
O projeto Petit e Pequeños e o livro didático adotado: uma
experiência de ensino de espanhol para crianças9

Educación intercultural / *Educação intercultural*

- Manuel Delgado-García y Ricardo Miguel André Das Dores*, ¿Puede
abordarse la competencia intercultural en la tutoría? Un es-
tudio interuniversitario25

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

- Adelina Morita Alexander, Alexandro Escudero Nahón y Teresa Gar-
cía Ramírez*, Cerrando la brecha de las competencias profe-
sionales genéricas. Un estudio de Teoría Fundamentada45

Innovación educativa / *Inovação educacionais*

- Elena Arboleya y Eduardo Dopico*, Superando las barreras físicas
del aula: recursos naturales y TIC.....71

Investigación educativa / *Pesquisa educacional*

- Ana Sevilla Pavón*, La dimensión creativa en la escritura, ilustra-
ción y musicalización de cuentos del mundo89

Recensiones / *Recensões*

- Germán Iván Martínez-Gómez*, “Sobre la educación en un mundo
líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo”111
- Concepción Naval Durán*, “Horizontes para los educadores. Las
profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana” ..115
- Ana M^a. Hernández Carretero*, “Educación y patrimonio cultural.
Fundamentos, contextos y estrategias didácticas”118

O projeto Petit e Pequeños e o livro didático adotado: uma experiência de ensino de espanhol para crianças *

The Petit and Pequeños project and the textbook adopted: a Spanish teaching experience for children

Ana Paula Cavalcante de Albuquerque

Centro Interescolar de Línguas da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), Brasília/DF, Brasil.

Gladys Quevedo-Camargo

Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA), Universidade de Brasília, Brasília/DF, Brasil.

Resumo

Em 2015 e 2016, um dos Centros Interescolares de Línguas (CIL) do Distrito Federal (DF), escola pública exclusiva para o ensino de línguas, pilotou um projeto de ensino de língua espanhola para crianças que cursavam o 5º ano chamado *Petit e Pequeños*. O objetivo deste artigo é descrever o projeto *Petit e Pequeños* e refletir sobre acertos e desacertos no trabalho realizado ao longo de dois anos. Na sequência, trazemos a análise do livro adotado, *Ventanita al Español 1* (FEITOSA et al, 2013), com base em critérios apresentados por López (2016). Os resultados da análise indicaram defasagem entre a concepção do material e a clientela à qual ele se destina e contribuição parcial do livro didático ao trabalho conduzido.

Palavras-chave: Projeto *Petit e Pequeños*; análise de livro didático; língua espanhola para crianças; Centro Interescolar de Línguas (CIL).

Abstract

In 2015 and 2016, one of the Interschool Language Centers in the Federal District, a public language school, piloted a project to teach Spanish to 5th graders called Petit e Pequeños. In this article we aim to describe this project and reflect on the successes and drawbacks in the work carried out along two years. In addition, we aim to present the analysis of the adopted book, Ventanita al español 1 (FEITOSA et al, 2013) based on López (2016) analysis criteria. The findings pointed to a mismatch between the material conception and the clientele it is aimed at, as well as partial contribution to the work carried out.

Keywords: *Petit e Pequeños Project; Coursebook analysis; Spanish for Children; Interschool Language Center.*

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, as ações de oferta de Línguas Estrangeiras para Crianças (doravante LEC) são independentes, haja vista a inexistência de documentos oficiais que forneçam orientação específica; por outro lado, as escolas regulares particulares oferecem-nas em geral, inglês e/ou espanhol, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, seguindo a recomendação da Carta de Pelotas¹.

No Distrito Federal (DF) a oferta de língua espanhola acontece na rede pública de ensino por meio dos Centros Interescolares de Línguas (CIL)², que trabalham especificamente com o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), a saber, inglês, francês, espanhol e japonês. Os CIL possuem estrutura, metodologia e carga horária diferenciadas e ampliam o conteúdo programático das escolas públicas regulares, explorando a abordagem comunicativa e as quatro habilidades (ler, falar, ouvir e escrever) em LEM³.

Em um desses CIL do DF, realizou-se o projeto Petit e Pequeños (doravante PP), voltado para o ensino da língua espanhola para crianças. Neste artigo, nosso objetivo é descrever esse projeto, particularmente no que diz respeito ao ensino do espanhol, refletindo sobre seus acertos e desacertos ao longo da sua curta existência de 2 anos, bem como analisar a contribuição do livro didático (LD) adotado para sua condução. Para tal, organizamos este texto da seguinte forma: a próxima seção traz a descrição do Projeto PP, e na sequência, descrevemos e analisamos o livro didático adotado no Projeto. Encerramos este texto com nossas considerações finais.

¹ Sobre a Carta de Pelotas, ver: <<http://www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo/1074-2000/7-a-carta-de-pelotas>>

² Atualmente são quinze Centros Interescolares de Línguas (CIL) em todo o Distrito Federal.

³ Os estudantes têm três portas de entrada para os CIL: o currículo pleno para os alunos de 6º ao 9º ano do ensino fundamental, o currículo específico para os estudantes que cursam o ensino médio regular e o currículo para os de Educação de Jovens e Adultos (EJA), restritos aos 2º e 3º segmentos (Câmara Legislativa do Distrito Federal - CLDF, 2015). Para mais informações, ver: <<http://cilbsb.com.br/>>

2. O PROJETO PETIT E PEQUEÑOS (PP)

O Projeto *Petit e Pequeños* (PP) foi uma parceria entre um Centro Interescolar de Línguas (CIL)⁴ e uma escola de Ensino Fundamental da rede pública que fica próxima a ele. Iniciou-se em 2015, em regime anual, diferentemente do regime semestral regularmente utilizado pelos CIL (DISTRITO FEDERAL, 2014). O público-alvo foram crianças do 5º ano, ou seja, 10 anos de idade, e as aulas eram ministradas às terças e quintas-feiras, no último horário do matutino (de 11h às 12h). Em 2015 houve uma turma com 15 alunos e em 2016, três turmas no espanhol.

A equipe que se envolveu no Projeto era composta por três professoras de espanhol e uma coordenadora, com apoio da supervisão pedagógica e direção.

O Projeto foi criado com o objetivo de ampliar a oferta de espanhol⁵ por meio da sensibilização das crianças para a língua estrangeira. De acordo com Magalhães (2011), sensibilizar refere-se à capacidade de sentir ou ser afetado por algo, utilizando as emoções como instrumento de sociabilidade adequado para que as relações interindividuais ocorram.

O conceito de sensibilização em uma língua estrangeira traz em seu bojo a perspectiva defendida em Rocha (2010), segundo a qual a língua humana é constitutivamente social. Na plenitude do termo, a sensibilização só começa para valer com a inserção da criança no mundo da sociedade ampla, seja em língua materna ou língua estrangeira. Nesse sentido, a autora expõe que devemos nos colocar no lugar das crianças para que elas possam ter voz com os recursos disponíveis no seu universo, buscando encontrar o verdadeiro sentido de uma aprendizagem de língua estrangeira por elas.

Sendo assim, tendo a sensibilização como meta, havia também o interesse das escolas em qualificar o tempo das crianças, principalmente nos horários ociosos, e de estimulá-las a frequentar posteriormente o curso regular de espanhol oferecido pelo CIL.

Nessa parceria, cabia ao CIL a responsabilidade de ministrar aulas em seu próprio ambiente escolar, contando com a participação dos professores de espanhol do turno matutino e os recursos tecnológicos disponíveis na instituição. À escola re-

⁴ Por questões éticas, não identificaremos em qual CIL o projeto foi desenvolvido.

⁵ O Projeto PP também se propunha a ampliar a oferta de francês, por isso foi chamado de *Petit e Pequeños*.

gular, cabia a responsabilidade de transportar os alunos para as aulas e, aos alunos beneficiados, trazer material escolar e o livro didático (que deveria ser adquirido por seus pais ou responsáveis).

Para dar suporte à condução dos trabalhos, a coordenação do Projeto PP decidiu selecionar um livro didático. Para tal, foram estabelecidos três critérios. O primeiro era possibilitar a sensibilização das crianças com relação à língua espanhola; o segundo, ser adequado à faixa etária correspondente (10 anos de idade), e o terceiro, que tivesse um custo acessível às crianças da escola pública. Nessa tarefa bastante árdua, porque há escassez de livros didáticos de língua espanhola destinados a essa clientela no Brasil, a equipe se decidiu pelo livro *Ventanita al español 1* (Feitosa et al., 2013), que lhes pareceu adequado diante dos critérios postos. Esse livro faz parte de uma coleção de 5 volumes, elaborado para ser utilizado nos anos iniciais da Educação Básica, 1º ao 5º ano.

12

No entanto, pouco tempo depois de iniciados os trabalhos, os professores perceberam que as crianças pouco se interessavam pelas atividades propostas pelo livro, fazendo-as mais rapidamente e com mais facilidade do que o esperado. Isso fez com que os professores passassem a utilizar muitos materiais complementares, a repensar seu trabalho em classe, e conseqüentemente a reavaliar o LD adotado. Questões não pensadas anteriormente vieram à tona, particularmente as ligadas ao planejamento das atividades e já amplamente discutidas na literatura⁶, como a relevância de determinadas práticas para o aprendizado dos alunos em contextos específicos, o currículo vigente, o modo como os conhecimentos são eleitos, a faixa etária, os fatores afetivos e sociais, a metodologia do professor, o estudo sistêmico ainda pouco trabalhado por eles, a rotina, sempre levando em consideração que as crianças se cansam mais facilmente que os adolescentes e adultos, e que há a necessidade de fazer com que aprender seja algo prazeroso e lúdico.

Tendo em mente que no ensino de uma LEC todos os fatores citados acima estão inter-relacionados, foram realizadas adaptações substanciais no CIL para o acolhimento do Projeto PP, pois a instituição nunca havia recebido crianças em suas turmas. Entre essas adaptações destacam-se a redução da hora/aula de 1:30 para 50 minutos, a organização na chegada e saída dos estudantes, a adequação do número de alunos por turma e idioma, e reuniões periódicas entre o CIL e a escola

⁶ Ver, por exemplo, Rocha (2008), Rinaldi (2006), entre outras(os) autoras(es).

regular parceira, principalmente para tratar de questões relacionadas ao comportamento dos alunos e às responsabilidades entre os professores de espanhol e do Ensino Fundamental.

Com relação à reavaliação do livro didático, ela foi conduzida com base nos critérios de López (2016)⁷, que serão apresentados a seguir.

3. CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DE LD

A proposta de López (2016) objetiva descrever e conhecer o instrumento analisado para uma revisão crítica por parte de quem o analisa para comparar manuais e/ou materiais didáticos quanto aos seus objetivos, conteúdos, e ao nível de língua requerido para seu aproveitamento, levando em conta variáveis como idade, língua materna do aluno, motivações e interesses dos destinatários, bem como metodologia empregada para sua utilização e tipo de instituição onde vai ser utilizada.

Essa autora também faz a diferenciação de livro didático e materiais complementares, reforçando que a estrutura básica de análise é a mesma, entretanto, a especificidade dos conteúdos deve ser revisada. Com isso, a autora propõe uma ficha para manuais (livros didáticos) e outra para materiais didáticos, observando então critérios e avaliações diferentes.

A análise de LD proposta por López (2016) se apresenta em forma de ficha porque objetiva manter a mesma estrutura esquematizada para qualquer analista a fim de comparar o trabalho executado por diferentes pessoas. A ficha se divide em quatro grandes partes: a descrição externa do LD, a descrição interna do LD, a análise propriamente dita, e observações que o analista deseje fazer.

Na primeira parte ou descrição externa do LD, devem-se registrar os dados bibliográficos para localização e classificação, assim como uma descrição profunda especificando tamanho, formato, número de páginas, se é impresso ou não e que outros recursos possui, se há um recurso auditivo, tipo de gravação, qualidade da gravação e dicção dos locutores. No caso de haver material visual, deve-se levar em conta a seleção de cenários e se são materiais autênticos ou não. A evolução das novas tecnologias, de certa forma, obrigou os profissionais a utilizar materiais multimídia.

⁷ Leffa (2008) e Eres Fernández (2014) também apresentam matrizes para análise de livros didáticos. No entanto, optamos pelo uso da matriz de López (2016) por considerá-la mais abrangente.

Na segunda parte ou descrição interna, observamos os objetivos gerais e específicos e a metodologia de base proposta pelos autores, a organização por nível, os destinatários, a sequência e número de horas recomendadas, a organização de uma lição e a programação de objetivos e conteúdos pormenorizados a que se propõe.

Na terceira parte, são analisados os princípios metodológicos, que são a descrição minuciosa dos conteúdos comunicativos, linguísticos e culturais.

A análise do conteúdo comunicativo parte do papel da língua materna e suas funções. Investiga se há uma orientação contrastiva entre a língua materna e a estrangeira, quais suas aplicações, como se apresenta a LEM em contexto de comunicação, e como ocorre a progressão de conteúdos da língua alvo.

As novas tendências incorporam elementos pragmáticos como a cortesia, a linguagem implícita e a não verbal, e o tratamento dos elementos do discurso, e como são apresentados, sua importância e prática e como se contextualizam esses elementos. Somada a isso, analisa-se como ocorre a prática dos conteúdos comunicativos, desde a variação das atividades até a sua classificação em atividades de simulação, interação, resolução de problemas, incluindo o tratamento que se dá às habilidades linguísticas (compreensão oral, compreensão leitora e expressão escrita) e, finalmente, se há integração entre essas habilidades.

14

Os conteúdos linguísticos se dividem em três partes: a primeira é a fonética/ortológica em que se analisa tonicidade, entonação e ritmo, a fim de perceber qual a introdução, programação e progressão desses tópicos ao longo do LD, e qual a variação do Espanhol que se apresenta. A segunda, a análise gramatical, visa saber a importância que os aspectos gramaticais têm dentro da perspectiva do autor, portanto se a progressão é adequada ao grau de dificuldade de aquisição aos diferentes aspectos estudados. A terceira trata-se da análise cultural, de suma importância nas novas metodologias de ensino, igualmente aos conteúdos comunicativos, por isso, são observadas a programação, apresentação e prática. Nesta parte, vale considerar se há uma diversidade cultural do mundo hispânico (Espanha e Hispanoamérica) e se há uma orientação contrastiva entre a cultura meta e a cultura de onde os alunos são oriundos e o grau de interação entre língua e cultura.

A última parte da análise do LD reflete se o livro possui uma avaliação dos conhecimentos adquiridos ou autoavaliação, seja no final da unidade, ou em uma sessão com a finalidade de valorizar o processo de ensino-aprendizagem que foi levado a efeito.

Na tabela a seguir, é possível visualizar resumidamente a proposta de López (2016).

TABELA 1

Crítérios para análise de livros didáticos segundo López (2016)

Descrição externa
Descrição interna
Análise do LD
- Contextualização da língua
- Orientação dedutiva/indutiva
- Língua oral/escrita
- Estratégias de aprendizagem
- Progressão de conteúdos
Papel da L1
Papel da L2
Conteúdos Comunicativos
- Programação
• Temas de comunicação
• Situações de comunicação
• Funções linguísticas
• Elementos pragmáticos
• Comunicação não verbal
- Apresentação
• Diálogos
• Imagens
• Outros
- Prática
- Conteúdos fonéticos /ortológicos
• Metodologia
• Variedade de língua
• Prática
- Conteúdos gramaticais
• Progressão
• Metodologia
• Apresentação
• Prática
- Conteúdos léxicos
• Seleção
• Apresentação
• Prática
Conteúdos Culturais
- Programação
• Cultura formal/não formal
• Diversidade cultural
• Orientação contrastiva
- Apresentação
• Integração língua/ cultura
• Representação
- Prática
Materiais de avaliação

Fonte: Autoria própria.

Na sequência, apresentamos a análise do livro didático utilizado no Projeto PP com base nesses critérios de López (2016).

4. O LIVRO DIDÁTICO *VENTANITA AL ESPAÑOL 1* (FEITOSA ET AL, 2013): O TRABALHO EM CLASSE E A ANÁLISE

A equipe do Projeto PP escolheu o LD *Ventanita al español 1* por considerá-lo um livro didático acessível para que os pais e/ou responsáveis pudessem adquiri-lo, por ele abordar a formação de valores, por dar os primeiros passos na Língua Espanhola e por atender a heterogeneidade de saberes em termos de conhecimento prévio do idioma.

A apresentação da obra traz a informação de que ela se propõe a trabalhar as três dimensões do desenvolvimento: a cognitiva, a motora e a afetiva, e a utilizar a abordagem comunicativa com foco na produção oral.

Como o livro possui oito unidades organizadas em parte A e parte B, e a equipe dispunha de vinte seis horas/aula semestrais, as aulas foram esquematizadas da seguinte forma: quatro unidades no primeiro semestre e quatro no segundo, com atividades complementares utilizando materiais variados, inclusive de áudio e vídeo.

16

As avaliações da aprendizagem foram feitas de três formas: por meio de exercícios escritos relacionados a cada unidade, por meio de exercícios de compreensão auditiva de pequenos diálogos, e por meio de um projeto realizado em classe - a construção de uma casa em uma caixa de sapatos, colocando em prática todo o insumo aprendido e o vocabulário trabalhado: saudações, a sala de aula e o material escolar, a família e a casa.

Seguindo a proposta de López (2016) apresentamos no Quadro 1 a descrição externa do LD.

QUADRO 1

Descrição externa do livro *Ventanita al español 1*

Título	<i>Ventanita al español 1</i>
Autores	Editora responsável: Adriana Feitosa. Obra coletiva com a participação de Adriana da Trindade, Adriana Feitosa, Angélica Maria dos Santos, Luciana Maria Senha, Mara Conceição Mello da Silva, Patrícia Varela da Silva, Renata Feitosa Silva, Sidnéia Antonia do Nascimento, Tatiana Gomes Martín.

Dados bibliográficos	1ª edição - São Paulo: Moderna/Santillana, 2013	
Material	Impresso	Livro didático, formato A4, com capa verde e quadros coloridos vazados com contracapa branca com quadros coloridos onde se pode colar uma foto grande ou várias fotos pequenas do aprendiz. 127 páginas. Livro do professor acoplado ao livro didático contendo as respostas para as atividades, um guia detalhado para as aulas, banco de jogos, notas linguísticas, culturais e de valor, atividades de extensão e alternativas e adesivos de elogio e estímulo.
	Sonoro	CD de áudio CD com 83 faixas sonoras. A primeira faixa traz a apresentação do material e as outras apresentam exercícios, histórias e músicas. A qualidade da gravação é excelente e o Espanhol é latino americano, com sons de fundo imitando vivências reais.
	Visual	Folhas de adesivos com imagens do vocabulário trabalhado em cada unidade; seleção de fotografias ou cenas das partes do mundo infantil como casa, escola, animais de estimação além de adesivos e diploma de conclusão do LD.
	Multimídia	MultiROM e conteúdos no Portal Educacional da editora. ⁸

A seguir, a descrição interna do LD com base em López (2016).

QUADRO 2

Descrição interna do livro *Ventanita al español 1*

Objetivos gerais	Consolidar valores positivos na formação da criança ao mesmo tempo em que aprendem o Espanhol.
Metodologia	Aprendizagem dividida em três dimensões cognitiva, motora e afetiva, natural e com foco comunicativo
Organização em níveis	Apresentação cíclica dos conteúdos e para diferentes níveis de alfabetização
Público-alvo	Crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental
Programação de objetivos e conteúdos	As unidades obedecem a uma seqüência ordenada e lógica, são articuladas entre si e a proposta de cada unidade é claramente lexical. As atividades são lúdicas, com música e dança, sempre na mesma seqüência.

⁸ Infelizmente, a equipe do CIL não conseguiu acessar o portal da editora.

<p>Organização de cada unidade</p>	<p><i>Ventanita a la lectura</i> - nesta sessão, uma história em quadrinhos sem insumo verbal, apresenta uma narrativa visual que é complementada pelo áudio disponível no CD do professor.</p> <p><i>Manos a la obra</i> – destina-se a ativar os conhecimentos adquiridos, trabalhar a coordenação motora e/ou elaborar um trabalho concreto de forma colaborativa.</p> <p><i>Pasatiempos</i> – atividades que objetivam possibilitar uma transição suave entre a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino fundamental.</p> <p><i>Canciones</i> - somente neste volume 1, as letras das músicas não são transcritas na própria unidade.</p> <p><i>Glosario visual</i> – apresentação do vocabulário de forma escrita e visual, sem tradução.</p> <p><i>Manualidades</i> - recursos complementares a algumas atividades propostas nas unidades.</p>
------------------------------------	--

No volume um dessa coleção, os títulos e as instruções são apresentados em letras maiúsculas para favorecer a compreensão pelo aluno em fase de alfabetização. A aprendizagem neste livro é trabalhada especialmente por meio de estímulos auditivos, para evitar interferências na aquisição da forma escrita da língua materna nesta fase escolar. O trabalho com valores permeia diferentes momentos das unidades, de forma que o professor pode explorar aspectos de formação sempre que achar conveniente. Em cada unidade há uma atividade com adesivos e duas músicas, além de jogos. As páginas de abertura apresentam um diálogo que contextualiza o conteúdo a ser estudado. Na faixa lateral é apresentado o vocabulário ativo da lição, para audição, sistematização e organização de aprendizagem. Para consolidar a aprendizagem da lição, são propostos três tipos de atividades (em ordem alternada nas diferentes unidades).

18

As oito unidades do livro 1 estão apresentadas a seguir.

QUADRO 3

Sequência das unidades do livro *Ventanita al español 1*

Unidade	Parte A	Parte B
1	Bienvenidos	Hola
2	Colores para todos	Así me visto
3	El aula	Muy útiles
4	Quieres una fruta	Meriendas rápidas
5	Fotos de familia	Cuántos somos
6	En la granja	Mi mascota querida
7	Donde vivimos	Donde estudiamos
8	Jugamos juntos	Hospital de juguetes

Fonte: autoria própria.

Após apresentar as descrições internas e externas do LD utilizado no Projeto PP, passamos agora à sua análise propriamente dita, com base em López (2016).

QUADRO 4

Análise do livro *Ventanita al Español 1*

Papel da L1	Orientação contrastiva entre o Espanhol e o Português (cognatos e estruturas sintáticas)		
Apresentação da L2	Contextualização da língua	A contextualização é feita por meio de fotos. A língua portuguesa não aparece no LD do aluno (somente no livro do professor). Os comandos são todos em espanhol. Não há orientação contrastiva com a língua materna nem uso de tradução.	
	Orientação dedutiva/indutiva	Indutiva (não há explicitação de estruturas).	
	Língua oral/escrita	Atividades focadas na oralidade com poucos exercícios escritos. Não há textos, nem diálogos, apenas palavras soltas em um universo conhecido pela criança (casa, escola, parque)	
	Estratégias de aprendizagem	Imitação e repetição de palavras após uma compreensão auditiva.	
	Progressão de conteúdos	Linear, pois não há revisão posterior dos vocábulos.	
Conteúdos Comunicativos	Programação	Temas de comunicação	Cotidiano infantil. Ver Quadro 3.
		Situações de comunicação	Espaços físicos e situações em que a criança vive, como escola, casa, e objetos destes contextos (material de escola, família, animais de estimação, jogos).
		Funções linguísticas	Básicas, como apresentar-se.
		Elementos pragmáticos	O livro trabalha cortesia e valores de convivência.
		Comunicação não verbal	Fotos, ilustrações e sons, músicas e dança, além da confecção de jogos e materiais lúdicos.
	Apresentação	Diálogos	Os diálogos não autênticos para introduzir uma unidade.
		Imagens	Desenhos semelhantes aos de situações reais.
		Outros	Utilização de cores em abundância.
	Prática	Há integração das atividades, ora compreensão oral com escrita, ora compreensão auditiva com respostas fechadas, compreensão auditiva com linguagem corporal. Há o predomínio da oralidade sobre a escrita. As atividades propostas são individuais e as em grupo são as manualidades (confecção de jogos, caixas, bonecos).	

Conteúdos Linguísticos	Conteúdos fonéticos / ortológicos	Metodologia	Gravura que introduz um espaço geográfico do mundo infantil e posteriormente o léxico correspondente a este lugar já de conhecimento da criança.	
		Variabilidade de língua	Diatópicas, ou seja, de acordo com a região (Espanha/América Latina)	
		Prática	Sequência de atividades invariáveis, marcar o vocábulo por meio de compreensão auditiva, relacionar, cantar e dançar e colar com adesivos onde se pede.	
	Conteúdos gramaticais	Progressão	Por espaço geográfico do mundo infantil	
		Metodologia	Léxicos motivados pelo espaço social da criança (casa, escola e família)	
		Apresentação Não há explicações explícitas	Elementos lexicais.	
		Prática	Exercícios de identificação da palavra aprendida, desenhos do léxico aprendido, exercícios de relacionar desenho e palavra.	
	Conteúdos léxicos	Seleção	A cada unidade são selecionados seis vocábulos correspondentes à figura que se apresenta como introdução	
		Apresentação	Introduzida por uma fotografia que contextualiza os vocábulos	
		Prática	Exercícios de identificação da palavra aprendida, desenhos do léxico aprendido, exercícios de relacionar desenho e palavra.	
	Conteúdos Culturais	Programação	Cultura formal/não formal	Notas culturais no manual do professor, sendo optativo trabalhar esses aspectos.
			Diversidade cultural	Diversidade diatópica (Espanha/América Latina)
Orientação contrastiva			Os aspectos formais e informais da língua e contraste de sinônimos aparece no manual do professor como sugestão, porém não informa o país de origem de tais vocábulos.	
Apresentação		Integração Língua/cultura	Pouco, a critério do professor. Em notas de extensão, por meio de explicações e sugestões.	
		Representação	Variação diatópica (sinônimos mais utilizados em uma determinada região) sem especificar em que país é mais usada.	
Prática	Não há conteúdos culturais no livro. Só sugestões no manual do professor (por exemplo mostrar como é o café da manhã e a gastronomia espanhola quando está sendo trabalhada a unidade de frutas).			
Materiais de avaliação	Não há			

Como visto, a orientação do livro é que se trabalhe a construção do conhecimento do aluno por imitação e repetição dos vocábulos, ou seja, é uma abordagem indutiva focada na oralidade. As atividades são auditivas e orais, com estratégias de aprendizagem baseadas em situações do que o aprendiz vive em sua realidade.

O conteúdo lexical ocorre por meio da progressão por espaços físicos nos quais a criança vive. Tal foco no léxico se justifica e encontra respaldo na literatura. Desse modo, Scaffaro (2010) defende o estudo do léxico para as crianças pequenas, desde que previamente reconhecidas em sua língua materna, e acrescenta que nos anos iniciais de ensino sejam ofertados repertórios básicos que servirão de subsídios para aprendizagem posterior.

Entretanto Rocha (2012) observa que o ensino lexical não pode ser de apenas listas de palavras, partindo do professor maneiras criativas e dinâmicas de ensinar para que o resultado seja motivador e não se torne uma barreira na aprendizagem de línguas estrangeiras. Com relação à variação linguística diatópica (localização geográfica), ela é somente proposta nos quadros Extensão de Vocabulário (manual do professor) de forma marcadamente informativa, sem propostas de prática ou exercitação, o que resulta na escolha do professor de usá-lo ou não.

Os elementos pragmáticos, formas de cortesia e as implicações dos atos da fala, estão implícitos na linguagem do professor, e eventualmente sugeridos pelo LD, em notas de extensão, não necessariamente com diálogos explorados pelo LD e/ou professor. É explorada uma linguagem não-verbal, por meio de gravuras e imagens semelhantes a situações reais, embora as atividades sejam de respostas fechadas e de prática individual. O lúdico aparece na linguagem corporal por meio de músicas, karaokê e danças com mímicas. As tarefas entre pares apresentam-se poucas vezes, normalmente na seção *manualidades*.

Notamos poucos conteúdos culturais e estes são necessários, porque possibilitam a interculturalidade como propulsora do ensino-aprendizagem reforçando o caráter interdisciplinar, trabalhando as culturas locais e globais, e mais que isso desenvolvendo interesses, visões e a identidade no aprendiz.

Embora a apresentação do manual sugira que podemos introduzi-lo em qualquer nível iniciante de espanhol, há uma discrepância entre a adequação de conteúdos ao grau cognitivo dos alunos de cada série. Figueira (2010) observa a importância de se conhecer as características de cada faixa etária com a qual se trabalha. Nesse sentido, considerando o público-alvo com que trabalhamos, observamos que os

alunos de dez anos têm interesses e bagagem de conhecimentos muito maiores que crianças de sete anos, tornando as atividades propostas fáceis para seu nível cognitivo, portanto desinteressantes.

5. CONCLUSÃO

A análise mais detalhada do livro didático *Ventanita al Español 1* (FEITOSA et al, 2013) mostrou que este seria adequado a crianças menores de 10 anos que têm seu primeiro contato com a língua espanhola, mas que já tenham sido minimamente alfabetizadas, devido ao insumo escrito que traz. Sendo assim, parece-nos que o livro seria adequado para crianças de 8 anos, ou do 2º ou 3º anos do ensino fundamental.

Descrever esse projeto e refletir sobre acertos e desacertos no trabalho realizado ao longo de dois anos acrescentou muito em termos de conhecimento e permitiu à equipe avançar em qualificação profissional, melhorando o desempenho dos professores e estudantes por meio de ações reflexivas.

22

O desafio de ensinar uma língua estrangeira para crianças de 10 anos no Projeto PP, tendo que adaptar e complementar um livro didático, fez com que os professores envolvidos sentissem a forte necessidade de estarem mais bem preparados para lidar com esse público-alvo peculiar.

O Projeto PP foi, infelizmente, descontinuado, mas as lições que ele deixou permanecem.

REFERÊNCIAS

- Almeida Filho, José Carlos Paes (2008). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional- LDB*. Nº 9.394/1996. Brasília: Imprensa Nacional.
- Brasil (2005). *Lei Nº. 11.161/2005* – Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília: Imprensa Nacional.
- Carvalho, Julyana Peres. *Contrastes e reflexões sobre o ensino de Espanhol em escolas públicas do DF: uma visão real acerca da implantação da Lei 11.161/2005*.

Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Universidade de Brasília, 2014. 249f Dissertação de Mestrado, 2014.

Distrito Federal (2015). CLDF- *Lei Distrital N° 5.536/2015*, de 02 de setembro de 2015. CEDF,.

Distrito Federal (2014). DODF. *Portaria de 10 de dezembro de 2014*. Disponível em: <http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2014/12_Dezembro/DODF%20N%C2%BA%20258%2010-12-2014/Se%C3%A7%C3%A3o01-%20258.pdf> Acesso em: 05 maio 2016.

Feitosa, Adriana et al (2013). *Ventanita al español 1/ [obra coletiva]*, São Paulo: Moderna/ Santillana.

Fernández, Gretel Eres (2014). “Materiais didáticos de língua espanhola: uma proposta de matriz de análise” (p. 335-368). In: Silva, Kléber Aparecido da, Daniel, Fátima Gênova, Kaneko-Marques, Sandra Mari, Salomão, Ana Cristina Biondo; [Orgs.] *A formação de professores de línguas: Novos olhares*. Volume III. Campinas, SP: Pontes Editores.

Figueira, Cristina Dias de Souza (2010). “O envolvimento de crianças na aula de língua estrangeira”. (p. 93-123). In: Rocha, Claudia Hilsdorf. Tonelli, Juliana Reichert Assunção, Silva, Kléber Aparecido da [Orgs.]. *Língua Estrangeira para crianças: Ensino -Aprendizagem e Formação docente*, Campinas: Pontes,.

Leffa, Vilson J. (2008). “Como produzir materiais para o ensino de línguas”. In: Vilson J. Leffa. (Org.). *Produção de materiais de ensino: prática e teoria*. 2 ed. Pelotas: Educat, (v. 1, p. 15-41).

López, M.D.C.F. (2016), “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos”, in Lobato, J.S, Gargallo, I.S [Eds.]. *Vademécum para La formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera(LE)*. Tomo II. Madrid: SGEL, pp. 107-126.

Magalhães, Solange Martins Oliveira (2006). *Afetar e sensibilizar na educação: uma proposta transdisciplinar*. *Linhas Críticas*, vol. 17, N° 32, pp.163-181. Brasil: Universidade de Brasília.

Rinaldi, Simone (2006). *Um relato da formação de professores de espanhol como Língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro – Dissertação de mestrado*, USP, São Paulo.

Rocha, Claudia Hilsdorf (2010). *Língua Estrangeira para crianças:Ensino -Aprendizagem e Formação docente* Campinas: Pontes.

Rocha, Claudia Hilsdorf (2012). *Reflexões e propostas sobre Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I*. Campinas: Pontes.

Scaramucci, Matilde Virgínia (2008). A avaliação no ensino Aprendizagem de Língua: Conceitos e Práticas (p. 85- 109) In: Rocha, Claudia Hilsdorf; Basso, Edcléia Aparecida; [Orgs.] *Ensinar e aprender Língua Estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Clara Luz.

Scaffaro, Andrea Peixoto (2010). O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na Língua Inglesa para Crianças na fase pré-escolar (p. 61-92). In: Rocha, Claudia Hilsdorf; Tonelli, Juliana Reichert Assunção; Silva, Kleber Aparecido. [Orgs.] *Língua Estrangeira para crianças: no Ensino-aprendizagem e Formação Docente*. Campinas: Pontes.

¿Puede abordarse la competencia intercultural en la tutoría? Un estudio interuniversitario

Is intercultural competence developed in academic tutorial sessions? An inter-university research

Manuel Delgado-García

Universidad de Sevilla (España)

Ricardo Miguel André Das Dores

Universidad de Huelva (España) - Universidad do Algarve (Portugal)

Resumen

La apertura de fronteras generada por la globalización ha tenido innumerables efectos (carácter multicultural de las sociedades y la educación) en todos los sectores que rodean a la vida del ser humano. Desde un planteamiento cuantitativo, se aborda una investigación interuniversitaria realizada en las Universidades de Huelva (España) y de Algarve (Portugal), con el objetivo de analizar el grado de desarrollo de la competencia intercultural, atendiendo al impulso que pueda recibir desde la función tutorial. A partir de un cuestionario diseñado *ad hoc* y facilitado a 416 estudiantes, se logra determinar que desde la tutoría universitaria no se promueven acciones formativas suficientes con las que desarrollar la competencia intercultural y es necesario encontrar un espacio curricular adecuado.

Palabras clave: Tutoría universitaria. Competencia intercultural. Espacio Europeo de Educación Superior. Educación multicultural.

Abstract

The absence of physical boundaries generated by globalization had several consequences throughout the societies. With a quantitative approach, this paper deals with an inter-university research that has been carried out at the University of Huelva (Spain) and the University of Algarve (Portugal), which aims to analyze the degree of intercultural competence development with special attention to the impulse received through the tutorial function. A questionnaire designed ad hoc has been used as a technique for data collection, and provided a sample of 416 students. According to the analysis of the results it has been able to determine that intercultural competence is not promoted in academic tutorial sessions. So, it is necessary to find an appropriate curricular space.

Keywords: Tutoring. Intercultural competence. European Higher Education Area. Multicultural education.

1. INTRODUCCIÓN

«La globalización cambió el mundo». Esta es una frase que casi parece un *cliché* pero tiene su verdad y poder. Giddens (2003, p.186) define globalización como “the intensification of worldwide social relations linking distant localities in such a way that local happenings are shaped by events occurring many thousands of miles away and viceversa”; por este motivo, afirma que “la globalización también

cambia la relación entre los elementos constituyentes del binomio conceptual espacio-tiempo, pues, por un lado emergen los cambios entre los acontecimientos locales y por otro surge la interacción que se desarrolla en la distancia”(p.187).

La influencia de la globalización en la educación superior se hace patente en la promulgación de ideas como la competitividad para acceder a un puesto de trabajo en el mercado laboral o la revalorización del conocimiento como un valor de uso. Siguiendo esta línea, Pardo-Martínez (2011) enumera tres aspectos esenciales para comprender la tendencia de la enseñanza superior en el futuro más próximo:

“(Uno) Internacionalización y mundialización del conocimiento, como consecuencia del proceso de globalización, (...) (dos) la Universidad en las sociedades del conocimiento estará muy desarrollada, acreditada y manejará como precepto esencial la alta calidad, sustentada en una cultura de excelencia, (tres) la Universidad (...) tiene una responsabilidad social prioritaria que le exige, realizar su propia aportación tanto al desarrollo social como a la creación de una masa crítica y la producción del conocimiento desde las acciones de innovación, creatividad y pensamiento complejo” (p.147).

26

Ante esta perspectiva de futuro, la internacionalización y mundialización del conocimiento ha de crear múltiples oportunidades para la interacción (sea a un nivel presencial o no) en los más distintos contextos: laborales, académicos, políticos, sociales, etc.; solo así, se torna fundamental asumir que desde las instituciones educativas (Andrade, 2011), para la preparación del alumnado, habrá que tener presente las modificaciones diarias que la sociedad del conocimiento y las exigencias del mercado laboral preconizan (Borges, 2013). Esto permitirá hablar de profesionales mucho más dinámicos y que incorporan nuevas competencias profesionales ligadas a la gestión de la diversidad.

1.1 La competencia intercultural: un factor a tener presente en el marco educativo

Coulby (2006, p.246) afirma que el “Interculturalism is a theme, probably the major theme, which needs to inform the teaching and learning of all subjects”, e inclusive va más allá afirmando que, “it is just as vital at university as it is in the kindergarten. If education is not intercultural, it is probably not education, but rather the inculcation of nationalist or religious fundamentalism” (p.246).

Ésta es solo una de las muchas concepciones que emergen en torno a este término pero, sin lugar a dudas, ofrece una clara visión de la trascendencia que posee en el seno de la enseñanza y así se aprecia en numerosas investigaciones realizadas al respecto (McCloskey, 2012; Nieto; Zoller, 2009; Sánchez Sánchez, 2014; Sanhueza,

Paukner, San Martín y Friz, 2012; entre otros). Por ello que al referirnos a la competencia intercultural nos encontramos con una definición “abierta” que da lugar a puntos de vista discordantes entre los miembros de la comunidad científica; así autores como Bolívar (2008), Diller y Moule (2005), Hammer, Bennet y Wiseman (2003), entre otros, conceptualizan la competencia intercultural y la definen apoyándose en criterios de diferente naturaleza (*competencia cultural, sensibilidad intercultural, intercultural awareness, etc.*) que no hacen más que afianzar esta amplitud en el término.

Para este estudio, partimos del constructo de competencia intercultural conceptualizado por Cross, Bazron, Dennis y Isaacs (citado en Diller y Moule, 2005, p.12): “set of congruent behaviors, attitudes, and policies that come together in a system, agency, or among professionals and enable that system, agency, or those professionals to work effectively in cross-cultural situations”, ya que nos aproxima a un pragmatismo inherente a la definición de competencia que, creemos, es necesario contextualizar para hacer efectiva la conexión con la tutoría universitaria y el objetivo que planteamos para dicho estudio. Además, Rychen y Salganik (2002, p.8), afirman que desde el Proyecto DeSeco (Definition and Selection of Competencies) podemos hablar de competencia como: “The ability to meet individual or social demands successfully, or to carry out an activity or task. This external, demand-oriented, or functional approach has the advantage of placing at the forefront the personal and social demands facing individuals (...)”, convirtiéndose en la actualidad en una referencia común en el proceso de convergencia europea, y como tal, nos lleva a hablar en la Universidad de la “*formación centrada en competencias o por competencias*” (Edwards y López, 2008, p.371) como una de las claves necesarias para seguir los planteamientos establecidos por Bolonia, y al mismo tiempo, destacando la tutoría universitaria como una de las herramientas principales para ese objetivo (Álvarez Pérez, 2012; Álvarez Rojo, 2011).

1.2 La tutoría universitaria y el desarrollo de competencias

La tutoría ha sido definida en multitud de ocasiones y por diferentes de autores (García, et al., 2005; Lázaro, 2008; Sobrado, 2008; entre otros), quienes han puesto el énfasis en diferentes elementos de esta función del profesor. Nosotros compartimos la definición de Cano (2009, p.183), para definirla como:

« (...) la actividad del profesor-tutor encaminada a propiciar un proceso madurativo permanente, a través del cual el estudiante universitario logre obtener y procesar información correcta sobre sí mismo y su entorno, dentro de planteamientos intencionales de toma de decisiones razonadas: integrar la constelación de factores que configuran su trayectoria vital; afianzar su autoconcepto

a través de experiencias vitales en general y laborales en particular; desplegar las habilidades y actitudes precisas, para lograr integrar el trabajo dentro de un proyecto de vida global».

Partiendo de esta visión de la acción tutorial, observamos que esta es una función que ha de ser propicia para el alumnado universitario a nivel particular (Gairín, 2011), pero también para la propia institución, sobre todo desde su incorporación a la propuesta de la convergencia europea (Lobato Fraile y Guerra Bilbao, 2014), donde el tutor se convierte en un agente de cambio y de referencia (Pantoja, 2005) y donde ha de superar modelos tradicionales relacionados con resolución de dudas conceptuales para apostar por una orientación en otro sentido: “a) El contenido de las materias que configuran una titulación académica y su aprendizaje; b) El conjunto de las competencias a potenciar; c) El camino o itinerario a seguir; d) Las demandas de asesoramiento y ayuda personal” (Cano (2009, p.198-199).

En esta orientación hacia otras vertientes, es donde creemos que la función tutorial ha de recoger el conjunto de competencias que actualmente “se han identificado como de gran impacto para la mejora de la docencia universitaria, y que aglutinan, entre otras, las que atañen a los retos de la sociedad del conocimiento, el nuevo escenario europeo, o la comunicación abierta e intercultural” (Medina, Domínguez y Ribeiro, 2011, p.18). La tutoría universitaria ha de servir como eje vertebrador desde el que atender la educación integral de la persona a través del desarrollo valores como la solidaridad, empatía o el respeto, en definitiva, atender al desarrollo de la competencia intercultural ha de ser un factor a tener presente en el quehacer del profesorado universitario, de cara a transmitir al alumnado los postulados de una sociedad globalizada en la que la diversidad cultural es una realidad clave (González, Álvarez y Fernández, 2012).

2. METODOLOGÍA

2.1 Propósito de la investigación y diseño

La investigación parte de una propuesta de trabajo interuniversitario entre las Universidades de Huelva (España) y do Algarve (Portugal). Desde dos contextos educativos diferentes, pretendemos *conocer el grado de integración de la competencia intercultural en el ejercicio de la función tutorial en la enseñanza universitaria* y, para ello, nos apoyamos en varios objetivos específicos:

1. Determinar el grado de importancia y el uso que el alumnado hace de la tutoría.

2. Identificar el nivel de conocimiento y la valoración que el alumnado hace en relación a la competencia intercultural.
3. Dar a conocer el tratamiento que se da a la competencia intercultural en el desarrollo de la acción tutorial universitaria.

Para dar respuesta a nuestra meta, recurrimos a la opinión de los alumnos, como los principales protagonistas del proceso de aprendizaje para, finalmente, establecer algunas propuestas de mejora en el sucesivo tratamiento de la competencia intercultural en el seno de la educación superior.

Así pues, el diseño que planteamos parte de un esquema de investigación basado en un estudio de casos doble (Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva y Escola Superior de Educação e Comunicação de la Universidade do Algarve) con abordaje cuantitativo. El planteamiento lo abordamos desde una perspectiva descriptiva-exploratoria apoyada en el modelo mediacional centrado en el alumnado (Navarro, 2006) desde el que se presupone que la observación detallada de un contexto o individuo (Bogdan y Biklen, 1994) junto al valor otorgado a la reflexión que acompaña al proceso investigador (Alvesson y Sköldberg, 2000), sean las claves que otorguen fundamento a la propia investigación.

2.2 Participantes

La población de referencia es la compuesta por aquellos alumnos matriculados, el curso 2012/2013, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Universidad de Huelva (2850 alumnos) y en la Escola Superior de Educação e Comunicação de la Universidade do Algarve (780 alumnos).

Respecto a la selección de la muestra (416 estudiantes), ésta se obtiene a partir de un muestreo probabilístico por conglomerados, alcanzando una representatividad por Facultad del 12% en el caso de la Universidad de Huelva (337 alumnos) y del 10% en el caso de la Universidade do Algarve (78 alumnos) y, quedando distribuida por titulaciones como se aprecia en la Tabla 1. En cuanto al género, un 24% (101 estudiantes) corresponde al género masculino y un 76% (315 estudiantes) al género femenino, partiendo de su distribución natural entre los distintos conglomerados.

TABLA 1

Distribución de la muestra por titulación cursada

	Frecuencia	Porcentaje válido
Grado en Educación Infantil	100	24,1
Grado en Educación Primaria	49	11,8
Grado en Educación Social	67	16,1
Licenciado en Psicopedagogía	106	25,5
Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	60	14,5
Licenciatura em Design da Comunicação	17	4,1
Licenciatura em Ciências da Comunicação	10	2,4
Licenciatura em Educação Social/Artes Visuais	2	,2
Licenciatura em Educação Básica	5	1,2
Total	416	100,0

Fuente: elaboración propia

2.3 Instrumentos

En base a las características del estudio, se acordó el diseño de un cuestionario ad hoc, de carácter anónimo y de aplicación individualizada, compuesto por un total de 38 ítems entre los que se intercambian diferentes escalas (nominales y ordinales) en las distintas tipologías de respuestas (categorizadas, numéricas y abiertas) con la finalidad de lograr dar respuesta a unas categorías establecidas a priori. El instrumento fue sometido a varios procedimientos de validación:

30

- a) Un juicio de expertos compuesto por 2 profesores universitarios, especializados en metodología cuantitativa y en interculturalidad, quienes realizaron un análisis de forma y de contenido.
- b) Una prueba piloto con un total de 40 alumnos (20 de cada Universidad) de titulaciones afines a la muestra empleada, con objeto de conocer el nivel de comprensión de los ítems, el grado de dificultad para su respuesta, la validez de las categorías empleadas en la escala y el tiempo de ejecución del mismo.

En cuanto a la fiabilidad, se valoró la consistencia interna del cuestionario a través de dos métodos:

- a) La aplicación del alfa de Cronbach, que indicó un valor global de $\alpha=0.74$, con lo que se puede afirmar que la fiabilidad del mismo es aceptable.
- b) El método de las dos mitades se empleó, en primer lugar, para analizar la fiabilidad del cuestionario en dos partes (31 ítems) donde el coeficiente de correlación de Spearman-Brown otorgó una correlación alta entre las dos mitades ($r_s= 0,695$) y también, para conocer la correlación en cada una de las categorías del cuestionario (Tabla 2).

TABLA 2

Resultados del Test de dos mitades para cada una de las dimensiones del cuestionario

Categorías	Dos Mitades
Importancia y uso de la tutoría	.610 para 9 elementos.
Valoración de la competencia intercultural	.595 para 10 elementos
Utilización de la competencia intercultural en la tutoría universitaria	.673 para 10 elementos
Valoración general	.704 para 2 elementos

Fuente: elaboración propia

2.4 Análisis e interpretación de la información

El instrumento queda dividido en 4 categorías: *importancia y uso de la tutoría (1)*; *valoración de la competencia intercultural (2)*; *utilización de la competencia intercultural en la tutoría universitaria (3)*; y *valoración general (4)*, y la información recabada fue tratada a través del *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 17.0)* para el sistema operativo *Microsoft Windows 7*. Más concretamente, para la triangulación de los datos se emplearon estadísticos como: análisis de frecuencias y de correspondencia, análisis de estadísticos descriptivos y análisis de interrelación entre variables a través de pruebas como coeficientes de correlación y tablas y coeficientes de contingencias; a partir de este tipo de análisis, se sintetizan en el artículo aquellas frecuencias, porcentajes y correlaciones obtenidas en los ítems de mayor significación para el estudio.

31

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

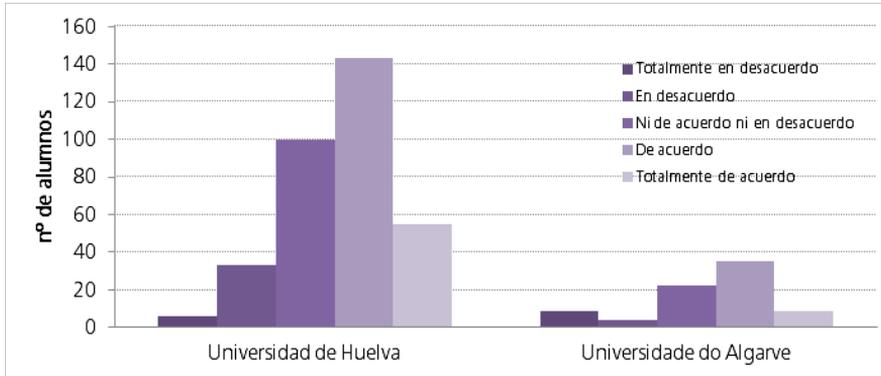
Tomando como referentes las categorías del estudio y la variable *Facultad/Escola* a la que pertenece el alumnado encuestado, se presenta una triangulación de la información obtenida.

3.1 Importancia y uso de la tutoría

El nuevo marco educativo diseñado para la enseñanza universitaria a nivel europeo y en el que la tutoría cobra especial relevancia para el proceso de aprendizaje, aparece reflejado por una parte, en la importancia que el alumnado de los centros de las Universidades de Huelva y Algarve otorga a este recurso durante el desarrollo de sus estudios, como puede apreciarse en la Figura 1.

FIGURA 1

Le doy mucha importancia a la tutoría a lo largo de la carrera

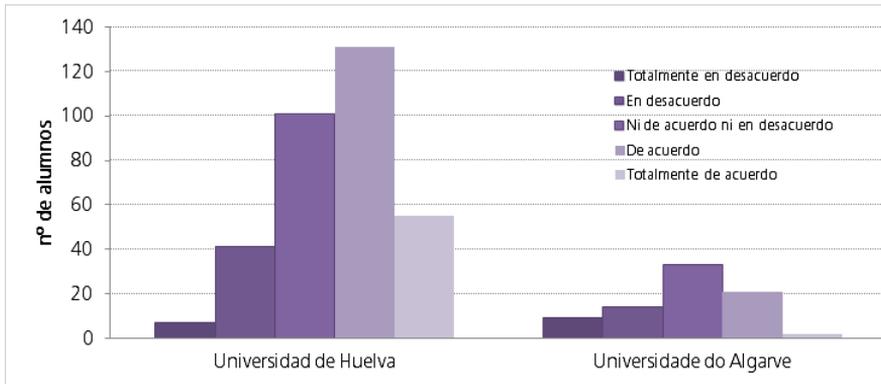


Y por otra parte, como muestra la Figura 2, en la visión que tienen sobre la importancia que el profesorado le otorga como parte de su quehacer profesional.

FIGURA 2

En general el profesorado da mucha importancia a la tutoría

32



Por ello, parece evidente, que la adhesión a los mandatos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) va surtiendo efecto en el escenario español y portugués, aunque su relevancia varía entre las concepciones del alumnado y del profesorado.

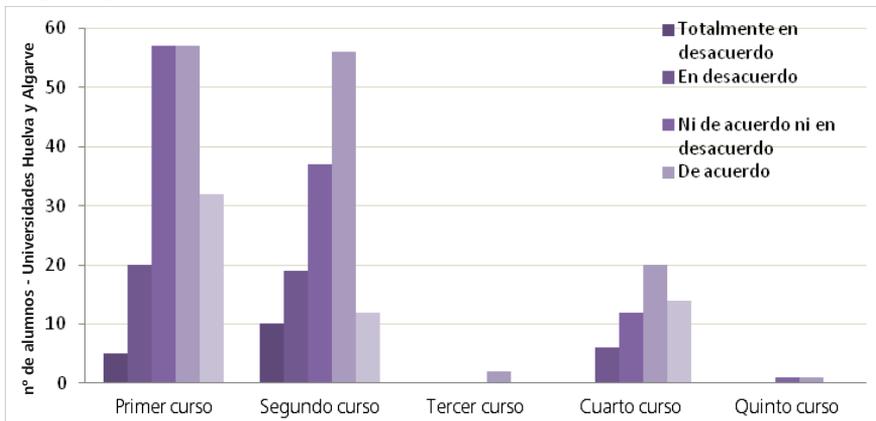
Desde la perspectiva del alumnado participante en el estudio, la tutoría universitaria es un recurso del que hace un uso significativo (un 45,9% asiste a tutorías cuatro o más veces) a lo largo de los estudios, y que además, como indica un 45,6%, es utilizada por decisión propia y sin que sea el profesor el responsable de promoverla (opción que solo indica un 27,5% de los encuestados). En esta misma línea,

la asistencia del alumnado, en ambos centros, se circunscribe fundamentalmente a demandas de índole académico (93,5%), quedando relegadas a un segundo y tercer plano respectivamente las demandas de tipo profesional (13%) y las de carácter personal (80,3%).

En base a estas características y en relación con la opinión mostrada por el alumnado, podría señalarse que aunque las funciones de la tutoría no son plenamente reconocidas, sí parece haber indicios muy positivos, como se aprecia en la Figura 3, que demuestran que en los cursos iniciales se mantiene un conocimiento estable sobre las mismas, siendo esperanzador el futuro que se aproxima para mejorar esa situación de desconocimiento general que indican también otros estudios (Martínez y Crespo, 2009; Rodicio y Prieto, 2010; Sanz, 2012).

FIGURA 3

Tengo muy claras cuáles son las funciones universitarias



Por otra parte, si centramos la atención en la visión que tienen los alumnos en relación a la postura del profesorado, aunque hemos visto que estos últimos otorgan relativa importancia a la tutoría, el alumnado continúa observando que la acción tutorial diseñada por el docente universitario, pese a que en buena parte (49,8%) aborda temáticas relacionadas con sus intereses, es en la Universidad de Huelva donde en mayor medida estas iniciativas se aproximan más a los intereses del alumnado, en cierta contraposición a lo que sucede en la Universidade do Algarve donde la tutoría, en un principio, no representa con claridad el interés del alumnado y como consecuencia, un 22% del estudiantado portugués reconoce la existencia de carencias importantes entre el profesorado de cara a ofrecer unos propósitos estables y con los que redirigir la tutoría hacia sus focos de interés.

En esta misma línea argumental, destacamos también el desconcierto en que se mueve el 35,7% de los participantes con respecto a la cualificación del profesorado, además del amplio porcentaje (47,5%) que considera que ésta sigue estando sensiblemente por debajo de la que sería necesaria para atender las exigencias que supone la acción tutorial.

3.2 Valoración de la competencia intercultural

En los últimos años ha variado el concepto de educación más tradicional apoyado en el “aprendizaje de conocimientos” como el único objetivo de la formación universitaria, para pasar a centrarse en “aprender a conocer” (Pacheco, 2003; Villa, 2007; Cano, 2009; Kim y Otten, 2009), o lo que es lo mismo, un aprendizaje que sea útil para poder desenvolvemos en la sociedad multicultural que nos rodea, pues no sólo son necesarios los conocimientos, sino que además debemos aprender a saber estar con los demás, de ahí que la competencia intercultural sea considerada por un 67,2% de los estudiantes como una herramienta fundamental para lograr el éxito académico y al mismo tiempo, lo sea también para la incorporación al escenario profesional (67,7%).

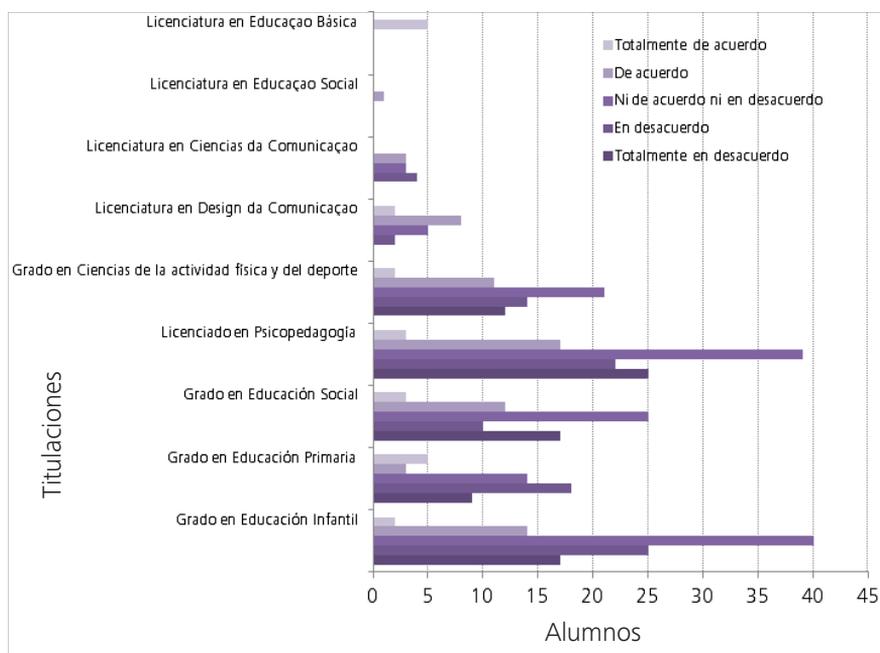
34

No obstante, hay que destacar que estos resultados apuntan indudablemente a la posibilidad de un amplio margen de mejora, que intuimos poder alcanzarse con el paso de los años y a medida que las premisas que se postulan desde el EEES acaben por consolidarse definitivamente entre las Universidades europeas. En concreto, uno de estos postulados y nexos desde el que es factible promover el desarrollo de la competencia intercultural en el seno de la Universidad, es el referente a la movilidad geográfico-académica del alumnado (Pacheco, 2003; Castro y Buena-Casal, 2008; Comas, 2013; Iñiguez, et al 2013); pero a la luz de los datos recopilados, no parece que sea éste uno de los logros actualmente más conseguidos, cuando en el caso de los alumnos españoles el número que tiene en mente continuar con los estudios en otro país que no sea España es ligeramente inferior (el 29% está de acuerdo o totalmente de acuerdo en proseguir con sus estudios en el extranjero) a los que claramente no se plantean esta posibilidad en un futuro a corto-medio plazo (representado por un 38,2%). Por otra parte, los alumnos portugueses sí que parecen tener mayores perspectivas de continuar sus estudios fuera de sus fronteras y así lo afirma el 44,8% de los encuestados. Con estos resultados, es muy llamativo que alrededor de un 30% de la muestra sigue con gran incertidumbre esta posibilidad denotando así el impasse en el que se encuentra la evolución académico-institucional de las Universidades españolas y portuguesas.

Fruto de este escaso respaldo hacia la movilidad geográfica, es la correlación existente con la preocupación mostrada por adquirir autónomamente una formación en competencia intercultural, donde tan solo el 22,3% de la muestra reconoce hacerlo. En todo caso, es en la Universidade do Algarve donde encontramos la mejor proporción en relación a mantener una buena disposición para la formación en competencia intercultural (lo respalda más del 65% de las respuestas) y son titulaciones como las Licenciaturas em Educação Basica y Design da Comunicação las que albergan datos significativos a este respecto (véase Figura 4); mientras, en el caso del alumnado perteneciente a la Universidad de Huelva, solo el 12% reconoce mostrar preocupación por formarse en competencia intercultural y la distribución entre todas las titulaciones es equitativa, encontrando tanto alumnos preocupados por su formación en competencia intercultural como otros que no se lo plantean.

FIGURA 4

Me preocupo por informarme sobre la competencia intercultural

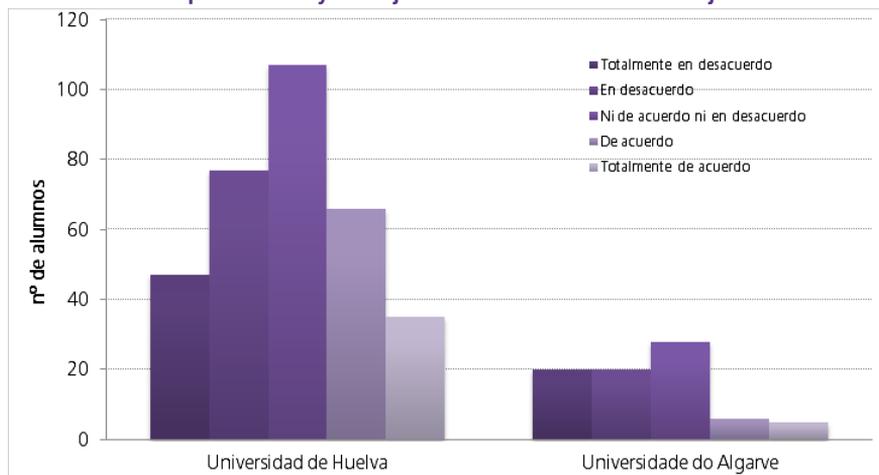


Estos signos de reticencia o indecisión nos llevan a creer que la competencia intercultural queda en un segundo plano respecto a la adquisición de otras competencias a las que pueden ofrecer mayor prioridad desde el plano académico y personal (Gómez, Medina y Gil, 2011), no obstante, una parte del alumnado (42%) la tiene presente como un elemento de reflexión y de valoración.

Cuando se les pregunta por su iniciativa para interactuar con estudiantes extranjeros, ya sea en los espacios que brinda la Universidad (aquí destaca un 29,3% que no interactúa en estos, frente al 31,2% que sí lo hace) o en los espacios que ofrece el contexto social (un 39,4% no interactúa en este contexto frente a un 30,2% que sí lo hace), volvemos a encontrarnos que los porcentajes positivos se corresponden sobre todo con las respuestas ofrecidas por los alumnos portugueses, para quienes la interacción es una constante tanto fuera (44,3%) como dentro (54,4%) de la Universidad. Y aunque en general la interacción con alumnos de otras nacionalidades no implica grandes dificultades a la muestra encuestada (49,4%), sí es representativo la existencia de un porcentaje importante (23,7%) que afirma encontrarlas. Y quizás, como posibles barreras que participan en este proceso de interacción (sobre todo en el caso español), aparecen la destreza en el habla y la capacidad para el trabajo en equipo, pues al ser preguntados por ello, en el caso portugués estas dificultades son mínimas mientras que en el caso español, como se puede apreciar en la Figura 5, sí que afloran con más importancia.

FIGURA 5

Siento dificultad para hablar y trabajar con los estudiantes extranjeros



Así, aunque el 89,6% de cada una de las muestras asegura que hablar otro idioma distinto al materno es uno de los requisitos fundamentales para mejorar la puesta en práctica y el desarrollo de la competencia intercultural, lo que en realidad sucede es que solamente el 14,6% de los estudiantes españoles y el 24,1% de los estudiantes portugueses habla con fluidez al menos el inglés como primera lengua extranjera y es por ello, que la competencia comunicativa en otra lengua se presenta como una tarea pendiente de cara a favorecer el desarrollo de la competencia intercultural.

3.3 *La utilización de la competencia intercultural en la tutoría universitaria*

Desde el plano práctico, los datos conectan las variables analizadas anteriormente en base a distintas premisas.

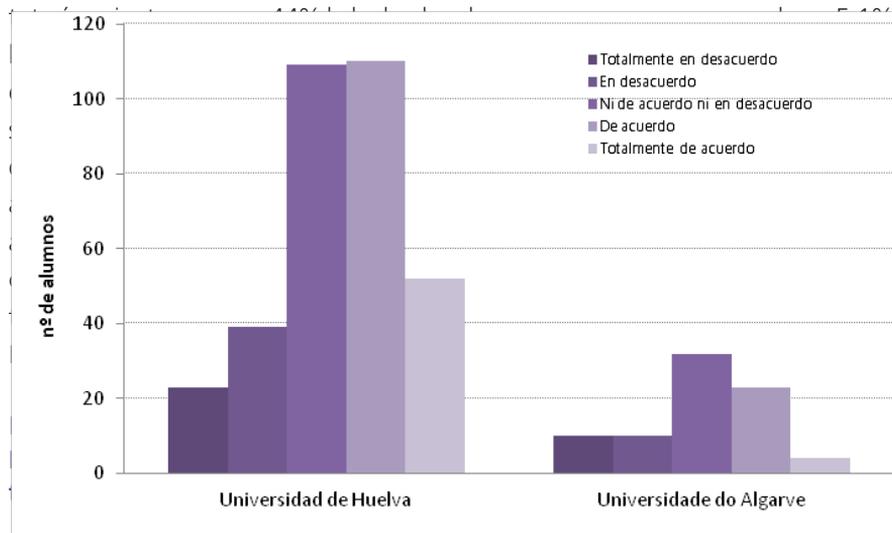
En primer lugar, descubrimos la existencia de un amplio desconocimiento (38,1%) entre los alumnos encuestados en relación al abordaje de la competencia intercultural en los planes de estudios de las titulaciones pertenecientes a las Ciencias de la Educación representadas en el estudio, y solo en las titulaciones de Grado de Educación Infantil o Educación Social (Universidad de Huelva) o las Licenciaturas em Design da Comunicação y em Ciências da Comunicação (Universidade do Algarve) parece recogerse en cierta medida; además, los datos apuntan a que en caso de trabajarse en los respectivos planes de estudios no se hace con la suficiencia que debiera (43%), con lo cual es previsible, como afirma un 94,2% de los encuestados, que la competencia intercultural parece no disponer de una base desde la que entrar a formar parte de la programación de la tutoría universitaria. Y además, como se puede apreciar en otras respuestas, ante este marco académico-organizativo es muy difícil, por no decir casi inexistente, el planteamiento en la tutoría de dudas relacionadas con el marco de la interculturalidad, tal y como lo asegura el 97,3% de la muestra, de los cuales el 56,7% afirma que nunca lo ha hecho y un 40,7% lo hecho alguna o muy pocas veces.

Preguntamos también al alumnado por la labor del profesorado y, en una primera aproximación, lo hacemos con respecto a la información proporcionada a los estudiantes para desarrollar la competencia intercultural a través de la tutoría; aquí los datos son concordantes con aquellas titulaciones cuyos planes de estudio recogían en cierta medida la competencia intercultural y más específicamente, en los cursos iniciales (1º y 2º curso) y finales (4º curso) de las mismas. En el resto de las titulaciones la aportación de información que el profesorado hace para trabajar la competencia intercultural desde la tutoría es mucho menor o inexistente.

En una segunda aproximación, preguntamos también por la cualificación del profesorado para abordar la interculturalidad desde la función tutorial, y nos encontramos que, simplemente, no hay una opinión clara de si su cualificación es la ideal para ello o no (un 32,4% no lo sabe, un 41,6% cree que no y un 25,8% cree que sí), lo que a su vez correlaciona con que, salvo en algunas titulaciones en las que sí se ha trabajado de alguna forma la interculturalidad y en las que los planteamientos del

alumnado sí que se han atendido, mientras en el resto de titulaciones, alrededor de un 40%, el alumnado apunta a que el profesorado no ha satisfecho ningún tipo de planteamiento de los que le haya podido proponer.

A consecuencia de todo ello, la mitad del alumnado encuestado (50,9%) asegura no haber tenido la oportunidad de mejorar la competencia intercultural al asistir a



Estas evidencias nos generan la duda de saber si la tutoría universitaria es o no el espacio adecuado para promover la competencia intercultural en el alumnado universitario, aunque la diversidad cultural sí es considerada como un acontecimiento académico válido y enriquecedor (un 53,8% lo cree así frente a un 13,6% que no lo contempla) para el proceso de aprendizaje (Leiva Olivencia, 2010) y, por lo tanto, debe de estar incluido en el marco de la enseñanza universitaria y en un espacio concreto para ello. Será pues un reto conocer cuál ha de ser ese espacio.

3.4 Valoración general

A modo de síntesis final, ofrecíamos la posibilidad de realizar una valoración global que resumiese el sentir de la propia investigación, y en ella, en un primer momento, le preguntábamos por el grado de importancia (en una escala de 1 a 10) que daría a la necesidad de trabajar la interculturalidad en las tutorías universitarias, esto se tradujo en una puntuación de entre 7-8 puntos, respaldada por 44,9% de la muestra; frente a ello, con una puntuación inferior y respaldada por una valoración de más del 70%, el alumnado le otorga en su mayoría menos de 6 puntos a la importancia que las respectivas Universidades le conceden actualmente a trabajar

la competencia intercultural en la tutoría. Esto viene a demostrar el sentir general que ha acompañado a las respuestas de los alumnos a lo largo de esta investigación y, como ya decíamos, deja un importante margen de mejora para que todos los implicados en el proceso de aprendizaje hagan un esfuerzo para integrar la competencia intercultural en una de las funciones esenciales que el EEES viene reforzando (Aguaded, De la Rubia, González, 2013).

4. CONCLUSIONES

Para dar respuesta al primer objetivo marcado, señalamos que aunque la tutoría universitaria va adquiriendo más presencia en el marco universitario como consecuencia de la asunción de los postulados del EEES y como tal, alumnos y profesores son cada vez más conscientes de las posibilidades que ésta ofrece de cara guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje y todos aquellos elementos que se derivan del mismo, ésta es una realidad que sigue precisando de cambios en diversos ámbitos para convertirse en un hecho consumado y, sobre todo, para ofrecerse como una herramienta idónea con la que trabajar la competencia intercultural. Algunos de estos cambios podrían ser:

- Si hablamos del alumnado, la tutoría parte de un nivel de “coacción” (el profesorado es el encargado de su promoción) que repercute en una funcionalidad ligada al ámbito más académico y por tanto, se limita la aparición en mayor medida de cuestiones próximas al ámbito personal, que es donde el desarrollo de la competencia intercultural tiene mayor cabida. Por lo tanto, sería oportuno trabajar desde la tutoría áreas como las emociones, las creencias, los estereotipos, las actitudes, las relaciones personales, etc.
- Respecto al profesor, se le exige una mayor cualificación y unas mejores competencias con las que hacer frente al ejercicio de la tutoría, puesto que con el bagaje profesional que acumula es insuficiente para atender a los cambios que se proyectan desde un contexto educativo de convergencia europea y desde un plano social representado por la evolución de la sociedad globalizada, de la información y la comunicación.

En cuanto al segundo y tercer objetivo que nos marcábamos y que abordan el ámbito de la competencia intercultural, hay que indicar que pese a que las sociedades son cada vez más multiculturales y esa diversidad llega a las aulas universitarias, nos encontramos con varias características definitorias de la complicada situación que experimenta la integración de esta competencia en el currículo universitario:

- Para los estudiantes, la formación en este tipo de capacidades, destrezas, conocimientos, etc. para abordar la diversidad cultural no aparece claramente como una inquietud, sino que ocupa un segundo plano entre las competencias básicas a adquirir. Tal es el caso del insuficiente dominio de una lengua extranjera (fundamentalmente el inglés), lo que a su vez se traduce en una barrera importante para realizar estancias en el extranjero, y con ello un claro ejemplo de obstáculo para la promoción del contacto y la interacción cultural.
- Desde el ámbito institucional se contempla igualmente una escasa potenciación de la integración de la competencia intercultural en los diferentes planes de estudios correspondientes las titulaciones ligadas al ámbito de las Ciencias de la Educación; con lo cual, es éste un claro indicativo de un principio lógico que apunta a que algo que no se trabaja a nivel académico no puede generar dudas entre el alumnado y en consecuencia, no hay posibilidad de mejora de la situación de partida salvo que se actúe desde el principio. Volvemos a entrar en un bucle como sucedía en el apartado anterior, y es por ello que en esta investigación nos hacemos la pregunta: ¿El desarrollo de competencia intercultural tiene cabida actualmente en la tutoría universitaria?

40

En definitiva, a partir de la opinión de la muestra de estudiantes encuestados, concluimos que la tutoría universitaria, a día de hoy, no es la herramienta más idónea desde la que trabajar la competencia intercultural, aunque sí que hay un cierto compromiso entre todas las partes implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (institución, alumnado y profesorado) en valorar la dimensión intercultural como un aspecto a trabajar desde la propia tutoría y en considerarla, como un acontecimiento académico válido en el marco de la Universidad a partir del cual, abrir esta etapa educativa a las exigencias de una sociedad que demanda la configuración de ciudadanos y profesionales con un marcado carácter heterogéneo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, E. M., De La Rubia, P. y González, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(1), 339-365. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171COL6.pdf>
- Álvarez Pérez, P. R. (2012). Los planes de tutoría de carrera: una estrategia para la orientación al estudiante en el marco del EEES. *Educar*, 2(48), 247-266.

- Álvarez Rojo, V. et al. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *RELIEVE. Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(1). Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.htm
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2000). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Bolívar, A. (2008). Competencias Básicas e Ciudadanía. *Caleidoscopio*, abril (1), 1-26.
- Borges, M.C. (2013). Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o processo de bolonha e seus desdobramentos. *Educação & Sociedade*, 34(122), 67-80. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000100004>.
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 181-204. Recuperado de: http://estudis.uib.cat/digitalAssets/214/214139_tutoria-universitaria-y-aprendizaje-por-competencias.pdf
- Castro, A. y Buela-Casal, G. (2008). La movilidad de profesores y estudiantes en programas de postgrado: ranking de las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 61-74.
- Comas, M.A. (2013). El EEES, identidad y competitividad europea: principios fundamentales e interpretación de las principales autoridades. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 243-263.
- Coulby, D. (2006). Intercultural Education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17 (3), 245-257.
- Cross T., Bazron, B., Dennis, K., & Isaacs, M. (1989). *Towards a culturally competent system of care, volume I*. Washington, D.C.: Georgetown University Child Development Center, CASSP Technical Assistance Center.
- Diller, J. & Moule, J. (2005). *Cultural Competence, a Primer for Educators*. Belmont: Wadsworth.
- Edwards Schachter, M. y López Santiago, M. (2008). Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el marco de la convergencia europea. *Revista complutense de educación*, 19(2), 369-384.
- Fernández, M. (2010). La movilidad: sello distintivo del Espacio Europeo de educación superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 3(3), 112-124.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 93-108.
- García, N., et ál. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.
- Giddens, A. (2003) *Dimensions of Globalization*. In Seidman, S. & Alexander, J. (coord.) *The New Social Theory Reader*. London: Routledge.

- Gómez, I.M., Medina, A. y Gil, P. (2011). La competencia intercultural en el plan de estudios de Graduado en Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Castilla La Mancha. *ENSAYOS*, 26. Recuperado de: <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/67/30>
- González, H., Álvarez, J.L. y Fernández, G. (2012). Fundamentando la formación de los educadores profesionales en competencias interculturales. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(1), 89-107.
- Hammer, M., Bennet, M., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: the intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- Iñiguez, T. et ál. (2013). *Experiencias fuera de las aulas en el grado de turismo: Prácticas profesionales y movilidad internacional del alumnado para la adquisición de competencias en el espacio europeo de educación superior*. IV Congreso Internacional UNIVEST: Estrategias hacia el aprendizaje colaborativo. Girona, julio 2013.
- Kim, T., & Otten, M. (2009). Interculturality and higher education. *Intercultural Education*, 20(5), 393-393. Doi:10.1080/14675980903371233.
- Lázaro, A.J. (2008). Diferencias cualitativas entre experiencias tutoriales para opciones de aprendizaje universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 109-137.
- Leiva Olivencia, J.J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas, *C&E: Cultura y educación*, 22(1), 67-84.
- Lobato, C., Del Castillo, L., y Arbizu, F. (2005). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(2), 148-168.
- Martínez, M. y Crespo, E. (2009). *La importancia de las tutorías en el marco del EEES*. VII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. La calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario desde la perspectiva del cambio. Alicante, junio 2009, 499-504. ISBN: 978-84-692-5510-0.
- Mccloskey, E. M. (2012). Docentes globales: un modelo para el desarrollo de la competencia intercultural on-line. *Comunicar*, 19(38), 41-49.
- Medina, A, Domínguez, M. C., Ribeiro, F. (2011). Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13(17), 119-138.
- Navarro, R. (2006). Los programas de diversificación curricular: ¿qué opinan los alumnos que los han cursado? *Revista Española de Pedagogía*, 64(233), 123-141.
- Nieto, C., & Zoller Booth, M. (2009). Cultural Competence: Its Influence on the Teaching and Learning of International Students. *Journal of Studies in International Education*, 14(4), 406-425. Doi:10.1177/1028315309337929.

- Pacheco, J. A. (2003). Políticas educativas para o ensino superior na União Europeia: Um olhar do la Português. *Educação e Sociedade*, 24(82), 17-36. Recuperad de: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000100002>
- Pantoja, A. (2005). La acción tutorial en la Universidad: propuestas para el cambio, *C&E: Cultura y educación*, 17(1), 67-82.
- Pardo-Martínez, L. (2011). La función de la Universidad en las sociedades del conocimiento. *Aula*, 17, 145-158. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/8400>
- Rodicio, M.L. y Prieto, N. (2010). Los Grupos Departamentales de calidad en la UDC: marco para la adaptación de la tutoría al EEES. *Enseñanza & Teaching*, 28(1), 97-114.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2002). *Definition and Selection of Competencies (DESECO): Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper*: OECD. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529556.pdf>
- Sánchez Sánchez, G. (2014). *Estudio de la competencia intercultural en estudiantes universitarios de magisterio lengua extranjera (inglés). Propuestas didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural*. (Tesis Doctoral) - Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Murcia. 566 p. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10201/38355>
- Sanhueza, S., Paukner, F., San Martín, V., y Friz, M. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Folios*, (36), 131-151. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702012000200008&lng=en&tling=es
- Sanz, M.T. (2012). Estudio de la acción tutorial como paso previo a la implantación del EEES en la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Huelva. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 145-160.
- Sobrado, L.M. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 22(1), 89-107.
- Villa, A. (2007). Aprendizaje basado en competencia. En A. Villa y M. Poblete (Ed.), *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas* (27-59). Universidad de Deusto, Bilbao: Ediciones mensajero.

Nota

Señalar un especial agradecimiento a la alumna colaboradora de la Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, Sara Isabel André das Dores, porque sin su cooperación habría sido más complicado realizar esta investigación.

Cerrando la brecha de las competencias profesionales genéricas. Un estudio de Teoría Fundamentada

Closing the gap of generic professional skills. A theory based study

Adelina Morita Alexander

Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y Universidad Tecnológica de Querétaro (UTEQ), México.

Alexandro Escudero Nahón

Teresa García Ramírez

Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), México.

Resumen

Uno de los principales desafíos de las universidades es formar al alumnado con las competencias profesionales que la economía del conocimiento demanda. Las competencias profesionales son competencias específicas de una disciplina y competencias genéricas, que comprenden la correcta gestión de las relaciones interpersonales, del aprendizaje y de los valores sociales. La literatura especializada ha demostrado que los empleadores perciben una brecha entre las competencias genéricas que el mercado laboral requiere y las que los recién egresados de la universidad poseen al ingresar al campo laboral. Sin embargo, no existe tanta literatura que explique cómo “cierran” estos egresados esa brecha. Esta investigación, conducida con la metodología de la Teoría Fundamentada, identificó el proceso informal de aprendizaje que los recién egresados de una institución de educación superior de la ciudad de Querétaro, México, realizaron para ingresar y permanecer en el mercado laboral. En términos generales, adquieren las competencias profesionales genéricas a través de un proceso informal de aprendizaje que consta de cuatro fases: 1) ingreso, 2) permanencia, 3) compromiso y 4) ascenso. En cada una de esas fases las personas aprendieron ciertas competencias profesionales específicas, pero en todas ellas supieron adquirir las genéricas. Este hallazgo permite sugerir que el diseño de un modelo formal de enseñanza de competencias profesionales genéricas para la educación superior debe poner el acento en los procesos informales de aprendizaje, como la observación, la reflexión, la auto regulación y la imitación, pero bajo un proceso estrechamente ligado a los ambientes laborales.

Palabras clave: competencias profesionales; empleadores; educación superior; teoría fundamentada.

Abstract

One of the main challenges of universities is to train students with the professional skills that the knowledge society demands. These professional competences are, on the one hand, specific competences of their discipline, and on the other, generic competences that include the correct management of interpersonal relationships, social learning and social values. The specialized literature has shown that the employers perceive a gap between the generic competences that the labor market requires and the ones that the recent graduates of the university possess when entering the labor field. However, there is not much literature explaining how these newly graduates “close” the gap. This research, conducted with the Grounded Theory, identified the informal learning process that recent graduates of a higher education institution in the city of Querétaro, Mexico, made to enter and remain in the labor market. Generally speaking, they acquire generic professional skills through an informal learning process consisting of four phases: 1)

entry, 2) permanence, 3) commitment and 4) promotion. In each of these phases, these people learn certain specific professional competences, but in all of them they know how to acquire the generic ones. This finding suggests that the design of a formal model of generic professional competences for higher education should emphasize informal learning processes, such as observation, reflection, self-regulation and imitation, but under a process closely linked to work environments.

Keywords: professional competences; higher education; employers; grounded theory.

1. INTRODUCCIÓN

Una de las características de las sociedades más prósperas es que desde los años setenta del siglo pasado han sustituido paulatinamente sus procesos de producción industrial por una economía basada en el conocimiento para producir capital intangible. Este tipo de economía se caracteriza por producir bienes y servicios a través de actividades que tienen más dependencia de las capacidades intelectuales e interpersonales que de los insumos físicos o los recursos naturales (Švarc & Dabić, 2015) but the theoretical evolution and paradigmatic shift of the concept of “knowledge economy» in general and “knowledge» in particular has played a significant role. The paper examines the different interpretation of knowledge within new types of intangible economies (e.g., new/Internet, weightless, service, creative, cultural economies).

46

La economía basada en el conocimiento provoca que los oficios aislados y de baja interacción, como la agricultura o la manufactura básica, sean subestimados ante profesiones que requieren habilidades y destrezas como la interacción, la resolución de problemas, la habilidad para trabajar en equipos multiculturales, las destrezas digitales, la creatividad, la proactividad, la comunicación asertiva o la correcta gestión de las emociones, entre otras (Dabic, Potocan, & Nedelko, 2016).

Debido a que lo anterior genera desempleo en amplios sectores de la sociedad, diversos organismos han abordado el desafío de formar a los nuevos profesionales en las competencias necesarias para competir en el mercado actual. En 1998, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), expresó la necesidad de que el aprendizaje fuera considerado un bien permanente para que la población mundial pudiera acceder al mercado laboral. En ese momento el término “competencias profesionales” adquirió una importancia relevante porque impulsó varias iniciativas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad (UNESCO, 1998).

El enfoque por competencias profesionales tuvo una amplia y profunda aplicación en las instituciones de educación superior europeas a partir de la Declaración de Bolonia en 1999. Para llevar a cabo lo establecido en esa Declaración, se realizó la iniciativa *Tuning Educational Structures in Europe* (González & Wagenaar, 2003), que propuso una metodología para rediseñar, desarrollar, aplicar y evaluar los programas de estudio, partiendo de cuatro líneas de acción: 1) Competencias específicas y genéricas, 2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, 3) Créditos académicos y 4) Calidad de los programas. Para efectos de este texto, es necesario subrayar que *Tuning Educational Structures in Europe* ha definido que las competencias profesionales se componen por dos ámbitos: 1) las *competencias profesionales específicas*, que son conocimientos propios del campo de estudio; y 2) las *competencias profesionales genéricas*, que están relacionadas con ciertas destrezas “blandas” que permiten aplicar exitosamente los conocimientos en los ambientes laborales en interacción con otras personas (Navío, 2005).

Tuning Europe provocó que América Latina impulsara sus propias experiencias educativas basadas en competencias a través de *Tuning América Latina* (Beneitone et al, 2007). México participó en el proyecto *Tuning América Latina* a través del *Centro Nacional Tuning*, a cargo de la Dirección General de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en colaboración con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

El término competencias se utilizó en un principio en la década de los setenta en el ámbito laboral, asociándolo sobre todo al desarrollo de las habilidades y destrezas que requiere un profesional para demostrar que desempeña bien su labor. Existe un amplio consenso en la academia respecto a que McClelland (1973, 1998) realizó los estudios pioneros utilizando este concepto y desde entonces el tema se ha mantenido vigente en el ámbito de la motivación, el desempeño y el rendimiento laboral (Tobón, 2013).

El discurso sobre las competencias ingresó en el ámbito educativo hasta 1980. Pero no fue hasta 1990 que se cristalizó este discurso y comenzaron a surgir modelos educativos basados en competencias adecuados a los diferentes niveles educativos (Argudín, 2006; Fradel, 2009). La Educación Basada en Competencias (EBC) es un término que, aunque se acuñó en instituciones educativas, se ha implementado también en programas de educación no formal (Bellocchio, 2010). Esto fue posible porque la EBC, a diferencia del modelo tradicional de la educación formal, no se basa en el sistema de horas-crédito para obtener grados o certificaciones. De hecho, la EBC se basa en la idea de que el aprendizaje es posible en múltiples escenarios

de la vida cotidiana y que el desarrollo de las habilidades, las actitudes y los valores que conforman a las competencias trascienden los límites de tiempo y espacio que suelen caracterizar a la educación tradicional (Bohne, Eicker, & Haseloff, 2017).

Actualmente, está ampliamente aceptada la idea de que las competencias profesionales son la combinación dinámica de conocimientos, habilidades, actitudes, saberes, que se integran con base en una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de la personalidad, aptitudes, etcétera) tomando en cuenta las experiencias personales y profesionales. Todo lo anterior se manifiesta a través de ciertos comportamientos o conductas en el ámbito laboral (González & Wagenaar, 2003; Navío, 2005, pp. 216–217).

Por eso, una correcta formación de competencias profesionales implica, además de la adquisición de conocimientos y habilidades, la capacidad de aplicarlos en la vida real, responder a las demandas en el área ocupacional y llevar a cabo las tareas de forma adecuada (OECD, 2005). El desafío actual es proponer estrategias didácticas que permitan a los alumnos unir dinámicamente la formación técnica y profesional de su ámbito de estudios con ciertas destrezas en el comportamiento social, la actitud para trabajar en equipo, la proactividad, la comunicación asertiva, la capacidad de asumir riesgos, la gestión de las relaciones interpersonales, el aprendizaje y los valores sociales, entre otras (OECD, 2015; Vaca, J., Aguilar, V., Gutiérrez, F., Cano, A. y Bustamante, 2015).

48

Ya se ha mencionado antes en este texto que los expertos de *Tuning Educational Structures in Europe* destacaron que la línea 1) Competencias específicas y genéricas, era un tema que merecía atención especial para poder garantizar oportunidades de empleo a todas las personas. Esas competencias pueden ser esquematizada de la siguiente manera (González & Wagenaar, 2003): las *competencias específicas* son propias del campo de estudio; las *competencias genéricas* son comunes a cualquier curso de titulación y, a su vez, se clasifican en *competencias instrumentales*, *competencias interpersonales* y *competencias sistémicas* (ver Figura 1).

Las *competencias instrumentales* son capacidades cognitivas, metodológicas, técnicas y lingüísticas; se consideran necesarias para la comprensión, la construcción, el manejo y el uso crítico de la información en la práctica profesional.

Las *competencias interpersonales* corresponden a las habilidades de relación social e integración en distintos colectivos, así como la capacidad de desarrollar trabajos en equipos multidisciplinares.

Las *competencias sistémicas* son habilidades relativas a todos los sistemas, es decir, son una combinación de entendimiento, sensibilidad y conocimiento.

La literatura especializada en educación acepta que las competencias profesionales específicas y genéricas pueden enseñarse y aprenderse (Luna, 2011; Tobón, 2013; Villa & Poblete, 2008). Sin embargo, también se ha documentado que las competencias genéricas son las que dotan de éxito profesional y personal a las personas y, curiosamente, suelen aprenderse de manera significativa en ambientes no formales e informales de educación (Escudero, 2013; Kis, 2016).

FIGURA 1

Clasificación de las competencias profesionales



Fuente: (elaboración propia basada en González & Wagenaar, 2003).

Actualmente el discurso sobre la educación basada en competencias goza de buena credibilidad en América Latina y ha permitido identificar que la falta de competencias profesionales genéricas entre los nuevos profesionales podría estar generando un creciente desempleo, pero irónicamente, las empresas demandan una fuerza laboral bien cualificada para cubrir nuevos puestos (OECD, 2013, 2016a, 2016b).

Esto ha sido demostrado en estudios del Banco de México donde se concluye que en todos los países del mundo el empleo formal del sector industrial, y particularmente del ámbito manufacturero, ha disminuido. En cambio, el empleo en el sector de los servicios ha aumentado y desde el 2008 las oportunidades laborales han crecido más en ocupaciones de alto valor agregado, sobre todo en los países de la OCDE (Alcaraz & García, 2006)

De tal manera que las economías más avanzadas y las economías en desarrollo, por igual, observan tasas de desempleo elevadas aun cuando existe un número considerable de plazas sin cubrirse (CIDAC, 2014). Esta brecha entre oferta y demanda ha sido señalada principalmente por los empleadores, quienes aseguran que actualmente poseer un título universitario podría ser garantía de la adquisición de competencias profesionales específicas, pero para acceder y desarrollarse exitosamente en el mercado laboral también es necesario demostrar competencias profesionales genéricas.

Debido a eso, algunas instituciones de educación superior comprometidas con la educación de calidad, han intentado institucionalizar estrategias para formar a su alumnado en las competencias profesionales genéricas, posicionando así este tema en el centro de la agenda educativa y motivando estudios al respecto (Mengual-Andrés, 2013). El equipo de investigación que suscribe este texto ha realizado diagnósticos de percepción y autopercepción sobre competencias profesionales genéricas en instituciones de educación superior en la ciudad de Querétaro, México. Los resultados revelan que existe una diferencia importante entre la percepción de los profesores y la autopercepción de los alumnos respecto al nivel de adquisición de las competencias profesionales genéricas. Los docentes mostraron un punto de vista más optimista sobre el nivel de adquisición de las competencias profesionales genéricas de sus alumnos, mientras que los estudiantes manifestaron que se auto-perciben con un bajo nivel de adquisición de estas competencias (Morita, García, & Escudero, 2016). El mismo estudio identificó que no existen procedimientos institucionalizados para formar las competencias profesionales genéricas en esa institución de educación superior.

50

Resultados de otros estudios semejantes coinciden en que la educación formal ha creado ciertas experiencias para asumir el reto de formar a los alumnos en las competencias profesionales genéricas, pero aún no existe un modelo generalizado (Marginson, 2010; Weber, 2011). Esta carencia afecta directamente a las empresas porque la innovación y la sustentabilidad necesarias para competir en la economía del conocimiento depende de empleados capaces de solucionar problemas rápida y eficientemente, de gente dispuesta a trabajar en equipos multiculturales, de personas audaces para proponer soluciones creativas de manera asertiva, y sensibles para gestionar adecuadamente las emociones y los ambientes laborales. Por supuesto que también afecta a los recién egresados de las universidades porque quien no posee competencias profesionales genéricas no cuenta con buenas posibilidades para ingresar al mercado laboral o sus expectativas de permanencia y ascenso se reducen considerablemente (Casner-Lotto, J., & Barrington, 2006).

Hasta ahora, la formación de competencias profesionales genéricas ha sido solventada principalmente en escenarios de educación no formal, como los programas de educación continua de las empresas. Estudios de opinión realizados a empleadores respecto a la efectividad de la educación continua en las empresas demuestran que es relativamente sencillo actualizar los conocimientos específicos de los profesionales, pero no ha sido tan sencillo dotarlos de competencias profesionales genéricas (CISCO, 2009).

Lo anterior coincide con los resultados de la Encuesta de Competencias de los Adultos, un producto del Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de los Adultos (PIAAC, por sus siglas en inglés) donde fue patente que los empleadores valoran los conocimientos técnicos y específicos en sus empleados, como el procesamiento de información con tecnología de punta, o las funciones cognitivas complejas. Sin embargo, consideran fundamental que la fuerza laboral sea capaz de gestionar correctamente las relaciones laborales e interpersonales, el aprendizaje y los valores sociales (Hughes, 2005; OECD, 2015).

Asimismo, la Encuesta de Competencias Profesionales 2014 (ENCOP) realizada por el Centro de Investigación para el Desarrollo A.C. (CIDAC) demostró que 7 de cada 10 empresas mexicanas le asignan mayor importancia a las habilidades “blandas” (personalidad o liderazgo) que a las “duras” (conocimientos específicos) porque, de acuerdo con los empleadores, las competencias “duras” pueden ser formadas con relativa facilidad en programas de educación continua, pero las “blandas” no (CIDAC, 2014).

2. OBJETIVOS Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Existe una brecha entre las competencias profesionales genéricas que el mercado laboral de la economía del conocimiento requiere y las que los egresados de las instituciones de educación superior poseen al momento de ingresar al campo laboral. Las instituciones de educación superior han iniciado algunos programas para formar las competencias profesionales genéricas entre su alumnado, pero aún no se conoce un modelo generalizado al respecto. Hasta ahora, las empresas han intentado subsanar la falta de competencias profesionales genéricas entre su nueva fuerza laboral a través de programas de educación continua, pero los resultados sugieren que así es más fácil formar competencias profesionales específicas que genéricas. Sin embargo, existen casos de recién egresados que logran ingresar, permanecer e incluso ascender en el mercado laboral. Esta investigación tuvo por

objetivo identificar cómo logran estas personas “cerrar” exitosamente la brecha entre las competencias profesionales genéricas que el mercado demanda y las que ellas poseen al egresar de los estudios universitarios.

La educación formal no ha demostrado ser un lugar privilegiado para la formación de las competencias profesionales genéricas (Boni & Lozano, 2007; Kallioinen, 2010). Al contrario, la literatura especializada sobre educación basada en competencias ha llamado la atención sobre el hecho de que el contexto tiene cierta importancia en el proceso de adquisición de las competencias profesionales genéricas, pero ya sea porque no existen contextos educativos institucionales que las fomenten sistemáticamente o porque este tipo de competencias se aprenden mejor por vías informales, el resultado es que los procesos individuales son definitorios para su aprendizaje (Renta Davids, van Den Bossche, Gijbels, & Fandos Garrido, 2016).

El desafío de formar a las personas en las competencias profesionales genéricas requeridas en la economía del conocimiento es relevante para las universidades. Sin embargo, debido a que son los empleadores quienes se ven obligados a solventar esa carencia en su fuerza laboral, el tema ha sido más estudiado en los ambientes laborales. Existe abundante literatura sobre los programas de educación continua que las empresas formalizan para actualizar a sus empleados en las competencias profesionales específicas, es decir, en los conocimientos propios de su disciplina.

52

Sin embargo, no existe tanta literatura que explique cuáles son los principales problemas a los que se enfrentan los recién egresados de las instituciones de educación superior y cómo los resuelven en el ámbito laboral. Puesto que el objetivo de esta investigación fue identificar cómo, aun sin intermediación institucional, algunos egresados de las universidades han sido capaces de “cerrar” exitosamente esa brecha, era necesario conducir el estudio con un método de investigación capaz de rastrear las acciones de los participantes. El método más adecuado para tal fin fue la Teoría Fundamentada.

La investigación se condujo con el método de la Teoría Fundamentada porque es un procedimiento capaz de obtener información y analizarla simultáneamente de manera inductiva-abductiva (Bryant, 2017). El objetivo de la Teoría Fundamentada es colaborar en la formación de teorías de rango medio que puedan explicar el principal problema de cierto grupo de personas y las estrategias que realizan para solucionarlo (Gibson & Hartman, 2014; Holton & Walsh, 2016).

A diferencia de los estudios hipotético-deductivos, la Teoría Fundamentada ingresa al campo de estudio sin categorías de análisis preconcebidas. Al contrario, construye las categorías de análisis con un proceso recursivo de obtención de datos, codificación de datos e interpretación (ver Tabla 1).

TABLA 1

Diferencias entre el proceso de investigación hipotético-deductiva y la Teoría Fundamentada

Investigación hipotético-deductiva	Teoría Fundamentada
Revisión de literatura y elaboración del marco teórico	Preguntarse “¿Cuál es el principal problema de este grupo de personas y qué hacen para resolverlo?”
Definición precisa de la pregunta o problema de investigación	Recogida de datos y análisis simultáneo de los mismos
Planteamiento de la(s) hipótesis	Construcción de Códigos y Categorías Analíticas
Descripción de los objetivos de la investigación	Método Comparativo Constante y Muestreo Teórico
Recogida de datos	Definición de la Unidad de Análisis y Muestreo Teórico Dirigido
Análisis e interpretación de los datos	Revisión de literatura y explicación del problema con base en una categoría de análisis construida en el campo de estudio
Redacción del informe	Redacción del informe

Fuente: (Escudero, 2014).

El procedimiento general se basa en obtener datos de varias fuentes de información y codificarla en tres fases: codificación abierta (para empezar a construir categorías descriptivas), codificación axial (para ordenar estas categorías en torno a una categoría conceptual central), y finalmente una codificación teórica, también llamada conceptualización (para desarrollar un orden de ideas que expliquen el problema) (Bryant & Charmaz, 2010).

Puesto que el objetivo de un estudio de Teoría Fundamentada no es verificar una hipótesis, sino explicar cuál es el principal problema de un grupo de personas y qué hacen para solucionarlo, es necesario construir una categoría de análisis explicativa. Por eso, la muestra de este tipo de estudios no es una muestra representativa, sino una muestra teórica. Es decir, se consulta la cantidad de personas necesarias para saturar las propiedades y dimensiones que permitan construir una categoría analítica.

2.1 Procedimiento de obtención de datos

Para la obtención de datos se realizaron dos grupos de enfoque, uno con empleadores y el otro con egresados, con la finalidad de identificar las carencias en relación a la formación en competencias profesionales, al que se han enfrentado los empleadores y los egresados. La pertinencia de usar el grupo de enfoque en este estudio radica en los fundamentos teóricos que han demostrado que dicha técnica recoge información a partir de experiencias, opiniones y expectativas de grupos bien delimitados, situación que puede extrapolarse con cierta facilidad a grupos semejantes de la sociedad (Monje, 2011).

Para la selección de la muestra se buscó la participación de informantes clave (sujetos tipo) que reunieron las condiciones y características necesarias para la investigación en ambos grupos de enfoque.

El proceso de selección de los participantes del grupo de empleadores constó de las siguientes etapas:

54

- a) Se enviaron 100 correos electrónicos a empleadores solicitando su participación en la investigación. Los correos se dirigieron a empresarios del sector público y/o privado que han proporcionado trabajo a egresados de la universidad y que ocupan puestos a nivel gerencial.
- b) Vía correo electrónico se obtuvo respuesta positiva de 25 empleadores que proporcionaron su número telefónico a manera de confirmación.
- c) Se les informó sobre los detalles del grupo de enfoque (lugar, fecha y hora). En esta etapa solo 15 empleadores mostraron disposición para participar.
- d) Se envió invitación personalizada vía correo electrónico a los 15 empleadores que confirmaron asistencia.
- e) Finalmente a este grupo de enfoque asistieron 8 empleadores (ver Tabla 2).

Para el grupo de enfoque con egresados se siguió el siguiente procedimiento:

- a) Se contactó vía Facebook® a 200 egresados que pertenecen a las generaciones 2013, 2014 y 2015 cuyo plan de estudios estuvo bajo el enfoque por competencias profesionales, invitándolos a participar en la investigación. En esta etapa 50 egresados mostraron interés.
- b) Se pidió a los interesados enviar mensaje privado con número de celular y un correo electrónico para confirmar.
- c) Se envió invitación personalizada vía correo electrónico a los 30 egresados que proporcionaron la información solicitada, con información de lugar, fecha y hora del grupo de enfoque.

- d) D) Se recibieron 12 respuestas confirmando asistencia.
- e) E) Se contó con la asistencia y participación de 7 egresados de la universidad, de los cuales dos corresponden a la generación 2013, dos a la 2014 y 3 a la 2015.

TABLA 2

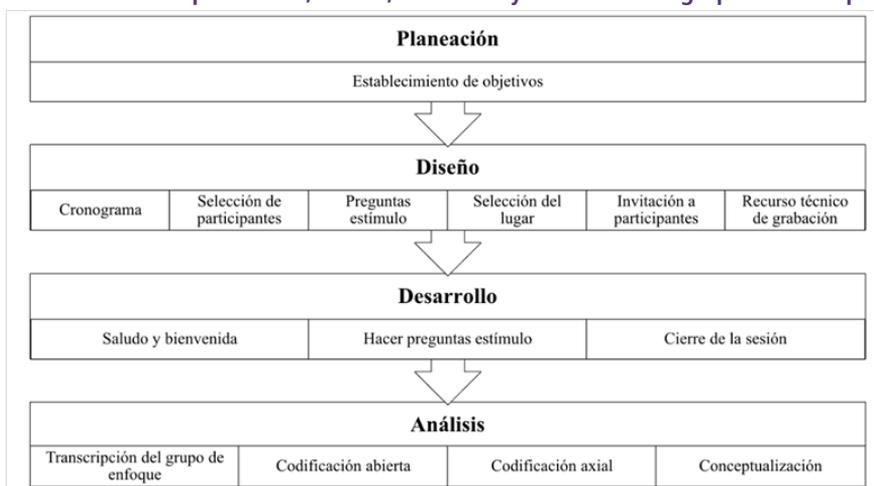
Características de las empresas participantes

Número de participantes	Tamaño	Sector económico	Capital
1	Micro	Servicios	Privado
3	Pequeña	Industria	Privado
2	Mediana	Servicios	Público
2	Grande	Servicios	Público

Fuente: elaboración propia.

El procedimiento para planear, diseñar, desarrollar y analizar los grupos de enfoque fue conducido de acuerdo a la literatura especializada (Cataldi, 2017; Shepherd, 2016; Tadajewski, 2016) this study will use the relational analysis, applying it to two specific families of interrogation techniques: the focus groups and the in-depth interviews. Therefore, a pilot study is conducted analysing a small number of focus group transcriptions and in-depth interviews on the base of the Interaction Process Analysis (Bales in Interaction process analysis: a method for the study of small groups, Chicago University Press, Chicago, 1950 (ver Figura 2).

FIGURA 2

Procedimiento de planeación, diseño, desarrollo y análisis de los grupos de enfoque

Fuente: (elaboración propia basada en Stewart & Shamdasani, 2014).

2.2 Análisis de los datos

Se realizaron los grupos de enfoque con empleadores y con egresados, en diferentes fechas y lugares. Cada grupo de enfoque tuvo una duración aproximada de dos horas. Las participaciones fueron grabadas en audio y posteriormente se realizó la transcripción.

Las fases de codificación abierta, axial y teórica (conceptualización), se realizaron a partir de la información obtenida de las siguientes preguntas desencadenantes para empleadores:

- ¿Qué les falta a los alumnos recién egresados de la carrera de Administración de la universidad para desempeñarse adecuadamente en el ambiente laboral?
- ¿Qué hicieron para resolverlo?

Y de las preguntas estímulo para egresados:

- ¿Cuál fue su principal problema al ingresar al campo laboral?
- ¿Qué hicieron ustedes para resolverlo?

56

Simultáneamente a la codificación se realizaron memorándums para ir construyendo categorías de análisis para explicar las respuestas anteriores (ver Anexo B).

A continuación se describe cada una de las tres fases de codificación.

2.2.1 Codificación abierta

Para lograr la codificación abierta fue necesario: 1) transcribir completamente las declaraciones de los miembros de los grupos de enfoque; 2) identificar fragmentos de información relevante y adjudicarle un código (ver Anexo A); 3) diseñar memorándums (ver Anexo B) que diesen cuenta de la manera en que surgen las categorías analíticas, cómo evolucionan y cómo impulsan el avance de la investigación (Gibson & Hartman, 2014).

Asimismo, se identificaron dos tipos de códigos: los códigos “construidos”, que son propuestas conceptuales del equipo de investigación; y los códigos “en vivo”, que son expresiones que las personas entrevistadas expresaron como tal (en cursiva). La Tabla 3 y la Tabla 4 se presentan las listas de códigos obtenidas a partir de las preguntas estímulo.

TABLA 3

Lista de códigos del grupo de enfoque a empleadores de la pregunta: “¿qué les falta a los alumnos recién egresados de la carrera de Administración para desempeñarse adecuadamente en el ambiente laboral?”

No dan retroalimentación al director.
Piensan: no me meto para que no me den más chamba.
 Innovar implica ser creativo.
 La dirección requiere saber de todo.
 No hay compromiso con la empresa.
 Falta sentido de pertenencia.
 No hay plan de vida.
La empresa subestima la responsabilidad de enseñarles.
 Los egresados representan muchas áreas de oportunidad.
 Que el título TSU no sea limitativo.
Si la persona es capaz, va a llegar.
 El programa educativo puede ser robusto.
 Les falta conocimiento sobre cómo desarrollarse en el ambiente laboral.
 Necesitan comunicación y autoconfianza.
Si no logran encajar en la primera semana no van a encajar nunca.
 Tiene buena formación, pero no la saben aplicar en la empresa.
 Necesitan autoestima.
 Necesitan liderazgo.
 Mejorar uso de las TIC
 Necesitan comunicación asertiva.
 Necesitan empoderarse.
 Necesitan romper sus autolimitaciones.
 Falta capacidad para comunicación oral y escrita.
 Necesitan autoestima y confianza.

57

Tabla 4

Lista de códigos del grupo de enfoque a empleadores de la pregunta: “¿qué hacen para ayudarlos a resolverlo?”

Debemos potencializar el talento interno.
 No necesitan mucha teoría, sino inducción.
 Se les asigna un trabajador que les enseñe
Las competencias profesionales también son responsabilidad de la empresa.
 Debemos aprovechar el talento.
 Se brinda capacitación para mejorar su desempeño
 Necesitan adoptar un discurso de empresa.
Se buscan directivos en la empresa, antes que en las universidades.

La Tabla 5 presenta la lista de códigos obtenida en el grupo de enfoque de egresados de la UTEQ a partir del tema: “¿cuál fue su principal problema al ingresar al campo laboral?”.

TABLA 5

Lista de códigos del grupo de enfoque a egresados de la primer pregunta estímulo

<p>El horario es incompatible. Salario bajo. Solicitan experiencia a los recién egresados. <i>Las necesidades laborales no corresponden a los conocimientos de la universidad.</i> La escuela es para teoría, el trabajo para la práctica. Debemos conocer las competencias de nuestra profesión. Profesores como contacto hacia las empresas. La escuela ofrece algo, el individuo define su trayectoria. <i>Saber venderte.</i> Los profesores deben saber qué requiere el mercado laboral. Las estadías no están sistematizadas. Empresas requieren conocimientos en psicología laboral. <i>Prácticas reales en la escuela.</i> El trabajo en equipo no forma para el trabajo. La escuela debería actualizar su enseñanza de software. Se debería actualizar el plan de estudios. Falta conocer los programas usados en las empresas Comunicación en un segundo idioma Una vez adentro ya me empiezo a mover. Tener competencias digitales. Si sabes y te gusta, vas a aprender. Hace falta seguridad. La escuela forma el criterio. Capacidad de comunicación asertiva Dominar un segundo idioma Habilidades en el uso de las TIC El trabajo en equipo es como un cáncer para nosotros como alumnos. No es lo mismo trabajo colaborativo que trabajo en equipo. Conocer las competencias propias. Tenemos conocimientos, pero nos falta saber aplicarlos. Falta capacidad para resolver problemas. Falta capacidad para comunicación oral y escrita. Hace falta liderazgo.</p>
--

58

TABLA 6

Lista de códigos del grupo de enfoque a egresados, de la segunda pregunta estímulo

<p>Necesitamos inducción al mercado laboral. <i>Uno tiene que ser autodidacta allá afuera.</i> Sola tienes que forjarte Observando a los demás Tomé cursos adicionales a los de la escuela Acudí con profesores Seguí preparándome de manea continua Tomé cursos en línea Seguir actualizándome</p>

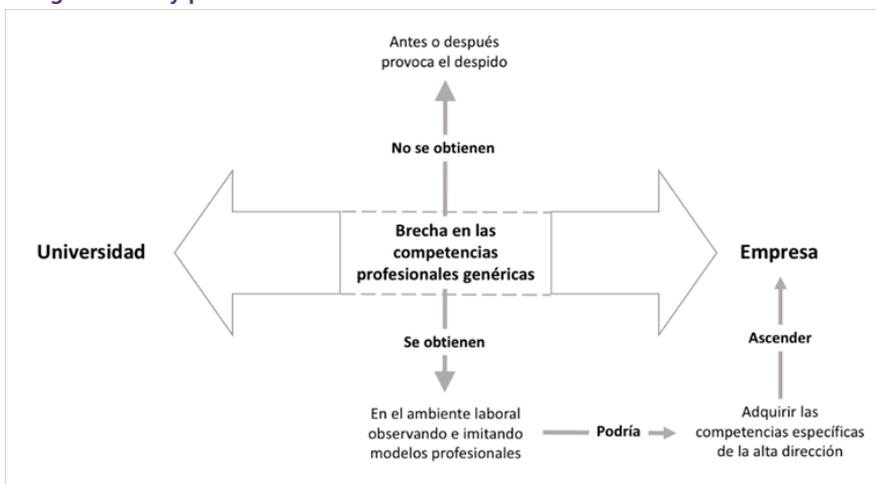
2.2.2 Codificación axial

A partir de los códigos obtenidos en la codificación abierta se realizaron tres acciones: 1) una definición de la(s) categoría(s) principal(es) y de las periféricas, 2) la identificación de las competencias profesionales genéricas que cada grupo señaló como competencias que requieren desarrollar (se observó coincidencia en algunas competencias); y, 3) un ordenamiento analítico y dinámico entre las categorías para identificar un patrón o un proceso relevante.

Existe una *brecha entre lo que saben y lo que deben saber* resultó ser la categoría axial. Esta categoría hace alusión a que las competencias profesionales genéricas no se adquieren a través de la educación formal de los estudios superiores, pero son cruciales para ingresar, permanecer y ascender en el campo laboral (ver Figura 3).

Las categorías periféricas gravitan alrededor de la categoría axial describiendo el siguiente patrón: los recién egresados que pueden adquirir las competencias profesionales genéricas en el ambiente laboral logran permanecer en la empresa. Si no se adquieren las competencias genéricas en la empresa, tarde o temprano se produce el despido. Los procesos a través de los cuales se aprenden las competencias profesionales genéricas son principalmente por imitación de un modelo profesional exitoso de la empresa. Tras identificar a un profesional exitoso en la empresa, el recién egresado observa, reflexiona e imita las actitudes profesionales genéricas del modelo.

FIGURA 3
Categoría axial y periféricas



Fuente: elaboración propia.

Se realizó una representación gráfica de las competencias profesionales genéricas que los empleadores consideran que deben ser fortalecidas en los recién egresados de las instituciones de educación superior. Al mismo tiempo, se identificó cuáles de estas competencias creen los recién egresados que deben fortalecer ellos mismos. En la Figura 4 se muestra este ámbito de intersección.

Aunque solo tres competencias se localizan en el ámbito de intersección, la importancia de este hallazgo radica en que la mayoría de las competencias que deben ser fortalecidas, según la opinión de empleadores o según la opinión de los recién egresados, son en realidad competencias profesionales genéricas.

Destaca el hecho de que varias de esas competencias estén relacionadas con puestos de mandos medios o gerenciales (ver Figura 4). De manera que la codificación axial sí es congruente con los estudios previos respecto a la peculiar situación de desempleo y oferta de empleo en la economía del conocimiento.

FIGURA 4

Opinión de empleadores y recién egresados sobre las competencias genéricas que deberían ser fortalecidas

60



Fuente: elaboración propia.

2.2.3 Conceptualización

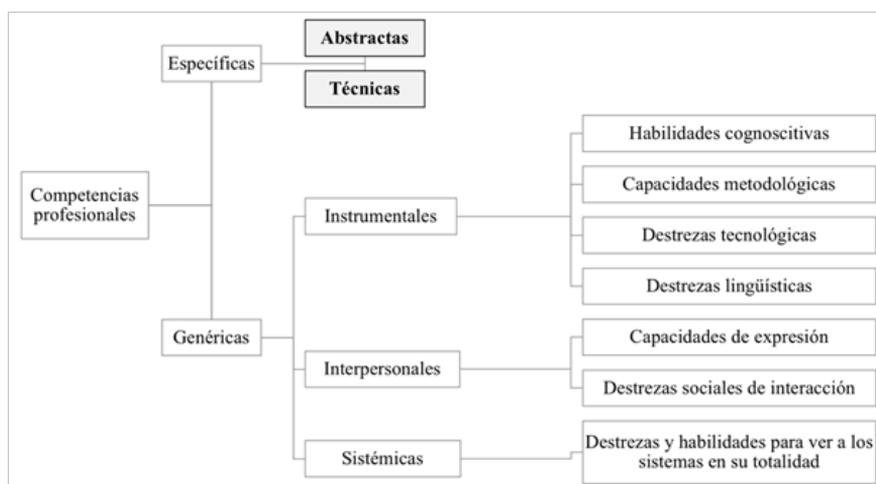
En la codificación teórica, o conceptualización, fue posible explicar cuál es el principal problema de los recién egresados al ingresar al ámbito laboral y qué hacen para resolver ese problema.

En primer lugar, se ha identificado que el principal problema de los recién egresados al ingresar al ámbito laboral es demostrar competencias profesionales genéricas, pero uno de los hallazgos de este estudio es haber identificado que estas competencias profesionales genéricas están relacionadas con otro tipo de competencias que no han sido mencionadas en la literatura especializada.

Hemos titulado a estas competencias como competencias profesionales específicas *abstractas* y competencias profesionales específicas *técnicas* (ver Figura 5).

FIGURA 5

Clasificación de las competencias profesionales específicas (abstractas y técnicas)

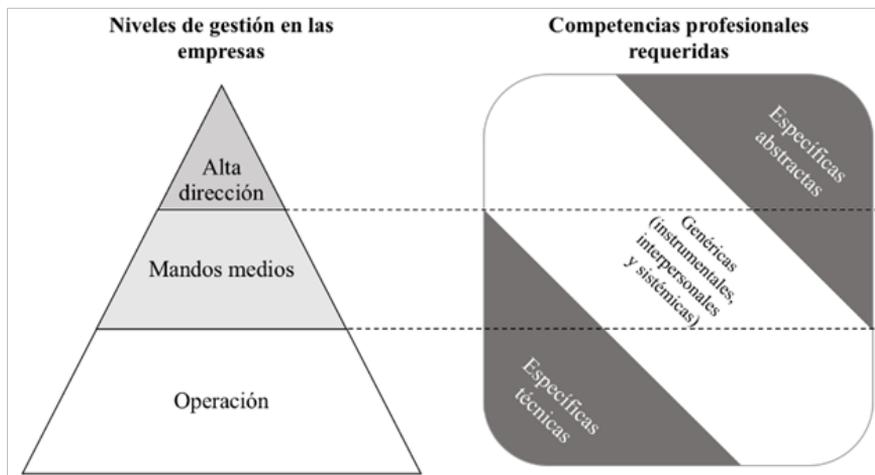


Fuente: elaboración propia.

Las competencias profesionales específicas abstractas son conocimientos disciplinares que están íntimamente relacionados a los cargos de alta dirección, mientras que las competencias profesionales específicas técnicas se aplican en los niveles operativos. Al hacer esta distinción entre competencias profesionales específicas abstractas y competencias profesionales específicas técnicas es posible entender qué relación guardan las competencias profesionales en relación a los niveles de gestión de las empresas (ver Figura 6).

FIGURA 6

Competencias profesionales requeridas según nivel de gestión en la empresa



Fuente: elaboración propia.

62

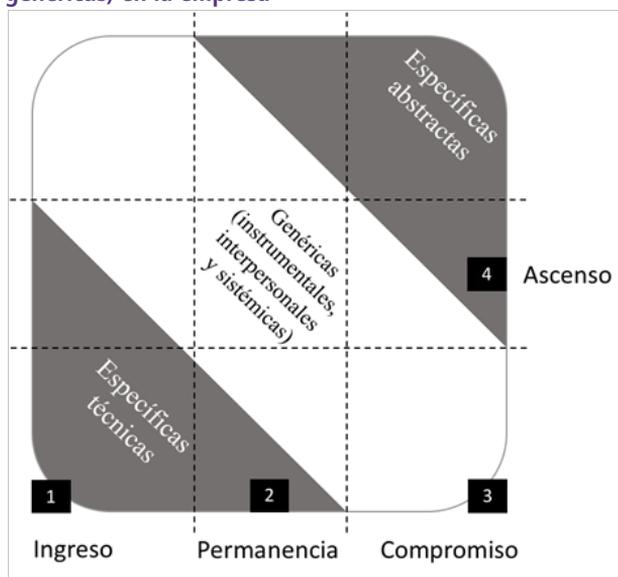
Así, es posible demostrar que las competencias profesionales genéricas sí son necesarias en todos los niveles de gestión de las empresas, pero sobre todo, es posible describir el proceso a través del cual algunos recién egresados logran ingresar, permanecer y ascender en el ámbito laboral.

Por eso, en segundo lugar, la conceptualización ha permitido describir el proceso de aprendizaje informal de competencias a través del cual los recién egresados logran permanecer y ascender en el ámbito laboral. Dicho proceso consta de cuatro fases: ingreso, permanencia, compromiso y ascenso (ver Figura 7).

1. Ingreso. Se ha mencionado antes que *existe una brecha entre lo que saben y lo que deben saber* es una categoría de análisis que puede explicar el hecho de que los recién egresados acceden al campo laboral con ciertos conocimientos, habilidades y actitudes que corresponden a las competencias específicas de su profesión, pero generalmente no cumplen con las expectativas que los empresarios tienen sobre las competencias profesionales genéricas. La Figura 7 muestra que en la fase de ingreso algunos recién egresados suelen superar esta brecha demostrando tener muy buenas competencias profesionales específicas técnicas.

FIGURA 7

Proceso de aprendizaje informal de las competencias profesionales (específicas y genéricas) en la empresa



Fuente: elaboración propia.

2. Permanencia. La brecha entre las competencias profesionales específicas y genéricas suele ser abordada por los empleadores con la aplicación de programas de educación continua al interior del ámbito laboral. No obstante, estos programas suelen tener más éxito para formar competencias profesionales específicas que genéricas. Los recién egresados manifestaron que una estrategia que utilizan para adquirir competencias genéricas es observar la manera en que se conducen los profesionales bien valorados de la empresa. Ese aprendizaje por "imitación" es informal, espontáneo y se autorregula dinámicamente. Respecto a esta fase, los empleadores comentaron que las personas que demuestran cierto potencial en la empresa son apoyados con capacitación específica para que su desempeño mejore. Pero este estudio identificó que la manera de demostrar "potencial" es una destreza de las competencias genéricas, pues supone simpatía, empatía, responsabilidad, compromiso, proactividad... Se puede deducir que solamente aquellos que son capaces de adquirir las competencias profesionales genéricas al mismo tiempo que afinan las competencias profesionales específicas de índole técnica, tienen altas posibilidades de permanecer en el ámbito laboral.

3. Compromiso. Este estudio de Teoría Fundamentada obtuvo datos empíricos respecto al hecho de que los empleadores sí están dispuestos a promover las trayectorias profesionales de su fuerza laboral, siempre y cuando los empleados demuestren tener cierto compromiso con la empresa. Incluso están dispuestos a colaborar en programas de vinculación entre universidades y empresas porque admiten que requieren el talento de los universitarios para competir en la economía del conocimiento. Sin embargo, a cambio requieren estar seguros que los empleados susceptibles de ser promovidos tienen un compromiso estrecho con la empresa. Una vez más, la manera de demostrar ese compromiso requiere más competencias profesionales genéricas que específicas porque se hace patente en la proactividad, el liderazgo o la capacidad de generar ambientes productivos. Saber demostrar estas competencias es la antesala del ascenso laboral y, de acuerdo con los resultados de este estudio, estas competencias difícilmente se enseñan, pero sí se aprenden por vías informales.

4. Ascenso. De acuerdo con la información obtenida, los empresarios aseguran que para que una persona ascienda laboralmente debe demostrar su compromiso con la empresa, pero no es suficiente esa situación. Además, debe adquirir nuevas competencias profesionales específicas de los mandos medios que le permitan realizar actividades gerenciales. Por eso, la Figura 7 muestra que esta fase comprende un aprendizaje informal de ciertas competencias profesionales genéricas, pero es obligado ingresar a programas educativos formales o no formales para adquirir ciertas competencias profesionales específicas abstractas.

64

3. CONCLUSIONES

La economía del conocimiento ha planteado varios desafíos a la educación superior porque la fuerza laboral capaz de ingresar y ascender en los ámbitos laborales actualmente requiere cierto tipo de competencias que no suelen aprenderse en la educación formal. Estas son las competencias profesionales genéricas, que comprenden la correcta gestión de las relaciones interpersonales, del aprendizaje y de los valores sociales.

Las competencias profesionales genéricas son imprescindibles para lograr una estabilidad en las empresas, pero también son condición de posibilidad para el ascenso profesional. Las personas que adquieren competencias profesionales genéricas suelen adquirir paulatinamente más responsabilidades laborales, mejores perspectivas profesionales y económicas.

De acuerdo con la literatura especializada, los empleadores perciben una brecha entre las competencias genéricas que el mercado laboral requiere y las que los recién egresados de la universidad poseen al ingresar al campo laboral. Sin embargo, existen algunos casos de éxito de recién egresados de las universidades que sí son capaces de ingresar, permanecer y ascender en las empresas.

Esta investigación, conducida con la metodología de la Teoría Fundamentada, identificó que algunas personas son capaces de aprender las competencias profesionales genéricas en los ambientes laborales, de manera informal y a través de cuatro fases: ingreso, permanencia, compromiso y ascenso.

En cada una de estas fases las personas aprenden competencias profesionales específicas, pero en todas ellas deben ir incorporando competencias profesionales genéricas. El ascenso se obtiene cuando el empleado es capaz de demostrar adecuadamente que posee estas competencias genéricas y que está dispuesto a aprender competencias profesionales específicas de los mandos gerenciales.

Aunque actualmente no existen modelos educativos formales que ayuden a los estudiantes a adquirir las competencias profesionales genéricas que se requieren para tener éxito en la economía del conocimiento, sí existe disposición por parte de las empresas para institucionalizar vínculos con las universidades y participar así en los nuevos diseños curriculares.

No obstante, en esta ocasión hay mucho que aprender de las personas que, sin ayuda de las instituciones de educación superior, han sabido adquirir a través de la observación, la reflexión, la auto regulación y la imitación, competencias profesionales genéricas. Es necesario realizar más investigación empírica al respecto.

REFERENCIAS

- Alcaraz, C., & García, R. (2006). *Cambios en la Composición del Empleo y Evolución de la Productividad del Trabajo en el Sector Formal de la Economía Mexicana: 2000-2005* (Documentos de Investigación No. 2006-3). Ciudad de México. Recuperado a partir de <http://www.banxico.org.mx/publicaciones-y-discursos/publicaciones/documentos-de-investigacion/banxico/%7B4E97827E-F364-21D7-B392-B223BC039B0C%7D.pdf>
- Argudín, Y. (2006). *Educación Basada en Competencias: antecedentes y nociones*. México: Trillas.

- Bellocchio, M. (2010). *Educación Basada en Competencias y constructivismo: un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del siglo XXI*. México: Cuaderno de casa ANUIES.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Reflections on and outlook for Higher Education in Latin America. Final Report-Tuning Latin America Project 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado a partir de http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_A_Latina_INGL_PR2.pdf
- Bohne, C., Eicker, F., & Haseloff, G. (2017). Competence-based vocational education and training (VET): An approach of shaping and networking. *European Journal of Training and Development*, 41(1). <https://doi.org/10.1108/EJTD-07-2016-0052>
- Boni, A., & Lozano, J. F. (2007). The generic competences: An opportunity for ethical learning in the European convergence in higher education. *Higher Education*, 54(6), 819–831. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9026-4>
- Bryant, A. (2017). *Grounded Theory and Grounded Theorizing: Pragmatism in Research Practice*. New York: Oxford University Press.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2010). *The SAGE handbook of grounded theory*. Los Angeles: SAGE.
- Casner-Lotto, J., & Barrington, L. (2006). *Are They Really Ready to Work? Employers' Perspectives on the Basic Knowledge and Applied Skills of New Entrants to the 21st Century US Workforce*. Recuperado a partir de http://www.p21.org/storage/documents/FINAL_REPORT_PDF09-29-06.pdf
- Cataldi, S. (2017). A proposal for the analysis of the relational dimension in the interview techniques: a pilot study on in-depth interviews and focus groups. *Quality and Quantity*. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0468-9>
- CIDAC. (2014). *Encuesta de competencias profesionales 2014*. Ciudad de México. Recuperado a partir de http://cidac.org/esp/uploads/1/encuesta_competencias_profesionales_270214.pdf
- CISCO. (2009). *Preparar a cada alumno para el siglo XXI*. Recuperado a partir de http://www.cisco.com/c/dam/en_us/about/citizenship/socio-economic/docs/GlobalEdWPLatAm.pdf
- Dabic, M., Potocan, V., & Nedelko, Z. (2016). Personal values supporting enterprises' innovations in the creative economy. *Journal of the Knowledge Economy*, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s13132-016-0354-z>
- Escudero, A. (2013). "Responsible trust": A value to strengthen Active Citizenship. *Journal of Social Studies Education Research*, 4(2), 27–54. Recuperado a partir de <http://www.jsser.org/index.php/JSSER/article/viewFile/148/pdf>
- Escudero, A. (2014). Identidades e Identificaciones para la cohesión social: Estudio de Teoría Fundamentada sobre programas de voluntariado. En *XIV Congreso de Investigación sobre el Tercer Sector. Innovación social y redes de sociedad civil en las agendas global y local*. México: Universidad Anáhuac del Norte.

- Fradel, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México: Inteligencia educativa.
- Gibson, B., & Hartman, J. (2014). *Rediscovering grounded theory*. Beverly Hills (California) [etc.]: Sage.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao. Recuperado a partir de <http://www.unideusto.org/tuningeu/>
- Holton, J., & Walsh, I. (2016). *Classic grounded theory: applications with qualitative and quantitative data*. Thousand Oaks, Calif., Calif.: Sage Publications.
- Hughes, J. (2005). Bringing emotion to work: emotional intelligence, employee resistance and the reinvention of character. *Work Employment & Society*, 19(3), 603–625.
- Kallioinen, O. (2010). Defining and comparing generic competences in higher education. *European Educational Research Journal*, 9(1), 56–68. <https://doi.org/10.2304/eej.2010.9.1.56>
- Kis, V. (2016). *Work, train, win: work-based learning design and management for productivity gains* (OECD Education Working Papers No. 135). Paris. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/5jlz6rbns1g1-en>
- Luna, M. E. (2011). Elementos contextuales que influyen en los aprendizajes y el desarrollo de competencias. En *La formación cívica y ética en la educación básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada* (pp. 67–83). México: SEP.
- Marginson, S. (2010). Higher education in the global knowledge economy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(5), 6962–6980. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.05.049>
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28, 1–14.
- McClelland, D. C. (1998). Identifying competencies with behavioral event interviews. *Psychological Science*, 9(5), 331–339.
- Mengual-Andrés, S. (2013). Rethinking the role of Higher Education. *New Approaches in Educational Research*, 2(1), 1–2. <https://doi.org/10.7821/naer.2.1.1-2>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Colombia: Facultad de Neiva.
- Morita, A., García, M. T., & Escudero, A. (2016). Análisis de la percepción de las competencias genéricas en instituciones de educación superior en México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 38, 69–78. Recuperado a partir de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentes/38/38_Morita.pdf
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213–234.
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*.

- OECD. (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264204256-en>
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Skills Studies Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- OECD. (2016a). *OECD Employment Outlook 2016*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/empl_outlook-2016-en
- OECD. (2016b). *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en>
- Renta Davids, A. I., van Den Bossche, P., Gijbels, D., & Fandos Garrido, M. (2016). The Impact of Individual, Educational, and Workplace Factors on the Transfer of School-Based Learning into the Workplace. *Vocations and Learning*. <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9168-1>
- Shepherd, G. (2016). Developing deep group reflection within a Critical Reflection Action Learning set. *Action Learning: Research and Practice*, 13(3). <https://doi.org/10.1080/14767333.2016.1220176>
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (2014). *Focus Groups: Theory and Practice*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Švarc, J., & Dabić, M. (2015). Evolution of the Knowledge Economy: a Historical Perspective with an Application to the Case of Europe. *Journal of the Knowledge Economy*, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s13132-015-0267-2>
- Tadajewski, M. (2016). Focus groups: history, epistemology and non-individualistic consumer research. *Consumption Markets and Culture*, 19(4). <https://doi.org/10.1080/10253866.2015.1104038>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo currículo didáctica y evaluación (4a.)*. Bogotá: ECOE.
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*.
- Vaca, J., Aguilar, V., Gutiérrez, F., Cano, A. y Bustamante, J. (2015). *¿Qué demonios son las competencias? Aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo*. México: Universidad Veracruzana.
- Villa, A., & Poblete, M. (2008). *Competence Based Learning. A Proposal for the assessment of generic competences*. Bilbao: University of Deusto.
- Weber, A. S. (2011). The role of education in knowledge economies in developing countries. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 2589–2594. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.151>

ANEXOS

ANEXO A

Ejemplos de codificación abierta

Transcripción	Codificación
Hay un tema importante, que está fallando y son los valores del personal. Estamos hablando de una persona que va a salir de egresado desde ahí, pero finalmente no necesariamente está muy bien formado. No queremos que se queden en temas técnicos porque al final esperamos que lleguen a directivos y para eso deben de trabajar.	Superar las expectativas del empleador
Como lo platicamos egresados de esta carrera, hay gente muy valiosa que ha salido y tiene la capacidad de liderazgo, y de ocupar cualquier puesto. Entonces, es más bien cómo les damos la experiencia, cómo a muchos nos ha tocado ¿no?, empezar desde arriba, pero precisamente que vayan creciendo dentro de la misma empresa, porque nadie sale sabiendo que en Santander se trabaja de esta manera. O sea, en la escuela te dan las bases, lo que realmente uno llega a ejecutar es dentro de la empresa cuando la conoces. Entonces, creo que no debemos de limitar el puesto sino pulirlo, darle herramientas. Si la persona es capaz, va a llegar.	Si la persona es capaz, va a llegar.
La pregunta que hice no es ¿por qué no buscamos directivos en las universidades?, los buscamos dentro de la misma empresa, y es por el resumen de todas las experiencias que tienen en las áreas que ya conocieron, esa gente puede ser directivo, realmente no buscamos un director en las universidades los buscamos realmente en la misma área de trabajo.	Se buscan directivos en la empresa, antes que en las universidades
¿Cuáles consideran que son las áreas de oportunidad de competencias genéricas en los egresados?	
Falta mejorar la comunicación y la seguridad, los tienen que empoderar, que se crean que ellos pueden con su esfuerzo y dedicación; creer que él puede llegar a donde quiera mientras él se capacite.	Comunicación y autoconfianza
Cada quien tiene capacidades diferentes, la verdad es que cada quien habla como le va en la feria. Esa parte se debe mucho a nosotros como empresa. Hay egresados que han sido muy exitosos a la fecha, pero el punto de esta reunión es saber lo que los chicos deben saber de competencias. Es importante llegar al objetivo: a los chicos se les debe dar la preparación de expresarse, vestirse, llegan con sus tenis, chanclas, jeans, shorts y no encajan en el grupo. Si no logran encajar en la primera semana no van a encajar nunca.	Si no logran encajar en la primera semana no van a encajar nunca

ANEXO B

Dos ejemplos de memorandum

Memorándum al grupo de enfoque		
No. 14	Fecha: 05/02/2016	Código: Proactividad deficiente
Culturalmente los empleados tienen el hábito de no hacer más de lo que les corresponde para que no les asignen más trabajo, y esa es la mentalidad con la que llegan. En general es un problema cultural, en varias ocasiones dicen los egresados que mejor no hablan porque en cuanto comentan una idea, de inmediato se convierte en su responsabilidad ponerla en práctica, con el mismo sueldo, puesto, horario, recursos, etc., entonces han aprendido que mejor no abren la boca.		
Acción: identificar qué estrategias realizan quienes sí son proactivos en la empresa.		

Memorándum al grupo de enfoque		
No. 19	Fecha: 05/02/2016	Código: Necesitan comunicación asertiva
De acuerdo con lo que manifestaron los empresarios, los estudiantes salen con deficiencias muy grandes en comunicación oral y escrita, no saben elaborar de manera correcta un escrito y no saben expresarse oralmente en una reunión de trabajo, con lo que los perciben muy inseguros. Si bien es cierto, es un problema que traen desde niveles anteriores, no se puede cerrar los ojos ante algo tan evidente y que los alumnos sufren las consecuencias al salir de la universidad. Considero que esto sí es responsabilidad de la universidad, por lo que se debe revisar lo que se está haciendo en las materias de Expresión oral y escrita, e implementar acciones para corregir esta situación.		
Acción: La expresión oral correcta es una competencia profesional genérica y, si la universidad no está cumpliendo su objetivo al respecto, las personas que sí logran remontar esa deficiencia ¿cómo lo hacen?		

Superando las barreras físicas del aula: recursos naturales y TIC

Overcoming the physical barriers of the classroom: Natural resources and ICT

Elena Arboleya

Eduardo Dopico

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, España.

Resumen

Incorporar al ámbito educativo los recursos naturales del entorno de vida y los dispositivos móviles presentes en el contexto cotidiano de los y las estudiantes a través de experiencias didácticas activas y participativas, favorece la motivación del alumnado. Estas dinámicas educativas facilitan aprendizajes significativos junto con actitudes y valores que contribuyen al desarrollo sostenible. Este trabajo presenta evidencias pedagógicas sobre como una actividad complementaria desarrollada en los espacios naturales de los entornos inmediatos de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de dos centros educativos de Asturias (España), junto a la incorporación de los teléfonos móviles inteligentes, empleados como recurso didáctico, les proporcionan ganancias de aprendizaje y fomentan su conocimiento y el interés por la protección de la flora y fauna de los ecosistemas en los que viven. Aunque no es muy popular la utilización del teléfono móvil en estas etapas educativas, la disponibilidad de uso y la facilidad de aplicación permitió recoger información medioambiental directamente por los y las estudiantes y geolocalizar las especies autóctonas y alóctonas que pueblan los entornos naturales inmediatos del alumnado de ambos centros. El objetivo pedagógico perseguido fue vincular a estos jóvenes con la sostenibilidad ambiental de su entorno de vida.

Palabras clave: herramientas didácticas; dispositivos digitales; actividades complementarias, entorno natural; currículo flexible.

Abstract

Incorporate into the educational settings the natural resources of the living environment and mobile devices present in the everyday context of students through active and participatory didactic experiences, it promotes students' motivation. These educational dynamics facilitate meaningful learning along with attitudes and values that contribute to sustainable development. This work presents pedagogical evidences on how a complementary activity was developed in the natural spaces of the immediate surroundings of the students of Compulsory Secondary Education of two educational centers of Asturias (Spain) alongside with the incorporation of smart mobile phones, used as a teaching resource provide learning gains and promote knowledge, interest and protection of the flora and fauna of the ecosystems in which the students reside. Although the use of the mobile phone in these educational stages is not very popular, the availability of use and the ease of application made it possible to collect environmental information directly by students and geo-localize the native and allochthonous species that inhabit the immediate natural environments of the students of both centers. The pedagogical objective pursued was to link these young people with the environmental sustainability of their living environment.

Keywords: teaching tools; digital devices; complementary activities; natural environment; flexible curriculum.

1. INTRODUCCIÓN

Establecer relaciones con el entorno natural inmediato que nos rodea y afianzar tales vínculos, es una tarea cada vez más complicada en la sociedad en la que vivimos. A medida que la población se concentra en las ciudades el contacto directo con la naturaleza, que caracteriza a la zona rural, se desvanece progresivamente. Desafortunadamente la concienciación sobre la problemática ambiental es marginada en gran parte de las acciones sociales (Álvarez, Vega y De la Fuente, 2006) dificultando aún más esta situación. El comportamiento ambiental está influenciado por aspectos contextuales de tipo cultural, geográfico e incluso político. Diversos factores condicionan la conciencia y el comportamiento ambiental de la ciudadanía: las emociones, las experiencias vitales, los conocimientos, los rasgos de personalidad o los sistemas de valores, entre otros, son componentes internos que intervienen en el desarrollo de la conciencia ambiental del individuo (Gutiérrez, Poza y Gutiérrez, 2015). Todos estos factores desempeñan papeles relevantes a lo largo de las distintas etapas vitales del sujeto y su grado de influencia en las personas varía según sean sus circunstancias particulares (De Castro, 2001). Sin embargo, tales factores son los responsables de conformar una sociedad concienciada e involucrada en los procesos de resolución de conflictos medioambientales, tarea que nos concierne a todos. La búsqueda de soluciones viables a los problemas medio ambientales comienza en la educación básica que recibe la población (Otero, 2000). La educación ambiental dota de contenidos a esta educación básica. Dado su carácter multidisciplinar, interdisciplinar y transversal, permite la confluencia de áreas curriculares: desde las matemáticas básicas a la geografía, desde la lengua y la literatura a la educación física. Proporciona además, competencias de aprendizaje para entender las interacciones sociedad-entorno ecológico, favoreciendo de este modo el desarrollo de valores y aptitudes basados en acciones responsables y sostenibles encaminadas hacia el cambio social (Jiménez, Yebra-Rodríguez y Guerrero, 2015; Ministerio de Medio Ambiente, 1999).

72

Capacitar a la ciudadanía para actuar frente a problemas ambientales requiere ampliar los métodos educativos basados en aprendizajes exclusivamente conceptuales con métodos más prácticos. El empleo de estrategias educativas más dinámicas y participativas logra despertar el interés y la curiosidad del alumnado más joven (Arzola, 2014). Esto se traduce en una mayor implicación de los y las estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Jaén y Barbudo, 2010). Contribuyen a ello procedimientos tales como la introducción de destrezas investigadoras en las actividades de aula, el análisis crítico de la realidad circundante y la formulación de juicios de valor ponderados frente a la realidad observada. Esta metodología,

propia de la investigación educativa, promueve la aproximación del alumnado al entorno y al desarrollo de experiencias prácticas sobre el espacio ambiente. El alumnado resuelve los interrogantes planteados por el profesorado y también por sí mismo, adquiriendo aprendizajes significativos (Duffy y Jonassen, 2013). La investigación escolar favorece la concienciación de los y las estudiantes sobre el valor y la utilidad del conocimiento y los fundamentos científicos, además de promover el sentido crítico y la autonomía en su vida cotidiana (Cañal, 2012). La realización de actividades indagadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje integra el contexto, modeliza el marco teórico y recurre al trabajo de campo tanto para adquirir competencias científicas como para enseñar ciencia en los centros educativos (Caamaño, 2012).

Cualquier propuesta de enseñanza de las ciencias contribuye a la alfabetización científica a través de la comprensión de la naturaleza de la ciencia y la práctica en ciencias, al entendimiento de su vinculación con la sociedad y a la participación crítica y responsable en la resolución de conflictos relacionados (Gil y González, 2012; Pedrinaci, 2016). Las salidas a los espacios naturales del entorno inmediato al alumnado, junto con el desarrollo de actividades de observación científica, esto es, descubriendo y describiendo la realidad que nos rodea, tomando notas en el cuaderno de campo (Taylor y Bodgan, 1992), discutiendo en equipo las observaciones y las anotaciones tomadas (Gámez-Montalvo y Torres-Martín, 2012), facilitan ganancias de aprendizaje en sus competencias investigadoras y les orienta adecuadamente para poder participar en los procesos de toma de decisiones y hacer posible un futuro sostenible (Cantó, Hurtado y Vilches, 2013). Las actividades complementarias que implican salidas al entorno natural (Rebollo, 2006) son instrumentos didácticos potencialmente privilegiados en la formación del alumnado. En el plano cognitivo, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve enriquecido con los recursos proporcionados por el entorno natural (Guillén y Peñarrubia, 2013), permitiendo abordar y profundizar en temáticas que no son o no pueden ser suficientemente trabajadas en el aula. Cuando más estrecha sea la relación entre las actividades desarrolladas dentro y fuera de los centros educativos, más y mejores serán los aprendizajes significativos adquiridos por el alumnado (Rebello, Marques y Costa, 2011). Para ello es indispensable la comprensión de los objetivos de la salida por parte de los y las estudiantes, su participación en la propuesta, la preparación y el desarrollo de la misma. La realización de un adecuado ejercicio de crítica y reflexión a posteriori, además de ubicar la experiencia en el momento oportuno del currículum, contribuye a una proyección educativa adecuada de la salida (Del Carmen, 2010). En el plano afectivo, superar las barreras físicas de las aulas llevándose consigo los contenidos educativos que en ellas se imparten y recurrir con

frecuencia a esta práctica, repercute positivamente en la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias por parte del alumnado. Las salidas les sensibilizan e implican con los espacios naturales de su entorno, contribuyendo a mejorar su autoestima, la sociabilización con sus compañeros y compañeras y la capacidad de comprender situaciones diversas y reales del contexto en el que viven (Costillo, Borrachero, Esteban y Sánchez-Martín, 2014; Del Toro y Morcillo, 2011).

Pero no solo es necesario aproximar los procesos de enseñanza-aprendizaje al entorno natural del alumnado. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) forman parte del estilo de vida de la juventud. Es un hecho incontestable que la comunicación de los y las estudiantes difiere de un lado a otro de los muros de los centros educativos (Sancho, Domingo y Hernández-Hernández, 2013). Fuera del espacio físico del aula (donde más tiempo invierten los y las estudiantes), predomina la comunicación digital y continuada entre iguales a través de las redes sociales, siendo los teléfonos inteligentes la herramienta de comunicación preferida (Ballesta, Lozano, Cerezo y Soriano, 2015), mientras que dentro de los centros escolares la comunicación continúa siendo predominantemente verbal. El uso de las TIC entre preadolescentes españoles (de 10 a 15 años) se ha incrementado vertiginosamente en los últimos años. Debido al uso de Tablets o Smartphones, el número de usuarios de Internet (95,2%) supera al número de usuarios de ordenador (94,9%). Los datos indican que el 25,4% de los niños y niñas de 10 años tienen teléfono móvil. Este porcentaje asciende hasta el 93,9% en jóvenes de 15 años (INE, 2016). Semejantes datos han de tenerse en cuenta al planificar y desarrollar experiencias didácticas que vayan a ser realizadas en cualquier ámbito educativo pues abundan en la idea de que la reticencia de muchos centros educativos a introducir los dispositivos móviles en el aula (Brazuelo, Gallego y Cacheiro, 2017; Campos Martínez, 2016) es una actitud insostenible desde el punto de vista pedagógico. El acto educativo está cada vez más mediado por las tecnologías digitales, en particular por los dispositivos con conexión inalámbrica, móviles y ubicuas (Coll, 2013). Los teléfonos móviles inteligentes son fáciles de llevar a cualquier parte (por ejemplo, en las salidas al entorno natural) y cuentan con una rápida conexión a Internet para buscar y compartir información. Aprovechar la funcionalidad que ofrecen este tipo de herramientas y diseñar y llevar a cabo experiencias de aprendizaje, que sin ellas no serían posibles, plantean un cambio metodológico (Marqués Graells, 2013; Monteagudo, 2012). En este sentido, presentamos un experiencia didáctica, llevada a cabo en Asturias (España) con estudiantes de la etapa de secundaria que introduce en las actividades complementarias en el entorno natural los teléfonos móviles como herramienta de

recogida de información. El objetivo pedagógico perseguido fue vincular a este alumnado con la sostenibilidad ambiental a través del reconocimiento de la flora y la fauna de su entorno de vida.

2. MATERIAL Y MÉTODO

La actividad que describimos consistió en el acercamiento al entorno natural inmediato de estudiantes que cursaban la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en los centros educativos IES *Escultor Juan de Villanueva* (Pola de Siero) y CPEB *Las Arenas* (Arenas de Cabrales), aprovechando la potencialidad de los recursos naturales, como es el caso de la flora y la fauna local. La incorporación de teléfonos móviles inteligentes, como herramienta didáctica, supuso una mayor implicación del alumnado en la actividad y un desarrollo satisfactorio de la misma. Ambas experiencias didácticas fueron realizadas a lo largo de los meses de octubre de 2016 y enero de 2017 (Tabla 1). En el IES *Escultor Juan de Villanueva* la experiencia fue planteada en colaboración con el profesorado como una actividad complementaria e interdisciplinar de las asignaturas de Biología y Geología y de Geografía e Historia. En ella se abordó la biodiversidad vegetal y la interpretación del paisaje, temáticas recogidas en las Unidades Didácticas que estaban siendo impartidas en ambas materias. En el CPEB *Las Arenas* la actividad se enfocó hacia el reconocimiento de la avifauna local. La experiencia se llevó a cabo en las asignaturas de Biología y Geología y de Cultura Científica, en los cursos 1º, 3º y 4º de la ESO. Aunque en este caso solo participó el Departamento didáctico de Biología y Geología, la actividad fue enmarcada en el proyecto educativo del centro, que en el curso 2016-2017 se dedicó al turismo. Esto permitió incorporar el enfoque del ecoturismo (Elizalde, Gomes, Bahia y Lacerda, 2015) en la salida de campo.

TABLA 1

Número de participantes por centro, sexo y nivel educativo

Centro		1º ESO	3º ESO	4º ESO	Total
IES Escultor Juan de Villanueva (Pola de Siero)	Chicos	39	-	-	90
	Chicas	51	-	-	
CPEB Las Arenas (Arenas de Cabrales)	Chicos	4	5	5	29
	Chicas	7	5	3	
Total					119

El número de estudiantes de primer curso de la ESO en el IES *Escultor Juan de Villanueva* multiplica por ocho a los y las estudiantes del mismo nivel en el CPEB *Las Arenas*, y triplica al total del alumnado de secundaria participante en la actividad en

este último centro. Tal disparidad es consecuencia de las características geográficas y socioeconómicas de los contextos en los que se ubican cada uno de los centros educativos seleccionados. El IES *Escultor Juan de Villanueva* se localiza en un contexto urbano de uno de los concejos más extensos y poblados de la cuenca central asturiana, disponiendo de buenas comunicaciones con los principales núcleos de la provincia. En cambio, el CPEB *Las Arenas* se ubica en un contexto rural con una de las orografías más montañosas de Asturias, donde el aislamiento del territorio y el despoblamiento son determinantes en el desarrollo socioeconómico de la zona.

2.1 DINÁMICA DE LAS ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Los y las estudiantes del IES *Escultor Juan de Villanueva*, acompañados por los y las docentes de los Departamentos didácticos de Biología y Geología y de Geografía e Historia, realizaron la salida en dos tandas a lo largo de la misma semana. La actividad se desarrolló en la senda fluvial del río Nora, cuyo inicio se encuentra próximo al centro educativo y discurre por las inmediaciones de las viviendas del alumnado. Este ecosistema fluvial cuenta con un bosque de ribera formado por especies arbóreas y arbustivas tales como el sauce (*Salix* sp), el laurel (*Laurus nobilis*), el avellano (*Corylus avellana*) o el saúco (*Sambucus nigra*), entre muchas otras. Esta masa forestal constituye el hábitat idóneo para muchas especies de fauna que pueden ser observadas con facilidad. La identificación e interpretación de los elementos naturales y antrópicos del paisaje se llevó a cabo mediante la realización de pequeñas paradas estratégicas, acordadas previamente con los Departamentos didácticos, al ser de interés en ambas materias (Biología y Geología y Geografía e Historia). El profesorado repartió entre el alumnado el material didáctico a emplear durante toda la actividad. En él se incluían mapas a escala y callejeros de la zona. Conjuntamente, docentes y estudiantes, explicaban e interpretaban los elementos antrópicos del lugar presentes en cada una de las paradas. Al mismo tiempo, los y las estudiantes recababan información pertinente: notas, hojas secas y fotografías georreferenciadas tomadas con sus teléfonos móviles, tanto de los elementos arquitectónicos como de los árboles (hojas, corteza y porte del árbol). Las fotografías georreferenciadas no solo proporcionaron las coordenadas de cada una de las paradas que posteriormente debían ser señaladas en el mapa proporcionado, también fueron empleadas, junto con las hojas recogidas, en la identificación y clasificación taxonómica de las especies arbóreas y arbustivas observadas, utilizando para ello claves dicotómicas sencillas (López y De la Cruz, 2016).

En la segunda experiencia, el alumnado del CPEB *Las Arenas* desarrolló el trabajo de campo de forma autónoma entre los meses de octubre de 2016 y enero de 2017. En este caso las fotografías georreferenciadas se correspondieron con la fauna local. Los y las estudiantes debían capturar con sus teléfonos móviles inteligentes, imágenes de las especies de aves y peces que se encontraran en sus localidades de residencia y alrededores. De este modo se obtuvieron fotografías de especies tales como el petirrojo común (*Erithacus rubecula*), la curruca capirotada (*Sylvia atricapilla*), el escribano montesino (*Emberiza cia*) o el buitres (*Gyps fulvus*). También se realizaron filmaciones y fotografías de peces de los ríos que discurren por el concejo de Cabrales, de gran importancia para el ciclo vital de la trucha (*Salmo trutta*) y el salmón (*Salmo salar*). Una vez en el aula y usando guías de identificación en formato papel o soporte digital (aplicaciones móvil, páginas web...), los y las estudiantes procedieron a la identificación y clasificación taxonómica de las especies de aves y peces fotografiadas.

La etapa final de la experiencia fue desarrollada de igual modo en ambos centros. La información recabada (datos de las especies, material gráfico, localizaciones...) se procesó en pequeños grupos, potenciándose el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo (García-Valcárcel, Basilotta y López, 2014). Cada uno de los equipos diseñó y elaboró un póster, en formato digital o físico según su preferencia, donde quedó reflejado todo el proceso de aprendizaje de esta actividad: el trabajo de campo, la búsqueda crítica de información, la capacidad de síntesis del material recopilado o la correcta y rigurosa expresión de la información, para su posterior comunicación al resto de la comunidad educativa en cada uno de los centros.

2.2 EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La evaluación de la actividad se efectuó de forma diferenciada en cada centro educativo, dadas las características orográficas y organizativas de cada una de las experiencias. En el IES *Escultor Juan de Villanueva* la evaluación se llevó a cabo mediante entrevistas grupales a través de conversaciones informales. Las preguntas planteadas tenían por objeto comprobar el conocimiento del alumnado previo a la experiencia didáctica y el adquirido tras la realización de la misma, conocer la relevancia que para ellos y ellas tiene la conservación de los espacios naturales de su entorno inmediato y averiguar si eran capaces de identificar y comprender el objetivo de la actividad de la que fueron partícipes. Al tratarse de una conversación informal, la formulación de las preguntas y el desarrollo de la entrevista no fue

uniforme en cada una de las intervenciones, sin embargo, las cuestiones formuladas a los y las estudiantes se agrupan conforme a la siguiente categorización (McMillan y Schumacher, 2005):

- a) Reconocimiento de la flora local.
- b) Conservación del entorno natural.
- c) Identificación y comprensión del objetivo de la actividad.

La valoración del aprendizaje adquirido por el alumnado del CPEB *Las Arenas* se efectuó mediante encuestas individuales en soporte físico. En ellas se pedía a los alumnos y alumnas que indicaran su conocimiento previo y posterior a la actividad realizada, sobre los siguientes datos de las especies de aves y peces trabajadas:

- Nombre común.
- Nombre en asturiano.
- Nombre científico.
- Características morfológicas (color, tamaño...).
- Características ecológicas (hábitat, alimentación...).

78

Recabados los datos del alumnado de ambos centros, mediante de la transcripción de las entrevistas grupales en el caso de la experiencia didáctica en el IES *Escultor Juan de Villanueva*, o la tabulación de los datos de las encuestas del alumnado del CPEB *Las Arenas*, se procedió a su análisis y contraste.

3. RESULTADOS

El empleo didáctico de elementos tan cercanos a los y las estudiantes como los recursos naturales de su entorno o los teléfonos móviles, de los que hacen uso en su tiempo libre, contribuyen a estrechar relaciones entre los contenidos trabajados en el aula y la realidad del alumnado fuera de ella. En el IES *Escultor Juan de Villanueva* el porcentaje de posesión y manejo de teléfono móvil varía sustancialmente entre sexos, siendo mayor entre las chicas. A pesar de ello el porcentaje total supera el 70%, mientras que en el CPEB *Las Arenas* alcanza el 100% en todos los niveles y sexos (Tabla 2). El balance global indica que, aproximadamente, 8 de cada 10 estudiantes posee teléfono móvil inteligente y lo ha utilizado durante la actividad.

TABLA 2

Distribución porcentual de uso de teléfonos móviles por sexo y nivel

Centro		1º ESO	3º ESO	4º ESO	Total
IES Escultor Juan de Villanueva (Pola de Siero)	Chicos	64,1	-	-	73,3
	Chicas	80,4	-	-	
CPEB Las Arenas (Arenas de Cabrales)	Chicos	100	100	100	100
	Chicas	100	100	100	
Total					79,8

La adquisición de aprendizajes significativos por el alumnado fue evaluada mediante procedimientos diferentes en cada centro educativo: en el IES *Escultor Juan de Villanueva* se realizaron diecisiete encuestas grupales a un total de 48 estudiantes, mientras que la totalidad del alumnado del CPEB *Las Arenas* cumplimentó una encuesta individual en formato papel.

3.1 IES ESCULTOR JUAN DE VILLANUEVA

La información extraída a partir de la transcripción de las entrevistas grupales realizadas al alumnado del IES *Escultor Juan de Villanueva*, ha sido organizada conforme a categorías predeterminadas por las preguntas formuladas. Estas son: a) *reconocimiento de la flora local*; b) *importancia otorgada a la conservación del entorno natural*; c) *identificación y comprensión del objetivo de la actividad*. De la información obtenida en cada una de estas agrupaciones se han seleccionado algunas de las contestaciones más representativas aportadas por los y las estudiantes.

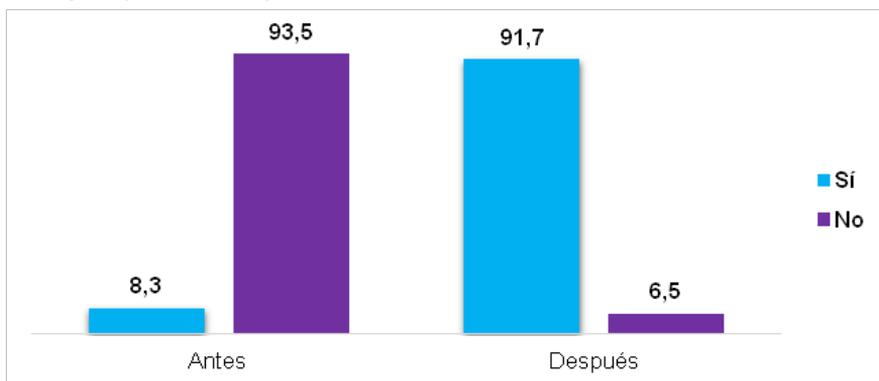
a) Reconocimiento de la flora local

Más de la mitad del alumnado que cursa estudios en el IES *Escultor Juan de Villanueva*, procede de la localidad en la que se ubica el centro educativo, donde la senda fluvial del río Nora es uno de los principales lugares de esparcimiento de estos alumnos y alumnas y de la población local, en general. Durante todo el año acuden a este lugar, en compañía tanto de sus iguales como de familiares cercanos para desarrollar actividades deportivas diversas. Sin embargo, los alumnos y alumnas que frecuentan la senda no se percatan de los elementos que componen el medio natural por el que transitan. El aprendizaje adquirido a través de esta experiencia didáctica representa una evolución significativa entre el alumnado capaz de identificar los elementos de la flora antes y después de la realización de la actividad (Figura 1). Previo al desarrollo de la experiencia únicamente el 8,3% del alumnado entrevistado afirmaba conocer las especies de flora del entorno natural en el que se desarrolló la actividad, frente al 93,5% del alumnado que indicaba ser desconocedor de esta información. Sin embargo, tras la actividad, los porcentajes se invierten:

los 91,7% de los alumnos y alumnas entrevistados aseguraron y demostraron ser capaces de reconocer e identificar las especies arbóreas y arbustivas de su entorno, frente a un 6,5% que aún no había adquirido este aprendizaje.

FIGURA 1

Ganancia de aprendizaje entre estudiantes del IES *Escultor Juan de Villanueva* antes y después de la experiencia didáctica



80

b) Conservación del entorno natural

Cuando se cuestionó la importancia de la conservación del espacio natural en el que nos encontrábamos durante la entrevista, el 100% del alumnado entrevistado defendía la necesidad y relevancia de cuidar y proteger el medio y su biodiversidad. Tal hecho es un buen indicador de la conciencia ambiental que poseen alumnos y alumnas. Las aportaciones realizadas por los y las estudiantes que justifican la importancia de la conservación, en especial el bosque de ribera, son diversas:

María: Porque sostienen la tierra que hay alrededor del río para que no se la lleve.

Nuria: Porque sujetan el suelo.

Jimena: Para limpiar el aire y retirar el dióxido de carbono.

Sheila: Porque aparte que limpian el aire, forman el ecosistema.

Luis: Nos aporta oxígeno, y necesitamos los árboles para que el ecosistema del planeta siga, ¿no?

Carmen: Sí que sirve de hábitat para los animales.

Estas respuestas (los nombres se han alterado para preservar el anonimato de acuerdo a los parámetros de la ética de la investigación), muestran la capacidad de los y las estudiantes para aplicar los conocimientos adquiridos en el espacio físico del aula al medio natural. Al vincular tales conocimientos con el ecosistema

fluvial, el alumnado es capaz de identificar y comprender las principales funciones que el bosque de ribera desempeña en él y de este modo asimilar los contenidos ya traducidos en aprendizajes significativos.

c) Identificación y comprensión del objetivo de la actividad

El éxito de las experiencias de aprendizaje, radica no tanto en la consecución de los objetivos, sino en su conocimiento y comprensión por parte de todos los implicados. Ante la pregunta “¿cuál creéis que es el objetivo de esta actividad que estamos realizando?”, las palabras que más se han repetido son: árboles, naturaleza, valorar, relacionarse, aprender, medio ambiente, conocer y concienciar. A continuación, se exponen algunas de las contestaciones donde aparecen los términos que acabamos de destacar:

María: Pues descubrir la naturaleza y descubrir qué tipos de árboles hay y que están alrededor nuestro.

Carla: Concienciarnos sobre la naturaleza.

Luis: Pues conocer más el paisaje, como los árboles, el río, las plantas, los puentes...

Sheila: Conocer cosas que nunca nos hemos fijado en ellas.

Nuevamente el 100% del alumnado era consciente y comprendía el objetivo de la actividad didáctica que se estaba realizando en el espacio verde de la senda fluvial del río Nora, fruto de la participación previa en la preparación de la actividad en el aula. Además, pusieron en valor los recursos naturales que tenían tan próximos y que les habían pasado desapercibidos aún conociendo sobradamente la senda.

81

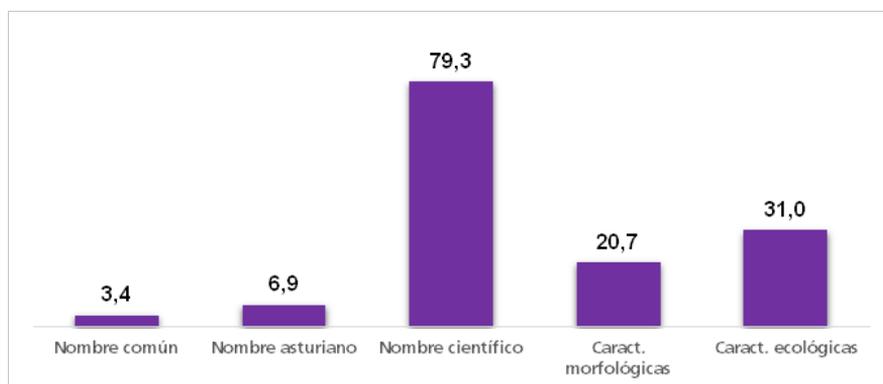
3.2 CPEB LAS ARENAS

Para el caso del CPEB *Las Arenas* las ganancias de aprendizaje de los alumnos y alumnas estaban relacionadas con las especies de aves y peces que fotografiaron en sus lugares de residencia y los alrededores con sus teléfonos móviles. Para ponderar los aprendizajes obtenidos se han utilizado como indicadores los principales elementos extraídos de la identificación y clasificación taxonómica de las especies (Figura 2). Las ganancias de aprendizaje sobre el “nombre común” y el “nombre asturiano”, o nombre local, apenas son perceptibles, ya que la mayoría del alumnado era conocedor de estos términos antes del desarrollo de la experiencia didáctica. En cambio, el “nombre científico” presenta una ganancia de aprendizaje de aproximadamente el 80% entre los y las estudiantes. Aunque la nomenclatura científica está incluida en el currículo escolar, los nombres en latín de cada una de las especies trabajadas han resultado ser novedosos y de gran

curiosidad entre los participantes, contribuyendo ambos factores a la asimilación de esta terminología. Los indicadores de aprendizaje “características morfológicas” y “características ecológicas” de las especies, también experimentan ganancias de aprendizaje del 20,7% y el 31% respectivamente. En ambos casos, se produce un aumento significativo de los conocimientos del alumnado en relación a ambos indicadores, aunque no tan marcado como en el caso anterior, ya que al igual que el “nombre común” y el “nombre asturiano”, los alumnos y alumnas también están familiarizados con estos datos.

FIGURA 2

Ganancia de aprendizaje de alumnos y alumnas del CPEB Las Arenas antes y después de la experiencia didáctica



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El sistema educativo sigue fiel a la metodología discursiva tradicional, permitiendo que el temario (siempre extenso e inabarcable) determine el transcurso de las clases y se continúen enfatizando los contenidos frente a las habilidades. Este proceder metodológico es responsable de la desmotivación del alumnado en la mayor parte de los casos (Valero-García, 2012). Sin embargo, la naturaleza del currículum es flexible y permite que el profesorado pueda interpretarlo conforme a las necesidades tanto de la materia (temario, objetivos y programación) como del alumnado presente en el aula. No todos el alumnado tiene el mismo interés por aprender ni tampoco lo hacen del mismo modo (Bergmann y Sams, 2014), por lo que la tolerancia al cambio metodológico es una virtud necesaria en el sistema educativo. Ante esta situación, y centrándonos en las materias científicas, se prioriza el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, y de vez en cuando en el laboratorio. Aunque a estos espacios se trasladan fragmentos de la realidad existente, ninguno de ellos puede reemplazar el contacto directo con el entorno y todo lo que ello

implica (Santos, 2006). Las experiencias desarrolladas en las actividades de campo ofrecen al alumnado la oportunidad de explorar su medio próximo. Permiten aplicar en un espacio físico real los contenidos conceptuales y los procedimientos científicos adquiridos en el aula. La trasposición de estas competencias conlleva el desarrollo de actitudes y valores relacionados con la protección medioambiental y la sostenibilidad, a lo que se le ha de sumar la motivación y la buena predisposición de los y las estudiantes para trabajar en grupo en actividades colaborativas (Pedrinaci, 2012; Pena, 1992).

Los alumnos y alumnas de los centros educativos descritos han tenido la oportunidad de aplicar la metodología científica durante toda la actividad: observación de especies, recogida de muestras y material audiovisual, determinación taxonómica de la especie, búsqueda y síntesis de información... (Pitarch, 2016). La canalización de la competencia digital del alumnado hacia intereses educativos, ha potenciado el aprendizaje del espacio geográfico y la cartografía, utilizando sus propios teléfonos móviles en sus espacios de vida y relación (De Miguel, 2014). Los pósteres elaborados, a modo de colofón final de esta experiencia didáctica, no solo logran la transmisión concisa, clara y agradable de los conocimientos científicos al resto de la comunidad educativa, sino que refuerzan los contenidos curriculares y promueven una actitud positiva hacia la materia (Tobaja, 2017). La combinación y manejo adecuado de todos los ingredientes mencionados, hace que experiencias didácticas como ésta, sean vivencias que los y las estudiantes recuerden a largo plazo y con ello se consoliden los aprendizajes significativos adquiridos, junto a valores y actitudes de respeto hacia su entorno más próximo (Castelltort, Sanmartí y Pujol, 2014). El éxito de estas actividades radica en la motivación del alumnado participante para apreciar la utilidad de los contenidos de aprendizaje sobre su propio contexto personal. También reside en la motivación del profesorado para organizarlas y transmitir conocimientos prácticos y actitudes positivas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que están enmarcadas (Muntaner, 2017). Aún apreciando su potencial educativo, no son pocas las dificultades organizativas (tiempo, elevado número de estudiantes, burocracia...) y pedagógicas (inseguridad, carencias actitudinales...) que los y las docentes deben afrontar para que las salidas de campo continúen siendo consideradas como elementos didácticos indispensables en la práctica pedagógica de las ciencias (Zamalloa et al, 2014). Las actividades donde el alumnado se siente protagonista de su propio aprendizaje incrementan su motivación y en consecuencia, son las más eficaces en la adquisición de aprendizajes significativos (Fernández-Lozano, Gutiérrez-Alonso y Diago, 2017). Por ello

es necesario abrir las puertas de las aulas y facilitar la interacción educativa directa con el entorno inmediato. El espacio de vida contiene suficientes elementos de aprendizaje como para ver representados los contenidos de enseñanza.

5. AGRADECIMIENTOS

Expresamos nuestro sincero agradecimiento a estudiantes y docentes de los centros educativos IES *Escultor Juan de Villanueva* y el CPEB *Las Arenas* por su acogida e implicación en esta experiencia didáctica.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Suárez, P., Vega Marcote, P. y De la Fuente Solana, E.I. (2006). Hacia el desarrollo sostenible en el tercer milenio. Análisis de una estrategia educativa para la concienciación y estimulación de conductas sostenibles. *Paradigma*, 27(2), 55-72.

Arzola Franco, D.M. (2014). La distancia entre el discurso de la participación y las prácticas participativas en los centros de educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(61), 511-535.

Ballesta Pagán, F.J., Lozano Martínez, J., Cerezo Máiquez, M.C. y Soriano Ayala, E. (2015). Internet, redes sociales y adolescencia: un estudio en centros de educación secundaria de la región de Murcia. *Revista Fuentes*, 16, 109-130. Doi: 10.12795/revistafuentes.2015.i16.05

Bergmann, J. y Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase*. Madrid: Ediciones SM.

Brazuelo Grund, F., Gallego Gil, D.J. y Cacheiro González, M.L. (2017). Los docentes ante la integración educativa del teléfono móvil. *Revista de Educación a distancia*, 52. Doi: 10.6010/red/52/6

Caamaño, A. (2012). Idea clave 6. La investigación escolar es la actividad que mejor integra el aprendizaje de los diferentes procedimientos científicos. En: E. Pedrinaci (Coord.). *11 ideas clave. El desarrollo de la competencia científica* (pp. 127-146). Barcelona: Graò.

Campos Martínez, J.A. (2016). *El uso de las TIC, dispositivos móviles y redes sociales en un aula de la educación secundaria obligatoria*. Granada: Universidad de Granada. [<http://hdl.handle.net/10481/42209>]

Cantó, J., Hurtado, A. y Vilches, A. (2013). Educación científica más allá del aula. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 4, 76-83.

Cañal, P. (2012). Idea clave 9. El desarrollo de la competencia científica demanda y produce actitudes positivas hacia la ciencia y el conocimiento científico. En: E. Pedrinaci

(Coord.). *11 ideas clave. El desarrollo de la competencia científica* (pp. 197-216). Barcelona: Graò.

- Castelltort, A., Sanmartí, N. y Pujol, D. (2014). Actividades en el entorno: una oportunidad para aprender sobre el agua. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 77, 54-62.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En: J.L. Rodríguez Illera (Comp.). *Aprendizaje y Educación en la Sociedad Digital* (pp. 156-170). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Costillo, E., Borrachero, A.B., Esteban, R., y Sánchez-Martín, J. (2014). Aportaciones de las salidas al medio natural como actividades de enseñanza y de aprendizaje **según profesores en formación**. *Indagatio Didactica*, 6(3), 10-22.
- De Castro, R. (2001). Naturaleza y funciones de las actitudes ambientales. *Estudios de Psicología*, 22(1), 11-22. Doi: 10.1174/021093901609569
- De Miguel, R. (2014). Concepciones y usos de las tecnologías de la información geográfica en las aulas de ciencias sociales. Íber: *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 76, 60-71.
- Del Carmen, L.M. (2010). Salir para conocer, salir para participar. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 66, 56-59.
- Del Toro, R. y Morcillo, J.G. (2011). Las actividades de campo en educación secundaria. Un estudio comparativo entre Dinamarca y España. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 19, 39-47.
- Duffy, T.M. y Jonassen, D.H. (2013). *Constructivism and the technology of instruction: a conversation*. New York: Routledge.
- Elizalde, R., Gomes, C. L., Bahia, M. C., y Lacerda, L. L. (2015). Contribución del ocio para la sustentabilidad y los desafíos ambientales del presente. *Estudios y perspectivas en turismo*, 24(3), 493-511.
- Fernández-Lozano, J., Gutiérrez-Alonso, G. y Diago Egaña, M.L. (2017). Preconcepciones en el aula de ciencias en pleno siglo XXI: la tectónica y los procesos de formación de montañas en la Educación Secundaria española. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 7(14), 70-77.
- Gámez-Montalvo, M.J. y Torres-Martín, C. (2012). Las técnicas de grupo como estrategia metodológica en la adquisición de la competencia de trabajo en equipo de los alumnos universitarios. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4, 14-25.
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V., y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 21(42).
- Gil Martín, A. y González Aguado, M.E. (2012). Cómo enseñar competencias básicas a través de las ciencias. *Aula de innovación educativa*, 210, 12-17.

- Guillén Correas, R. y Peñarrubia Lozano, C. (2013). Incorporación de contenidos de actividades en el medio natural mediante la investigación-acción colaborativa. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 23, 23-28.
- Gutiérrez Pérez, J., Poza Vilches, M. F. y Gutiérrez Pozo, M. (2015). Progresión-disrupción en el desarrollo de las actitudes ambientales. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 79, 45-52.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2016). *Notas de prensa: Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Año 2016*. Recuperado de: <http://www.ine.es/prensa/np991.pdf>
- Jaén, M., y Barbudo, P. (2010). Evolución de las percepciones medioambientales de los alumnos de educación secundaria en un curso académico. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7, 247-259.
- Jiménez Tello, M. J., Yebra-Rodríguez, Á. y Guerrero, F. (2015). Las bases de la Educación Ambiental. *Iniciación a la Investigación*, 1, 1-11.
- López Carrillo, M.D. y De la Cruz Vicente, O. (2016). Colecciones y claves dicotómicas: clasificar e identificar elementos naturales desde niños. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 84, 55-60.
- Marquès Graells, P. (2013). Nuevas metodologías docentes para mejorar la formación y los resultados académicos de los estudiantes. *Padres y Maestros*, 351, 16-22.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson.
- Ministerio de Medioambiente (1999). *Libro blanco de la educación ambiental en España en pocas palabras*. http://www.mapama.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/pocas_tcm7-13555.pdf
- Monteagudo, J. (2012). Dispositivos móviles en el aula. El aprendizaje en nuestras manos. En: J. Hernández Ortega, M. Pennesi Fruscio, D. Sobrino López y A. Vázquez Gutiérrez (Coords.). *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 245-262). Barcelona: Espiral.
- Muntaner, J.J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Otero Pastor, I. (2000). Paisaje y educación ambiental. *Observatorio medioambiental*, 3, 35-50.
- Pedrinaci, E. (2012). Trabajo de campo y aprendizaje de las ciencias. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, 71, 81-89.
- Pedrinaci, E. (2016). Qué debe saber todo ciudadano acerca del planeta en el que habita. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, 83, 7-12.
- Pena i Vila, R. (1992). Geografía y educación ambiental. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 14, 159-167.
- Pitarch García, R. (2016). Investigar para aprender sobre biodiversidad vegetal. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 85, 63-69.

- Rebelo, D., Marques, L. y Costa, N. (2011). Actividades en ambientes exteriores al aula en la educación en ciencias: contribuciones para su operatividad. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 19(1), 15-25.
- Rebollo González, J.A. (2006). Juegos y actividades en el medio natural. En: J. Sáez Padilla, P. Sáenz-López Buñuel y M. Díaz Trillo (Eds.). *Actividades en el medio natural* (pp. 253-262). Huelva: Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.
- Sancho, J.M., Domingo, M. y Hernández-Hernández, F. (2013). 8 Modos de comunicación, expresión y aprendizaje de los jóvenes dentro y fuera de los centros de secundaria. En: J.L. Rodríguez Illera (Comp.). *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Santos Pastor, M.L. (2006). Las actividades en el medio natural en la escuela. Consideraciones para un tratamiento educativo. En: J. Sáez Padilla, P. Sáenz-López Buñuel y M. Díaz Trillo (Eds.) *Actividades en el medio natural* (pp. 37-64). Huelva: Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.
- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós ibérica.
- Tobaja, L. M. (2017). Pósteres: divulgación y refuerzo pedagógico. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 88, 67-72.
- Valero-García, M. (2012). PBL (Piénsalo Bien antes de Liarte). *ReVisión*, 5(2), 5-16.
- Zamalloa, T., Sanz, J., Maguregi, G., Fernández, M.D. y Echevarría, I. (2014). Acercar la geodiversidad a través de las salidas de campo en la ESO. Una investigación con el profesorado de ciencias de Bizkaia. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 443-457. Doi: 10.5565/rev/ensciencias.1282

La dimensión creativa en la escritura, ilustración y musicalización de cuentos del mundo

The creative dimension when writing, illustrating and musicalising tales around the world

Ana Sevilla Pavón

Facultad de Filología, Traducción y Comunicación, Universidad de Valencia, España

Resumen

El presente artículo explora la dimensión creativa de dos talleres de escritura, ilustración y musicalización de cuentos del mundo llevado a cabo con estudiantes de Pedagogía en el marco del proyecto TALIS en un campus universitario rural del nordeste de Brasil. Los objetivos principales fueron la recuperación de la memoria histórica y del patrimonio cultural de la región de Paraíba (Brasil); la formación de profesores en ejercicio y futuros profesores en nuevas metodologías docentes, en línea con los principios de la educación para el desarrollo; y la elaboración de materiales docentes creativos en formato escrito y audiovisual. Los datos recabados a través de cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, diarios de campo, además del análisis de las producciones, mostraron una gran receptividad y un alto grado de implicación de los participantes respecto a las tres vertientes de la dimensión creativa tratadas. Asimismo, sus aportaciones contribuyeron a enriquecer el proyecto, permitiendo la incorporación de innovaciones en torno a la inclusión de nuevas temáticas, tales como la reivindicación de lugares y figuras históricas en los cuentos; y de nuevas formas de expresión, como la musicalización de los cuentos y la incorporación de la dramatización como parte integral de los talleres.

Palabras clave: escritura creativa; ilustración; musicalización; cuentos del mundo.

Abstract

This paper explores the creative dimension of two writing, illustration and musicalisation workshops of tales around the world carried out with Pedagogy students within the TALIS project in a rural campus of the Northeast of Brazil. The main goals were the recovery of the historical memory and cultural heritage of the Paraíba region (Brazil); in-service and pre-service teacher training in line with the principles of Education for Sustainable Development; and the development of creative teaching materials in written and audio-visual formats. The data gathered through questionnaires, semi-structured interviews as well as the analysis of the productions showed a great receptivity and a high degree of engagement of participants with regard to the three creative dimensions dealt with. Moreover, their contributions helped enrich the project, allowing for the integration of innovations regarding the inclusion of new topics, such as the vindication of historical places and figures through the tales; and of new forms of expression, such as the musicalisation of tales and the inclusion of dramatisation as an integral part of the workshops.

Keywords: creative writing; illustration; musicalisation; dramatisation; world tales.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la transversalidad y la multidisciplinariedad han cobrado especial relevancia en el panorama educativo actual, a menudo unidas a una mayor presencia de la creatividad en contextos de educación superior (McWilliam, Hearn & Haseman, 2008). Del mismo modo, un número creciente de sistemas educativos han incorporado en sus programas enfoques inclusivos relacionados con la educación para el desarrollo (ED) (UNICEF, 1993; UNESCO, 2007; Little y Green, 2009) y la educación para la ciudadanía (Nussbaum, 2002; Banks, 2001, 2007). La integración de estos enfoques pretende aportar una visión holística del proceso educativo, dando cuenta de la complejidad de la interrelación entre los elementos que conforman al ciudadano y que determinan su papel y participación en la sociedad actual. En este contexto, una de las claves en la educación inclusiva de nuestro tiempo es la creatividad, que se perfila como un elemento esencial del proceso educativo y que ha de ser accesible no solo para los estudiantes más talentosos sino para el conjunto del alumnado (Cropley, 2001).

90

El grupo TALIS viene desde 2009 realizando un trabajo creativo, transversal y multidisciplinar en cuanto al fomento de competencias interculturales, lingüísticas y solidarias mediante diversas iniciativas (Alcantud Díaz & Gregori Signes, 2014). Entre ellas, destacan los talleres de escritura e ilustración creativa de cuentos de diferentes lugares del mundo llevados a cabo con éxito en infinidad de países y regiones, como Argentina, Palestina, la India y Grecia, teniendo en cuenta las directrices de la “Declaración de los derechos del niño” (Naciones Unidas, 1959, 1995) y enfatizando la relación entre la educación multilingüe e intercultural, la educación para el desarrollo sostenible y el aprendizaje-servicio (Alcantud Díaz, Martínez-Usarralde & Lloret-Catalá, 2017).

En línea con la filosofía de la estandarización de herramientas y procesos en el marco del presente taller del proyecto TALIS¹, que se espera permita una mayor difusión de los talleres y un aumento de las posibilidades de investigación en torno a TALIS, los talleres llevados a cabo poseen una serie de características comunes, a saber:

- dos modalidades principales: cuentos originales de creación propia o reescritura creativa de cuentos tradicionales.

¹ Proyecto “Estandarización de herramientas y procesos para la consolidación de redes internacionales del Proyecto TALIS y sus talleres de escritura creativa intercultural” (Ref. UV-SFPIE_GER15-312954), dirigido por María Alcantud y financiado por el Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa de la Universidad de Valencia.

- Extensión de los cuentos de alrededor de 2 páginas.
- Realización de una versión del cuento en un idioma adicional, aparte del idioma original, por ejemplo, a través de la traducción.
- Contextualización de los cuentos en el país de origen.
- Transmisión de valores de ciudadanía local y en línea con la educación para el desarrollo.
- Inclusión de un glosario de términos locales con una breve explicación.
- Fomento de la creatividad, la imaginación y la interculturalidad.

Pese a la existencia de estas características comunes, el espíritu de innovación y fomento de la creatividad inherentes al proyecto TALIS permiten que haya flexibilidad y diversidad en cuanto a la estructuración de los talleres en cada lugar y contexto donde se realizan. Ello es debido a que se pretende abrir espacios que permitan un mayor desarrollo de la creatividad, al tiempo que se trata de atender a las necesidades, preferencias y características específicas de los participantes en los diferentes contextos en que se realizan los talleres. De este modo, se garantiza un enfoque de la enseñanza centrado en el alumno (Jones, 2007; Vygotsky, 1978).

En el caso concreto de los dos talleres en que se centra el presente artículo, los cuales se realizaron en el Campus de Bananeiras de la Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Paraíba (Brasil), se agregan a una serie de innovaciones que explicaremos a continuación, tales como la incorporación de una tercera modalidad de cuentos: los de recuperación, reivindicación y recreación de la vida y hechos de figuras históricas importantes en la región, así como de lugares de especial relevancia histórica; y la integración de la musicalización y de la dramatización de los cuentos (implicando a los receptores finales en la realización de las ilustraciones) como parte integral del proceso creativo.

Teniendo en cuenta las innovaciones anteriormente señaladas, la estructura de los talleres llevados a cabo en la UFPB, que serán explicados en detalle más adelante, fue la siguiente:

- Presentación del proyecto y de la propuesta de talleres de escritura, ilustración y musicalización creativas.
- Realización de dinámicas de autoconocimiento, conocimiento mutuo y estímulo de la creatividad.
- Producción de los cuentos, en distintas fases, y atendiendo a las modalidades de:

- creación original de cuentos;
- recuperación/reescritura creativa de cuentos y leyendas tradicionales;
- reivindicación, recuperación y recreación de la vida y hazañas de personajes y lugares importantes de la historia del nordeste de Brasil y, más específicamente, de la Paraíba;
- Musicalización creativa de los cuentos, atendiendo a las modalidades de:
 - canciones de creación propia: composición de la música y de la letra;
 - adaptación de canciones ya existentes: canciones que combinen la tradición oral con la creación propia, recogiendo las melodías y añadiendo la letra;
 - recuperación de canciones populares: canciones en que tanto la música como la letra procedan de la tradición musical de la región.
- Inclusión de un glosario con definiciones y explicaciones sobre términos y expresiones típicas de la región.
- Traducción de los cuentos a diversos idiomas.
- Grabación de los audiocuentos.
- Realización de las ilustraciones de los cuentos en el marco de actividades de cuentacuentos con niños de 10 años, siendo ese grupo de edad el receptor de los cuentos, así como los autores de las ilustraciones.
- Difusión de los cuentos y audiocuentos a través de la publicación de un volumen de cuentos y mediante su incorporación a la página *web* del proyecto.
- Evaluación global del taller.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 *Nociones y manifestaciones de la creatividad*

El proceso creativo de los talleres TALIS de “Cuentos, mitos y figuras históricas de la Paraíba” se manifestó en las vertientes literaria, a través de la escritura de los cuentos; artístico-plástica, a través de la realización de las ilustraciones; y musical, a través de la musicalización de dichos cuentos. Una vertiente adicional del proceso creativo tuvo que ver con la dramatización de los cuentos. Mediante el ejercicio de la creatividad en sus diferentes vertientes, se estimula la curiosidad y la capacidad de divergir, crear e innovar. Asimismo, se fomentan competencias y habilidades cognitivas de orden superior relacionadas con el pensamiento creativo: flexibilidad, originalidad, fluidez, elaboración, lluvia de ideas, modificación, imaginación, pensamiento asociativo, jerarquización atributiva y pensamiento metafórico (Bloom,

1956; Krathwohl, 2002), así como capacidad de resolución de problemas y de aplicación del conocimiento a nuevas situaciones. De acuerdo con Alvermann y Phelps (1998), se trata de enseñar a los estudiantes a pensar, con lo que el énfasis no ha de ser el recordar información sino utilizar la mente de manera apropiada, sintetizando y analizando adecuadamente.

A la hora de caracterizar la creatividad, es necesario tener en cuenta que se trata de un concepto multidimensional (Chambers, 1969; Kim, 2006). En primer lugar, la creatividad es rasgo psicológico: los individuos poseen diferentes grados de creatividad, a pesar de que todos somos potencialmente creativos y tenemos dentro de nosotros un fuerte impulso hacia la creatividad. Siendo así, la clave está en el desarrollo, canalización y fomento de esa potencialidad, venciendo las tensiones existentes entre la creatividad y otras presiones e impulsos, tanto internos como externos.

La segunda dimensión de la creatividad corresponde a un proceso cognitivo. El pensamiento creativo se caracteriza por un funcionamiento específico del cerebro, el mismo que se produce cuando se escribe de manera creativa. El proceso creativo consistente en la secuencia de pensamientos y acciones que conducen a producciones nuevas y adaptables, en cuatro fases (Wallas, 1970; Guilford, 1950, 1967; Lubart, 2001): preparación, incubación, iluminación (precedida de la etapa intermedia de indicación) y verificación.

Estas fases no se producen de manera lineal (Wallas, 1970; Lubart, 2001; Mace & Ward, 2002) y, a lo largo del proceso creativo, el individuo puede volver a cualquier de las fases anteriores sin atender a un orden predeterminado. La complejidad de este modelo ha ido creciendo conforme han aumentado los conocimientos en cuanto al proceso creativo y a los rasgos cognitivos que influyen en él, como la sensibilidad ante los problemas, la capacidad de producir ideas nuevas (fluidez), la habilidad de cambiar y adaptar los propios esquemas mentales (flexibilidad), la habilidad para lidiar con la complejidad y la habilidad de evaluar (Guilford, 1950; Lubart, 2001). Asimismo, los estudios llevados a cabo en el campo de la neurociencia también parecen apuntar a que el proceso creativo se produce de manera similar en los individuos (Sawyer, 2011; Fink, Benedek, Grabner, Staudt & Neubauer, 2007; Srinivasan, 2007).

Finalmente, la tercera dimensión de la creatividad es el propio producto creativo: es el resultado más o menos tangible del proceso creativo que ha tenido lugar en la mente del individuo. El producto creativo posee características tales como

la elegancia y la adecuación estética, además de la originalidad, funcionalidad y adaptabilidad pragmática a la realidad (Barron, 1955), es decir, ha de ser novedoso y útil (Carson, Peterson & Higgins, 2005).

En el caso de los cuentos del mundo, las ideas e historias que los alumnos van componiendo en sus mentes son el producto creativo en crudo y en su forma más abstracta, como también lo son las imágenes mentales y las canciones que acompañarán a los cuentos. El posterior trabajo a partir de este pre-producto abstracto resulta en el producto físico final, manifestado en la versión escrita de los cuentos, sus ilustraciones y la música que los acompaña.

2.2 Etapas del proceso creativo

A continuación, pasamos a explicar las etapas del proceso creativo y su relación con las diferentes fases de creación de cuentos del mundo en el marco del taller:

94

En la etapa de “preparación” se analiza un problema de manera preliminar y consciente, definiéndolo y aplicando destrezas de análisis y resolución de problemas (Wallas, 1970; Mace & Ward, 2002). En el contexto de la redacción de cuentos del mundo, esta etapa se considera una de las más complejas y que requiere de mayor apoyo y andamiaje cognitivo (Vygotsky, 1978) para lograr que los estudiantes se permitan la libre expresión, evitando la autocrítica y los juicios de valor, tanto externos como internos o procedentes de su propia voz interior. Para evitar la excesiva autocrítica, que actúan en detrimento de la producción de ideas, es importante crear un clima de respeto mutuo y confianza que rebaje el filtro afectivo (Krashen, 1985) de los estudiantes para, así, permitir que surjan el mayor número de ideas posible, sin límites ni restricciones, priorizando la fluidez en lugar de la precisión.

Durante la siguiente etapa, de “incubación”, el individuo se relaja y para de pensar en el problema, mientras deja que la mente se ocupe de este de manera inconsciente a través de asociaciones, relaciones y combinaciones de ideas, las cuales pueden proceder de fuentes concretas, a medida que se ha ido expandiendo el conocimiento del individuo en relación a su objeto de estudio (Wallas, 1970; Mace & Ward, 2002). Seguidamente, se produce la etapa de “iluminación”, precedida de una etapa intermedia de “indicación” (Lubart, 2001; Wallas, 1970). La iluminación surge en un estado de semiconsciencia en que tiene lugar un repentino momento de iluminación o momento “eureka” que permite dar con una idea que se caracteriza por ser brillante pero, al mismo tiempo, frágil, lo cual la hace vulnerable a interrupciones o a intentos de acelerar el proceso de manera forzada. Por último,

tiene lugar la “verificación”, que consiste en el trabajo consciente en torno a la idea, evaluándola, dándole forma y desarrollándola (Wallas, 1970; Sadler-Smith, 2015). En el proceso de escritura, este momento se conoce como reescritura.

3. FASES DE ESCRITURA, ILUSTRACIÓN Y MUSICALIZACIÓN DE LOS CUENTOS DE LA PARAÍBA

Las diferentes fases de realización del taller se organizaron de acuerdo con las etapas del proceso creativo que señalábamos anteriormente: preparación, incubación, iluminación (e indicación) y verificación. Dentro de la etapa de “preparación” se llevaron a cabo la presentación del proyecto TALIS y de la propuesta de talleres de escritura, musicalización e ilustración creativas; la realización de dinámicas de autoconocimiento, conocimiento mutuo y estímulo de la creatividad; y las actividades y tareas iniciales de creación de equipos de trabajo, lluvia de ideas en los diferentes equipos de trabajo y puesta en común en el gran grupo. Tras la puesta en común, se propició la “incubación”, instando a los alumnos a tomarse un tiempo dedicado a sí mismos en que se ocuparan de actividades que no estuvieran relacionadas con la redacción de los cuentos. Una vez pasada la incubación, se realizaron las principales tareas de los talleres dentro de la etapa correspondiente a la “iluminación”, en que se esperaba que los participantes dieran forma y concretaran sus ideas. A continuación, se describen las distintas fases en más detalle:

95

3.1 *Fase 1: presentación del proyecto TALIS y de la propuesta de taller de escritura, musicalización e ilustración creativas*

La primera fase de los talleres consistió en la presentación del proyecto TALIS y de la propuesta de talleres con todos los alumnos interesados en participar, junto con su profesora. La presentación y explicación incluyeron el relato de experiencias previas realizadas en el marco del proyecto, así como actividades de reflexión en torno a la importancia de los cuentos para la formación de los individuos, la transmisión de conocimientos y la preservación del patrimonio cultural oral.

3.2 *Fase 2: realización de dinámicas de autoconocimiento, conocimiento mutuo y estímulo de la creatividad*

Las dinámicas de estímulo de la creatividad partieron de una adaptación al contexto universitario de la metodología de la “palabra generadora” propuesta por Freire (1989), como muestra la Figura 1. Este proceso permite estimular y analizar el universo

léxico de los estudiantes. A partir de las palabras propuestas por los alumnos, que se les muestran en carteles con imágenes, se inician círculos de lectura en que se produce una discusión para darles significado en el contexto del grupo específico.

FIGURA 1

Ilustración de la dinámica freireana de la "palabra generadora" durante a fase de estímulo de la creatividad



96

La discusión permite una toma de conciencia de los diversos temas surgidos a partir de las palabras generadoras, tanto en torno a los problemas cotidianos como en cuanto al conocimiento de la realidad social (Freire, 1989). Asimismo, la discusión favorece el conocimiento mutuo y el autoconocimiento de los estudiantes, que reflexionan y comparten aspectos de su personalidad y de su manera de relacionarse y de entender las relaciones interpersonales y su entorno.

La presencia del concepto de creatividad como palabra generadora en ambos talleres permitió una reflexión en torno a dicho concepto. Se repartieron entre los alumnos una serie de notas adhesivas de colores en que escribieron, trabajando en grupos, palabras que tuvieran relación con la creatividad. A partir de las palabras sugeridas por los alumnos (originalidad, libertad, singularidad, irrepetible, de carácter único, etc.) se hizo una puesta en común en torno a en qué consistía ser una persona creativa, habiendo consenso en que el individuo creativo es capaz de producir artefactos o ideas únicas y originales haciendo ejercicio de su libertad creativa.

El siguiente paso fue crear e ilustrar una metáfora que reflejara su manera de entender la creatividad. La metáfora propuesta fue la expresión en inglés "think outside the box". Los estudiantes trabajaron en parejas y pequeños grupos. Comenzaron imaginando un tablero similar al utilizado para jugar al juego de las cruces y los círculos (las tres en raya). En este juego, es necesario conectar 3 círculos o cruces mediante la aplicación y seguimiento de unas reglas determinadas, que incluyen la imposibilidad de utilizar el espacio situado fuera del tablero.

Después, reflexionaron sobre si los problemas del mundo real suelen ser tan simples o si, por el contrario, es necesario, precisamente, utilizar el espacio situado fuera del tablero, lo cual equivaldría a seguir una forma de razonar en que los elementos utilizados no son los que vienen dados, por defecto, sino los que están fuera del tablero. La interpretación de los estudiantes fue que el tablero representa los conocimientos previos, las reglas y esquemas mentales de partida, las reglas que se supone que se han de seguir. Al expandir y ampliar nuestro modo de pensar, al hacerlo más creativo y divergente, partiendo de perspectivas diferentes y analizando los problemas desde un ángulo diferente, aumentamos las posibilidades de encontrar más y mejores soluciones.

3.3 Fase 3: producción escrita de los cuentos, traducción y grabación

La fase central de cada taller fue la de producción escrita de los cuentos, que se llevó a cabo paso a paso y atendiendo a las diferentes modalidades de cuentos que cada grupo deseaba realizar. Los pasos seguidos para completar la fase de producción escrita se detallan a continuación:

- Lectura y análisis de ejemplos de cuentos producidos en ediciones anteriores de los talleres de escritura creativa.
- Redacción colaborativa de los cuentos en sus diferentes modalidades, revisión y creación de la versión final.
- Producción los cuentos, en distintas fases y atendiendo a diferentes modalidades, que se detallan a continuación (Figura 2). La inclusión de la modalidad relacionada con lugares y personajes históricos de la región supuso la primera gran innovación:
 - Creación original de cuentos.
 - Recuperación/reescritura creativa de cuentos y leyendas tradicionales del estado de Paraíba o de las diferentes regiones, pueblos y aldeas dentro de dicho estado del nordeste brasileño, así como de otros estados nordestinos: la leyenda de “Comadre Fulozinha”; las historias en torno a los ingenios de azúcar y la figura mítica de “Seu Antônio”; las fiestas juninas en torno a los santos de la Paraíba (San Juan, San Pedro y San Antonio); los personajes míticos de la literatura de cordel; etc.
 - Reivindicación, recuperación y recreación de la vida y hazañas de personajes y lugares importantes de la historia del nordeste de Brasil y, más específicamente, de la Paraíba (regiones de “Mata Paraibana”, “Agreste Paraibano”, “Borborema” y “Sertão”): la ciudad de Bananeiras y la leyenda de su origen; el músico Jackson do Pandeiro; y la activista y líder campesina Margarida Gonçalves.

FIGURA 2

Fase de redacción de los cuentos

- Inclusión de un glosario con definiciones y explicaciones sobre términos y expresiones típicas de la región.
- Traducción de los cuentos a otros idiomas. Las versiones originales de los cuentos se hicieron en portugués, y se tradujeron al español y al inglés.
- Grabación de los audiocuentos, en los diferentes idiomas. Las grabaciones de la locución de los cuentos en su versión original, en portugués, corrió a cargo de los propios autores. Se acordó que las versiones en inglés serían realizadas por participantes de ediciones anteriores de los talleres, procedentes de países de habla inglesa e hispana.

3.4 Fase 4: musicalización de los cuentos

La siguiente fase constituyó la segunda gran innovación: la musicalización de los cuentos, atendiendo a las modalidades de canciones de creación propia, canciones que combinen la tradición oral con la creación propia y canciones en que tanto la música como la letra procedan de la tradición musical de la región:

98

- Canciones de creación propia: melodía y letra originales, creadas por los propios alumnos.
- Canciones que combinen la tradición oral con la creación propia: melodías populares a las que se añade una letra de creación propia, hecha por los propios alumnos.
- Canciones tradicionales: canciones recuperadas de la tradición musical de la región. Algunos ejemplos de estas canciones son: “Comadre Fulozinha”, “Festa junina”, “Pula a fogueira”, “A Lagoa Encantada”, “O Canto da Ema”, “Capoeira Mata Um”, y “Forró em Limoeiro”.

3.5 Fase 5: realización de las ilustraciones de los cuentos en el marco de actividades de cuentacuentos con niños de 10 años

En esta fase, se sugirió otro de los aspectos que constituyen una innovación respecto a anteriores ediciones de los talleres: la programación de una sesión de dramatización y cuentacuentos por parte de los alumnos. Los alumnos llevarían a cabo dichas sesiones en el marco de sus respectivos Prácticum en escuelas públicas de educación primaria de la ciudad de Bananeiras y alrededores. La sesión de cuentacuentos incluiría una parte destinada a la ilustración de los cuentos por parte de los alumnos de primaria. De entre los diferentes dibujos realizados por los alumnos se haría una selección para ilustrar los cuentos.

3.6 *Fase 6: Difusión de los cuentos a través de la publicación de un volumen de cuentos y mediante su incorporación a la página web² del proyecto*

Esta fase, aún pendiente de realización, consistirá en la selección de unos cuentos de entre todos los resultantes de los talleres, con sus respectivas ilustraciones y bandas sonoras, para la publicación de un libro que llevaría por título: “Mucho más que forró: cuentos de la Paraíba”. El resto de cuentos, ilustraciones y canciones se publicarán en la página *web* del proyecto TALIS.

3.7 *Fase 7: Evaluación global del taller*

La evaluación del taller se realizó a partir de la realización del cuestionario final por parte de los participantes y la realización de entrevistas semiestructuradas con los participantes. Las valoraciones y opiniones de los estudiantes serán expuestas en la sección de “Resultados y discusión”.

4. METODOLOGÍA

4.1 *Participantes*

Los participantes en los dos talleres fueron 14 estudiantes de primer curso de Pedagogía de la UFPB, de edades comprendidas entre los 17 y los 20 años (13 mujeres y un hombre), alumnos de la asignatura de seis créditos ECTS (60 horas) “Arte y Educación”³, del Grado en Pedagogía del Campus de Bananeiras de la UFPB, Paraíba (Brasil). Dicha asignatura se ocupa de contenidos y aspectos metodológicos de la enseñanza del arte en la educación infantil y primaria, centrándose en la importancia del arte en la educación y como proceso de creación y de enseñanza, a través de diferentes modos de expresión artística como facilitadores del aprendizaje (música, pintura, teatro y expresión corporal).

De entre los anteriormente mencionados 14 participantes de los talleres de escritura, ilustración y musicalización creativas realizados en la UFPB, nueve rellenaron el cuestionario final (ver anexo), que incluía, en primer lugar, una sección inicial de datos demográficos (edad, género, estudios realizados, lugar de procedencia). La segunda sección consistía en una serie de preguntas de respuesta cerrada y numérica, de una escala Likert de diez puntos (siendo 1 “poco satisfactorio” y 10 “muy satisfactorio”) en relación a los siguientes aspectos:

² www.proyectotalis.com

³ Docente responsable de la asignatura: Jalmira Linhares Damasceno.

- Cumplimiento de expectativas en cuanto a cada taller.
- Cumplimiento de los objetivos propuestos.
- Contenidos de los talleres.
- Nivel de interés suscitado por los talleres.
- Nivel de aplicabilidad en la actividad profesional de los participantes.
- Duración de los talleres.
- Metodología didáctica.
- Organización de los contenidos.

Para complementar los datos cuantitativos obtenidos de las preguntas de respuesta cerrada, en la tercera y última sección del cuestionario, se recogía una serie de preguntas de respuesta abierta en forma de enunciados que los participantes habían de completar, en relación a:

- Una definición del taller correspondiente, en una palabra o frase breve.
- Algo que: aprendieron; les gustó; no les gustó; añadirían; quitarían.
- Otras sugerencias y propuestas en cuanto al taller.

100

A los datos obtenidos mediante el cuestionario final se sumaron los comentarios y observaciones de los participantes, recogidos por medio de entrevistas semiestructuradas; así como el análisis de sus producciones realizadas en el marco de los talleres.

4.2 Procedimiento

Los datos cualitativos y cuantitativos fueron recabados a través del cuestionario final y las entrevistas semiestructuradas, así como diarios de campo y el análisis de las producciones de los participantes. Del análisis se desprende que los participantes mostraron una gran receptividad y un alto grado de implicación respecto a las tres dimensiones creativas del taller: escritura, música e ilustración. Los 14 participantes se dividieron en parejas y pequeños grupos de un máximo de cuatro estudiantes. En dichas parejas y grupos, los estudiantes alternaron entre los diferentes roles de escritura, a saber: escritor/a, editor/a, revisor/a, líder del equipo y facilitador/a (Sevilla-Pavón, 2015).

Los estudiantes completaron la mayor parte de las fases del taller en su totalidad (presentación del proyecto y de la propuesta de talleres de escritura, musicalización e ilustración creativas; realización de dinámicas de autoconocimiento, conocimiento

mutuo y estímulo de la creatividad; producción escrita de los cuentos, traducción y grabación de los audiocuentos; musicalización de los cuentos; y evaluación global del taller), mientras que en el caso de las fases seis y siete, esto es, las fases correspondientes a la “realización de las ilustraciones de los cuentos en el marco de actividades de cuentacuentos con niños de 10 años” y a la “difusión de los cuentos a través de la publicación de un volumen de cuentos y mediante su incorporación a la página *web* del proyecto”, se realizó una planificación, quedando la ejecución supeditada a la realización del Prácticum de los alumnos en las diferentes escuelas.

Una vez concluido cada taller, se procedió a la evaluación y a la recopilación de datos a través del cuestionario de evaluación final, del cual se obtuvieron nueve respuestas; y de la realización de entrevistas semiestructuradas con los participantes. Del mismo modo, se analizaron las producciones de los participantes.

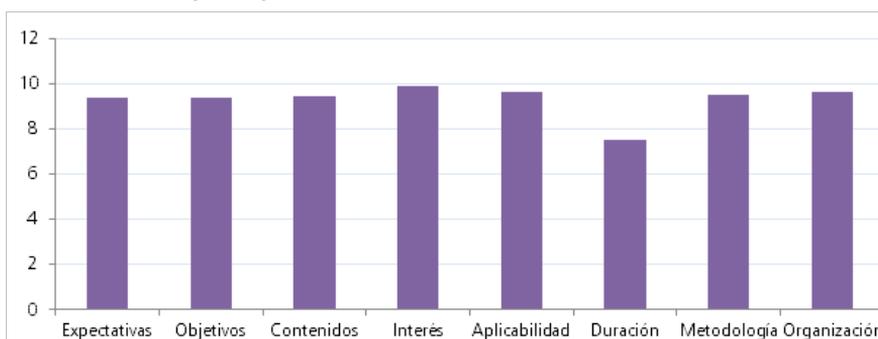
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los datos recabados de los cuestionarios y de las entrevistas semiestructuradas realizadas con los participantes muestran una gran receptividad y motivación respecto al taller TALIS. Dichos participantes otorgan puntuaciones muy altas en las diferentes preguntas relativas a la organización y secuenciación de los talleres, la aplicabilidad y transferencia a su práctica profesional de los conocimientos adquiridos, la consecución de los objetivos y los materiales empleados, y el grado de interés suscitado por las tareas propuestas, con puntuaciones superiores a nueve en una escala Likert de 10 puntos, tal y como se aprecia en la Figura 1:

101

FIGURA 3

Valoración de los participantes en el taller TALIS en la UFPB



Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas a las preguntas de respuesta abierta de los estudiantes sirvieron para complementar las valoraciones anteriormente señaladas. Así, al pedirles que definieran el taller en una palabra, los estudiantes lo definen como:

- Respuesta 1: “Útil” .
- R2: “Productivo” .
- R3: “Aprendizaje” .

Asimismo, a la hora de completar la afirmación “he aprendido...”, los estudiantes destacan aspectos relacionados con la creatividad, la imaginación y el valorar su propia cultura, tal y como reflejan las siguientes afirmaciones:

- R4: “... una forma creativa de inventar historias” .
- R5: “... Producción de historias” .
- R6: “... una propuesta para ejercitar la imaginación” .
- R7: “... nuevas perspectivas” .
- R8: “... la valoración de la cultura regional” .
- R9: “... la importancia de los cuentos y de recuperar las historias” .

102

Ante la pregunta de qué les había gustado más de los talleres, los estudiantes destacan aspectos tales como la producción de las historias y el valor creativo de la propuesta, como ilustran las siguientes aseveraciones:

- R10: “el componente de producción creativa de la propuesta” .
- R11: “la creación de nuevas historias” .

No obstante, tal y como se aprecia en la Figura 1, el aspecto peor valorado, con una media de 7,5 puntos, fue el relacionado con el tiempo dedicado. El hecho de que los alumnos se muestran favorables a ampliar la duración de los talleres puede ser interpretado como una muestra de la importancia que los participantes otorgan a este tipo de actividades para su formación. Las siguientes afirmaciones respecto a qué no les había gustado del taller reflejan la percepción de los estudiantes de que habría sido conveniente dedicar más tiempo a la realización de los talleres, quienes completaron la afirmación “no me ha gustado...” con los siguientes comentarios:

- R12: “... el tiempo: demasiado corto” .
- R13: “... el tiempo, que no fue suficiente” .

Además, como futuros maestros y educadores, los participantes consideran que es esencial trabajar la creatividad durante su carrera, así como el fomento de diferentes modos de expresión artística. En el caso del taller que nos ocupa, se trabajaron la

expresión literaria oral y escrita, a partir de la dramatización de cuentos en actividades de cuentacuentos y mediante la escritura de los mismos; artístico-plástica, a través de las ilustraciones; musical, a través de la musicalización de los cuentos; y corporal y teatral, a través de la dramatización de los cuentos en los cuentacuentos.

En la última pregunta de respuesta abierta, se les pedía a los participantes que proporcionaran sugerencias de mejora, y algunas de sus propuestas tienen que ver con la provisión de más actividades de lectura de cuentos realizados en ediciones previas del Taller TALIS, más tiempo para completar las diferentes tareas y más actividades prácticas, como puede inferirse de las siguientes respuestas:

- R14: “Más actividades de lectura que permitan suscitar referencias y proporcionar modelos de producción escrita”.
- R15: “Más tiempo”.
- R16: “Más actividades prácticas”.

Los participantes se inclinaron hacia la realización de cuentos tradicionales e históricos. Así, se produjeron tres cuentos recuperados de la tradición oral; y tres cuentos sobre personajes y lugares históricos. Además, el único cuento de creación propia se centró en aspectos culturales populares, como son las tradicionales fiestas del mes de junio, “fiestas juninas”, celebradas en junio en honor a San Antonio, San Juan y San Pedro, coincidiendo con el solsticio de invierno en el hemisferio sur. Las entrevistas permitieron profundizar en las motivaciones que habían llevado a los autores de los diferentes cuentos a tomar determinadas decisiones en cuanto a las temáticas tratadas. Así, los autores de los cuentos de recreación de figuras y lugares históricos argumentaron haber escogido esta modalidad de cuentos porque estimaban que en la región de la Paraíba algunas figuras de gran importancia histórica no recibían el reconocimiento merecido y consideraban que era importante preservar la memoria histórica, dándolas a conocer entre los más jóvenes.

En el caso del origen de un lugar, la ciudad de Bananeiras, el motivo por el que las autoras escogieron este tema, fue la percibida necesidad de mostrar la importancia de este pueblo a sus habitantes y, de este modo, fomentar valores positivos en cuanto al lugar de origen de los jóvenes de la región. En el caso del cuento tradicional de “Comadre Fulozinha”, las autoras manifestaron su intención de enfatizar la faceta de protectora de la naturaleza de este personaje y presentarlo bajo una luz positiva de justiciera. Ello puede considerarse como una relectura del cuento tradicional, que a menudo enfatiza aspectos menos positivos, como el aspecto horripilante o el carácter violento del personaje.

Por su parte, las autoras que optaron por tratar las fiestas populares juninas en honor a San Antonio, San Juan y San Pedro, justificaron la importancia de dichas fiestas en la cultura e identidad de la región, además de motivo de autoestima porque, a pesar de que estas se celebran en todo el país, las celebraciones más grandes tienen lugar en las ciudades nordestinas de Campina Grande (Paraíba) y Caruaru (Pernambuco), en que se disfrutaban deliciosas comidas, música tradicional, exhibiciones, fuegos artificiales, globo de papel seda y bailes típicos y fogatas.

La Tabla 1 muestra la categorización de los temas de los diferentes cuentos de acuerdo con la Educación para el Desarrollo (Haba Osca, Alcantud Díaz & Peredo Hernández, 2015), según su definición por parte de UNICEF (1993, p. 4): “proceso educativo destinado a fomentar actitudes y valores (solidaridad, igualdad, respeto al medioambiente) y los capacita para promover el cambio (institucional, local)”:

TABLA 1

Clasificación temática de los “Cuentos, mitos y figuras históricas de la Paraíba” basada en los principios de la ED

Título del cuento	Sostenibilidad	Educación para la paz	Educación intercultural	Género	Pobreza	Diferencia norte y sur
A Comadre Fulozinha	x	x		x		
O mistério da garrafa de Seu Antônio	x	x				
Os santos das festas juninas		x	x			
Cordel da lagoa encantada	x		x	x	x	
O músico Jackson do Pandeiro				x	x	
A líder da luta sindical Margarida Gonçalves	x	x		x	x	
Origem da cidade de Bananeiras	x	x	x	x		x

Fuente: elaboración propia.

Como puede apreciarse en la Tabla 1, las temáticas de “Sostenibilidad”, “Educación para la paz” y “Género”, son las categorías con mayor representación, pues quedan reflejadas en cinco de los cuentos. Por su parte, las categorías de “Educación intercultural” y “Pobreza” también son frecuentes, pues figuran en tres de los cuentos. Por último, la categoría de “Diferencias norte y sur” es la más infrecuente, pues se da en uno de los cuentos. De este modo, todas las temáticas tratadas en los cuentos producidos en ambos talleres están en línea con los valores promovidos por la ED.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Las diferentes vertientes del proceso creativo de los cuentos descrito a lo largo del presente artículo propiciaron la consecución de los objetivos propuestos. En primer lugar, los talleres favorecieron la recuperación de la memoria histórica y del patrimonio cultural de la región de Paraíba (Brasil). Del mismo modo, los participantes recibieron formación en nuevas metodologías docentes, en línea con los principios de la ED. Asimismo, la realización de los talleres favoreció la difusión del proyecto y el establecimiento de nuevas colaboraciones y sinergias, así como y la creación de materiales docentes en formato escrito y audiovisual.

Los resultados de la realización de los talleres fueron muy positivos, tanto por el alto grado de implicación y participación de los alumnos como por la gran calidad de sus producciones. El análisis de las producciones de los participantes permitió observar una gran variedad de temáticas tratadas, tales como la ecología, la sostenibilidad y la igualdad de oportunidades. Todas las temáticas tratadas se corresponden con las temáticas señaladas en la definición más comúnmente aceptada de la ED (UNICEF, 2003).

Los datos recabados de los cuestionarios y de las entrevistas semiestructuradas muestran percepciones muy positivas en cuanto a la organización y secuenciación de los talleres, la aplicabilidad y transferencia de los conocimientos adquiridos a la práctica profesional, la consecución de los objetivos y los materiales empleados, y el grado de interés suscitado por las tareas propuestas. Así, los participantes otorgan puntuaciones superiores a 9 en una escala Likert de 10 puntos a dichos aspectos, siendo también valorado muy positivamente el proceso creativo en torno a la producción de los cuentos. A este respecto, los participantes destacan el hecho de que la creatividad se trabaje de manera multidisciplinar, a través de la exploración de las dimensiones de escritura, ilustración, musicalización y dramatización de los cuentos, en línea con los objetivos de la asignatura que estaban cursando.

Además, las aportaciones de los propios participantes contribuyeron a enriquecer el proyecto, permitiendo la incorporación de innovaciones en torno a la inclusión de nuevas temáticas, tales como la reivindicación de lugares y figuras históricas en los cuentos; y de nuevas formas de expresión, como la musicalización de los cuentos; y la incorporación de la dramatización de los cuentos como parte integral de los talleres.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcantud Díaz, M.; Martínez-Usarralde, M. J. & Lloret-Catalá, C. (2017). Service-Learning and Project TALIS. Pedagogy and Teaching Destined to Mutual Understanding. *Pedagogika / Pedagogy*, 126(2), 228–247. DOI: <http://dx.doi.org/10.15823/p.2017.31>
- Alcantud Díaz, M. & Gregori Signes, C. (2014). Audiobooks: improving fluency and instilling literary skills and education for development. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 20, 111-125.
- Alvermann, D. & Phelps, S. (1998). *Content reading and literacy*. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (2001). Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 5-16.
- Banks, J. A. (2007). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press.
- Barron, F. (1955). The disposition toward originality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 478–485.
- Bloom, B. S. (Ed.), Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Carson, S. H.; Peterson, J. B. & Higgins, D. M. (2005). Reliability, Validity, and Factor Structure of the Creative Achievement Questionnaire. *Creativity Research Journal*, 17(1), 37-50.
- Chambers, J. A. (1969). Beginning a multidimensional theory of creativity. *Psychological Reports*, 25(3), 779-799.
- Cropley, A. J. (2001). *Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators*. London: Kogan Page.
- Fink, A.; Benedek, M.; Grabner, R. H.; Staudt, B. & Neubauer, A. C. (2007). Creativity meets neuroscience: Experimental tasks for the neuroscientific study of creative thinking. *Methods*, 42(1), 68–76.
- Freire, P. (1989, 19 ed.). *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Haba Osca, J.; Alcantud Díaz, M. & Peredo Hernández, J. (2015). Taller de Escritura Creativa para el Desarrollo de la Competencia Literaria en Brasil. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 97-110.
- Jones, L. (2007). *The Student-Centered Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kim, K. H. (2006). Is creativity unidimensional or multidimensional? Analyses of the Torrance tests of creative thinking. *Creativity Research Journal*, 18(3), 251-259.

- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Krathwohl, D. R. (2002). *A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview, Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Little, A. W. & Green, A. (2009). Successful globalisation, education and sustainable development. *International Journal of Educational Development*, 29(2), 166–174.
- Lubart, T. I. (2001). Models of the Creative Process: Past, Present and Future. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 295-308.
- Mace, M. A. & Ward, T. (2002). Modeling the Creative Process: A Grounded Theory Analysis of Creativity in the Domain of Art Making. *Creativity Research Journal*, 14(2), 179-192.
- McWilliam, E.; Hearn, G. & Haseman, B. (2008). Transdisciplinarity for creative futures: what barriers and opportunities? *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3), Special Issue: Creativity or conformity in higher education?
- Naciones Unidas (1959). *Declaration of the Rights of the Child*. Proclaimed by the General Assembly, resolution 1386 (XIV), A/RES/14/1386, 20 November 1959, U.N. Doc. A/4354.
- Naciones Unidas (1995). *The United Nations and Human Rights*. New York: Department of Public Information, United Nations.
- Nussbaum, M. (2002). Education for Citizenship in an Era of Global Connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4), 289–303.
- Sadler-Smith, E. (2015) Wallas' Four-Stage Model of the Creative Process: More Than Meets the Eye? *Creativity Research Journal*, 27(4), 342-352.
- Sawyer, K. (2011). The Cognitive Neuroscience of Creativity: A Critical Review. *Creativity Research Journal*, 23(2): 137-154.
- Sevilla-Pavón, A. (2015). Examining collective authorship in collaborative writing tasks through digital storytelling. *European Journal of Open and Distance Learning*, 18(1): 1-7. Recuperado de <http://www.eurodl.org/?p=current&sp=brief> ISSN: 1027-5207.
- Srinivasan, N. (2007). Cognitive neuroscience of creativity: EEG based approaches. *Methods*, 42(1), 109–116.
- Todd I. L. (2001) Models of the Creative Process: Past, Present and Future. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 295-308.
- UNESCO (2007). *The UN Decade for Education for Sustainable Development (DESD 2005–2014): the first two years*. Paris: UNESCO.
- UNICEF (1993). *Programa de aprendizaje permanente*. Bruselas: UNICEF.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wallas, G. (1970): The art of thought. En: Vernon, P.E. (Ed.): Creativity (pp. 91-97, publicación original: 1926, *The Art of Thought*. New York: Harcourt-Brace). Harmondsworth, Middlesex: Penguin.

ANEXO 1
CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN TALIS

9/9/2017

TALIS Creative Writing Workshop Assessment Form

TALIS Creative Writing Workshop Assessment Form

Dear participant,

The current assessment form is anonymous and should just take a couple of minutes to complete. Thanks in advance for your feedback!

* Required

Nationality: *

Your answer

Country of residence: *

Your answer

Age: *

- 18-25.
- 26-30.
- 30+

A) Rate from 1 (completely disagree) to 7 (completely agree), according to your level of agreement with the following statements:



1 The TALIS creative writing workshop has fostered mv

1 point

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfG7HgeSUP68M0FFJfw_LVgdrzmdp0OrWkHKLjjNs8zLY7D-g/viewform?c=0&w=1

1/3

9/9/2017

TALIS Creative Writing Workshop Assessment Form

1. The TALIS creative writing workshop has fostered my creativity. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Completely disagree.	<input type="radio"/>	Completely agree.						

2. The TALIS creative writing workshop has fostered my intercultural skills. * 1 point

	1	2	3	4	5	6	7	
Completely disagree.	<input type="radio"/>	Completely agree.						

3. The TALIS creative writing workshop has fostered my writing skills. * 1 point

	1	2	3	4	5	6	7	
Completely disagree.	<input type="radio"/>	Completely agree.						

4. The TALIS creative writing workshop has fostered my linguistic skills. * 1 point

	1	2	3	4	5	6	7	
Completely disagree.	<input type="radio"/>	Completely agree.						

5. My expectations about the TALIS creative writing workshop have been fulfilled. * 1 point

	1	2	3	4	5	6	7	
Completely disagree.	<input type="radio"/>	Completely agree.						

NEXT

Never submit passwords through Google Forms.

109

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSIG7HgeSUP66M0FFJfw_LWgdrzmdp0OrWkHKLjNs8zLY7D-g/viewform?c=0&w=1

2/3

9/9/2017

TALIS Creative Writing Workshop Assessment Form

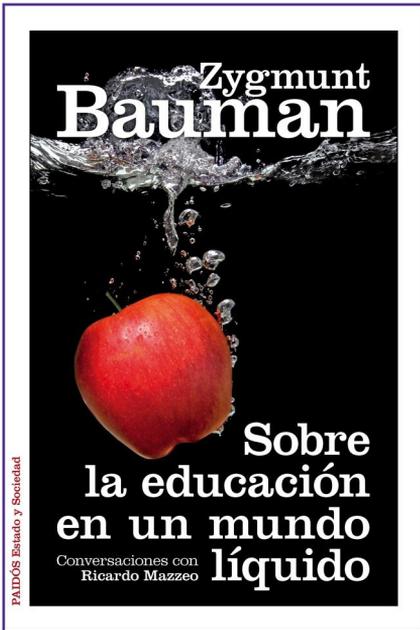
This content is neither created nor endorsed by Google. Report Abuse - Terms of Service - Additional Terms

Google Forms

110

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSiG7HgeSUP66M0FFJfw_LWgdrzmdp0OrWkHKLjNs8zLY7D-g/viewform?c=0&w=1

3/3



Bauman, Z. (2017). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. México: Paidós. ISBN: 978-607-747-358-9

Zygmunt Bauman (1925-2017) será recordado como uno de los sociólogos más influyentes del presente siglo. Sus reflexiones sobre la posmodernidad y particularmente sobre las consecuencias de la globalización en distintos ámbitos, lo vuelven un referente obligado a la hora de efectuar un análisis del contexto sociopolítico contemporáneo. Leonidas Donskis ha dicho por ello que Bauman es un filósofo de la vida cotidiana y que la suya es una sociología de la imaginación. También lo ha definido como el mayor pensador ético del siglo XX.

Lo anterior tiene razones de sobra. Como catedrático, este importante pensador polaco advirtió a la humanidad, mejor que nadie, sobre los residuos que ha dejado a su paso la construcción del orden, (impulsada por la Modernidad), los restos del progreso económico (promovidos por un capitalismo rapaz) y los despojos de una condición (la globalización) que parece habernos dejado a la deriva.

De manera particular, Bauman concibe la educación como una estrategia factible para que no se erosionen los conocimientos, habilidades, destrezas y valores heredados de una generación a otra; pero también la piensa como vía para aprender y enseñar el *arte de vivir*. Al respecto es enfático cuando advierte que, en un mundo aquejado de insensibilidad moral, la educación se hace más necesaria, pues "la más difícil de las hazañas es seguir siendo humano en condiciones inhumanas" (p. 16).

Como sabemos, Bauman acuñó el concepto de *modernidad líquida*. Bajo su óptica, lo que antes era consistente hoy es frágil; lo que en otro tiempo era sólido, firme y duradero, hoy es blando, inconsistente y fugaz. Y no sólo pensó en las relaciones humanas, este concepto también es aplicable a los sentimientos y las emociones, el trabajo y la diversión. Para nuestro autor, aún ahora padecemos los desechos de una época incapaz de reconocer sus propios dilemas: impotencia, indecisión, escepticismo, inestabilidad, temor, inseguridad, precariedad, vacilamiento, desarraigo... Todas éstas son sensaciones que afloran ante las tensiones presentes.

El propio conocimiento, pensaba Bauman, que se produce, adquiere, asimila y emplea, no tiene que ver con un proceso de engorda intelectual, como criticó en su momento el pedagogo brasileño Paulo Freire, ni con adquirir un conjunto de

saberes inobjetables e inamovibles. Pensaba más bien que “los ciudadanos del mundo moderno líquido [lo que] descubren pronto es que en este mundo no hay nada destinado a perdurar, mucho menos para siempre” (p. 27). Por eso estamos obligados a vivir nuestra vida a cuentagotas, al reconocer la necesidad de adquirir conocimientos y capacidades diversas, pero advirtiendo igualmente la exigencia de revolucionarlos de forma permanente para aplicarlos en una realidad que es, a un tiempo, dinámica, cambiante y compleja.

Bauman está convencido de que un “aprendizaje maquinal” (que privilegia la memorización y la repetición) no prepara para la vida. Desde su perspectiva, “una enseñanza de calidad necesita propiciar y propagar la apertura de la mente, y no su cerrazón” (p. 31). Para explicar esto, recurre a una metáfora con el propósito de echar por tierra la vieja convicción de que basta poseer conocimientos para triunfar en la vida. Según nuestro autor, durante años los maestros han “lanzado”, como si fueran balas, un cúmulo de enseñanzas a sus estudiantes. Pero asegura que hoy lo que priva son los “misiles inteligentes”, que reciben este adjetivo precisamente porque tienen la capacidad de cambiar su dirección persiguiendo el blanco.

Como este tipo de misiles, quienes aprender habrán de desarrollar, de manera gradual y progresiva, la capacidad de cambiar de opinión, de revocar sus decisiones y reorientar su marcha. A eso se refiere cuando exhorta a mantener nuestro conocimiento en un estado de revolución constante. Y lo hace reconociendo la educabilidad humana; esto es, la subdefinición y subdeterminación que nos caracteriza y nos condena a la trascendencia. Sobre este punto, son varios los estudiosos (filósofos, pedagogos, historiadores e intelectuales) que reconocen la incompletud humana como punto de partida para la formación; y la libertad como capacidad humanísima de elegir entre alternativas. La libertad resulta ahora imprescindible, pues de ella depende la posibilidad de sobrevivir en un mundo egocéntrico, materialista y consumista.

Bauman piensa que, pese a que los sistemas educativos están sujetos ellos mismos al juego del consumismo, tienen un poder de transformación que, si bien puede estar acotado o políticamente menguado, es invaluable. El modo de vida al que hemos sido abocados por una familia permisiva y sobreprotectora, por unos medios masivos de comunicación que mal informan, persuaden, conmueven y manipulan, puede aún cuestionarse si recuperamos el norte que la educación parece haber perdido; y si, con él, recobramos el razonamiento, la crítica y el discernimiento, para identificar y destruir falacias; y la capacidad de asombro, la duda, el diálogo, la reflexión y el análisis para pensar, con esperanza, que otro ser humano es posible para un mundo también distinto.

Bauman denuncia que este mundo, obsesionado por la velocidad, insensible ante el aprendizaje y la acumulación; caracterizado por el exceso y el despilfarro, el desapego, la discontinuidad y el olvido, sólo puede mejorar gracias a “una educación universal y enriquecedora que dure lo que dura la vida” (p. 48). Pero está

convencido además de que la escolarización no garantiza nada. Por ello sostiene, refiriéndose a la generación actual, que

“[...] nada los ha preparado para la llegada de un nuevo mundo duro, inhóspito y poco acogedor, en el que las recalificaciones van a la baja, los méritos conseguidos se devalúan y las puertas se cierran. Nada los ha preparado para los trabajos volátiles y el desempleo persistente, la transitoriedad de las perspectivas y la perdurabilidad de los fracasos. Es un nuevo mundo de proyectos que nacen muertos, de esperanzas frustradas y de oportunidades que, debido a su ausencia, se hacen aún más visibles” (p. 55).

Frente a un creciente número de personas infraeducadas, Bauman advierte que “la fuente principal de riqueza y de poder, son actualmente el conocimiento, la capacidad de inventiva, la imaginación, la habilidad de pensar y la valentía de pensar de modo diferente [...]” (p. 58). Todas estas cualidades deben ser instigadas por las universidades y potenciadas por los académicos, sobre todo hoy, que la responsabilidad del Estado de educar mejor a un mayor número de gente, se achica.

De manera simultánea al encogimiento que experimenta el Estado respecto a sus deberes esenciales (brindar alimentación, salud, educación, trabajo y seguridad a la población), crece la desesperanza y aumenta la frustración de miles de jóvenes desempleados o subempleados; condenados a una conmoción sin precedentes, en la que el sueño de la promoción social, gracias al estudio, se disipa.

Bauman apunta sobre este tópico:

“[...] parece que el saber está fracasando, pues ya no garantiza el éxito, mientras que la educación también fracasa a la hora de cumplir su función: impartir ese saber. La visión de una movilidad social ascendente guiada por la educación, que neutralice las toxinas de la desigualdad haciéndolas soportables y convirtiéndolas en inofensivas, y la aún más desastrosa visión de la educación utilizada como medio para mantener en activo la movilidad social ascendente, son ahora dos visiones que están empezando a evaporarse de forma simultánea” (p. 82).

La *generación ni-ni* (ni empleo ni educación) es una realidad. Tan sólo en México y según cifras del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (Inegi), 1'337,444 adolescentes y jóvenes (54 por ciento de los mexicanos) no tiene empleo y, como advierte la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en América Latina, 6 de cada 10 jóvenes que lo tienen trabajan en la informalidad, mientras que 106 millones de quienes integran esta población ni estudian ni trabajan. Por ello Bauman advierte que ésta es, quizás, la “primera generación verdaderamente global” (p. 82).

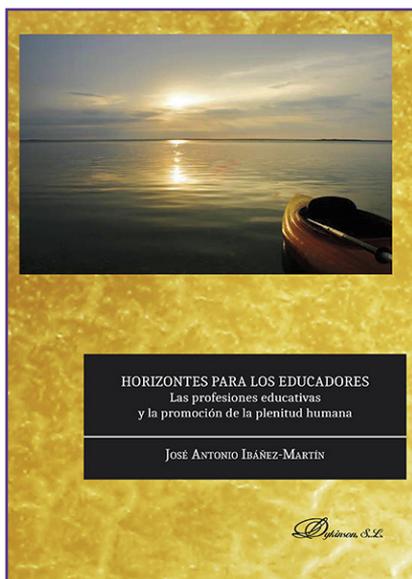
Como se puede advertir, la igualdad de oportunidades en educación, que se pregona en los discursos, dista mucho de la realidad en los países. Sin embargo los Estados, lejos de reconocer el problema y afrontarlo, le dan la espalda creyendo que lo que deja de verse deja de existir. La desigualdad educativa es sólo el reflejo de una desigualdad más grande: la que divide a la sociedad en poseedores y desposeídos; y la

que le apuesta a la lógica del mercado sin más. En ésta, dice Bauman recogiendo y ampliando las palabras de George Ritzer, “los supermercados son nuestros templos [...] la lista de compra es nuestro breviario, mientras que los paseos por los centros comerciales se han convertido en nuestros peregrinajes” (p. 100).

De persistir esta ansia por la novedad (que alimenta un consumismo incontrolado) y la avaricia y codicia crecientes (que mantienen esta desigualdad creciente en aras del confort, la felicidad y la diversión), el mundo será insostenible. Por esta razón, Bauman reconoce que en este mundo deteriorado (en sus vínculos humanos, pero también estropeado en su clima, flora y fauna) la indolencia frente al afán de lucro, ha de tener consecuencias desastrosas. Precisamos por ello una educación que no sólo instruya, sino que eduque; una que defienda la cohabitación pacífica entre personas y naciones; y la cooperación permanente y mutuamente beneficiosa entre individuos y culturas distintas. Una educación que refrende la responsabilidad moral hacia los otros, se oponga a “la producción masiva de consumidores imperfectos” (p. 143) y al desmembramiento del mundo.

Germán Iván Martínez-Gómez

Escuela Normal de Tenancingo, México



Ibáñez-Martín, José Antonio (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid. Dykinson. 280 págs. ISBN 978-84-9148-163-8

Este libro es una obra de madurez y diría legado de un autor prolífico, maestro de docentes e investigadores universitarios, donde propone con total claridad y sereno desarrollo intelectual, horizontes ambiciosos para los educadores, con margen para una profunda discusión sobre las propuestas. Con amplia liberalidad, ofrece luces para quienes ejercemos las profesiones educativas, en la búsqueda de la promoción humana.

Salen a la luz a lo largo de estas páginas, de modo recurrente, temas que han sido claves y constantes a lo largo de su carrera académica docente e investigadora: la misión de los educadores, la dimensión ética de la profesión, el giro ético en la sociedad tecnológica, la dimensión intelectual y moral de la enseñanza en el plural contexto actual, el papel de la universidad, la educación como tarea.

115

Es significativo ya el título de la introducción: “educar para vivir con dignidad”. Los derechos humanos, la dignidad humana y la convivencia pacífica sin renunciar a la búsqueda de la verdad han sido cuestiones que le han apasionado durante toda su carrera profesional.

Este libro está claramente dirigido a los educadores en sus más variados niveles y situaciones, aunque sin duda serán quienes ejercen directamente la práctica docente en diversas situaciones, quienes quizá obtendrán más beneficio intelectual y personal. Hace una llamada a su reflexión y acción. Es dudoso que un lector atento, interesado, pueda permanecer pasivo o quedarse indiferente con esta lectura.

Discorre el texto en cuatro secciones que se conexionan adecuadamente entre sí: el marco básico del quehacer educativo, los fanales para la tarea educativa, las metas de una universidad educadora y los compañeros de un educador.

Llama la atención el abundante aparato crítico que aporta el autor. Son más de 400 notas a pie de página, lo cual supone un bagaje cultural y científico muy notable y permitirían ahondar en algunos de los temas con amplitud y disfrute. Por poner un caso concreto que ha despertado especialmente mi interés: el giro ético que se ha operado en la actividad educativa, tratado en el capítulo 2, desde los primeros

planteamientos en España, con un marco internacional valioso, para concluir con el compromiso del profesor educador como mentor.

Este capítulo resulta de especial clarividencia. Del mismo modo son sugerentes –por destacar algunos– el capítulo 1, “¿Llenar el vaso o encender el fuego?”, el 5 en torno al reto de la globalización y cómo afrontarlo desde la educación, el capítulo 6 sobre la educación de la inteligencia en los ámbitos de la libertad intelectual, y toda la tercera parte que aborda las metas de una universidad educadora. Todos estos temas han sido en cierto modo novedosos y son característicos en este autor, así como una aportación al panorama nacional anclado siempre en el discurso internacional más actual.

Es difícil sintetizar en pocas frases el rico contenido de este libro de casi 300 páginas. Un aspecto que resulta interesante es su valentía al tratar los diversos temas, sin temor a abordar cuestiones controvertidas, a veces no políticamente correctas. Nos da su opinión y expone con un fino análisis los argumentos en contra que están en boga o las controversias de algunos de esos casos. No deja de ser significativo en este sentido, los discípulos que ha tenido, entre los que podemos encontrar diversidad de escuelas de pensamiento en la actualidad.

Es éste un libro de aproximación optimista. Aunque en ocasiones al partir de hechos acaecidos en la patética realidad, parece va a derrotar en pesimismo, hay siempre un viraje en algún momento del razonamiento, para abrir una puerta a la esperanza, que parece dar alas a la escritura del texto.

La segunda parte del libro donde trata sobre los “fanales” para la tarea educativa será un apartado en el que los amantes de la política educativa podrán disfrutar especialmente, con cuestiones tales como la ciudadanía ante la política fáustica, la mentalidad estatista que marca pactos educativos, las formas de la enseñanza escolar de la religión en una sociedad libre, o la ética y la deontología docente en la sociedad de la comunicación.

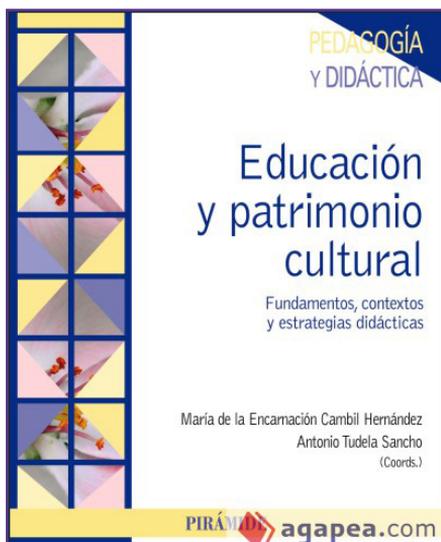
Al abordar las metas de una universidad educadora, da rienda suelta a una reflexión sustanciosa sobre la formación y el estilo universitario. Nos habla del profesor de universidad aficionado y del experto, y de la transición de uno a otra, tanto en el aspecto docente como en su competencia investigadora. Enlazando con los intereses sociales de fondo que muestra, trata sobre la específica contribución de la universidad al logro de la paz y la concordia social. Cierra ese apartado un capítulo sobre la universidad como palabra y pensamiento crítico en la ciudad.

Es la cuarta y última sección donde nos ofrece con agradecimiento y amistad unas palabras sobre tres de sus compañeros de viaje en la vida profesional: su maestro, su colega y amigo, y su primer discípulo. Resulta un cierre original, autobiográfico, especialmente amable para concluir esta lectura, donde las sugerencias para la mejora de la práctica se apoyan en reflexiones intelectuales y argumentos vitales

en el logro de la plenitud humana, del educador y de los educandos, uno a uno. La promoción de esta plenitud incluye en su enfoque varias cuestiones básicas, que son lugares comunes en la reflexión filosófica en torno a la educación y que mantienen su frescura e interés: a) el papel central de la libertad, requerimiento básico; b) la dimensión práctica de la educación; y c) la consideración de los distintos caminos por los que discurre el conocimiento, incluyendo la dimensión estética.

No duda en situar al lector frente a las más crudas problemáticas que los educadores encuentran hoy en la escuela y en la sociedad, ayudándole a pensar sobre ellas y tratar de situarse en ellas, afrontándolas, no evitándolas. Así sugiere –basado también en literatura científica reciente– varias vías por las que discurrir. Entre ellas podríamos destacar: promover la interculturalidad en la línea de un nuevo cosmopolitismo; promover una cultura de calidad y trabajo bien hecho en la educación; cultivar los elementos más valiosos de la propia identidad sin encerrarse en ellos; promover el pensamiento crítico; fomentar la solidaridad, la responsabilidad y la compasión en el marco de una nueva sensibilidad que marca el giro ético dado en el horizonte educativo en los últimos años.

Concepción Naval Durán
Universidad de Navarra, España



María de la Encarnación Cambil Hernández y Antonio Tudela Sancho (Cords.)(2017). *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*. Madrid: Ediciones Pirámide. Pedagogía y Didáctica, 305 págs.

El libro, coordinado por Cambil Hernández y Tudela Sancho, es una obra colectiva en la que han participado diferentes especialistas relacionados con la educación y el patrimonio cultural: Carolina Alegre, Vicente Ballesteros, Antonio L. Bonilla, Antonio R. Fernández, Antonia García, Regina García, Yolanda Guasch, M^a Luisa

Hernández, Ángel Liceras, Andrés Palma, M^a Belén Rojas y Guadalupe Romero. La visión de cada uno de estos especialistas enriquece y complementa la comprensión del patrimonio cultural y su importancia en la educación actual.

La publicación se articula en tres grandes bloques, conformados, cada uno de ellos, por cinco capítulos pero que giran todos ellos en torno a dos grandes ejes vertebradores: la noción de patrimonio cultural y su vinculación con la educación y, la finalidad social, cultural y política propia de la *educación patrimonial*.

El Bloque I, Fundamentos para la enseñanza y el aprendizaje del Patrimonio Cultural en el Grado de Educación Primaria, parte, evidentemente, de una revisión del concepto actual de patrimonio cultural antes de centrarse en su valor educativo. Esta revisión conceptual está fundamentada en una bibliografía muy actualizada y acorde al Plan Nacional de Educación y Patrimonio del Instituto de Patrimonio Cultural de España. Es interesante señalar que se recoge un capítulo con las normas básicas que regulan y protegen el patrimonio, desde las normativas estatal y autonómica, hasta la legislación educativa, sin olvidar, los organismos tanto internacionales como nacionales para su defensa y protección.

La noción actual del patrimonio y de su enseñanza y aprendizaje no puede desvincularse de las características de nuestra sociedad, una sociedad digital que genera nuevas formas de conocimiento, nuevas posibilidades didácticas, pero también nuevos retos y dificultades con los que los docentes debemos enfrentarnos. Entre estas características emerge la relacionada con la importancia de abordar la iniciativa emprendedora del alumnado. Los maestros y maestras en formación deben adquirir las competencias que le permitan afrontar estos cambios y características de la sociedad actual también desde la enseñanza y aprendizaje del patrimonio cultural.

En el Bloque II, Referentes disciplinares y didácticos, se aborda la complejidad y diversidad del patrimonio cultural, así, lejos de centrarse en los elementos patrimoniales tradicionalmente utilizados como recursos didácticos, se valoran otros como el paisaje, el patrimonio arqueológico, la ciudad e incluso se analizan las virtudes de algunos bienes inmateriales, como la música o el flamenco. El uso de estos elementos supone un reconocimiento de la riqueza y la heterogeneidad del patrimonio cultural pero, además, se pretende resaltar su valor identitario dadas las cualidades que un colectivo social le concede como algo que les une, les representa. Se trata, además, de elementos que favorecen la interdisciplinariedad del currículo.

El Bloque III versa sobre el “Patrimonio cultural hoy” y aborda diferentes aspectos de la educación patrimonial en la actualidad. La preocupación por la preservación y salvaguarda del Patrimonio deben impulsar actuaciones en contextos no formales, actuaciones educativas basadas en propuestas didácticas para desarrollar en museos, centros de interpretación, u otras colecciones que los maestros en formación deben conocer así como saber aprovechar para favorecer la transmisión, la enseñanza y aprendizaje de contenidos diversos y, por supuesto, promover acciones de educación. En este Bloque, se valoran los museos pedagógicos que existen en España y se plantean posibilidades de actuación.

En este mismo Bloque, se aborda el aprendizaje-servicio como metodología didáctica aplicada a la didáctica del patrimonio. Pero, también se resalta la relación Género y Patrimonio, así como el Hecho religioso y el patrimonio cultural, como reflejo de la complejidad y diversidad que la noción de patrimonio cultural tiene en la actualidad.

Interesa resaltar que en esta obra colectiva se reflexiona sobre la *educación patrimonial*, lo que supone ampliar la visión de enseñanza y aprendizaje y de didáctica del patrimonio, y se direcciona hacia una relación con una educación para la ciudadanía democrática que pretende no solo conocer, valorar y respetar los elementos que integran el patrimonio cultural, sino sobre todo, generar actitudes críticas y reflexivas ante el patrimonio, la cultura y la sociedad, favoreciendo las emociones y el respeto por la diversidad y la complejidad, es decir, valores democráticos y solidarios acordes con una educación para la ciudadanía.

Este libro se presenta con una estructura didáctica, de sencilla y fácil utilización para los estudiantes de los Grados de Educación Primaria y Educación Infantil, pero también de consulta para estudiantes de posgrados y para el profesorado tanto de grados y posgrados universitarios como de educación obligatoria. Así, en cada uno de los capítulos encontramos tablas y esquemas que resumen y facilitan la comprensión del texto; propuestas de lecturas y textos para debatir o sobre los que reflexionar; propuestas didácticas con actividades y ejercicios concretos y, nos parecen muy interesantes las posibilidades que ofrecen de ampliar la información que se recoge en el libro, bien a través de bibliografía, la relación de recursos didácticos disponibles, todo ello a través de la dirección de páginas web o bien a

través del uso de los sistemas móviles a través del programa BIDI, todo ello recogido en cuadros diferenciados como “Para saber más”. Está claro que este diseño y la variedad de recursos didácticos disponibles no sólo facilitan el uso del libro, sino que sirven a su vez de ejemplo de cómo fomentar la Educación Patrimonial.

En definitiva, se trata de una publicación que hace especial hincapié en la Educación y el Patrimonio Cultural, pero alejado de los cánones tradicionales, donde se reflexiona sobre la Educación Patrimonial y se desarrollan propuestas concretas, integradoras y novedosas que buscan, en último término, asegurar la ciudadanía democrática.

Ana M^a. Hernández Carretero

Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura.