

vol. 77, núm. 2

15 agosto / agosto 2018

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación

de Educação

Extra 77(2)

ISSN: 1022-6508 / ISSNe 1681-5653

1

Docencia universitaria / *Ensino universtário*

Educación social / *Educação social*

Educación superior / *Educação superior*

Evaluación / *Avaliação*

Formación docente / *Formação docente*

Investigación educativa / *Investigação educacional*

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

Recensiones / *Recenções*



CENTRO DE ALTOS
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
CENTRO DE ALTOS
ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS





de Educación



Vol. Especial 77(2)

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, 2018

Revista Iberoamericana de Educación / *Revista Ibero-americana de Educação*

Volumen 77. Número 2 (extra)

15 agosto / agosto

Madrid / CAEU - OEI, 2018

185 páginas

EDITA

Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU)

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

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

rieoei@oei.es

www.rieoei.org

ISSN 1022-6508 - ISSNe: 1681-5653

TEMAS / TEMAS

Docencia universitaria; Educación social; Educación superior; Evaluación; Formación docente; Didáctica de la Lengua y de la Literatura; Recensiones

Ensino universitário; Educação social; Educação superior; Avaliação; Formação docente; Ensino da Língua e Literatura; Recensões

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

puede adquirirse mediante suscripción gratuita a través de nuestra página web

<https://rieoei.org/index.php/RIE/user/register>

A REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

pode adquirir-se mediante assinatura livre através de nosso site

<https://rieoei.org/index.php/RIE/user/register>

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.

Todos los números ESPECIALES 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.

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

Todos os números ESPECIAIS 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.

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)*. Sylwia 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 Arteaga 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 Aseamac, 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 Luís Gonçalves, *Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 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*. Begona 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*. 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*. Oscar Macías Álvarez, *Investigador e ingeniero de ISDEFE, España*. Tania Lucía Maddalena, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil*. Jesús Manso Ayuso, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Iraide Marques de Freitas Barreiro, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil*. Mariano Martín Gordillo, *IES n.º 5 de Avilés, España*. Germán Iván Martínez Gómez, *Escuela Normal de Tenancingo - SEP, México*. Valentín Martínez-Otero Pérez, *Universidad Complutense de Madrid, España*. María José D. Martins, *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal*. Julvan Moreira de Oliveira, *Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil*. 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*. Sílvia Maria de Oliveira Pavão, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*. Francisco Orgaz Agüera, *Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), Rep. Dominicana*. Juan Vicente Ortiz Franco, *Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia*. Marc 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, *CONICET-IRICE, Argentina*. María 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 Ramírez 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*. María Cecilia Sánchez Teixeira, *Universidade de São Paulo, Brasil*. Maribel Santos Miranda Pinto, *Instituto Politécnico de Viseu, Portugal*. José Camilo dos Santos Filho, *UNICAMP/UNOESTE, Brasil*. Luís Miguel Santos Sebastião, *Universidade de Évora, Portugal*. Andrea Schmitz-Boccia, *Pesquisadora, Brasil*. Marco Silva, *Universidade Estácio de Sá, Brasil*. Gláucia da Silva Brito, *Universidade Federal do Paraná, Brasil*. Lilliana Soares Ferreira, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*. Edson Souza de Azevedo, *Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*. Cristian Soto Pérez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Armando Terribili Filho, *FAAP - Fundação Armando Alvares Penteado, Brasil*. Amelia Tey Tejón, *Universidad de Barcelona, España*. Blanca Tholliez, *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 Vilà 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 77. Número 2 (especial)
15 de agosto / agosto de 2018

SUMARIO / SUMÁRIO

Docencia universitaria / Ensino Universitário

M^a del Carmen Pegalajar Palomino, Análisis del estilo de gestión del conflicto interpersonal en estudiantes universitarios9

Educación social / Educação social

Pedro Moreno Abellán; Silvia Martínez de Miguel López; Andrés Escarbajal de Haro, “El impacto educativo de los programas intergeneracionales: un estudio desde la escuela y las diferentes instituciones sociales implicadas”31

Educación superior / Educação superior

Ángel Obregón Sierra; Natalia González Fernández, “La Wikipedia en las facultades de educación españolas. Diseño y validación de herramientas diagnósticas cuantitativas y cualitativas”55

Evaluación / Avaliação

Yenny Lisbeth Mora Acosta; Andrés Escarbajal de Haro; Andrés Escarbajal Frutos, “Evaluación de trabajo en aula sobre la competencia intercultural en un programa de formación de docentes”77

Formación docente / Formação docente

Gilberto Ferreira da Silva; Juliana Aquino Machado, “Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino”95

Josefina Virgulino Baetens; Lucília Regina de Souza Machado, “Instrumentos de mediação pedagógica e seus sentidos para formadores sindicais de uma entidade de representação de trabalhadores rurais” 115

Investigación educativa / Investigação educacional

Ana Teresa Recalde, “Origen social y procesos escolares en Paraguay. Factores asociados al rendimiento académico en lectura y matemática de estudiantes del tercer grado”139

Didáctica de la lengua / Ensino da língua

Ariadne de Villa, “El Enfoque de la Conciencia Lingüística: La reflexión crítica en el aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas” 163

Recensiones / Recensões

Germán Iván Martínez Gómez, “Director de escuela en el siglo XXI. ¿Jardinero, pulpo o capitán?” 175

Paola Verónica ;Rita Paoloni, “Las competencias emocionales en la educación formal. Reflexiones y experiencias de investigación en diferentes contextos educativos” 179

María Amparo Calatayud Salom, “Identidad profesional docente”..... 184

Análisis del estilo de gestión del conflicto interpersonal en estudiantes universitarios

Analysis of the management style of interpersonal conflict in university students

M^a del Carmen Pegalajar Palomino

Universidad de Jaén (UJA), España

Resumen

Esta investigación analiza el estilo de afrontamiento del conflicto interpersonal en estudiantes novales del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Jaén (n=251). A partir de una investigación cuantitativa-correlacional, se utiliza el cuestionario "Rahim Organizational Conflict Inventory" (ROCI-II). Los estudiantes utilizan preferentemente estrategias basadas en la acomodación, solución de problemas y aplazamiento para la resolución del conflicto entre iguales, demostrándose relaciones de correspondencia entre ellas. Las mujeres obtienen mejores puntuaciones en los estilos de "Integración" y "Servilismo", mientras que los que mantienen la misma distribución que en otras asignaturas utilizan estilos basados en la "Evitación" y el "Servilismo".

Palabras clave: Educación Superior; conflicto; relaciones interpersonales; estudiantes.

Abstract

This research analyzes the coping style of interpersonal conflict in new students of the Degree in Early Childhood Education of the University of Jaén (n = 251). Based on a quantitative-correlational investigation, the questionnaire "Rahim Organizational Conflict Inventory" (ROCI-II) is used. Students preferably use strategies based on accommodation, problem solving and postponement for the resolution of conflict between equals, demonstrating correspondence relationships between them. The women obtain better scores in the styles of "Integration" and "Servilism", while those who maintain the same distribution as in other subjects use styles based on "Avoidance" and "Servilism".

Keywords: Higher education; conflict; interpersonal relationships; students.

1. INTRODUCCIÓN

En la última década, se asiste un proceso de transformación en Educación Superior, destacándose la rápida expansión tanto en el volumen de estudiantes como en las reformas que implican a las organizaciones de enseñanza universitaria (Goodwill, 2012). El nuevo espacio creado apuesta por una renovación metodológica, accediendo a un enfoque didáctico que otorga mayor importancia al aprendizaje del estudiante (Romero, Zurita-Ortega y Zurita-Molina, 2010), encaminado no sólo a su empleabilidad sino al desarrollo de un proceso de formación integral (Silva, 2016).

De este modo, se apuesta por el desarrollo de metodologías innovadoras basadas en el análisis de casos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y reflexivo, entre otros (Cañabate, Aymereich, Falgás y Gras, 2014; Gámez y Torres, 2012). Estas contribuyen a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como también favorecen el clima de aula, la cooperación, la pertenencia al grupo, la cohesión, el respeto y la empatía entre los estudiantes.

Según Vallet-Bellmunt, Rivera, Vallet-Bellmunt, y Vallet-Bellmunt (2017), el aprendizaje cooperativo está basado en varios postulados, los cuales ofrecen los referentes básicos para que se produzca el aprendizaje en el estudiante: interacción con los compañeros (teoría cognitiva y teoría de la interdependencia social), interacción con el profesor (teoría comportamental), compromiso (teoría de interdependencia social) y aprendizaje activo (teoría cognitiva).

Este nuevo modelo formativo potencia la interdisciplinariedad, el trabajo en grupo, los procesos de búsqueda y selección de información, la construcción personal del aprendizaje, así como la implicación y adquisición de las capacidades personales del estudiante. Se trata de habilidades cognitivas, sociales, emocionales y éticas (iniciativa, esfuerzo por la calidad, responsabilidad, etc.) que tienen carácter transferible y constituyen el “saber ser” de la educación profesional en el estudiante universitario (Imaz, 2015).

10

Se busca, mediante esta nueva metodología, la necesidad de formar al estudiante para pensar, decidir y actuar en la vida real (Vallejo y Molina, 2014); se pretende dirigir los aprendizajes teóricos y prácticos a la formación para la vida, centrándolos en el desarrollo de competencias (Díaz, 2014). Dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior, el proyecto “Tuning Educational Structures in Europa Project” (2009), describe que las competencias transversales pueden tener un carácter instrumental, sistémico e interpersonal, estando estas últimas relacionadas con las habilidades comunicativas y críticas, que favorecen la buena interacción del estudiante con los demás. Estas pueden tener un carácter individual (relativas a la capacidad de expresar los sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica) o social (relacionadas con la capacidad de trabajar en equipo, expresión de compromiso social o ético).

Las competencias interpersonales están marcadas por su carácter actitudinal, resultando esenciales para la formación y construcción de futuros profesionales que deberán trabajar en equipo y formar parte activa dentro de una organización

(Navarro, López, Climent y Ruiz, 2012). Entre ellas, se encuentran la gestión de conflictos, entendida como la capacidad para resolver de manera eficaz cualquier situación, hecho o problema que afecte a las relaciones interpersonales y/o ponga en riesgo los objetivos, intereses y necesidades del estudiante, así como la capacidad de negociación, a través de la cuál es posible la descripción de acuerdos a partir de diferentes tácticas.

Tomando como referencia lo anterior, se plantea el objeto de estudio de esta investigación a partir de la conceptualización del término "conflicto". Éste surge de la premisa de que se trata de un fenómeno connatural a la existencia humana (Silva, 2008; Maliandi, 2010), presentando un carácter transversal para todo tipo de interacciones y relaciones sociales. Según Osorio (2012) dicho concepto debe definirse como:

[...] una situación en la que un actor (persona, comunidad, Estado...) percibe que uno o varios de sus fines, propósitos, preferencias o medios para alcanzarlos es amenazado o estorbado por las intenciones o actividades de uno o varios de los demás actores con que interactúa (del mismo o de diferente rango), lo que conduce a una oposición, enfrentamiento o lucha. (p.64).

Por su parte, los estilos para el manejo de los conflictos deben entenderse como la manera en que la persona se aproxima a la otra parte ante una situación problemática. En este sentido, Rahim y Bohoma (1979) establecen una reinterpretación de los estilos de manejo del conflicto, diferenciándolos según dos dimensiones: interés propio e interés de los otros. La primera explica la medida en que un determinado sujeto satisface su propio interés, mientras que la segunda describe el procedimiento en que un individuo quiere o satisface el interés de los demás. Desde esta perspectiva, los cinco estilos posibles para el manejo del conflicto quedan distribuidos según:

- Integración: implica la colaboración entre los actores, lo que supone apertura, intercambio de información y análisis de las diferencias existentes para llegar a una solución aceptada por ambas partes.
- Servilismo: no considera las diferencias existentes con la otra parte, enfatizando y destacando los aspectos comunes entre ambos para procurar satisfacer el interés el otro.
- Dominación: procura por todos los medios lograr su objetivo y, como consecuencia, ignorar las necesidades y expectativas del otro.
- Evitación: asociado a la retirada y esquivación del problema, intenta posponerlo hasta un momento más propicio.

- Compromiso: las partes ceden algo en su posición para tomar una decisión mutuamente aceptada para ambas.

El trabajo de campo planteado en esta investigación toma como referencia la importancia de gestionar adecuadamente el conflicto interpersonal entre estudiantes universitarios, aproximándose a la otra parte en base al desarrollo de unas adecuadas habilidades y competencias interpersonales que le permitan la adecuada gestión y la mejora de su rendimiento académico en los estudios que realizan.

El análisis del actual contexto universitario permite determinar cómo los adolescentes reconocen los conflictos a modo de resultados derivados de dificultades de la convivencia, tendiendo a calificar dicha situación con normalidad (Delpino, 2011), e incluso identificar su potencial constructivo. En este sentido, autores como Peterson (2014) y Arias-Cardona y Arias-Gómez (2017) entienden que los conflictos también pueden resultar beneficiosos en las organizaciones eficaces; estos autores aluden a los aspectos positivos del conflicto entre jóvenes estudiantes, entre los que destacan su dimensión transformadora y dinamizadora de los procesos sociales.

12

Su origen se asocia a las tensiones dialógicas relacionadas con la autonomía, la revelación de información sensible o la predictibilidad (García, 2015). Por su parte, y según Jaramillo, Arias-Cardona, Arias-Gómez, Restrepo y Ruiz (2012), los orígenes del conflicto entre estudiantes de Educación Superior pueden deberse a causas relacionadas con asuntos académicos, elementos personales, relaciones entre mujeres y dificultades entre subgrupos; según estos autores, el conflicto entre estudiantes universitarios es interpretado como violencia física, siendo los asuntos académicos la principal dificultad que encuentran en sus relaciones interpersonales. Por su parte, Benevides, Ribeiro y Da Silva, De Almeida-Lima, De Abreu y De Almeida-Santos (2015) analizan las percepciones de los estudiantes universitarios sobre las relaciones interpersonales, destacándose un desempeño social insatisfactorio entre los miembros de la comunidad académica y, más concretamente, entre estudiantes y alumno/profesor.

La revisión de la literatura sobre el tema objeto de estudio revela la escasa bibliografía existente sobre el análisis de la gestión del conflicto entre estudiantes universitarios, llevándose la mayor parte de los estudios en el ámbito internacional. No obstante, cabe destacar algunas investigaciones como la propuesta por Navarro et al. (2012) quiénes analizan el perfil de estilos de gestión conductual de los conflictos en estudiantes adscritos a las titulaciones de Derecho y Psicología de la Universidad de Huelva. Sus resultados evidencian el predominio de los estudiantes

en el afrontamiento del conflicto de manera integrativa y comprometida, lo que implica su tendencia a solucionar los conflictos buscando acuerdos que satisfagan los intereses propios y los de los demás. Estos resultados concuerdan con los aportados en la investigación desarrollada por Villamediana, Donado y Zerpa (2015), quienes revelaron cómo los estudiantes universitarios suelen hacer uso del estilo integrador, seguido del comprometido, dominando y, finalmente, el evitativo para la gestión del conflicto.

Centrados en el análisis para la gestión del conflicto en los futuros docentes, cabe destacar estudios como los desarrollados por Peñalva, López y Landa (2013) en el contexto nacional. Así pues, se ha demostrado cómo uno de cada dos alumnos presenta un déficit en el desarrollo de las competencias emocionales que incluyen habilidades personales e interpersonales, siendo las habilidades en esta área superiores en relación a la población universitaria (Bueno, Teruel y Valero, 2005). Incluso, Pertegal, Castejón y Martínez (2009) muestran que los estudiantes no están preparados para una integración laboral exitosa en cuanto a competencias emocionales se refiere; no tienen las habilidades suficientes para trabajar en equipo, manejar con personas, adaptarse a cambios continuos o controlar sus emociones, entre otras.

Por su parte, distintos estudios (Garaigordobil, Machimbarrena y Maganto, 2016; Laca, Mejía y Mayoral, 2011; Luna y Laca, 2014; Luna y De Gante, 2017) aluden a los posibles efectos de variables como el género del estudiante sobre los estilos de gestión de los conflictos. Ello puede deberse a las diferencias en los procesos de socialización diferencial según los roles y estereotipos de género tradicionales, lo que induce a considerar que las mujeres están siendo socializadas hacia el desarrollo de habilidades interpersonales en mayor grado que los varones.

Ante esta situación, el sistema universitario español se plantea como objetivo prioritario la mejora de la calidad de las relaciones interpersonales entre los jóvenes universitarios, favoreciendo el bienestar psicosocial de los estudiantes en relación con sus compañeros (Soares, Guisando, Almeida y Páramo, 2008). Por ello, cobra especial importancia el diseño de programas de promoción del bienestar psicológico en el estudiante como medio, a la vez, de mejorar la calidad de la enseñanza universitaria (Salami, 2010).

Según Livia y García (2015), el contexto educativo representa un lugar privilegiado para la promoción de las habilidades y el desarrollo de competencias socioemocionales, las cuáles contribuyen de forma positiva al bienestar personal y social de

las personas. En este sentido, debe hacerse referencia al desarrollo de propuestas innovadoras como las desarrolladas por Vázquez y López (2016) a partir del diseño de un taller de gestión de conflictos entre estudiantes universitarios mediante una dinámica de Role Playing. La puesta en práctica de esta iniciativa revela cómo los estudiantes disponen de capacidades para solucionar satisfactoriamente los conflictos planteados, demostrándose una relación directa entre el estilo de gestión del conflicto utilizado, la circunstancia de situación y su personalidad.

Además, debe tenerse en cuenta cómo el ingreso del estudiante en el sistema universitario implica un reto para dicha organización, pues la guía que se ofrezca al estudiante durante este tiempo va a marcar el éxito académico y la culminación satisfactoria de éste en el ciclo formativo (Londoño, 2009). El éxito en el rendimiento académico de estudiantes universitarios está atribuido al estilo de aprendizaje, así como a la motivación intrínseca y extrínseca derivada de elementos de la personalidad, factores emocionales, habilidades y hábitos en el estudiante, así como aspectos contextuales dependientes del ambiente externo y que facilitan el desarrollo de tareas académicas (Maris y Noriega, 2013).

14

Así pues, el análisis del clima organizacional en el ámbito académico incluye varias dimensiones, entre las que se encuentra la socio-afectiva, encargada del análisis de las percepciones sobre los miembros de la institución respecto a las relaciones interpersonales y la satisfacción del estudiante con el contexto (Bermúdez, Pedraza y Rincón, 2015), estrechamente vinculado con el objeto de estudio de este trabajo.

2. METODOLOGÍA

2.1 *Objetivos de la investigación*

Esta investigación pretende identificar el estilo de afrontamiento y gestión del conflicto interpersonal en estudiantes de primer curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Jaén. Al tratarse de estudiantes noveles, que en su mayor parte acceden por primera vez al sistema universitario, se considera de interés explorar este ámbito para la mejora de la calidad en Educación Superior.

Así pues, y de modo más concreto, se pretende conseguir los siguientes objetivos específicos:

- Determinar el perfil socio-demográfico para la población objeto de estudio.

- Identificar los estilos de afrontamiento en estudiantes noveles universitarios ante conflictos interpersonales con sus compañeros.
- Analizar el grado de correspondencia entre las escalas del cuestionario, así como entre aquellos ítems que resultan más significativos para el análisis de los estilos de afrontamiento ante conflictos interpersonales entre estudiantes universitarios.
- Analizar la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico en cuanto a los estilos de afrontamiento de los conflictos interpersonales entre estudiantes universitarios en función del género.
- Examinar diferencias estadísticamente significativas para los estilos de afrontamiento de los conflictos interpersonales entre estudiantes universitarios según el motivo de elección entre los miembros del grupo.

Así pues, y a partir de estos objetivos, se han planteado las siguientes hipótesis de trabajo:

- El estudiante novel universitario utiliza preferentemente estrategias de afrontamiento de conflictos interpersonales basadas en el interés del otro.
- Existe correspondencia entre los estilos de gestión del conflicto interpersonal entre estudiantes universitarios.
- Determinados factores sociodemográficos como el género o el motivo de elección para los miembros del grupo guardan relación con los estilos de afrontamiento de conflictos interpersonales entre iguales.

2.2 Posicionamiento metodológico y técnica de recogida de datos

Para dar respuesta a los objetivos anteriormente explicitados, se ha planteado una investigación basada en un diseño metodológico de carácter cuantitativo-correlacional, la cual utiliza la técnica de la encuesta como método principal de recogida de datos. Además, cabe destacar cómo se ha tenido en cuenta el objeto de estudio de esta investigación, así como las características de la muestra objeto de estudio para adecuar el proceso de investigación a dichas circunstancias.

Así pues, se ha utilizado como instrumento de recogida de datos la versión española del cuestionario "Rahim Organizational Conflict Inventory" (ROCI-II), el cuál ha sido adaptado y validado por Munduate, Ganaza y Alcaide (1993). Se ha optado por la utilización de un solo instrumento pues se trata de un estudio inicial que pretende conocer el punto de partida en estudiantes del Grado de Educación Infantil

de la Universidad de Jaén hacia el afrontamiento del conflicto interpersonal. La dificultad para acceder a la muestra objeto de estudio y potenciar su participación en trabajos de investigación suponen la principal causa que justifica la existencia de un solo instrumento que arroje resultados al trabajo de campo planteado en la investigación. No obstante, el equipo investigador es consciente de la existencia de determinadas variables explicativas que pueden tener impacto sobre la variable objeto de estudio (sociodemográficas, rendimiento académico, expectativas ante los estudios, competencias sociales, habilidades interpersonales, etc.).

Dicho cuestionario presenta las formas A, B y C, correspondientes a relaciones con superiores, relaciones con subordinados y relaciones con compañeros. En nuestro caso, y dado que el objeto de estudio de la investigación es analizar la gestión del conflicto interpersonal entre estudiantes universitarios, se ha utilizado la forma C (estilos de gestión del conflicto entre compañeros). Consta de 28 ítems y mide los estilos de gestión del conflicto según una escala tipo Likert con 5 puntos (siendo 1=nunca y 5=siempre):

16

1. Integrador: implica alto interés propio y alto interés por los otros (7 ítems).
2. Dominante: refleja alto interés propio y bajo interés por los otros (5 ítems)
3. Evitativo: muestra bajo interés propio y bajo por los demás (6 ítems).
4. Complaciente: revela bajo interés propio y alto interés por los demás (7 ítems).
5. Comprometido: implica interés intermedio propio y por los demás (3 ítems).

La versión inicial del instrumento centra su diseño en el *feedback* de los sujetos y el análisis factorial de los 35 ítems originales (7 para cada estilo). Dicho instrumento ha sido traducido y adaptado al castellano en sus tres formas. Así pues, y tras una primera traducción, se ha llevado a cabo una prueba de interpretación y comprensión entre varios ejecutivos. Posteriormente, y teniendo en consideración sus indicaciones, se modificaron los ítems en los que se detectaron errores y fallos de interpretación, desarrollándose un juicio de expertos para así comprobar la asignación de cada ítem al estilo de gestión pertinente según la versión original. Finalmente, el cuestionario ha sido distribuido entre 310 ejecutivos, quedando la muestra definitiva constituida por 226 directivos.

Las respuestas de los directivos permitieron llevar a cabo el análisis de fiabilidad del instrumento, obteniéndose un coeficiente alfa de Cronbach para la escala total de .78. Por su parte, la consistencia interna del instrumento adaptado también resulta satisfactoria, siendo la escala de "Integración" la que obtiene una mayor puntuación (.77), y la de "Compromiso" la que obtiene un valor más bajo (.62). Por su parte, el

análisis de factores principales realizado revela la existencia de siete factores que explican el 57.2% de la varianza. Estos factores coinciden con los anteriormente citados, siendo el sexto factor el que contiene dos ítems que en la escala original se vinculan a "Servilismo", mientras que el séptimo contiene un ítem que en la escala original pertenece a "Evitación".

2.3 Muestra

La población objeto de estudio está compuesta por estudiantes de primer curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Jaén (n=251). Por su parte, la muestra la conforman 226 estudiantes que participaron en la investigación de manera voluntaria a partir de la cumplimentación del cuestionario.

Para la selección de los sujetos se ha utilizado un muestreo probabilístico aleatorio simple, de forma que se han adscrito a la muestra todos aquellos sujetos que al azar respondieron a los cuestionarios enviados. Para el cálculo de la muestra participante se utilizó la fórmula para poblaciones con menos de 100.000 sujetos con un nivel de confianza del 95% y un error de estimación máximo de un 5%.

De la muestra, un 85.7% está conformado por mujeres, frente al 14.3% que son hombres. Éstos poseen una edad inferior a los 20 años (50.5%), frente al 48.5% cuya edad se sitúa entre los 21 y 30 años y un 1.0% de estudiantes que son mayores de 31 años. En un 91.5% de los casos, son estudiantes matriculados en la asignatura "Didáctica General en Educación Infantil" en su primera convocatoria, frente al 8.5% de la muestra que confirma haber estado matriculado en dicha asignatura con anterioridad, por lo que están cursando esta asignatura en segunda o tercera convocatoria. Al cuestionar su grado de satisfacción respecto a grupo de trabajo desarrollado para la realización de las actividades prácticas propuestas, un 77.3% la considera como "buena", mientras que un 22.7% la califica de "regular". Finalmente, y en cuanto al motivo de elección entre los miembros del grupo, un 53.1% sostiene que ha conformado el grupo de trabajo a partir de una relación de amistad entre los miembros desarrollada durante los primeros días de clase, un 31.6% sostiene que ha elegido a los miembros de su grupo a azar, un 15.3% por continuidad, al pertenecer a ese grupo de trabajo en otras asignaturas.

2.4 Procedimiento

El cuestionario se ha administrado a los estudiantes de manera individual, una vez se ha contado con el visto bueno de los docentes implicados en cada uno de los grupos de la asignatura "Didáctica General en Educación Infantil" adscrita al plan

de estudios del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Jaén. De este modo, y al tratarse de una asignatura de carácter anual que debe ser cursada por el estudiante durante el primer curso, se ha decidido estudiar la percepción del estudiante hacia la gestión de los conflictos interpersonales para, de este modo, adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a tales circunstancias. Se debe destacar cómo, al ser estudiantes noveles que en su mayoría acceden por primera vez al sistema universitario, no existen apenas vínculos entre ellos, por lo que no se han desarrollado relaciones positivas ni negativas entre los estudiantes.

Así pues, y con la intención de responder a algunos de los objetivos y resultados de aprendizaje propuestos en la guía docente de la asignatura, el profesorado implicado en su docencia plantea la realización de un trabajo práctico de carácter grupal, siendo la metodología basada en el aprendizaje cooperativo la estrategia metodológica básica para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, se han conformado grupos de trabajo compuestos por un máximo de cinco personas, tratando de fomentar la heterogeneidad entre sus integrantes (de género, capacidad, motivación), para así favorecer habilidades de cooperación, diálogo y reflexión compartida.

18

Por su parte, y para conseguir una correcta aplicación del instrumento, se ha informado a los estudiantes acerca de las normas de cumplimentación, características del cuestionario y finalidad de la misma asegurándole, en todo momento, el carácter anónimo y confidencial de los datos recogidos.

2.5 Análisis de datos

Tras la cumplimentación del cuestionario por el alumnado, se ha llevado a cabo el análisis de datos mediante el paquete informático *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS versión 22) al considerarlo un recurso idóneo para esta investigación. De este modo, se ha utilizado la estadística descriptiva (a partir del análisis de medias y desviaciones típicas), así como el coeficiente de correlación de Pearson para conocer el grado de relación entre las escalas del cuestionario, así como entre aquellos ítems considerados de interés según el objetivo de la investigación. Además, se realiza la prueba de comparación de medias *t* de Student, con la intención de demostrar la existencia o no de diferencias significativas a nivel estadístico entre las escalas y la variable sociodemográfica "género", así como el análisis de varianza (ANOVA) para analizar la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico entre las escalas y la variable sociodemográfica "motivación para la elección de los miembros del grupo".

3. RESULTADOS

En primer lugar, se presentan las puntuaciones medias obtenidas por la muestra objeto de estudio para cada una de las dimensiones que componen el cuestionario "Rahim Organizational Conflict Inventory" (ROCI-II). Así pues, tal y como se muestra en la tabla 1, la puntuación más alta corresponde a la escala "Servilismo" (M=4.95; DT=.580), seguida de "Integración" (M=4.54; DT=.631) y "Evitación" (M=3.95; DT=.853), siendo las de menor puntuación la escala de "Compromiso" (M=3.06; DT=.953) y "Dominación" (M=2.59; DT=.647). Ello indica cómo existe un mayor número de estudiantes que utilizan las estrategias basadas en el desarrollo de conductas de acomodación, integración y solución de problemas, así como las de aplazamiento para la resolución del conflicto entre sus iguales.

Así pues, y en relación a la escala "Servilismo", destacan los resultados obtenidos en el ítem 7 "Trato de encontrar caminos intermedios para avanzar hacia una solución" (M=4.57; DT=.656) y el ítem 2 "Ante un problema de trabajo, generalmente trato de satisfacer los deseos de mi compañero/a" (M=3.93; DT=.904). Por su parte, y para la escala "Integración", destacan los resultados obtenidos en el ítem 5 "Trato de analizar con mi compañero/a las soluciones a los problemas que nos beneficien a ambos" (M=4.63; DT=.612) o el ítem 4 "Ante una situación problemática con mi compañero/a, intento integrar mis ideas y las suyas para alcanzar una decisión conjunta" (M=4.61; DT=.548). Finalmente, y para la escala "Evitación", destacan los resultados obtenidos en el ítem 27 "Intento evitar situaciones enojosas y desagradables con mi compañero/a" (M=4.37; DT=.821), así como el ítem 17 "Evito tropiezos con mi compañero/a" (M=4.36; DT=.817).

TABLA 1
Análisis descriptivo de los datos

	N	M.	D.T.
Servilismo	221	4.96	.580
Integración	226	4.54	.631
Evitación	213	3.95	.853
Compromiso	223	3.06	.953
Dominación	225	2.59	.647

Fuente: Elaboración propia.

Una vez realizado el análisis descriptivo de las escalas que incluyen el cuestionario, se analiza su grado de relación a partir del análisis de correlación r de Pearson (tabla 2). Los resultados obtenidos revelan cómo la mayor correspondencia se produce

entre el estilo de gestión del conflicto interpersonal basado en el "Servilismo", en el que el estudiante muestra bajo interés personal y una alta preocupación por los demás, y el de "Evitación", basado en el bajo interés por los resultados propios y ajenos ($r=.602$). De igual modo, se aprecia correspondencia entre el estilo basado en el "Compromiso", quién adopta un estilo intermedio en interés propio y por los demás, y de "Integración", basado en el alto interés por uno mismo y los demás ($r=.463$). Este último guarda relación, además, con el estilo de gestión del conflicto basado en el "Servilismo" ($r=.369$). Finalmente, se destaca cómo existe correspondencia entre el estilo basado en el "Compromiso" y el de "Dominación", caracterizado por un alto interés personal y bajo interés por los demás ($r=.351$).

TABLA 2

Correlación entre las distintas escalas del cuestionario

	Integración	Dominación	Compromiso	Evitación	Servilismo
Integración			.463**	.312**	.369**
Dominación			.351**		.200**
Compromiso	.463**	.351**		.214**	.326**
Evitación	.312**		.214**		.602**
Servilismo	.369**	.200**	.326**	.602**	

** Nivel de significación $<.05$

Fuente: Elaboración propia.

Igualmente, se han analizado las relaciones de correspondencia entre algunos de los ítems más significativos para el análisis de esta investigación y entre los que figuran (tabla 3): V1: Ante una dificultad en el trabajo con mis compañeros, intento analizar la situación con él para encontrar una solución aceptable para ambos; V6: Cuando se trata de problemas de trabajo, generalmente evito discutir abiertamente con mi compañero/a; V8: Procuo utilizar todos los recursos a mi alcance para conseguir que mis ideas sean aceptadas; V10: Generalmente, actúo como desea mi compañero/a; V14: Generalmente, propongo un camino intermedio para romper con los puntos muertos.

Así pues, las mayores correlaciones se producen al cuestionar a los estudiantes la posibilidad de analizar la situación para encontrar una solución aceptable para ambas partes y proponer un camino intermedio para romper con los puntos muertos ante una situación de dificultad en el trabajo en grupo ($r=.352$). Igualmente, se producen correlaciones al cuestionar al alumnado la posibilidad de romper con los puntos muertos ante una dificultad y el hecho de utilizar los recursos a su alcance para conseguir que las ideas propias sean aceptadas por la colectividad ($r=.318$). Finalmente, también se destaca la existencia de correspondencia al valorar la

actuación del estudiante conforme a las exigencias y requisitos de su grupo de iguales y la eliminación de discusiones con los compañeros ante un problema de trabajo ($r=.317$).

TABLA 3

Correlación entre ítems más significativos del cuestionario

	V1	V6	V8	V10	V14
V1		.134*	.268**	.020	.352**
V6	.134*		.013	.317**	.052
V8	.268**	.013		.158*	.318**
V10	.020	.317**	.158*		.124
V14	.352**	.052	.318**	.124	

*Nivel de significación $<.01$; ** Nivel de significación $<.05$

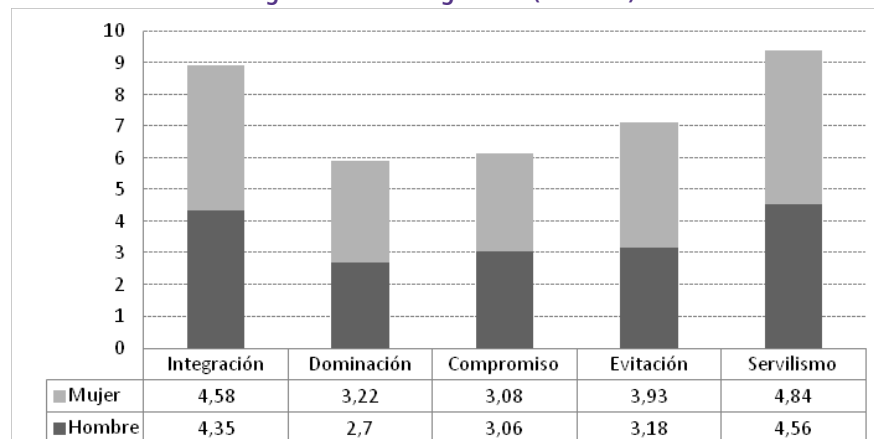
Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, la prueba de diferencias de medias (prueba t de Student) ha permitido identificar la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico entre los estilos de afrontamiento de los conflictos interpersonales entre estudiantes universitarios y la variable sociodemográfica "género". Las diferencias significativas a nivel estadístico se aprecian para las escalas "Integración" ($t_{(224)}=2.921$, $p=.001$) y "Servilismo" ($t_{(219)}=2.895$, $p=.005$). No obstante, no se aprecian diferencias significativas a nivel estadístico para las escalas de "Dominación" ($t_{(223)}=4.143$, $p=.148$), "Compromiso" ($t_{(221)}=3.758$, $p=.891$) y "Evitación" ($t_{(211)}=2.995$, $p=.175$).

Así pues, tal y como se aprecia en la figura 1, las mujeres obtienen mejores puntuaciones al cuestionar la búsqueda de soluciones para satisfacer las aspiraciones de todas las partes implicadas para el desarrollo del trabajo grupal, así como la puesta en práctica de conductas de acomodación con la intención de adaptarse a los intereses del otro llegando, incluso, a ceder ante sus demandas. Además, las valoraciones de los estudiantes suelen ser similares al cuestionar la puesta en práctica de conductas para conseguir fines propios sin tener en cuenta las opiniones, intereses y necesidades de los demás, la obtención de acuerdos satisfactorios para ambas partes, así como el aplazamiento para la resolución del conflicto.

FIGURA 1

Medias de las escalas según la variable "género" (Prueba t)



Fuente: Elaboración propia.

22

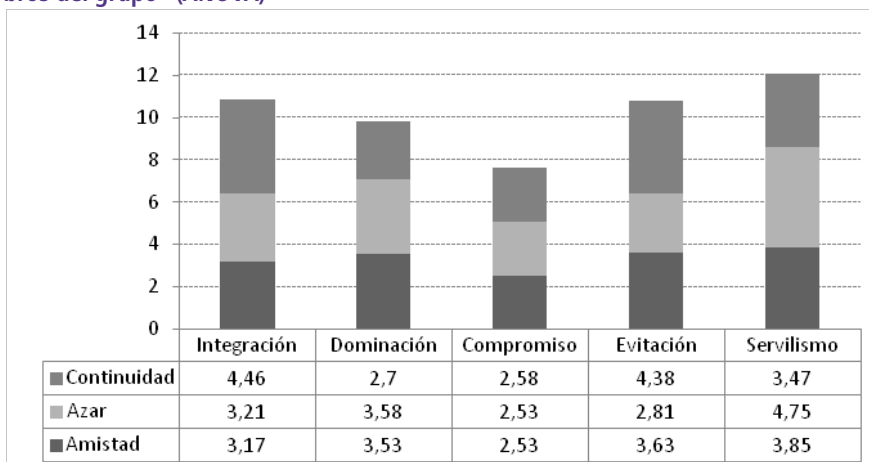
Finalmente, el análisis de varianza (ANOVA) permite determinar la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico entre las escalas del cuestionario y la variable sociodemográfica "motivación para la elección de los miembros del grupo". Las diferencias en las valoraciones de los estudiantes se vinculan a la escala de "Evitación" ($F_{(3,209)}=5.862, p=.001$), centrada en el aplazamiento para la resolución del conflicto que pueda surgir entre iguales. La prueba Tukey realizada a posteriori revela cómo dichas diferencias se sitúan entre los estudiantes que han elaborado los grupos de trabajo seleccionando a sus miembros al azar, y aquellos otros que lo han realizado para continuar la misma distribución grupal que en otras asignaturas, siendo las valoraciones más favorables para éstos últimos, tal y como se aprecia en la figura 2.

En segundo lugar, también se aprecian diferencias significativas a nivel estadístico para la escala "Servilismo" ($F_{(3,217)}=2.284, p=.005$), centrada en la acomodación del estudiante a los intereses de los demás. En este caso, las diferencias a nivel estadístico se sitúan entre aquellos estudiantes que han configurado los grupos de trabajo al azar y aquellos otros que lo han hecho a partir de relaciones de amistad entre sus componentes, siendo las valoraciones más favorables para los primeros, siendo representada gráficamente en la figura 2.

No obstante, no se aprecian diferencias significativas a nivel estadístico para las escalas de "Integración" ($F_{(3,222)}=.851, p=.467$), "Dominación" ($F_{(3,221)}=1.707, p=.167$) y "Compromiso" ($F_{(3,219)}=1.260, p=.289$).

FIGURA 2

Medias de las escalas según la variable "motivación para la elección de los miembros del grupo" (ANOVA)



Fuente: Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

23

Esta investigación ha permitido identificar el estilo de afrontamiento y gestión del conflicto interpersonal en estudiantes noveles adscritos al Grado en Educación Infantil de la Universidad de Jaén. Se trata de un trabajo de enorme interés, pues trata de explorar dicho ámbito para la mejora de la calidad educativa en el ámbito universitario.

En este caso, se ha optado por dicho análisis a partir del desarrollo de metodologías activas basadas en el aprendizaje cooperativo en Educación Superior, las cuales posibilitan el desarrollo de competencias interpersonales en el estudiante, entre otras (Díaz, 2014). El hecho de analizar el estilo de gestión del conflicto en las relaciones interpersonales entre estudiantes en Educación Superior va a permitir al profesorado universitario conocer cómo se relacionan sus estudiantes para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el modo en que son capaces de resolver de manera eficaz cualquier situación problemática que afecte a las relaciones interpersonales y ponga en riesgo los intereses y necesidades del estudiante en Educación Superior.

Los resultados demuestran que los estudiantes objeto de estudio de esta investigación hacen uso de estrategias para la resolución de situaciones problemáticas en el seno del trabajo cooperativo a partir del desarrollo de conductas de acomodación y servilismo para satisfacer el interés del otro, integración y solución de problemas con las que llegar a una solución aceptada por ambas partes y de aplazamiento y esquivación para la resolución del conflicto entre sus iguales.

Estos resultados concuerdan con los aportados en las investigaciones desarrolladas por Navarro et al. (2012) o Villamediana, Donado y Zerpa (2015), quienes aluden al estilo integrador como modelo predominante en el afrontamiento del conflicto entre estudiantes universitarios. Se trata de un estilo que adopta la colaboración entre sus miembros para el intercambio de información y análisis de las diferencias existentes con las que llegar a un acuerdo aceptado por ambas partes. Ello denota la motivación y el interés del estudiante hacia el desarrollo de los trabajos prácticos a partir del aprendizaje cooperativo, lo cual repercute de forma directa en la formación y construcción de los futuros docentes que deberán trabajar en equipo y formar parte activa de la estructura organizacional del contexto educativo en que desarrollar su actividad docente (Navarro et al., 2012).

24

No obstante, también cabe destacar el desarrollo de estilos basados en el servilismo y la satisfacción de los deseos del otro ante una situación problemática, así como las de aplazamiento y/o esquivación del problema ante el conflicto con sus iguales. Estos resultados revelan el déficit en el desarrollo de competencias emocionales para estudiantes de Magisterio que subrayan las investigaciones propuestas por Peñalva, López y Landa (2013) o Bueno, Teruel o Valero (2005). Además, debe tenerse en cuenta las carencias formativas de los estudiantes de Magisterio para el desarrollo de propuestas metodológicas basadas en el aprendizaje cooperativo, el manejo con personas, la adaptación a cambios continuos o el control emocional que propone el estudio de Pertegal, Castejón y Martínez (2009).

Teniendo en cuenta las diferencias en los estilos de afrontamiento de los conflictos interpersonales según el género del estudiante, cabe destacar cómo las mujeres obtienen mejores puntuaciones para la escala de "integración" y "servilismo". Así pues, los estudiantes de género femenino son capaces de desarrollar mejores estrategias basadas en la búsqueda de soluciones con las que satisfacer las aspiraciones de todas las partes implicadas en el trabajo cooperativo, así como la puesta en práctica de acciones para la adaptación a los intereses del otro llegando, incluso, a ceder ante sus demandas.

Estos resultados guardan relación con los resultados de las investigaciones propuestas por Garaigordobil, Machimbarrena y Maganto (2016), Laca, Mejía y Mayoral (2011), Luna y Laca (2014) o Luna y De Gante (2017), quienes aluden a los efectos de los estilos de gestión de los conflictos interpersonales sobre el género. Ello puede deberse a la influencia de los modelos educativos diferenciales sobre los estudiantes según el género, en las que se ha atribuido mayores esfuerzos para el desarrollo de habilidades interpersonales para las mujeres. Además, y en este caso, debe hacerse mención al concepto de “liderazgo femenino” dentro de la cultura organizacional y que aparece clasificado según (Díez, Terrón y Anguita, 2006):

- Diferencias interpersonales, entre las que se destacan la capacidad para trabajar en equipo (dirección participativa centrada en el grupo), mejores habilidades de comunicación (saber escuchar y empatía), creación de un clima de bienestar basado en el diálogo y la escucha, liderazgo compartido basado en la cooperación y el trabajo en equipo, resolución de conflictos basado en la promoción del diálogo, la tolerancia y comprensión de las situaciones conflictivas.
- Diferencias intrapersonales, basadas en la capacidad multimental para conjugar adecuadamente la intuición, emocionalidad y racionalidad en la toma de decisiones, el desarrollo profesional del estudiante, que tiende a involucrarse en proyectos y trabajos de innovación y mejora, así como la constancia profesional para conseguir objetivos a largo plazo.

Finalmente, y en cuanto a la variable sociodemográfica que trata de analizar el “motivo del estudiante para la elección de los miembros del grupo”, se aprecian diferencias estadísticas para los estudiantes que responden al conflicto interpersonal a partir de estilos basados en la “evitación” y el “servilismo”, siendo más favorables para aquellos que han seleccionado a sus miembros con la intención de continuar la misma distribución grupal que en otras asignaturas o al azar, frente a aquellos otros que han preferido destacar las relaciones de amistad entre sus miembros para configurar sus grupos de trabajo.

Así pues, y de modo razonable, cabe entender que aquellos estudiantes que han preferido continuar con el mismo grupo de trabajo que en otras asignaturas opten por esquivar el problema y/o la situación conflictiva con su grupo de iguales para así no perjudicar a los demás o salir perjudicado en la realización de los trabajos prácticos propuestos por el profesor. Por su parte, aquellos otros estudiantes que han seleccionado a sus miembros al azar tratan de ceder ante sus iguales, probablemente por el déficit que presentan hacia el desarrollo de habilidades interpersonales,

así como también puede deberse a la falta de motivación para la realización de los trabajos grupales planteados por el profesor, así como la falta de interés ante los estudios universitarios que se encuentran realizando.

De este modo, investigaciones como las desarrolladas por Korkmaz y Yesil (2011) o Nam y Zellner (2011) destacan cómo gran parte del alumnado también se muestra reacio a participar en procesos de aprendizaje cooperativo, encontrándose en los que parte del grupo elude sus responsabilidades, poniendo en peligro el éxito de este tipo de aprendizaje (Korkmaz, 2012). En este sentido, Pujolás (2008) define a un grupo como cooperativo cuando se establece un objetivo común, relación de igualdad, interdependencia positiva, cooperación, ayuda y exigencia mutua entre todos los miembros, así como la existencia de un vínculo afectivo que hace que celebren juntos los éxitos conseguidos entre todos los miembros.

En definitiva, y modo de síntesis, se destaca el carácter integrador y colaborador de los estudiantes universitarios hacia la gestión de situaciones conflictivas en sus relaciones interpersonales con su grupo de iguales. No obstante, cobra importancia el diseño y desarrollo de programas para la promoción y mejora de las habilidades interpersonales en el estudiante universitario contribuyendo de este modo a la mejora del rendimiento académico del estudiante en Educación Superior.

26

Así pues, y como posibles limitaciones del estudio, cabe destacar que se trata de un estudio basado únicamente en el análisis de los estilos de gestión y afrontamiento del conflicto en estudiantes del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Jaén, lo que impide la generalización de los resultados para otras muestras. De igual modo, el uso del cuestionario como instrumento de recogida de datos puede provocar problemas de deseabilidad social entre los encuestados.

Por ello, y de cara a futuras investigaciones, se pretende ampliar la muestra, accediendo a estudiantes otros Grados y/o facultades, tanto de la Universidad de Jaén, como de otras instituciones de Educación Superior tanto de carácter público como privado, con la intención de establecer comparativas entre las percepciones de los estudiantes para ambas muestras. Además, se pretende ampliar la metodología de la investigación, llevando a cabo análisis cualitativos basados en entrevistas y grupos de discusión que permitan analizar en profundidad el objeto de estudio de este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias-Cardona, A.M. y Arias-Gómez, M. (2017). Conflicto y Educación Superior: narrativas y vivencias de jóvenes universitarios estudiantes de Ciencias Sociales y Humanas. *Revista CES Psico*, 11(1), 56-78.
- Benevides, A., Ribeiro, A.M., Da Silva, A.M., De Almeida-Lima, C., Abreu, T. y Almeida-Santos, Z. (2015). Percepciones de los estudiantes de Psicología sobre las relaciones interpersonales en el ámbito universitario: un estudio exploratorio. *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 11(1), 67-78.
- Bermúdez, J. J., Pedraza, A. y Rincón, C. I. (2015). El clima organizacional en universidades de Bogotá desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 1-12. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-bermudezetal.html> (consultado el 10 de Mayo de 2018).
- Bueno, C., Teruel, M. P. y Valero, A. (2005). La inteligencia emocional en alumnos de Magisterio: la percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 54, 169-194.
- Cañabate, D., Aymerich, M., Falgás, M. y Gras, M. E. (2014). Metodologías docentes. Motivación y aprendizaje percibidos por los estudiantes universitarios. *Educar*, 50(2), 427-441.
- Delpino, M.A. (2011). *Inmigración y educación. El conflicto en la escuela española y sus percepciones*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Salamanca (España).
- Díaz, A. (2014) Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque del desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos*, 143, 142-162.
- Díez, E.J., Terrón, E. y Anguita, R. (2006). *La cultura de género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección*. Barcelona: Octaedro.
- Gámez, M.J. y Torres, C. (2012). Las técnicas de grupo como estrategia metodológica en la adquisición de la competencia de trabajo en equipo de los alumnos universitarios. *Journal form Educators, Teachers and Trainers*, 4, 14-25.
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- Garaigordobil, M., Machimbarrena, J. M. y Maganto, C. (2016). Adaptación española de un instrumento para evaluar la resolución de conflictos Conflictalk): datos psicométricos de fiabilidad y validez. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(2), 59-67.
- García, L. (2015). La teoría de la comunicación como matriz práctica para la resolución de conflictos. *Comunicación y Sociedad*, 23, 45-65.
- Goodwill, R. (2012). Engaging staffa communities in a knowledge transfer strategy: A case of study at the University of Melbourne. *Journal of Higher Education Policy*

and Management, 34(3), 285-294. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/1360080X.2012.678726> (consultado el 15 de Mayo de 2018).

- Imaz, J.I. (2015). Aprendizaje basado en proyectos en los grados de Pedagogía y Educación Social: ¿Cómo ha cambiado tu ciudad? *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 679-696.
- Jaramillo, C., Arias-Cardona, A., Arias-Gómez, M., Restrepo, F. y Ruiz, D. (2012). *Relaciones sociales entre jóvenes universitarios: Una mirada desde sus lógicas subjetivas*. Envigado: Institución Universitaria de Envigado.
- Korkmaz, Ö. (2012). A validity and reliability study of the Online Cooperative Learning Attitude Scale (OCLAS). *Computers & education*, 59, 1162-1169.
- Korkmaz, Ö. y Yesil, R. (2011). Evaluation of achievement, attitudes towards technology using and opinions about group work among students working in gender based groups. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 31(1), 201-229.
- Laca, F.A., Mejía, J.C. y Mayoral, E.G. (2011). Conflict Communication, Decision-Making, and Individualism in Mexican and Spanish University Students. *Psychology Journal*, 8(1), 121-135.
- Livia, G. y García, L. (2015). Estudio de las competencias socio-emocionales y su relación con el afrontamiento en futuros profesores de nivel medio. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 213-228.
- Londoño, C. (2009). Optimismo y salud positive como predictores de la adaptación a la vida universitaria. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(1), 95-107.
- Luna, A. y Laca, F. (2014). Estilos de mensajes en el manejo de conflictos en adolescentes y jóvenes mexicanos. *Boletín de Psicología*, 110, 37-51.
- Luna, A.C. y De Gante, A. (2017). Empatía y gestión de conflictos en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Revista de Educación y Desarrollo*, 40, 27-37.
- Maliandi, R. (2010). *Ética Convergente. Fenomenología de la conflictividad*. Buenos Aires: Las Cuarenta. Disponible en: <http://aaieticas.org/revista/index.php/cde/article/view/23/48> (consultado el 10 de Mayo de 2018).
- Maris, S. y Noriega, M. (2013). Relaciones entre rendimiento académico, competencia espacial, estilos de aprendizaje y deserción. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 29-44.
- Munduate, L.; Ganaza, J. y Alcaide, M. (1993). Estilos de gestión del conflicto interpersonal en las organizaciones. *Revista de Psicología Social*, 8, 47-68.
- Nam, C. W. y Zellner, R. D. (2011). The relative effects of positive interdependence and group processing on student achievement and attitude in online cooperative learning. *Computers & Education*, 56, 680-688. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.010>

- Navarro, Y., López, M^a J., Climent, J.A. y Ruíz, M^a J. (2012). Desarrollo de competencias de gestión de conflictos en la formación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2), 1-11. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1322>
- Osorio, S. (2012). Conflicto, Violencia y Paz: Un acercamiento científico, filosófico y bioético. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 12(2), 052-069. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127025833006> (consultado el 7 de Mayo de 2018).
- Peñalva, A., López, J.J. y Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, 362, 690-712. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-246
- Pertegal, M., Castejón, J. y Martínez, M. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XX1*, 14 (2), 237-260.
- Peterson, J. (2014). *Why conflict is good for business*. Stanford Business School. Disponible en: <https://www.linkedin.com/pulse/20140328060449-11846967-why-conflict-is-good-for-business>. (consultado el 10 de Mayo de 2018).
- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Rahim, M. A. y Bonoma, T. V. (1979). Managing Organizational Conflict: A Model for Diagnosis and Intervention. *Psychological Reports*, 16, 143-155.
- Romero, C., Zurita-Ortega, F. y Zurita-Molina, F. (2010). Autonomía y orientación en el Espacio Europeo de Educación Superior mediante el portafolio y la tutoría. *ESE. Estudios sobre educación*, 19, 261-282.
- Salami, S.O. (2010). Emotional intelligence, self-efficacy, psychological well-being and students' attitudes: implications for quality implications. *European Journal of Educational Studies*, 2(3), 247-257.
- Silva, G. (2008). La teoría del conflicto. Un marco teórico necesario. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, 11(22), 29 - 43. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87602203> (consultado el 7 de Mayo de 2018).
- Silva, M. (2016). Competencias de estudiantes iberoamericanos al finalizar la educación secundaria alta. *Perfiles Educativos*, 38(152), 88-108.
- Soares, A.P., Guisande, A.M., Almeida, L.S. y Páramo, F.M. (2008). Academic achievement in first-year portuguese college students: The role of academic preparation and learning strategies. *Internacional Journal of Psychology*, 44, 204-212.
- Tuning, P. (2009). *Tuning Educational Structures in Europe*. Disponible en: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_brochure_en_espagnol_listo.pdf. (consultado el 9 de Junio de 2018).
- Vallejo, M. y Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 11-25. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/403>

- Vallet-Bellmunt, T., Rivera, P., Vallet-Bellmunt, I. y Vallet-Bellmunt, A. (2017). Aprendizaje cooperativo, aprendizaje percibido y rendimiento académico de la enseñanza de marketing. *Educación XX1*, 20(1), 277-297.
- Vázquez, M. y López, M.A. (2016). La gestión constructiva de conflictos. Propuesta y desarrollo de un taller práctico en el contexto universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 14(2), 184-204.
- Villamediana, J., Donado, A. y Zerpa, C.E. (2015). Estilos de manejo de conflictos, inteligencia emocional y desarrollo moral. *Revista Dimensión Empresarial*, 13(1), 73-94.

El impacto educativo de los programas intergeneracionales: un estudio desde la escuela y las diferentes instituciones sociales implicadas

The educational impact of the intergenerational programmes: a study from the school and different social institutions involved

Pedro Moreno Abellán; Silvia Martínez de Miguel López; Andrés Escarbajal de Haro
Universidad de Murcia, España

Resumen

El presente artículo analiza el impacto de los programas intergeneracionales desde la escuela y las diferentes instituciones sociales para la mejora y calidad de futuros proyectos que generen la construcción de nuevos aprendizajes, y fortalezca un acercamiento entre generaciones. Para abordarlo, se han descrito y analizado los programas orientados al ámbito de intervención intergeneracional en sus diferentes contextos de actuación, las funciones y características de todos los agentes implicados en la acción intergeneracional, y se han identificado las carencias desde la percepción que tenían los protagonistas de esos programas. Para atender a los aspectos planteados, se ha llevado a cabo una metodología de carácter cualitativo a través de entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. Entre los principales resultados obtenidos se reconoce la satisfacción personal de los mayores por el hecho de sentirse útiles y seguir aprendiendo a través de estas iniciativas. En el caso de los niños entrevistados que interactúan con mayores, se configuran beneficios relacionados esencialmente con el conocimiento y la sabiduría que les aportan esas personas; adquisición de numerosos valores de empatía, respeto y solidaridad; aprender a ser mejores personas en la vida; disminuir estereotipos hacia la vejez; y reconocer una imagen positiva de las personas mayores.

Palabras clave: niños; personas mayores; programas intergeneracionales; envejecimiento activo; participación social.

Abstract

The present article analyses the impact of the intergenerational programmes from the school and different social institution to improve and offer more quality for design of futures projects which generate the construction and exchange of new learning. More specifically to improve the strength between the connection of every generation. With this aim in mind, has been described and analysed the existence of programmes about intergenerational fields in the different contexts, the functions and characteristics regarding all the participants involved, and the existence of certain lacks on the part of the protagonists involved in intergenerational programmes. To attend to the purposes previously shown, a qualitative methodology was used through semi-structured interviews and group discussions. Finally, among the main results discovered, between other aspects, personal satisfaction is the biggest demonstrated by the fact of feeling useful and of keeping on learning. In case of the interviewed children who interact with elderly people, there are formed benefits related essentially to the knowledge that they bring them; acquisition of numerous values of empathy, respect and solidarity; to learn to be better people in the life; to diminish stereotypes towards old age; and to recognize a positive image of the elderly.

Keywords: elderly; intergenerational programmes; active ageing; social participation.

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se encuentra sometida a numerosos factores de cambio; uno de los mayores es, sin duda, la profunda transformación demográfica que se otea en el horizonte como un enorme desafío para el siglo XXI. En ese sentido, el 'envejecimiento demográfico' quiere ser 'tratado' desde la teoría y la práctica del envejecimiento activo, optimizando las oportunidades de bienestar físico, social y mental de las personas mayores con el objetivo de ampliar la calidad de vida en la vejez. De este modo, calidad de vida y envejecimiento activo estarían tan imbricados que trascienden el plano teórico para adentrarse en objetivos y desarrollo prácticos, y apunta claramente hacia la autonomía y la calidad de vida en su doble vertiente: responsabilidad de acción y compromiso de participación en diferentes espacios sociales (Del Valle y Coll, 2011). Pero, para conseguirlo, es necesario vehicular nuevos instrumentos y estrategias para intervenir socioeducativamente con el colectivo de personas mayores. De igual forma, se hace necesario fomentar y asentar la equidad en la participación social del colectivo de personas mayores respecto al resto de grupos de edad.

32

Al mismo tiempo, es imprescindible una nueva concepción de espacios propios de participación en el que confluyan diferentes cohortes de la esfera social, espacios interactivos e intergeneracionales (a partir de las personas mayores como principal cohorte), que es una demanda ineludible que todas las instituciones, ya sean administrativas o técnicas, deben apoyar, regular normativamente y ampliar para ofrecer nuevos modelos de motivación por y para este colectivo. Para la propia Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002), la solidaridad intergeneracional significa "dar y recibir de manera recíproca entre individuos, así como entre generaciones de mayores y jóvenes" (p. 79). Ello comporta la equidad entre las generaciones, pero también el compromiso de construir juntos el futuro; es un elemento de solidaridad clave en todos los tiempos y en todas las sociedades, pero mucho más desde planteamientos modernos de envejecimiento activo (Baschiera, Deluigi & Luppi, 2014). Y desde el punto de vista educativo, con esas medidas se haría realidad el inseparable proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de todo el proceso vital.

De acuerdo con lo anterior, cobra todo el sentido la alternativa de las relaciones intergeneracionales, y en consecuencia, a los programas de carácter intergeneracional, como vía creciente de participación para las personas mayores y las generaciones más jóvenes dentro del conjunto social. Una fuente de estudio

que suscita gran interés en la actualidad para la mejora y calidad de vida, la autoestima y la dignidad de los mayores; donde especialmente este colectivo signifique un pilar fundamental para las demás generaciones. En este sentido, los Programas Intergeneracionales (en adelante PI) pueden ser un instrumento de gran viabilidad, tanto en la participación de personas mayores para que sus voces puedan ser escuchadas, como en los beneficios que conllevan para las generaciones más jóvenes, que a su vez, pueden recibir experiencias, construir conocimientos y revalorizar la imagen del colectivo de mayores.

Los primeros PI que surgen en Estados Unidos durante la década de los años sesenta pretenden concienciar y paliar el distanciamiento familiar de los jóvenes, generado por los cambios producidos en el contexto laboral (Newman y Sánchez, 2007). Hasta los años noventa en el contexto americano, se produce un evolución en la que se desarrollan principalmente problemáticas culturales y sociales. Es a partir de esta década, cuando los PI se expanden al continente europeo para ser utilizados como instrumento de avance educativo y social. Según mantienen los autores, ofrecen una respuesta a la inclusión de las personas mayores ante el envejecimiento activo, y a los nuevos modelos de solidaridad familiar y las políticas de integración centradas en los procesos migratorios.

La primera conceptualización que fortalece la evolución de los PI, viene marcada por el International Consortium of Intergenerational Programmes al definirlos como “vehículos para el intercambio determinado y continuado de recursos y aprendizaje entre las generaciones mayores y las más jóvenes con el fin de conseguir beneficios individuales y sociales” (ICIP, 1999; Hatton-Yeo y Ohsako, 2001). Reflejo de ello, es la implicación de distintas generaciones en actividades comunitarias para la consecución de unos beneficios recíprocos. En este sentido, diversas investigaciones (Gutiérrez, 2010; Mcree y Smith 1997), demuestran un impacto positivo ante la importancia de cubrir necesidades sociales y crear numerosos lazos afectivos entre niños y mayores.

En el caso de niños y jóvenes, recae sobre el carácter educativo a través de programas de mentorización, de tutorización o para evitar el absentismo escolar. Pinazo (2009) y MacCallum, et al. (2006), subrayan la responsabilidad social, la confianza en uno mismo o el hecho de retirar ciertos estereotipos negativos hacia la vejez. Para las personas mayores (Gutiérrez, 2010), es una oportunidad para seguir aprendiendo y ofrecer su experiencia vivida convirtiéndolas en personas

activas. De la misma manera, el estudio de Gutiérrez y Hernández (2013) demuestra el bienestar psicológico, físico y social. Respecto al impacto de los participantes mayores en PI, es concluyente que el contacto con niños y jóvenes provoca un sentimiento de vitalidad, un aumento de autoestima, así como la reducción del aislamiento y la soledad, para dar paso a un envejecimiento saludable.

En cuanto a la esfera comunitaria, aparecen grandes beneficios relativos a la creación de redes sociales para la integración multi-generacional (Granville y Hatton-Yeo, 2002; Sánchez, Díaz, López y Sáez, 2008; Gutiérrez y Hernández, 2013). También se incide en la consolidación de sociedades del futuro entendidas como un espacio intergeneracional de participación activa y educación social (Martínez de Miguel, Escarbajal y Moreno, 2017). Dentro de la literatura intergeneracional, Kuehne (2003) remarca la importancia de implementar otros estudios de mayor envergadura, que incluyan otras generaciones dentro del ámbito familiar, con objeto de comprobar una nueva repercusión sociocomunitaria. De forma análoga, Hatton-Yeo (2009) ofrece valor a la creación de PI de carácter comunitario, centrados más bien, en políticas que garanticen la equidad social. En consonancia, el estudio de Villas-Boas, Oliveira, Ramos y Montero (2015), distingue la importancia del impacto comunitario como otro elemento de estudio, además de la implicación de las principales generaciones implicadas.

34

Como apuntan Salmerón, Martínez de Miguel y Escarbajal (2014), es fundamental que “la información sobre las personas mayores también llegue a los jóvenes, y que llegue libre de sesgos sociales, de imposiciones, de ideas preconcebidas...” (p. 152), para entender que el proceso de envejecimiento no es un compartimento estanco. Estas investigaciones, se desarrollan precisamente desde el convencimiento de que, a través de los PI puede garantizarse el diálogo entre generaciones, donde se traten determinados temas influyentes sobre la inclusión social; marcando un escenario progresivo de participación activa y de extensión de redes sociales de todos y para todos. Por ello, consideramos que a través del diseño y puesta en marcha de PI se puede contribuir de manera positiva al desarrollo de la educación para la ciudadanía en su sentido más amplio. Demostrando así, que estos programas contribuyen a la promoción de solidaridad social y a la proyección ciudadana entre generaciones (Pinazo, 2012).

1.1 *Objetivos*

Para la presente investigación se plantearon los objetivos que siguen a continuación:

Objetivo general

- Conocer el estado de los PI en la Región de Murcia desde el punto de vista de sus participantes

Objetivos específicos

- Analizar el impacto de los programas orientados al ámbito de intervención intergeneracional en sus diferentes contextos de actuación (Centros Sociales, Colegios, Ayuntamientos...), así como los motivos de la participación en los mismos.
- Conocer las funciones y características de los agentes implicados en la acción intergeneracional: niños, personas mayores y técnicos.
- Identificar la existencia de determinadas carencias en los programas intergeneracionales.

2. **METODOLOGÍA**

35

En esta investigación se ha optado por la utilización de una metodología cualitativa, pues se defiende la idea de que la mejor forma de llegar a tener un mayor conocimiento del mundo que rodea a las personas mayores es a través de las voces de los propios protagonistas: las personas mayores y otros agentes sociales relacionados con ellos (Serdio, Díaz y Cifuentes, 2013).

2.1 *Población y muestra*

La población estudiada se encuentra distribuida de manera equilibrada por toda la geografía de la Región de Murcia, siendo los escenarios principales, y, por tanto, el criterio de selección, aquellos Centros Sociales que desarrollaran un mayor número de PI (Murcia capital, Alcantarilla, San Javier y Puerto de Mazarrón), así como en centros educativos (con niños pertenecientes a 5º y 6º curso de Educación Primaria). Este contexto se amplía a profesionales y/o coordinadores de PI, procedentes de otros municipios como Lorca, Archena, Molina de Segura, Cartagena, Caravaca, Jumilla, La Unión, Las Torres de Cotillas y Yecla. En la Tabla 1, se muestra resumidamente los principales aspectos sociopersonales en relación al número de participantes, sexo, años de participación y la totalidad de participantes del estudio.

TABLA 1

Principales aspectos sociopersonales del conjunto total de participantes

Grupo	Colectivos de estudio Nº participantes	Sexo		Años de participación		
		m.	fem.	Hasta 5 años	Entre 6-10 años	Más de 10 años
Personas mayores	28	14	14	8	12	8
Profesionales	18	4	14	1	6	11
Niños	50	22	28	50	-	-
Total participantes	96	40	56	59	18	19

Fuente: elaboración propia.

2.2 Instrumentos

Los instrumentos de recogida de información utilizados en esta investigación han sido la entrevista y el grupo de discusión. En el caso de la entrevista, se optó por una semiestructurada, elaborando dos modelos: por un lado, la dirigida a profesionales coordinadores, fundamentada en el modelo de entrevista para profesionales elaborada por Martínez de Miguel (2003); por otro lado, para alumnos de Educación Primaria implicados en PI con personas mayores, ésta muy clara y sencilla, adaptada a su edad, teniendo como referencia y ajustando hacia un enfoque cualitativo el “Cuestionario sobre las Relaciones Abuelos-Nietos” de Rico, Serra, Viguer y Meléndez (2000). En los grupos de discusión participaron las personas mayores, que podían matizar, ampliar, comparar percepciones, informaciones, sentimientos, emociones, etc., resultando ser una estrategia investigadora de recogida de información muy significativa.

36

2.3 Procedimiento de recogida y análisis de datos

Tanto en el proceso de realización de las entrevistas individuales como grupales (para grupo de discusión), se consideró adecuado que el investigador se desplazara a los diferentes centros. Asimismo, se garantizó en la primera toma de contacto que la información recabada sería utilizada exclusivamente para dichos fines de investigación. En cuanto a las sesiones individuales para las entrevistas a los niños, se optó por realizarlas en el aula correspondiente de cada centro educativo, a excepción, de un pequeño grupo de niños que realizó la entrevista en uno de los Centros sociales, aprovechando dos días de convivencia programados con las personas mayores, dentro del PI desarrollado en ese momento. Para las sesiones grupales se propuso como espacio más adecuado la sala de juntas de los diferentes Centros Sociales; este proceso de recogida de información fue grabado en el mismo momento de la realización del grupo de discusión con un tiempo estimado de hora y media.

Para el proceso de análisis de datos, y tras la grabación de entrevistas y grupos de discusión, se procedió a la transcripción de cada uno de los relatos haciendo uso de una lectura reflexiva. Seguidamente se establecieron una serie de códigos para encuadrar todos los apartados de forma ordenada en los que se pretendía focalizar el análisis. A partir de aquí, se procedió a la construcción de categorías descriptivas que permitieran detallar y estructurar los núcleos temáticos o unidades de codificación sin olvidar el sentido global. Posteriormente, se optó por uno de los procedimientos habituales en investigación cualitativa a la hora de exponer los resultados como es el uso del texto narrativo para realizar un análisis de contenido. La finalidad radicaba en tratar de organizar y dar significatividad a las categorías de información establecidas.

3. RESULTADOS

Teniendo en cuenta los diferentes núcleos temáticos, se establecieron finalmente cuatro categorías: motivos de participación, contenido de los PI, rol desempeñado y necesidades percibidas en los PI desde la perspectiva de sus protagonistas. A continuación, en las Figuras 1 y 2, se exponen los resultados, haciendo uso posteriormente del texto narrativo.

Motivos de participación

FIGURA 1

Motivos de participación de las personas mayores en PI

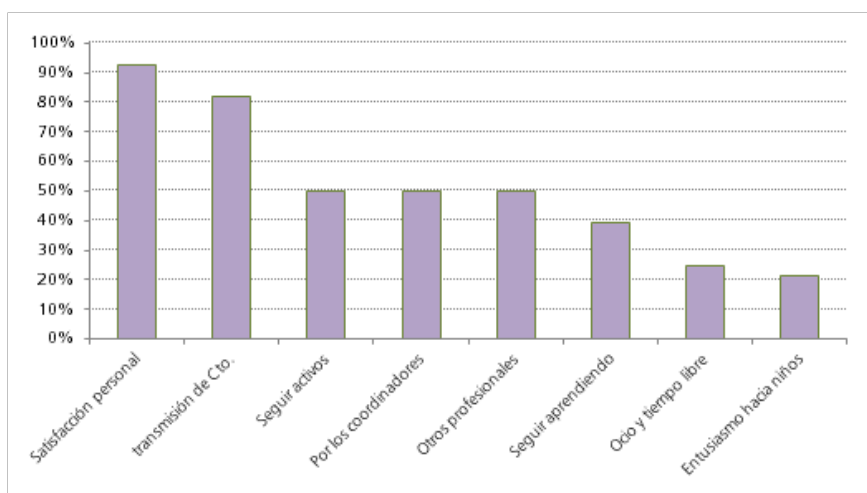
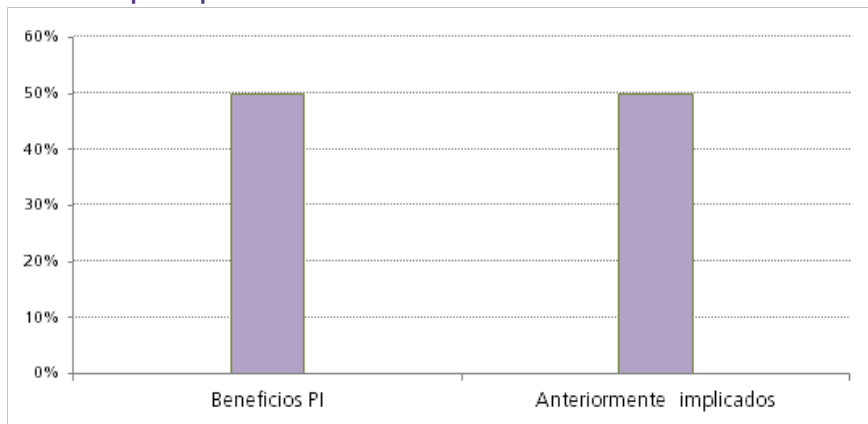


FIGURA 2

Motivos de participación de los coordinadores en PI



38

Con esta categoría se pretende descubrir los motivos e intereses que han impulsado a los protagonistas para participar en los PI. Así, se constata, que para la gran mayoría de las personas mayores, los principales motivos de participación corresponden a su satisfacción e iniciativa personal: *Fue la idea nuestra. Y ya luego al ayuntamiento le pareció bien y entonces nos mandó una asistenta que estaba metida* (PMGD1A). Seguida de esta gran mayoría, otra razón de participación la constituye el hecho de que los mayores expresan la importancia de que niños y jóvenes, de alguna manera, conozcan su mundo al tiempo de transmitirle su conocimiento: *Que los muchachos puedan entender un poco nuestro mundo porque hay un abismo entre la mentalidad que ellos tienen y nosotros con nuestros setenta años* (PMGD1A). Por otra parte, la mitad de los mayores participantes opinan que el hecho de participar en este tipo de programas les hace seguir activos. Una manera de sentirse útiles consigo mismos, renovarse, y poder compartir su experiencia con sus iguales u otras generaciones: *Mayor parte por el envejecimiento activo.*(PMGD4A).

En la misma medida, se descubren nuevas formas de involucrar a los mayores. A través de los coordinadores del propio PI: *La verdad que el programa que llevamos este año que lo ha preparado Montse. Que ella es la culpable* (PMGD1A). Por la motivación de otros mayores que ya participaban con anterioridad: *Porque yo fui a aprender internet y me vistieron...* (PMGD8J). Por la recomendación de otro profesional del centro no implicado: *Porque dice la psicóloga que asistas a clase, porque deberías quedarte a ayudarnos. Total, que ya me van enrollando* (PMGD9J). Y, en menor medida, para seguir aprendiendo: *Estamos en edad todavía de aprender* (PMGD5A). Hubo un pequeño grupo

que manifestó su iniciativa de participación, como la mejor manera de utilizar su ocio y tiempo libre tras la jubilación: *Y he descubierto después de jubilado, que existe el tiempo* (GDPMU27). También se identifica que durante su etapa de trabajadores no tenían la misma disponibilidad que ahora: *Antes no tenía tiempo de nada trabajando* (GDPMU27). Otro grupo de participantes enfoca su motivo de participación por medio del entusiasmo y cariño que sienten hacia los niños: *A mí, te digo claramente, es porque me encantan los niños* (PMGD8J).

En el caso de los profesionales coordinadores del programa, los motivos de participación hacen referencia, principalmente, a los beneficios encontrados a través de los PI: *Cuando realizábamos semanas culturales en centros residenciales y vimos lo positivo que resultaba el contacto de niños en esos ámbitos cerrados para los mayores* (EPF12). Otra de las razones de participación se debe a que los programas ya estaban implantados: *Cuando comencé a trabajar en el centro de mayores, éste era uno de los programas que ya estaba instaurado* (EPF8). Finalmente, en relación a los motivos de participación de los niños, a la inmensa mayoría les motiva el hecho de adquirir valores y nuevos aprendizajes: *La verdad que cuando estoy con ellos aprendo muchas cosas diferentes* (N5); *A convivir con los mayores* (N22); también, porque se divierten con los mayores: *Que son muy divertidas* (N16).

3.1 Contenido de los programas intergeneracionales

A partir de esta categoría se trata de descubrir qué actividades se suelen ofrecer dentro de estos programas, a qué grupos suelen dirigirse, cuáles se dan con mayor frecuencia, espacios y tiempos, por qué esas actividades y no otras atendiendo a su criterio de selección, desarrollo, objetivos y evaluación del proceso, y cómo nacen o de qué manera se fundamentan dentro del proceso de organización (Véase tabla 2).

TABLA 2
Grupos de edad y contextos de interacción

Grupo de edad	Contexto de interacción
Educación Infantil	Guarderías (hasta 3 años)
Educación Primaria	Centros escolares
Educación Secundaria	Institutos
Educación Universitaria	Centros universitarios
Otros grupos de Mayores	Centros Sociales
Trabajador social procedente de otro centro de mayores	Centros Sociales

De la anterior tabla se desprenden los grupos de participación con los que interactúan las personas mayores. Así, tal y como remarcan mayores y coordinadores, el principal grupo de edad en el que poseen una dilatada experiencia de trabajo, hace referencia a los niños de Educación Primaria en Centros escolares: *Llevamos más o menos, unos 7 u 8 años... fuimos a los colegios, pero fuimos a los colegios a darles charlas de nuestras experiencias* (GDPMU24). Aunque, en menor medida, se han programado actividades con alumnado de educación secundaria en diferentes institutos: *Hemos ido escalando, primero a los colegios, luego hemos ido a los institutos* (GDPMU27). Igualmente, se han llevado a la práctica actividades en guarderías: *Yo lo que quería decir es que también participábamos en guarderías con bebés, con niños de dos tres años* (PMGD12J). Seguidamente, se encuentra otro tipo de programa que hace referencia a las jornadas intergeneracionales con alumnos universitarios de educación social: *Otro, asistencia a la universidad como hemos dicho antes* (PMGD4A). Asimismo, los profesionales resaltan su coordinación e implicación: *En la actualidad llevo el seguimiento del Taller de la Experiencia y de la Universidad de Educación social que nos hizo partícipes en este gran proyecto* (EPF7). Por último, aunque en menor medida, los profesionales han desarrollado experiencias con otros colectivos como discapacitados, familia, o acciones comunitarias.

40

Prestando atención a la relación mayores-niños, se observa que el centro escolar es el contexto habitual de actuación para la mayoría de las actividades programadas. El eje vertebral está integrado por el *Taller de la experiencia*, que se enmarca dentro de las siete áreas que conforman el denominado “ámbito socio-comunitario”: *En las experiencias intergeneracionales dando las charlas* (PMGD6A). Aquí los mayores cuentan su experiencia desarrollando múltiples actividades de forma interactiva con el alumnado, reservando un espacio de pregunta-respuesta: *Es decir, luego se hace una especie de coloquio en el que los niños pueden preguntar* (GDPMU23).

Dentro del conjunto de actividades, y tras el análisis de los grupos de discusión de personas mayores, se contempla con gran éxito los juegos tradicionales y la fabricación de juguetes: *Por ejemplo, a jugar a los bolos, al caliche, a una demostración de esparto* (GDPMU26). En el caso de los niños, la actividad más valorada es el cuentacuentos: *Que nos cuenten cuentos* (N7); seguida de actividades de juegos antiguos y tradicionales: *La petanca y los bolos* (N3). No menos importante es el proceso de evaluación para comprobar el nivel de satisfacción de las actividades: *Y luego, las hojas que le dan allí los maestros,*

se las mandan de aquí preparadas, ellos las rellenan con las preguntas que le den y unos dicen unas cosas que les gustan más..., otros dicen otras, pero que lo meten todo (PMGD15Z).

En cuanto a la planificación, los mayores preparan y dan forma a los temas previa exposición: *El tenía cuatro temas, yo otros cuatro temas, y cada uno se va haciendo sus temas que va desarrollando en el colegio donde vamos* (GDPMU27). Del mismo modo, se reúnen previamente con los coordinadores del programa para la elección de los temas: *Se elegían los temas* (GDPMU22); *Los llevamos dentro, son los temas que nosotros creemos* (GDPMU27), como también, comentar y matizar entre todos aquellos aspectos susceptibles de mejorar y poder concluir en el tema que finalmente se trasladará a la práctica: *Los exponemos en las reuniones que tenemos aquí cada semana, y los compañeros, pues nos dan o damos el visto bueno al trabajo que hacemos cada uno* (GDPMU28).

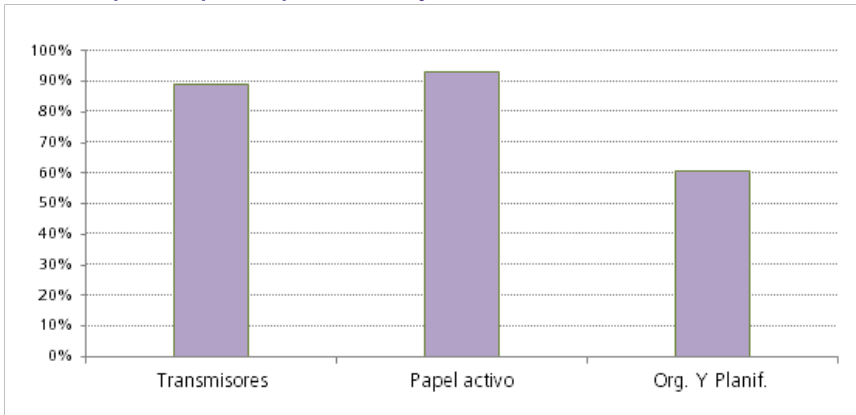
3.2 Rol desempeñado

Esta categoría pretende revelar la forma de implicación, el tipo de funciones llevadas a cabo durante el desarrollo del programa, así como prever todas aquellas actuaciones significativas antes y después del mismo en las que pueden involucrarse activamente. Se constata que la gran mayoría de personas mayores cumplen una importante función de transmisión útil para los niños: *Lo que yo intentaba era llevar a la mente de los chavales el sentido de la responsabilidad* (PMGD4A). Las personas mayores consideran que cumplen un papel activo; se sienten satisfechas y protagonistas en el desarrollo de las actividades: *Nuestro rol yo sí que lo veo activo. No paramos ni un segundo* (PMGD19Z). A estas afirmaciones, se une también la percepción positiva de los mayores desde el punto de vista de los niños: *Pues que los mayores pueden hacer cosas que ni te imaginas* (N21).

De otro lado, y dentro de ese papel activo casi generalizado, se constata que más de la mitad de los participantes se consideran protagonistas de la organización y planificación del programa llevado a cabo: *Nosotros empezamos solitos, eh. Y sin nadie* (PMGD1A). Asimismo, aunque la idea nace de ellos, se afirma, que más tarde recibieron la participación de otros agentes: *Fue la idea nuestra. Y ya luego al ayuntamiento le pareció bien y entonces nos mandó una asistenta que estaba metida* (PMGD1A). Preparan y eligen previamente los temas que van a exponer y los elaboran ellos mismos; llegando a matizarlos de forma conjunta: *Elaboramos los temas que vamos a dar y los exponemos, lo único es que aquí los purificamos...* (GDPMU27). No obstante, los profesionales aportan la

supervisión técnica, independientemente de que los vean capaces de desarrollar las actividades por sí mismos: *Las personas mayores son capaces... bajo supervisión técnica y dentro de un proyecto con objetivos definidos (EPF5)*. Véase a continuación la Figura 3, que resume el rol desarrollado por los mayores:

FIGURA 3
Rol desempeñado por las personas mayores en PI



42

Necesidades percibidas en los PI

Esta última categoría que analiza las necesidades presentes en el desarrollo de los PI, está conformada por dos subcategorías: la primera versa sobre los aspectos formativos; la segunda, engloba carencias de tipo estructural, administrativo y económico. Obsérvese previamente en las Figuras 4 y 5:

FIGURA 4
Necesidades percibidas por las personas mayores en PI

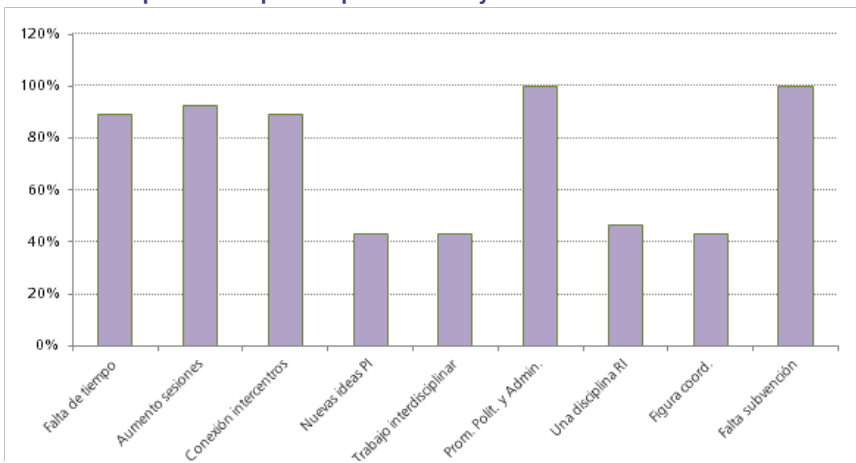
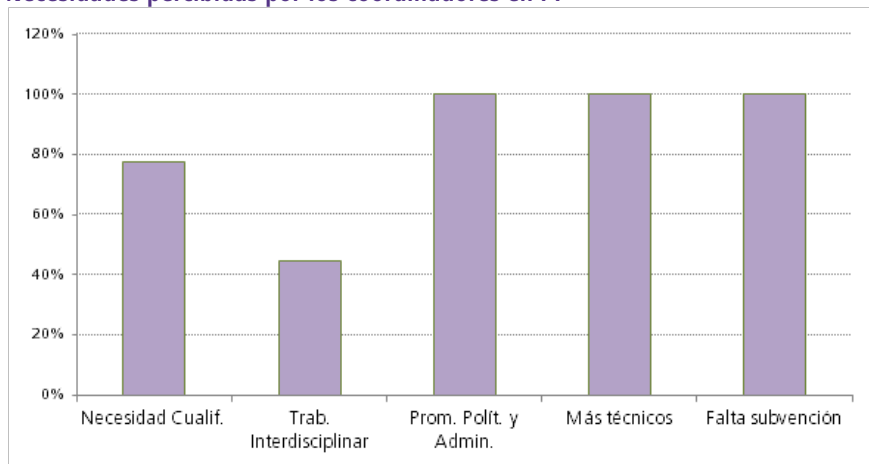


FIGURA 5

Necesidades percibidas por los coordinadores en PI*a) Necesidades formativas*

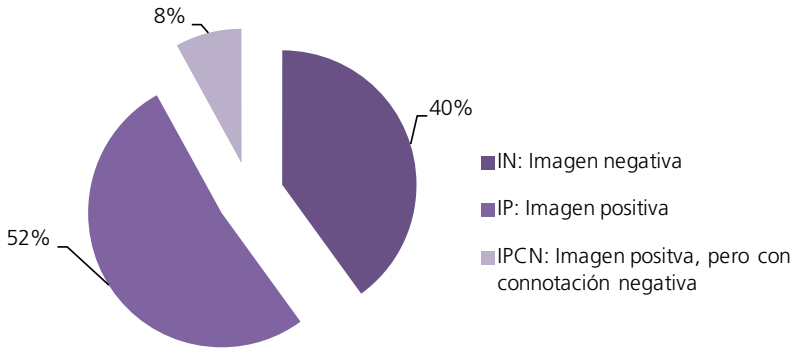
Un grupo significativo de participantes mayores expresa su falta de aproximación a las nuevas tecnologías como apoyo al desarrollo del programa, pero también para adaptarse a los 'nuevos tiempos': *Yo creo, que como el sistema educativo ha cambiado tantísimo, con las nuevas tecnologías..., y además de que esa parte de pizarras electrónicas (PMGD3A)*. Desde la perspectiva de los profesionales, y a pesar de que muchos se han ido formando con el transcurso de los años, siguen manifestando la necesidad de cualificación en este ámbito: *Falta formación para aquellas personas que realmente se quieran dedicar a las relaciones intergeneracionales (EPF1)*.

De otro lado, los mayores descubren en los niños algunos prejuicios hacia las personas de edad avanzada, aunque posteriormente van desapareciendo una vez desarrollado el programa: *Porque al principio piensan que no vamos a saber hacer muchas cosas, y luego se sorprenden cuando nos ven ahí de pie dando nuestra charla (GDPMU22)*. Coincidiendo con los mayores, casi la mitad de los niños entrevistados percibía una imagen negativa de aquéllos antes de interactuar con ellos; y solamente un grupo reducido poseía una imagen positiva, con alguna connotación negativa. Véase la Figura 6:

Imagen previa a la interacción

FIGURA 6

Imagen de las personas mayores por niños antes de la interacción en PI



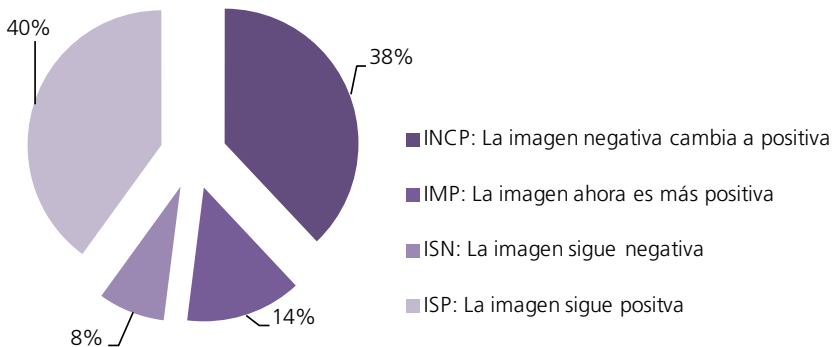
Comparando los anteriores resultados con la imagen que los niños poseen de los mayores después de la interacción, se descubre entre otros aspectos, que esa visión negativa cambia a positiva de manera considerable tal y como se muestra en la Figura 7:

44

Imagen posterior a la interacción

FIGURA 7

Imagen de las personas mayores por niños después de la interacción en PI



Finalmente, cabe expresar el desconocimiento del proceso de ejecución de los PI por parte del profesorado: *El profesor está allí. Para ellos es una cosa que desconocían. Porque también son personas jóvenes, desconocen esa actividad y piensan, -ah, pues qué bien, mira estos lo que hacen, que estupendo* (PMGD3A). Esta expresión refleja la necesidad de ofrecer mayor información e implicación al profesorado de los centros escolares.

b) Necesidades estructurales, administrativas y económicas

Atendiendo a las necesidades estructurales, se observa como la inmensa mayoría de los mayores participantes subrayan la falta de tiempo en el desarrollo de los PI: *Es que falta tiempo para lo que queremos hacer. Es falta de tiempo* (PMGD21Z). Y, solicitan el aumento de sesiones programadas: *Falta que vengan más días*. Esa cuestión también es confirmada por los niños: *Que vengan otro día para conocer nuevas cosas* (N45).

Por otra parte, las personas mayores enfatizan la necesidad de participación por parte de los centros educativos, así como encontrar un punto de unión entre los centros sociales y los colegios: *Falta ese enlace. Entre unos y otros. Porque los unos, - venga, a ver si venimos, y los otros, - ya lo veremos...Y luego si no hay tiempo, no se hace* (PMGD8J). Afirman que algunos centros no lo consideran relevante: *Creen que es mucha complicación* (PMGD10J).

Acentuando otros aspectos, se observa que prácticamente la mitad de los mayores participantes consideran importante proyectar nuevas ideas sobre el PI con objeto de mejorarlo y enriquecerlo: *Hay que dar un giro, y eso es así, con cosas nuevas que nos vengan bien... Porque al final, lo que queremos es que funcione mejor* (PMGD10J); mejorar ciertos aspectos tras la finalización del programa: *A veces hay cosas que sabes que no funcionan, por eso se tienen que hablar cuando acaba el programa para cambiarlo* (PMGD12J). Del mismo modo, en el ámbito de los profesionales se manifiesta la importancia de fortalecer y mejorar el trabajo interdisciplinar, así como la coordinación institucional: *La falta de comunicación inter-centros* (EPF7). Los mayores también lo corroboran: *Es decir, este centro con otros de Murcia, con uno de Cartagena y con uno de cada parte* (PMGD9J). Además, consideran necesario ofrecer el PI fuera del horario lectivo, y a ser posible, enfocado hacia los adolescentes, porque se encuentran en una edad crítica: *Más gratificante quizás la labor en los institutos. Lo veo quizás que ahí se pueda conseguir algo más. Es una edad muy crítica* (PMGD1A).

Dando respuesta a las necesidades administrativas, se constata cómo la totalidad de mayores y profesionales reclaman más medios de promoción e implicación desde la administración: *Y dé los medios suficientes para eso (...) y lo promoción* (PMGD4A). También desde el ámbito político administrativo, por restar valor al hecho intergeneracional: *Estos políticos no saben lo importante que es la relación de los críos con nosotros* (PMGD21Z). Por otra parte, cerca de la mitad de los mayores participantes, enfatizan la necesidad de una disciplina que incorpore las relaciones intergeneracionales: *De decir, esto es así y tiene que formar parte de una disciplina* (PMGD3A). Asimismo, reclaman una figura coordinadora: *Falta como una figura que represente los PI y que coordine a nivel regional los programa para que pueda llegar a todos los centros* (PMGD3A), de la cual, los profesionales recalcan, por unanimidad, incorporar personal técnico especializado: *La falta de un profesional que se dedique en exclusividad a este tipo de actividades* (EPF17).

En cuanto a las necesidades económicas, los mayores exponen la dificultad de presupuesto y la falta de subvención para desarrollar adecuadamente los PI en su conjunto: *Muchas veces las ayudas económicas van donde tienen que ir, pero de lo que hacemos aquí, parece que nadie se acuerda* (PMGD21Z). Lo mismo declaran los profesionales: *La mejora, en todo caso siempre va unida a la disponibilidad presupuestaria* (EPF9).

46

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio centrado en la perspectiva de sus protagonistas, incorpora dos nuevos focos de análisis dirigido a personas mayores y niños como participantes de PI; ofreciendo una continuidad respecto a otras investigaciones anteriores (Gutiérrez 2010; Gutiérrez y Hernández, 2013). Referente a los motivos de participación de las personas mayores, se evidencia el hecho de sentirse útiles, seguir aprendiendo y satisfacción personal, coincidiendo con el enfoque pedagógico estudiado por Aparicio (2013) y el carácter de necesidad para seguir aprendiendo, expresado por Morón (2014). En esta perspectiva, cobra sentido el modelo sociocrítico para romper con estilos tradicionales que encasillan a los mayores como inactivos e improductivos, como evidenciaron otras investigaciones (García Mínguez, 2002; Martínez de Miguel y Escarbajal de Haro, 2009). En cuanto al rol desempeñado por los mayores como transmisores de conocimiento, los

datos obtenidos convergen con los estudios de Yuni y Urbano (2005), Gutiérrez, (2011) y Caride (2013), donde los mayores consideran su papel con una actitud protagonista y activa.

Aunque los mayores participan en la propuesta y elaboración de actividades, la dirección de los PI compete a los profesionales coordinadores; esta situación difiere respecto al estudio comparativo llevado a cabo por Kaplan y Larkin (2004), donde los mayores desarrollan el PI con niños, y los coordinadores actúan como apoyo.

El estudio realiza nuevas aportaciones para los mayores, en cuanto al valor de poder renovar sus aprendizajes para adaptarse mejor a la sociedad. Dichos resultados revelan una clara coherencia con las investigaciones de Hatton-Yeo, Klerq, Ohsako y Newman (2001) y Pinazo (2009). La percepción resultante va en la misma dirección que mantienen De-Juanas, Limón y Navarro (2013) y Salmerón, Martínez de Miguel y Escarbajal de Haro (2014), al expresar nuevas formas de desarrollo en los mayores para seguir estando activos, continuar formándose, enfrentarse al aislamiento y mejorar su calidad de vida.

En el caso de los niños entrevistados que interactúan con mayores, aparecen beneficios relacionados con el conocimiento y la experiencia que les aportan; y su percepción hacia los mayores es positiva una vez realizado el PI. (Al respecto, hay que recordar la percepción negativa y estereotipada previa a los PI). Algunas investigaciones también lo han demostrado (Abrams, Eller & Bryant, 2006; Aday, Sims, McDuffie & Evans, 1996; Foster, 1997; Rebok et al., 2004; Rosebrook, 2006); todas argumentan que el contacto con las personas mayores es capaz de reducir estereotipos negativos proyectados desde los niños y los jóvenes.

El último bloque de resultados llevado a discusión, hace referencia a las principales necesidades encontradas en el proceso que engloba el funcionamiento de PI. Con referencia a los profesionales, una de las grandes preocupaciones recabada de los resultados se refiere al inexcusable trabajo interdisciplinar, así como la coordinación institucional y la necesidad de implantar una evaluación sólida y una red de centros para trabajar tanto a nivel regional como nacional. Esta radiografía demuestra uno de los retos más significativos acentuado por Kuehne (2003) y la urgencia del trabajo inter-centros (Kaplan, Higdon, Crago & Robbins, 2004). Con respecto a la evaluación, los resultados coinciden con Gutiérrez (2010), ó con el análisis reflexivo de Domínguez (2012), en cuanto a los componentes fundamentales de un PI. Sobre el ámbito educativo se manifiesta claramente la necesidad de incluir los PI en las programaciones ordinarias de los

centros de Educación Primaria y Secundaria, como igualmente dedujeron de sus estudios Friedman (1999) y Gutiérrez y Alcaraz (2012). Otro aspecto reclamado por mayores y coordinadores se refiere al aumento de recursos humanos y la deficitaria dotación económica, resultados también observados en estudios como el de Sánchez, Díaz, Doblas, Pinazo y Sáez (2008), y Domínguez (2012).

Una vez expuesta la discusión, y teniendo en cuenta los objetivos planteados en la investigación, se exponen a continuación las principales conclusiones del estudio.

Atendiendo al primer objetivo específico, reconocer y analizar los programas existentes, se constata una enorme variedad de grupos de edad a los que se dirigen los PI reconocidos en la Región de Murcia; abarcando niños de Educación Infantil y Primaria, jóvenes de Educación Secundaria y Universitaria; en alguna ocasión, grupos con discapacidad. Dicho lo cual, aunque se efectúan interacciones con todos los cohortes de participación mencionados, la idea que se desprende de los protagonistas apunta a los niños de Educación Primaria como el grupo de edad con el que tienen más afinidad, contacto y experiencia de trabajo. Concretamente, el Centro escolar es el contexto habitual para el desarrollo de la mayoría de las actividades programadas. Ajustándose a este foco de estudio, se descubren de manera muy significativa programas y actividades basadas en la aportación que realizan los mayores: su experiencia, formas de vida en la infancia (juegos tradicionales, fabricación de juguetes antiguos...), la juventud, los oficios, como eran sus padres y ancestros, etc. El eje vertebral de este programa se denomina "Taller de la experiencia", que viene reconocido en el área de actuación socio-comunitaria dentro de los Centros Sociales.

48

Otro aspecto relevante se refiere a que el conjunto de actividades propuestas por los profesionales coordinadores tienen entidad propia como "programa" a pesar de que pueda reducirse a actividades puntuales por razones estructurales. Asimismo, el análisis de resultados permite ver que la iniciativa en cuanto a organización y promoción de los PI proceden mayoritariamente de las instituciones de mayores, sin olvidar la coordinación con los responsables del resto de instituciones implicadas para matizar las propuestas de actuación. Y, en cuanto a los motivos de participación en los programas, resaltar que, en el caso de los mayores, se debe principalmente a su satisfacción personal y al cariño que sienten hacia los niños; ven una oportunidad de conocer su mundo y poder transmitirles su conocimiento; descubren una manera de sentirse útiles, poder renovarse y compartir su experiencia con el propio colectivo de personas mayores y el resto de

generaciones. Esta conclusión se refuerza con las opiniones de los profesionales hacia los mayores, en el sentido de que vivencian un sentimiento de utilidad; motivación y crecimiento de autoestima.

Respecto al segundo objetivo, referido a roles desempeñados, la principal función expresada por los mayores es transmitir su conocimiento y experiencia a los niños con los que comparten el programa. Asimismo, forman parte de la organización y planificación de los programas llevados a cabo, eligiendo, preparando y matizando sus propias actividades para su posterior exposición. No obstante, los temas referidos al modelo de actividad, son propuestos, planificados y supervisados generalmente por los propios coordinadores. A este parecer, las respuestas de los profesionales entrevistados también garantizan, salvo algunas excepciones, una implicación muy considerable de los mayores durante todo el proceso de las acciones intergeneracionales, teniendo siempre presente la guía del técnico responsable.

En la misma tesitura se descubren varios puntos de vista de la imagen percibida por parte de los niños hacia los mayores, pero teniendo en cuenta distintos momentos de interacción en los PI: algunos estereotipos y visiones negativas previas y gran mayoría de visiones positivas tras la realización de los programas. Se destaca, por tanto, que la percepción de los niños y jóvenes puede cambiar favorablemente una vez interactuado y convivido con los mayores. Otro aspecto vinculante, en cuanto a la percepción de los profesionales hacia los niños, en su interacción con los mayores, se constata que este tipo de programas están siendo valiosos para romper con estereotipos persistentes en el contexto social y suplantar ciertos tópicos, fortalecer valores familiares y sociales, enriquecerse mutuamente de sus similitudes y diferencias, así como provocar un acercamiento cultural y de encuentro en espacios comunes.

En cuanto al tercer objetivo, tendente a identificar posibles carencias en los PI, entre los profesionales aparece con fuerza la necesidad de formación específica; sostienen que, a pesar de adquirir una formación progresiva tras sus años de experiencia, muchos de ellos siguen teniendo la necesidad de cualificación en este ámbito, sobre todo, en técnicas relacionadas con la evaluación. Del mismo modo, creen conveniente que los mayores también reciban una formación previa en el ámbito de desarrollo de programas.

Otra preocupación por parte de los profesionales viene determinada por la regeneración del trabajo interdisciplinar y la coordinación institucional, aludiendo, a un necesario proceso de evaluación técnica, así como la falta de comunicación entre los diferentes centros organizadores de PI. Aquí los mayores refuerzan la idea de los profesionales con la demanda de un canal comunicativo o idea de coordinación a través de una red inter-centros; ello permitiría compartir nuevas experiencias y contrastar con otras instituciones la forma de actuación, sus ideas, opiniones, etc., para mejorar la calidad de los mismos. Otra necesidad es la falta de sensibilización por parte de la administración pública para el apoyo a la promoción de PI; consideran indispensable un mayor impulso e implicación desde los órganos políticos para ampliar la cobertura en esta línea de trabajo. Se declara que no hay conciencia real o se olvida reflexionar acerca del nivel funcional y valorativo de la intergeneracionalidad, así como los beneficios que pueden proporcionar la práctica de este tipo de actividades en el horizonte personal y sociocomunitario.

50

Otros déficits asociados tienen que ver con el apoyo presupuestario y la dotación económica, que frecuentemente es bastante limitada en comparación con actividades emprendidas en otros campos de actuación. Por otra parte, se considera fundamental aumentar la incorporación de personal técnico especializado para ofrecer mayor riqueza, reforzar y desplegar esta línea de trabajo, así como la creación de una figura coordinadora y una disciplina que recoja las relaciones intergeneracionales. Se debe subrayar también por parte de los mayores, la falta de tiempo para poder desarrollar las sesiones del programa, desembocando en una restricción del número de actividades. **Por ello**, se reclaman más sesiones de encuentro por actividad programada. Aquí se descubre que uno de los motivos de reducción temporal viene determinado por el horario escolar del alumnado y la sobrecarga del profesorado. Generalmente no se oponen, pero en ocasiones lo van dejando en un segundo plano, no prestando a los PI la importancia que merecen. Los mayores insisten en que, si se aumenta el tiempo de dedicación a los programas, se podría dar cobertura a más colegios. Del mismo modo, los niños también exteriorizan el deseo de prolongar más días las actividades porque las consideran cortas y son realmente gratificantes. Con todo lo anterior, se detecta la necesidad de implicación por parte de la comunidad educativa para encontrar un punto de unión y equilibrio entre las diferentes entidades participantes. Si bien se confirma que el mayor peso de los programas está sustentado por los coordinadores y mayores pertenecientes a los Centros sociales, se debe dar argumentos y medios a los colegios para que se impliquen de manera activa. A este

parecer, se constata el deseo de que la comunidad escolar tome más conciencia en este tipo de actividad, priorizándola con la misma fuerza que otro modelo de programas ya afincados en la programación anual del centro.

REFERENCIAS

- Abrams, D., Eller, A. & Bryant, J. (2006). An age apart: The effects of intergenerational contact and stereotype threat on performance and intergroup bias. *Psychology and Aging, 21* (4), 691-702.
- Aday, R. H., Sims, C., McDuffie, W., & Evans, E. (1996). Changing children's attitudes toward the elderly: the longitudinal effects of an intergenerational partners program. *Journal of Research in Childhood Education, 10*, 143-151.
- Aparicio, C. (2013). *Educación y envejecimiento activo. Una experiencia comunitaria*. [Tesis Doctoral]. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Alcalá.
- Baschiera, B., Deluigi, R. & Luppi, E. (2014). *Educazione intergenerazionale. Prospettive, progetti e metodologie didattico-formative per promuovere la solidarietà fra le generazioni*. Milano: F. Angeli.
- Caride, J. A. (2013, Octubre). La Educación Social en el Siglo XXI como instrumento para la construcción de una nueva ciudadanía. Conferencia inaugural presentada a las Jornadas "Influencia de la educación y la sensibilización social en la construcción de una sociedad para todas las edades", Madrid, 1 y 2 de octubre de 2013.
- De-Juanas, A., Limón, M. R., y Navarro, E. (2013). Análisis del bienestar psicológico, estado de salud percibido y calidad de vida en personas adultas mayores. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 22*, 153-168.
- Del Valle, G. y Coll, L. (2011). *Relaciones Sociales y Envejecimiento Saludable*. Institut de l'Envel·liment de la Universitat Autònoma de Barcelona FICE-UAB: Fundació Agrupació Mútua.
- Domínguez, M. E. (2012). Programas intergeneracionales: Reflexiones generales a través del análisis Dafo. *Revista Electrónica de Psicología Social «Poiésis», 24*, 2-15.
- Foster, K. (2007). *Creating a child care center in a nursing home and implementing an intergenerational program*. United States: Eric Document Reproduction Service: ED.
- Friedman, B. M. (1999). *Connecting generations: integrating aging education and intergenerational programs with elementary and middle grades curricula*. Needham Heights, MA: Allyn y Bacon.
- García Mínguez, J. (2002). Introducción: una aproximación al concepto de educación intergeneracional. En J. García y M. Bedmar (Eds.), *Hacia la educación intergeneracional* (pp. 11-22). Madrid: Dykinson.

- Granville, G. y Hatton-Yeo (2002). Intergenerational engagement in the UK: A framework for creating inclusive communities. En M. Kaplan, N. Henkin, N. y A. Kusano (eds). *Linking lifetimes: a global view of intergenerational Exchange*. Lanham, MD: University Press of América, pp. 193-208.
- Gutiérrez, M. (2010). *Los programas intergeneracionales en la Región de Murcia. Análisis de la situación y propuestas de mejora* [Tesis Doctoral]. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.
- Gutiérrez, M. (2011). *Programas intergeneracionales. Teoría, política y práctica*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.
- Gutiérrez, M. y Alcaraz, S. (2012). *Las relaciones intergeneracionales en el aula. Una oportunidad para la atención a la diversidad en Educación Primaria*. En G. Pérez Serrano (Ed.), I Simposio Internacional de Envejecimiento Activo y Solidaridad Intergeneracional. [CD-ROM] Madrid: UNED.
- Gutiérrez, M. y Hernández, D. (2013). Los beneficios de los programas intergeneracionales desde la perspectiva de los profesionales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* 21, 213-235.
- Hatton-Yeo, A. (2009). Algunos principios generales del desarrollo comunitario intergeneracional. *Espai Social, Revista del colegio oficial d'educadors i educadors socials de la comunitat valenciana*, 9, 21-24.
- 52 Hatton-Yeo, A. Klerq, J., Ohsako, T., y Newman, S (2001). Política pública y recomendaciones para la investigación: una perspectiva internacional. En A. Hatton-Yeo y T. Ohsako (Eds.), *Programas Intergeneracionales: política pública e implicaciones de la investigación. Una perspectiva internacional* (pp. 9-17). Hamburgo: Instituto de la UNESCO para la Educación.
- Hatton-Yeo, A. y Ohsako, T. (2001). *Programas Intergeneracionales: política pública e implicaciones de la investigación. Una perspectiva internacional*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para la Educación.
- Internacional Consortium of Intergenerational Programmes (ICIP) (1999). *Consortio Internacional para los Programas Intergeneracionales* (s, f). Recuperado de <http://www.icip.info/>
- Kaplan, M., Higdon, F., Crago, N., & Robbins, L. (2004). Futures festival: an intergenerational strategy for promoting community participation. *Journal of Intergenerational Relationships*, 2 (3/4), 119-146.
- Kaplan, M. y Larkin, L. (2004). Launching Intergenerational Programs in Early Childhood Settings: A Comparison of Explicit Intervention with an Emergent Approach. *Early Childhood Educational Journal*, 31 (3), 157-163.
- Kuehne, V. S. (2003). The state of our art: Intergenerational program research and evaluation: Part one. *Journal of Intergenerational Relationships*, 1 (1), 145-161.
- MacCallum, J., Palmer, D., Wright, P., Cumming-Potvin, W., Northcote, J., Booker, M. & Tero, C. (2006). *Community building through intergenerational exchange programs*. Australia: National Youth affairs Research Scheme.

- Martínez de Miguel, S. y Escarbajal de Haro, A. (2009). *Alternativas socioeducativas para las personas mayores*. Madrid: Dykinson.
- Martínez de Miguel, S., Moreno, P. y Escarbajal, A. (2017). *Envejecimiento activo, programas intergeneracionales y educación social*. Madrid: Dykinson.
- McCrea, J. & Smith, T. (1997). Social Issues Addressed by Intergenerational Programs. En S. Newman; C. Ward; T. Smith, J. Wilson y J. McCrea (eds.). *Intergenerational Programs. Past, Present and Future* (pp.37-51).Washington: Taylor & Francis.
- Morón, J. A. (2014). Educación y personas mayores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 107-121.
- Newman, S. y Sánchez, M. (2007). Los programas intergeneracionales: concepto, historia y modelos. En M. Sánchez (Ed.), *Programas intergeneracionales: una sociedad para todas las edades* (pp. 37-69). Barcelona: Colección Estudios Sociales Obra Social "la Caixa".
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Active Aging*. Geneva: WHO. Recuperado de <http://www.who.int/es/>
- Pinazo, S. (2009). Beneficios de los programas intergeneracionales. *Espai Social, Revista del Colegio Oficial d'Educadores i Educadors Socials de la Comunitat Valenciana*, 9, 13-16.
- Pinazo, S. (2012). Las personas mayores proveedoras de conocimientos y cuidados. El papel de los programas intergeneracionales. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 51, 45-66.
- Rebok, G. W., Carlson, M. C., Glass, A., McGill, S., Hill, J., Wasik, B., Jalongo, N., Frick, K. D., Fried, L. P., & Rasmussen, M. D. (2004). Short-Term Impact of Experience Corps Participation on Children and Schools: Results a Pilot Randomized Trial. *Journal of Urban Health*, 81 (1), 79-93.
- Rosebrook, V. (2006). Intergenerational interactions Enhance Young Children's Personal-Social Skills. *The Generations United Magazine*, 11 (2), 5-7.
- Salmerón, J. A., Martínez de Miguel, S., y Escarbajal, A. (2014). *Vejez, mujer y educación. Un enfoque cualitativo de trabajo socioeducativo*. Madrid: Dykinson.
- Sánchez, M., Díaz, P., López, J., Pinazo, S. y Sáez, J. (2008). *INTERGEN. Descripción, análisis y evaluación de los programas intergeneracionales en España. Modelos y buenas prácticas*. Resumen ejecutivo. Recuperado el 6-9-2012 de http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/idi172_06ugranada.pdf
- Serdio, C., Díaz, B., y Cifuentes, P. (2013). Envejecer activamente, aprender activamente. Apuntes para una propuesta educativa en el ámbito universitario. *Revista de Psicología*, 2 (1), 91-98.
- Villas-Boas, S., Oliveira, A. L., Ramos, N. & Montero, I. (2015). Conhecimento da comunidade local para a elaboração e implementação de programas intergeracionais. *Rev. Bras. Est. Pop., Rio de Janeiro*, 32 (1), 189-197.
- Yuni, J. A. y Urbano C. A. (2005). *Educación de adultos mayores: teoría, investigación e intervenciones*. Córdoba (Argentina): Brujas.

La Wikipedia en las facultades de educación españolas. Diseño y validación de herramientas diagnósticas cuantitativas y cualitativas

The Wikipedia in the spanish schools of education. Design and validation of quantitative and qualitative diagnostic tools

Ángel Obregón Sierra

Natalia González Fernández

Universidad de Cantabria (UC), España

Resumen

Se ha constatado que el número de investigaciones referentes a la Wikipedia es cada vez mayor, analizando principalmente los problemas que existen en ella, como el vandalismo, la brecha de género y racial, la fiabilidad, la neutralidad y las guerras de edición entre los editores. El número de investigaciones referentes al uso de la Wikipedia en la Educación también es creciente, pero prioritariamente han estado influenciadas por procedimientos cuantitativos. Este artículo describe la estrategia para el análisis de información, la muestra y población empleadas, el proceso de diseño y validación, así como la obtención de la fiabilidad de los tres instrumentos utilizados para la recogida de información (cuestionario, grupo de discusión y entrevistas). Tras realizar dicho proceso, finalmente se obtuvieron cuatro dimensiones en cada uno (datos personales, parte general de la Web 2.0, consultas sobre la Wikipedia y colaboración en la Wikipedia), resultando instrumentos muy útiles para el estudio de la evaluación de la Wikipedia como recurso educativo en el ámbito universitario español.

Palabras clave: Wikipedia; educación superior; evaluación formativa; web 2.0; validación psicométrica; metodología mixta.

55

Abstract

It has been found that the number of investigations concerning Wikipedia is increasing, mainly those analysing the problems that exist in it, such as vandalism, gender and racial gap, reliability, neutrality and editing wars among publishers. The number of investigations concerning the use of Wikipedia in Education is also increasing, but they have been influenced by quantitative procedures as a matter of priority. This article describes the strategy for the analysis of information, the population employed, the process of design and validation, as well as obtaining the reliability of the three instruments used for the collection of information (questionnaire, discussion group and interviews). After carrying out this process, finally four dimensions were obtained in each one (personal data, general part of Web 2.0, consultations about Wikipedia and collaboration in Wikipedia), resulting in very useful tools for studying the evaluation of Wikipedia as a resource education in the Spanish university environment.

Keywords: Wikipedia; high education; formative assessment; Web 2.0; psychometric validation; mixed methodology.

1. MARCO TEÓRICO

Desde la creación de la Wikipedia a comienzos de 2001 se han realizado numerosos artículos científicos sobre esta enciclopedia en línea. Tras realizar una búsqueda del término Wikipedia en mayo de 2018 en la página web de la base de datos bibliográfica Scopus, nos encontramos con 7.677 resultados relacionados con el término "Wikipedia", 4.703 trataban sobre artículos presentados en conferencias y 2.106 pertenecían a artículos de revistas.

Como podemos observar existen multitud de artículos que tratan específicamente sobre la Wikipedia. Principalmente sobre el vandalismo que sufre (Kittur, Suh, Pendleton y Chi, 2007), las desigualdades (Lanamäki, Iivari, Rajanen y Hedberg, 2015), las guerras de edición (Iñiguez, Török, Yasseri, Kaski y Kertész, 2014), la neutralidad (Göbel y Munzert, 2016), la fiabilidad (Rodrigues, 2012), la brecha de género (Antin, Yee, Cheshire y Nov, 2011) o la brecha racial (Graham, 2011), por poner algunos ejemplos. Los estudios científicos sobre educación son mucho más limitados, y la mayoría versan sobre proyectos educativos llevados a la práctica en las aulas de todo el mundo (D'Hautcourt, 2014; Martineau y Boisvert, 2011; Sarasa, 2006).

56

Tras explorar la metodología empleada en las investigaciones realizadas sobre la Wikipedia en educación a lo largo de estos años, hemos constatado que la mayoría analizan esta enciclopedia desde la perspectiva cuantitativa. En muchos casos se utilizan cuestionarios cumplimentados por menos de 200 estudiantes (Alonso de Magdaleno y García, 2013; Lampe, Obar, Ozkaya, Zube y Velasquez, 2012; Lim, 2013) y muy pocos por más de 500 alumnos (Aibar, Lerga, Lladós, Meseguer y Minguillón, 2013; Head y Eisenberg, 2010).

Existen pocos estudios realizados desde un punto de vista cualitativo, principalmente utilizando *focus group* (Brailas, 2011), entrevistas estructuradas (Öztürk, 2012) y semi-estructuradas (Staub y Hodel, 2016) y muestreo teórico (Brailas, Koskinas, Dafermos y Alexias, 2015). En pocos casos encontramos la utilización de ambos métodos en una investigación, tanto cualitativos como cuantitativos (Selwyn y Gorard, 2016; Stvilia, Twidale, Gasser y Smith, 2008), o utilizando los cuestionarios para aplicar ambas técnicas (Eijkman, 2010).

Los métodos mixtos todavía son difíciles de encontrar aplicados a la Wikipedia. Geiger y Halfaker (2013) los utilizaron para su investigación sobre la cantidad de horas dedicadas a editar por parte de los wikipedistas, pero su trabajo no está dentro del campo de la educación. A este respecto, Roth, Davis y Carver (2013), aplicaron la triangulación en su investigación educativa, obteniendo datos de

focus group, entrevistas y cuestionarios. El resto de diseños de investigación en métodos mixtos, como la incrustación de dominancia, la exploración secuencial y la explicación secuencial no han sido utilizados aun en estudios de la Wikipedia en educación, por lo que se ha querido desarrollar una investigación explicativa secuencial tal y como se describe a continuación.

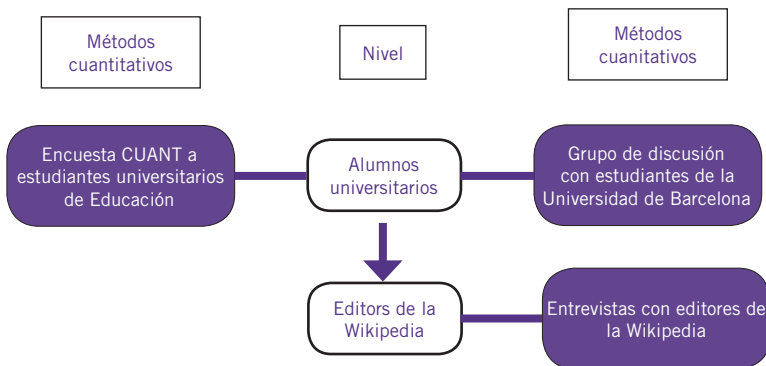
Nuestro objetivo en este trabajo es presentar el diseño y validación de los instrumentos utilizados en la investigación y que nos han garantizado la fiabilidad, validez, pertinencia y la funcionalidad del proceso de recogida de datos.

2. MÉTODO

Para esta investigación empleamos el modelo secuencial, más específicamente el modelo de tres etapas por derivación, para el cual son necesarios los fundamentos teóricos y las herramientas de recogida de información cualitativa y cuantitativa. Tuvimos en cuenta que el método está constituido por dos niveles, ya que aplicaremos dos técnicas cualitativas, tal y como muestra la figura 1.

FIGURA 1

Diseño del modelo secuencial en dos niveles



Fuente: Elaboración propia (2018).

La técnica empleada para la recogida de información cuantitativa ha sido el cuestionario, que nos permitió llegar a una muestra mayor de individuos ubicados en diferentes lugares del país, de manera sencilla y, delimitando las posibles respuestas de los alumnos, para que estas se ciñesen a nuestras necesidades. Después de probar diferentes aplicaciones especializadas en diseño y aplicación de cuestionarios,

nos decantamos por Google Drive, una aplicación sencilla, gratuita y en línea, que permite la cumplimentación de cuestionarios desde cualquier ordenador del mundo con conexión a Internet.

Una vez que dispusimos de las respuestas de los alumnos, esta información nos permitió perfeccionar las preguntas a realizar en el grupo de discusión, una de las dos técnicas empleadas para la recogida de información cualitativa. El grupo de discusión se llevó a cabo con alumnos de la Universidad de Barcelona y se utilizó para promover y estimular la interacción y polémica dentro del grupo, generando comunicación entre sí (Barbour, 2013). Por último, tras realizar la transcripción e introducir los datos en Atlas.ti, analizamos los resultados y, creamos las preguntas para las entrevistas a los editores de la Wikipedia, contrastando su opinión de expertos con los resultados obtenidos anteriormente.

A modo de resumen, hemos realizado una tabla explicando cada una de las técnicas utilizadas y los receptores de cada una de ellas:

TABLA 1

Técnicas de recogida de datos

Técnicas	Receptores
Cuestionarios	Alumnos universitarios de toda España cursando estudios de Educación
Grupo de discusión	Alumnos universitarios de la Universidad de Barcelona cursando estudios de Educación
Entrevistas	Editores de la Wikipedia con más de 7 años de experiencia y más de 30.000 ediciones

Fuente: Elaboración propia (2018).

2.1 Población y muestra de la investigación

La población de referencia para esta investigación fueron los alumnos españoles cursando estudios de Educación en las universidades españolas, por lo que en el proceso de validez del cuestionario se decidió realizar una prueba piloto con los alumnos de los grados de Magisterio de Educación Primaria e Infantil de la Universidad de Cantabria. De los 320 alumnos matriculados se obtuvieron 73 respuestas, un 24% del total, siendo el 78% mujeres y el 22% hombres. En el proceso de validez de contenido del cuestionario participaron 10 jueces expertos (6 hombres y 4 mujeres). Todos ellos habían sido profesores, y 9 de ellos lo eran en ese momento en universidades de españolas, pertenecientes a las especialidades de pedagogía (5), sociología (1), matemáticas (1), geografía e historia (1), ciencias jurídicas y derecho (1) y ciencias tecnológicas (1).

Para aplicar el modelo secuencial utilizamos el mismo marco de muestreo en el cuestionario y el grupo de discusión (Bamberger, 2012). Para la elaboración del guion utilizado para el grupo de discusión participaron nuevamente 10 jueces expertos, diferentes a los anteriores. En esta ocasión 5 fueron hombres y 5 mujeres, los 10 eran profesores de universidad en diversas especialidades: Geografía e Historia (1), Informática (4), Educación (3), Psicología (1) y Empresas (1).

Por último, para poder realizar el guion de las entrevistas a los editores de la Wikipedia contactamos con 5 jueces expertos, 3 mujeres y 2 hombres que pertenecían a las siguientes especialidades: Empresas (1), Informática (1), Geografía e Historia (1) y Educación (2).

2.2 *Diseño del cuestionario*

Existen varios tipos de cuestionarios, principalmente ordenados en dos grandes categorías, los clasificados según (García, 2004) por su estructura -estructurados y no estructurados- y, por su aplicación -aplicados por el encuestado o por el encuestador-. Creemos que la utilización de un cuestionario para nuestro estudio nos proporciona varios beneficios, como los expuestos a continuación, ampliados de la propuesta de García (2004):

1. Una comparativa fácil de los resultados.
2. La existencia de varios medios para su envío.
3. La necesidad de menos tiempo para cumplimentarlo que si fuese escrito.
4. Permite abarcar un área geográfica más grande.
5. Requiere menos tiempo para su creación.
6. Puede contestarse por más personas al mismo tiempo sin problemas de concurrencia.
7. Favorece el anonimato.
8. Puede realizarse en diferentes momentos y horarios.
9. Se pueden realizar consultas para su contestación en caso de no comprender ciertos términos.
10. El encuestador no contamina al encuestado.

Para obtener estos beneficios se debían cumplir unos requisitos previos de validez, confiabilidad, comparabilidad y adaptabilidad. Para asegurarnos de cumplir estos requisitos hemos seguido las recomendaciones de Albert (2011). En primer

lugar, revisamos la literatura para obtener cuestionarios de la misma temática para que nos aportasen ayuda e ideas a la hora de diseñarlo nosotros. El trabajo más interesante a este respecto ha sido el realizado por Head y Eisenberg (2009), en el cual realizaron grupos de enfoque entre alumnos de seis universidades diferentes de los Estados Unidos. Estudiaron cinco áreas concretas: frecuencia de utilización, motivación, etapas de uso, relación con otros recursos y los alumnos más propensos a usar la Wikipedia.

Tras varias reuniones durante la revisión de la literatura relacionada, creamos los ítems que iban a formar parte del cuestionario, creando baterías de posibles preguntas redactadas en un lenguaje apropiado para los estudiantes. Para este proceso nos basamos en un criterio de especificidad, ordenando las preguntas de mayor a menor generalización. Realizamos un cuestionario estructurado, con preguntas cerradas, que no permiten a los usuarios interactuar con las respuestas, indicar opiniones o extenderse con las explicaciones. Las preguntas son muy concretas y solo en las dos cuestiones finales se pueden añadir opiniones o comentarios sobre la Wikipedia. En su mayoría son excluyentes, de tipo ordinal y ordenadas por intensidad.

60

Durante la elaboración del cuestionario prestamos especial atención al hecho de que todos los ítems poseyesen la misma estructura. Atendimos a que todas las preguntas tuviesen cuatro posibles respuestas, que no hubiese preguntas abiertas, y que fuesen redactadas de una manera clara y sencilla, para evitar dudas o confusiones a la hora de su contestación. En algunos casos incluso añadimos comentarios de ayuda al lector. Tras finalizar la construcción del cuestionario pensamos cual debía ser el tipo de encuesta a realizar y determinamos que debido a la muestra que queremos obtener esta debía ser en línea. Como los alumnos en su gran mayoría tienen una edad entre 18 y 30 años, disponen de Internet a su alcance en su casa o en la universidad.

Por lo tanto, diseñamos un cuestionario en la plataforma Google Drive, y procedimos a insertar los ítems seleccionados. Una vez terminado, decidimos probarlo con un usuario con nivel intermedio de informática para conocer el tiempo aproximado de duración del cuestionario. Finalizó en 9 minutos, dato que nos sirvió para constatar que el cuestionario es fácil de cumplimentar y no tiene una excesiva carga temporal, a pesar del alto número de ítems existentes en la primera versión. Una vez controlada la duración de su cumplimentación terminamos de redactar la introducción del cuestionario, donde explicamos brevemente el tiempo de duración, contenido que se van a encontrar, tipo de investigación que se realiza, y un índice de contenidos para visualizar todo el proceso.

Una vez finalizada la creación del cuestionario procedimos a la aplicación de la técnica Delphi para la validación de contenido, enviando la primera versión, mediante correo electrónico, a un panel de expertos, con la finalidad de someterlo a su juicio. Tras realizar varios cambios propuestos por estos y volver a enviar el cuestionario modificado, procedimos a pilotar el cuestionario entre alumnos de primer curso de los grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Cantabria. Una vez recibidas las respuestas, procedimos a calcular la validez de constructo y la fiabilidad, y volvimos a realizar los cambios pertinentes hasta obtener la versión definitiva (<http://goo.gl/forms/Eoy00Q7iUa>).

2.3 Configuración del grupo de discusión

Esta técnica de recogida de información, también denominada *focus group*, grupo focal o grupo de enfoque, implica entrevistar a dos o más personas al mismo tiempo. Con esta técnica buscamos que se generasen diversos puntos de vista, pero que a su vez el grupo fuese manejable para el entrevistador (Kerlinger y Lee, 2002). Es una técnica rápida y puede ser grabada para analizar las respuestas con mayor detalle.

Una vez reunido a un grupo entre tres a diez personas se trabajan los conceptos, creencias, emociones o sucesos ocurridos con relación a la temática expuesta. El objetivo es obtener un amplio nivel de profundización sobre cada tema propuesto, evitando la participación constante de unos pocos, dejando hablar a todos los entrevistados y evitar que el tono de la discusión sea agresivo, tal y como recomiendan Hernández, Fernández y Baptista (2014). Según estos mismos autores los pasos para realizar sesiones de grupo son siete, que exponemos a continuación:

1. Determinar número de grupos y sesiones.
2. Definir perfiles de los entrevistados.
3. Elección de los entrevistados.
4. Creación de sesiones e invitación a los entrevistados.
5. Organización de las sesiones.
6. Realización de las sesiones.
7. Creación de los reportes correspondientes.

La creación de las preguntas idóneas requiere tiempo, reflexión, conocimientos amplios de la temática a tratar, concentración, unas buenas cualidades de entendimiento, saber crear diálogo y, en definitiva, dominar la comunicación. Para que la comunicación pueda fluir es necesario que las preguntas sean abiertas, para dar libertad al grupo (Bas, 2002).

El propósito del grupo de discusión generado para nuestro estudio, es obtener información más concreta en relación a ciertos problemas de la Wikipedia constatados tras analizar las respuestas del cuestionario, como puede ser la visión de los universitarios respecto a los editores, la opinión que ellos creen que tienen los profesores de la Wikipedia o la explicación de por qué creen que hay una fractura de género en las ediciones. Una vez finalizada la creación del cuestionario procedimos a la aplicación de la técnica Delphi para la validación de contenido con 10 jueces expertos. Tras la modificación de algunas de las preguntas propuestas, se dividieron en las mismas cuatro dimensiones que el cuestionario: datos personales, Web 2.0, consultas sobre la Wikipedia y colaboración en la Wikipedia.

2.4 *Diseño de la entrevista*

62

Partiendo de la clasificación de tipos de entrevistas que propone Bisquerra (2004), atendiendo al momento de realización (iniciales, de seguimiento y finales), nosotros hemos optado por el diseño de un guion de entrevista final, debido a que el propósito a conseguir con su aplicación es el de contrastar la información aportada por el cuestionario y el grupo de discusión. También es estructurado, debido a la distancia con respecto a los entrevistados, que nos obligó a realizar las entrevistas por correo electrónico y videoconferencia (Martínez, 2013).

Con cada pregunta hemos pretendido conseguir la comprensión de las “posiciones y perspectivas que tienen los sujetos en torno al tema objeto de estudio de la investigación” (Pérez, Galán y Quintanal, 2013: 498). Igualmente, las preguntas planteadas en el guion son, siguiendo a Mertens (2005), de opinión, de conocimientos, sensitivas, de antecedentes, de simulación y de expresión de sentimientos.

El propósito de las entrevistas a los usuarios expertos de la Wikipedia era el de comprender los problemas de la Wikipedia desde el interior de esta, y su opinión sobre cuestiones como el aporte que podían proporcionar los universitarios a sus contenidos. También buscábamos que los usuarios proporcionasen una visión histórica de los problemas de la Wikipedia, como la brecha de género o las necesidades formativas de los alumnos universitarios. Para cumplir con esta premisa escogimos usuarios con más de 7 años de experiencia y más de 30.000 ediciones en la Wikipedia.

La redacción de las preguntas se realizó teniendo en cuenta estos datos, por lo que una vez finalizada la creación del guion procedimos a la aplicación de la técnica Delphi para la validación de contenido con los jueces expertos. Tras la modificación de la redacción en varias preguntas, también fueron divididas en cuatro dimensiones, al igual que el cuestionario y el guion del grupo de discusión.

3. RESULTADOS

3.1 *Validación y fiabilidad del cuestionario*

El cuestionario siempre será válido si mide lo que pretendemos que mida. Por ello, según Bisquerra (2004) distinguimos tres tipos de validez: de contenido, de criterio y de constructo. Por otra parte, la fiabilidad se refiere a la consistencia del instrumento de medida y, para determinar si el cuestionario es o no fiable, utilizaremos un análisis de consistencia interna mediante la prueba del alfa de Cronbach. Esta etapa de la investigación nos va a permitir tener un conocimiento más profundo de nuestro cuestionario. Conseguiremos mayor robustez interna y estadística que nos permita divisar posibles errores o lagunas.

Respecto a la validez de contenido se utilizó el método Delphi, realizándose una selección de 10 expertos, que cumplimentaron la plantilla de valoración enviada. En ella se preguntaba sobre la introducción y la redacción del cuestionario, el número y orden de las preguntas, la división en bloques realizada, la escala de respuestas propuesta, y la valoración general del cuestionario. A partir de las puntuaciones obtenidas en la plantilla de valoración se calculó el índice de validez de contenido (IVC) propuesto por Lawshe (1975) para indicar si cada ítem es esencial o no. Se consideró que todo ítem es aceptable cuando obtenga un índice de validez de contenido igual o superior a ,58. El sumatorio de los IVC de cada experto nos mostró un valor aceptable (IVC = ,985), al igual que el índice para cada ítem. Siete expertos consideraron excelente el tiempo de cumplimentación y seis la cantidad de preguntas realizadas, resultados corroborados con aportaciones cualitativas: "cuestionario fácil de hacer, rápido e incluso atractivo". También valoraron positivamente la redacción de las preguntas, y el número y orden de las preguntas. En aquellos ítems puntuados con las peores calificaciones se realizaron modificaciones basadas en las aportaciones que propusieron los expertos, se eliminaron cuatro ítems y se volvió a enviar el cuestionario y la plantilla de valoración. En esta ocasión el índice de validez de contenido mejoró el resultado anterior (IVC = 1), por lo que pudimos afirmar que según este método nuestro cuestionario es aceptable.

En la siguiente fase se comprobó la validez de constructo y la fiabilidad del cuestionario, gracias a los resultados de la prueba piloto, que fue respondida por un total de 73 alumnos. Tras constatar que las matrices de correlaciones y el índice KMO reflejaban una buena adecuación muestral tras la eliminación de algunos ítems, pasamos a realizar el Análisis Factorial (AF). En todos los casos el valor del KMO fue superior a ,5, obteniendo en el sub-área B2.02 un valor muy superior (KMO = ,8). Esto refleja la existencia de una buena correlación y nos indica que el análisis factorial es una buena técnica para nuestro estudio. Algunos autores proponen que el primer factor debe explicar por lo menos el 20% para determinar la unidimensionalidad (Reckase, 1979), mientras que otros aumentan este dato hasta el 40% (Carmines y Zeller, 1979). En nuestro caso la varianza siempre estuvo explicada por el primer factor en por lo menos un 40%.

Por último, comprobamos si la puntuación del Alfa de Cronbach nos permitía calcular la consistencia interna del cuestionario, mostrando así que es consistente y preciso a las medidas realizadas. El resultado de aplicar este método fue bueno ($\alpha = ,878$), tras aplicarse a los 60 ítems resultantes de las pruebas anteriores, en las cuales se eliminaron 23 ítems en total. El resultado final tras el proceso de validación fue la división de los ítems en cuatro dimensiones, como puede observarse en la tabla 2:

64

TABLA 2

División en dimensiones y sub-dimensiones en el cuestionario

Dimensión	Sub-dimensión
Datos Personales (B1)	---
Herramientas de la Web 2.0 (B2)	Conocimiento (B2.02) Uso de redes sociales (B2.03) Uso de blogs y wikis (B2.04) Uso de otras herramientas Web 2.0 (B2.05) Importancia a los libros (B2.06) Importancia a los materiales (B2.07) Importancia a los compañeros (B2.08) Importancia a otros (B2.09)
Consulta de la Wikipedia (B3)	De acuerdo con uso al inicio (B3.08) De acuerdo con uso al final (B3.09) De acuerdo profesores uso (B3.10) De acuerdo profesores actitud (B3.11) De acuerdo (B3.12)
Colaboración en la Wikipedia (B4)	---

Fuente: Elaboración propia (2018).

3.2 Validación y fiabilidad del grupo de discusión

Siguiendo las instrucciones de Cáceres y García (2010) realizamos un grupo de discusión válido, al cumplir con la confirmabilidad (fiabilidad externa), la credibilidad (validez interna) y la consistencia (replicabilidad). Contrastamos los resultados con otras fuentes para mejorar la credibilidad, realizamos una separación periódica de la situación para tomar una perspectiva de los objetivos y resultados, llevamos trabajando un tiempo prolongado en la Wikipedia para verificar la fiabilidad, recogimos abundantes datos y realizamos una descripción exhaustiva para cumplir con la aplicabilidad. Finalmente, explicamos la posición del investigador y realizamos la mecanización de los datos para cumplir con la neutralidad. A continuación, puede verse una tabla explicativa de cada criterio y los métodos utilizados para cumplirlos:

TABLA 3

Resumen de los métodos desarrollados para cumplir con los criterios de rigor científico en nuestro grupo de discusión

Métodos	Criterios
Discusión grupal	Confirmabilidad
Discusión grupal	Credibilidad
Triangulación	Consistencia
Contrastación	Credibilidad
Separación periódica	Fiabilidad
Trabajo prolongado	Fiabilidad
Abundancia de datos	Aplicabilidad
Descripción exhaustiva	Aplicabilidad
Explicación de la posición del investigador	Neutralidad
Mecanización de los datos	Neutralidad

Fuente: Elaboración propia (2018).

Para verificar la fiabilidad de nuestro guion del grupo de discusión, utilizamos los criterios de rigor científico de Lincoln y Guba (1995), la credibilidad o valor de la verdad, la aplicabilidad o transferibilidad, la consistencia o dependencia y la neutralidad o confirmabilidad. Hemos aplicado estos criterios a nuestro guion de la siguiente forma:

1. Criterio de credibilidad: es un requisito que aproxima los resultados obtenidos en la investigación con el fenómeno observado, y esto debe obligar al investigador a no crearse conjeturas sobre la realidad que se está estudiando. Para cumplir con este criterio realizamos grabaciones del grupo de discusión, para así poder consultar los datos y transcribirlos una vez terminada la sesión.
2. Criterio de aplicabilidad: en este caso se refiere a la transferencia de los resultados obtenidos, y para ello describimos minuciosamente los pasos

realizados y diversificamos la información recogida. Para que los datos no estuviesen falseados por el hecho de que un grupo de personas acaparase la conversación se buscó la aportación de todos los participantes en el grupo de discusión.

3. Criterio de consistencia: trata sobre la posibilidad de replicar el mismo estudio y obtener los mismos resultados. Para cumplir con este criterio realizamos el proceso del modelo secuencial, empleando varias técnicas de recogida de datos, para que unas técnicas compensen las deficiencias de otras. El grupo de discusión servirá como complemento al cuestionario, para completar áreas que no estuviesen claras.
4. Criterio de neutralidad: se refiere a la independencia de los resultados frente a motivaciones del investigador. En este caso cumplimos con el criterio expuesto explicando los objetivos del estudio, transcribiendo las entrevistas realizadas y utilizando citas bibliográficas concretas, sin mostrar posteriormente una tendencia concreta, sino lo expresado por los entrevistados con citas textuales.

A su vez, sometimos el diseño del guion al juicio de expertos, mediante la técnica Delphi. Los criterios de selección de los expertos fueron principalmente dos: que tuviesen una amplia experiencia en investigación cualitativa y que conociesen qué es la Wikipedia. A estos expertos se les envió un correo electrónico con la primera versión del guion y una plantilla en la que pudiesen indicar las sugerencias de mejora.

66

La valoración de los expertos fue positiva en referencia a la temática del guion (“el tema es interesante y muy cercano al estudiante”) y su utilidad (“es un buen guion para profundizar en el conocimiento y uso de internet por estudiantes”), sin embargo, indicaron que se debían reformular varias preguntas. Gracias a su colaboración se modificó la redacción de algunas, se cambió el orden de otras, y se añadieron nuevas explicaciones (principalmente se indicó que se desconocía el término vandalismo aplicado a la Wikipedia y que este término debía explicarse detalladamente al grupo) y notas a pie de página. Además, se crearon tres nuevas preguntas. En el anexo 1 puede verse el resultado final del guion realizado para el grupo de discusión.

3.3 Validación y fiabilidad de la entrevista

Tal y como vimos anteriormente para el grupo de discusión, en el caso de las entrevistas también se siguieron las instrucciones de Cáceres y García (2010) para aplicar los criterios de rigor científico. Realizamos una separación periódica de la situación para tomar una perspectiva de los objetivos y resultados, desarrollamos un trabajo

prolongado para cumplir el criterio de fiabilidad, recogimos abundantes datos y efectuamos una descripción exhaustiva para cumplir con la aplicabilidad, explicamos la posición del investigador y mecanizamos los datos para cumplir con la neutralidad, contrastamos los resultados con otras fuentes para mejorar la credibilidad, y ejecutamos el modelo secuencial para cumplir la consistencia (replicabilidad).

Tras la ordenación de las preguntas del guion de la entrevista, y con el objetivo de conocer si eran adecuadas y relevantes consultamos a 5 expertos, mediante la técnica Delphi. A estos expertos les enviamos un correo electrónico con el diseño del guion de la entrevista y una plantilla con una escala de ocho preguntas con las que valorar el guion. La mayoría de los cambios sugeridos tuvieron que ver con la falta de información de fuentes acreditadas que avalasen las afirmaciones, la formulación de alguna cuestión y la presentación del guion. La valoración de los expertos fue positiva, y gracias a sus aportaciones reformulamos varias preguntas, cambiamos el orden de otras, y añadimos nuevas explicaciones y notas al pie de página.

Para verificar la fiabilidad del guion de nuestra entrevista, y al igual que hicimos anteriormente con el guion del grupo de discusión, utilizamos los criterios de rigor científico de Lincoln y Guba (1995), tal y como puede observarse a continuación:

1. Criterio de credibilidad: para cumplir con este criterio guardamos los ficheros respondidos por correo electrónico, para así poder consultar los datos una vez terminado todo el proceso.
2. Criterio de aplicabilidad: escogimos un grupo de personas pertenecientes al mismo grupo y con el mismo estatus para no formar grupos de élite (Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica, 2012).
3. Criterio de consistencia: las entrevistas forman parte del proceso de realización del modelo secuencial, empleando varias técnicas de recogida de datos, para que unas técnicas compensen las deficiencias de otras.
4. Criterio de neutralidad: explicamos a los encuestados los objetivos del estudio, transcribimos las entrevistas realizadas, y utilizamos citas textuales en los resultados, sin mostrar una tendencia concreta.

En el anexo 2 puede verse el resultado final del guion realizado para las entrevistas a los expertos editores de la Wikipedia.

4. CONCLUSIONES

Los instrumentos diseñados y validados no pretenden ser una herramienta definitiva para evaluar un fenómeno tan complejo como es el uso educativo de la Wikipedia. Esperamos no obstante que sirvan para explorar y diagnosticar desde perspectivas cualitativas y cuantitativas la evolución de la Wikipedia en entornos formativos de educación superior.

Aunque se han identificado posibles líneas de mejora en relación a la construcción de algunos ítems, el trabajo de validación ha mostrado que la mayoría de ellos tienen índices de dificultad y discriminación suficientes. La confiabilidad de las pruebas (valores), confirman su coherencia, consistencia y aplicabilidad por lo que esperamos que su uso contribuya a generar nueva información relevante. Como resumen, a continuación, se muestran las ocho fases realizadas para el diseño y validación de los tres instrumentos de recogida de información:

1. Revisión de la literatura sobre el diseño y validación de cuestionarios, grupos de discusión y entrevistas, así como de otros estudios referentes a la Wikipedia.
2. Diseño inicial del cuestionario.
3. Validación de contenido del cuestionario aplicando la técnica Delphy a un panel de expertos y modificación del cuestionario.
4. Aplicación de una prueba piloto en una muestra intencional, análisis de los datos y cálculo de la fiabilidad. Modificación del cuestionario.
5. Diseño del guion para el grupo de discusión gracias a los datos aportados durante las dos fases anteriores.
6. Validación de contenido del guion del grupo de discusión aplicando la técnica Delphy a un panel de expertos y modificación del guion.
7. Diseño del guion para las entrevistas a los expertos gracias a los datos aportados por las cuatro fases anteriores.
8. Validación de contenido del guion para las entrevistas a los expertos aplicando la técnica Delphy a un panel de expertos y modificación del guion.

68

Se diseñó el cuestionario, el cual se dividió en cuatro dimensiones, y posteriormente esas mismas dimensiones se utilizaron en los guiones del grupo de discusión y las entrevistas. Se validó y se comprobó la fiabilidad del cuestionario, concluyendo que es válida la estructura de cuatro factores propuesta: datos personales, Web 2.0, consulta y edición en la Wikipedia. Podemos concluir que el cuestionario tiene una buena calidad psicométrica.

Se configuró también el guion para el grupo de discusión, el cual se sometió al juicio de expertos. Para verificar la fiabilidad utilizamos los criterios de credibilidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad. Por último, se diseñó el guion de la entrevista a los usuarios expertos de la Wikipedia. Tras ello, consultamos a 5 expertos, mediante la Técnica Delphi, y modificamos algunas preguntas que no eran apropiadas. Para constatar si era fiable utilizamos criterios de credibilidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad.

Finalizadas las comprobaciones para constatar si los tres instrumentos son válidos y fiables hemos determinado que los tres instrumentos analizados son ahora instrumentos efectivos para llevar a cabo la evaluación sobre el conocimiento de la Wikipedia en estudiantes de Educación Superior. Este estudio permite optimizar estos instrumentos de evaluación en términos de validez de contenido, y puede ser de fácil aplicación en otras investigaciones.

REFERENCIAS

- Aibar, E., Lerga, M., Lladós, J., Meseguer, A. y Minguillón, J. (2013). Wikipedia in Higher Education: An empirical study on faculty perceptions and teaching practices of Wikipedia. *Actas de la European Conference on e-Learning, ECEL*. Recuperado de http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/24761/1/Lladós_ECEL2013_Empirical.pdf
- Albert M.J. (2011) *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Alonso de Magdaleno, M.I. y García, J. (2013). Colaboración activa en Wikipedia como método de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 16(1), 13-26. Recuperado de revistas.uned.es/index.php/ried/article/download/2056/1932
- Alvarado, J. M. y Santisteban, C. (2006). *La validez en la medición psicológica*. Madrid: UNED.
- Antin, J., Yee, R., Cheshire, C. y Nov, O. (2011). *Gender Differences in Wikipedia Editing*. WikiSym'11. Mountain View, Estados Unidos. Recuperado de <http://people.ischool.berkeley.edu/~coye/Pubs/Articles/GenderWikiSym2011.pdf>
- Bamberger, M. (2012). Introduction to Mixed Methods in impact evaluation. *Impact Evaluation Notes*, 3. Recuperado de [https://www.interaction.org/sites/default/files/Mixed%20Methods%20in%20Impact%20Evaluation%20\(English\).pdf](https://www.interaction.org/sites/default/files/Mixed%20Methods%20in%20Impact%20Evaluation%20(English).pdf)
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bas, E. (2002). El grupo de discusión. En López, F., y Pozo, T. (coords.): *Investigar en Educación Social*. Sevilla: Consejería de Relaciones Institucionales de la Junta de Andalucía, 147-160.

- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Brailas, A. (2011). Using Wikipedia in a course Assignment: Implications for Wikipedia literacy in higher and secondary education. Actas de la conferencia EDEN Open Classroom 2011, Atenas, Grecia.
- Brailas, A., Koskinas, K., Dafermos, M. y Alexias, G. (2015). Wikipedia in Education: Acculturation and learning in virtual communities. *Learning, Culture and Social Interaction*, 7, 59-70. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.07.002>
- Cáceres, M. y García, R. (2010). *Fuentes de rigor en la investigación cualitativa*. Universidad de Cienfuegos. Recuperado de http://brayebran.aprenderapensar.net/files/2010/10/rigor_cientifico.pdf
- Castañer, M., Camerino, O. y Anguera, M.T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112, 31-36. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/viewFile/268185/355763>
- Chacón, E. (2004). *El uso del ATLAS/VI como herramienta para el análisis de datos cualitativos en Investigaciones Educativas*. I Jornadas Universitarias Jutedu 2004.
- D'Hautcourt, A. (2014) Wikipédia et FLE : exercices pour écrire en classe un article encyclopédique. *Journal of Inquiry and Research*, 100. Recuperado de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01280706/document>
- Eijkman, H. (2010). Academics and Wikipedia: reframing Web 2.0+ as a disruptor of traditional academic power-knowledge arrangements. *Campus-Wide Information Systems*, 27(3), 173-185.
- García, F. (2004). *El cuestionario. Recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. México D.F: Limusa
- Geiger, R.S. y Halfaker, A. (2013). Using edit sessions to measure participation in wikipedia. Actas de la Computer supported cooperative work - CSCW '13, San Antonio, Texas, Estados Unidos. Recuperado de https://www-users.cs.umn.edu/~halfak/publications/Using_Edit_Sessions_to_Measure_Participation_in_Wikipedia/geiger13using-preprint.pdf
- Göbel, S. y Munzert, S. (2016). *Political advertising on the Wikipedia market place of information*. Universidad de Konstanz. Recuperado de https://papers.ssrn.com/sol3/papers2.cfm?abstract_id=2720141
- Graham, M. (2011). Wiki Space. Palimpsests and the politics of exclusion. En Lovink, G., y Tkacz, N. *Critical Point of View: A Wikipedia Reader*. Amsterdam: Institute of Network Cultures.
- Head, A. J. y Eisenberg, M. B. (2009). How today's college students use Wikipedia for course-related research. *First Monday. Peer-reviewed Journal on the Internet*, 15(3). Recuperado de <http://firstmonday.org/article/view/2830/2476>
- Head, A. J. y Eisenberg, M. B. (2010). *How College Students Evaluate and Use Information in the Digital Age*. Project information literacy progress report.

- Universidad de Washington. Recuperado de http://www.projectinfolit.org/uploads/2/7/5/4/27541717/pil_fall2010_survey_fullreport1.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Howe, K. y Eisenhart, M. (1993). Criterios de investigación cualitativa (y cuantitativa). Prolegómenos. *Revista de Educación*, 300, 173-189.
- Iñiguez, G., Török, J., Yasseri, T., Kaski, K. y Kertész, J. (2014). Modeling social dynamics in a collaborative environment. *EPJ Data Science*, 3(1), 1-20. doi: <http://dx.doi.org/10.1140/epjds/s13688-014-0007-z>
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Kittur, A., Suh, B., Pendleton, B. A. y Chi, E. H. (2007). *He says, she says: Conflict and coordination in Wikipedia*. 25th Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI 2007), 453-462. San José, Estados Unidos.
- Lampe, C., Obar, J., Ozkaya, E., Zube, P. y Velasquez, A. (2012) Classroom Wikipedia Participation Effects on Future Intentions to Contribute. Actas de la ACM 2012 conference on Computer Supported Cooperative Work - CSCW '12. doi: <http://dx.doi.org/10.1145/2145204.2145267>
- Lanamäki, A., Iivari, N., Rajanen, M. y Hedberg, H. (2015). *Battle over media choice: Multiplex tensions in the online community of Wikipedia*. Twenty-Third European Conference on Information Systems (ECIS), Münster, Alemania.
- Leininger, M. (2003). Criterios de evaluación y crítica de los estudios de investigación cualitativa. En Morse, J. M. (ed), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Ed. Universidad de Antioquia.
- Lim, S. (2013) College students' credibility judgments and heuristics concerning Wikipedia. *Information Processing and Management*. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ipm.2012.10.004>
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Martineau, E. y Boisvert, L. (2011) Using Wikipedia To Develop Students' Critical Analysis Skills in the Undergraduate Chemistry Curriculum. *Journal of Chemical Education*, 88, 769-771. doi: <http://dx.doi.org/10.1021/ed100017k>
- Martínez, J. F. (2013). *La viabilidad de una investigación cualitativa online: estudio de caso basado en la alfabetización mediática existente en trabajadores españoles expatriados*. Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Sociedad. UNIR. Logroño. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4249402.pdf>
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3),

263-274, Chía, Colombia. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v12n3/v12n3a06.pdf>

Obregón, A. y González, N. (2016). Validación de un cuestionario piloto para evaluar el conocimiento de la Wikipedia en estudiantes de Educación Superior. *Revista CIDUI*. Recuperado de <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/964/930>

Öztürk, I.H. (2012). Wikipedia as a teaching tool for technological pedagogical content knowledge (TPCK) development in pre-service history teacher education. *Educational Research and Review*, 7(7), p. 182-191. Recuperado de <http://www.academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/61B73F04534>

Pérez, R., Galán, A. y Quintanal, J. (2013). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid: UNED.

Rodrigues, F. (2012). *Mass collaboration or mass amateurism? A comparative study on the quality of scientific information produced using Wiki tools and concepts* (Tesis doctoral). Universidad Évora.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

Roth, A., Davis, R. y Carver, B. (2013). Assigning Wikipedia editing: Triangulation toward understanding university student engagement. *First Monday*, 18(6). Recuperado de <http://www.ojphi.org/ojs/index.php/fm/article/view/4340/3687>

72

Sarasa, A. (2006). Usando la Wikipedia como motivación en el proceso de aprendizaje, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (2), 433-442. Recuperado de http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2.htm

Selwyn, N. y Gorard, S. (2016). Students' use of Wikipedia as an academic resource - Patterns of use and perceptions of usefulness. *The Internet and Higher Education*, 28, 28-34. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.08.004>

Staub, T. y Hodel, T. (2016). Wikipedia vs. Academia: An Investigation into the Role of the Internet in Education, with a Special Focus on Wikipedia. *Universal Journal of Educational Research*, 4(2), p. 349-354. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089630.pdf>

Stvilia, B., Twidale, M.B., Gasser, L. y Smith, L.C. (2008). *Information quality discussions in Wikipedia*. ICKM05. Universidad de Illinois. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.84.3912yrep=rep1ytype=pdf>

Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.

ANEXO 1

A continuación, les serán expuestas varias preguntas, algunas muy concisas y otras más abiertas que buscan la creación de una discusión sobre la Wikipedia, por lo que no existe límite de tiempo, aunque se ruega que colaboren todos los participantes.

1. Datos personales
 - a. ¿Qué edad tenéis? (el sexo, curso, especialidad y universidad vienen aportados anteriormente)
 - b. ¿Cuál es vuestra experiencia profesional relacionada con la educación o la informática?
 - c. ¿Qué nivel de conocimiento informático o competencias TIC tenéis? (básico, medio, avanzado o experto)

2. Web 2.0
 - a. ¿Cuántas horas navegáis al día en Internet desde cualquier dispositivo? (diferenciar entre móvil y ordenador)
 - b. ¿A qué dedicáis vuestro tiempo de navegación y en qué porcentaje? (diferenciar entre móvil y ordenador y también entre ocio y estudios)

3. Wikipedia (consulta)
 - a. Cuando realizáis una investigación para vuestros estudios, ¿de dónde obtenéis los datos? (en caso de no citar a la Wikipedia, ¿por qué?).
 - b. Cuando usáis la Wikipedia, ¿las búsquedas están relacionadas con los estudios o con qué temas? ¿en qué porcentaje?
 - c. ¿En qué momento de la investigación la utilizáis? Y, ¿por qué?
 - d. Se suele criticar el hecho de que los alumnos no saben utilizar la Wikipedia, ¿qué uso se da a la Wikipedia en el aula?
 - e. En las referencias de muchos trabajos los alumnos añaden la Wikipedia, ¿os parece acertado?
 - f. Los que consultáis frecuentemente la Wikipedia para realizar trabajos, ¿qué calificaciones obtenéis?

- g. ¿En qué idioma realizáis vuestras consultas? ¿Por qué no en otros?
- h. ¿Qué es lo que más os gusta y lo que menos de la Wikipedia? (fácil, gratis, accesible, actual, lo único que hay, referencias...)
- i. Una de las mayores críticas a la Wikipedia es su fiabilidad, ¿qué pensáis sobre la fiabilidad que ofrece el uso de la Wikipedia como fuente de información? (experiencias)
- j. ¿Qué creéis que opinan los profesores (o vuestros profesores) de la Wikipedia? ¿Os han enseñado a utilizarla correctamente?
- k. ¿Creéis que puede considerarse a la Wikipedia como un recurso educativo en las aulas? ¿Por qué?

4. Wikipedia (edición)

- a. ¿Sabéis que se puede editar en la Wikipedia?, si es así, ¿qué pensáis sobre el hecho de que los wikipedistas cedan su conocimiento libremente a la comunidad? Si no sabías que se podía colaborar, ¿por qué lo harías ahora (o no lo harías)?
- b. En caso de haber colaborado en alguna ocasión, ¿en qué temática y durante cuánto tiempo? (en caso contrario, ¿por qué no habéis colaborado?).
- c. ¿Por qué os creéis (o no) capacitados para editar en una enciclopedia virtual?
- d. En la Wikipedia hay una brecha de género,¹ ¿por qué creéis que las mujeres la consultan y editan menos que los hombres?
- e. Existe mucho vandalismo (cualquier adición, eliminación o modificación del contenido de manera deliberada para comprometer la integridad del proyecto) en la Wikipedia,² ¿habéis vandalizado alguna vez?, ¿por qué creéis que ocurre?
- f. Tras lo comentado anteriormente (brecha de género, vandalismo, fiabilidad...), ¿hay algo más que creáis que debería cambiarse para mejorar la Wikipedia?
- g. ¿Has hecho alguna vez una donación a la Fundación Wikimedia? ¿Por qué?

ANEXO 2

A continuación, os serán expuestas varias preguntas, algunas muy concisas y otras más abiertas, que buscan conocer vuestra experiencia en la Wikipedia y vuestra percepción respecto a diferentes temas referentes a ella.

1. Datos personales

- a. ¿Qué edad y sexo tienes?
- b. ¿Cuál es la titulación de mayor grado que posees?
- c. ¿Cuál es tu perfil profesional? (la tipología es suficiente)
- d. ¿Qué nivel de conocimiento informático o competencias TIC tienes? (básico, medio, avanzado o experto)

2. Web 2.0

- a. ¿A qué dedicas tu tiempo de navegación? (diferenciar entre móvil y ordenador y también entre ocio, estudios y trabajo)

3. Wikipedia (consulta)

- a. Se ha constatado que los alumnos universitarios no conocen el funcionamiento y las normas que rigen la Wikipedia, aun consultándola frecuentemente, ¿Cuál crees que es el motivo?
- b. ¿Qué es lo que más te gusta y lo que menos de la Wikipedia? (sencilla, gratuita, accesible, actual, referencias...)
- c. Una de las mayores críticas a la Wikipedia versa sobre su fiabilidad, ¿qué piensas sobre la fiabilidad que ofrece el uso de la Wikipedia como fuente de información?
- d. ¿Crees que puede considerarse a la Wikipedia como un recurso educativo en las aulas? ¿Por qué? ¿para qué sería más útil, adecuada, precisa?
- e. ¿Por qué crees que es criticada la Wikipedia?

4. Wikipedia (edición)

- a. En la Wikipedia existe una brecha de género¹, ¿por qué crees que las mujeres editan menos que los hombres?

- b. Existe un estudio que afirma que el aumento de visibilidad de las editoras (mostrar públicamente que son mujeres) favorecería que otras colaborasen más², ¿qué opinión te merece tal posicionamiento?
- c. Los artículos no se firman, ¿te gusta que sea así?, ¿por qué?
- d. Existe mucho vandalismo en la Wikipedia³, ¿por qué crees que ocurre esto?
- e. Tras lo comentado anteriormente (brecha de género, vandalismo, fiabilidad...), ¿qué crees que podría cambiarse para mejorar la Wikipedia?
- f. ¿Por qué crees que los alumnos universitarios no editan en la Wikipedia?, ¿y los profesores?
- g. Tras diversos problemas con la muestra de fotografías o vídeos explícitos en artículos sexuales,⁴ ¿crees que debería crearse una Wikipedia exclusiva para estudiantes?, ¿por qué?
- h. ¿Cuáles crees que son las necesidades formativas de un alumno universitario con respecto a la Wikipedia?
- i. ¿Por qué crees que muchos profesores universitarios están en contra de la utilización de la Wikipedia?
- j. ¿Te parece legítimo que los alumnos universitarios presenten en sus trabajos de clase la información contenida en la Wikipedia?
- k. ¿Crees que los estudiantes universitarios utilizan bien la Wikipedia?, ¿por qué?
- l. ¿Crees que los estudiantes universitarios están capacitados para editar en la Wikipedia?, ¿y tú?

Muchas gracias por tu tiempo y tus opiniones.

Si deseas aportar cualquier otra información, por favor no dudes en ponerte en contacto con nosotros.

Evaluación de trabajo en aula sobre la competencia intercultural en un programa de formación de docentes

Evaluation of some classroom workshops about the intercultural competence in a BA in Teaching

Yenny Lisbeth Mora Acosta

Universidad El Bosque (UEB), Colombia

Andrés Escarbajal de Haro

Andrés Escarbajal Frutos

Universidad de Murcia (UM), España

Resumen

El presente artículo aborda un estudio en el que se evaluó la pertinencia de una serie de talleres enfocados al desarrollo de la competencia intercultural de alumnos pertenecientes a un programa de licenciatura en bilingüismo de una universidad privada, de Bogotá (Colombia), por medio de sus opiniones presentadas en grupos de discusión. Después de realizar una serie de actividades que visaban al desarrollo de la competencia intercultural en dos grupos de estudiantes de una licenciatura en lenguas, se solicitó a los participantes realizar grupos de discusión, con el fin de evaluar el impacto de los talleres; sus ideas fueron revisadas y agrupadas de acuerdo con los objetivos de investigación. El artículo expone los detalles que ha aportado el análisis de las respuestas de los grupos. Entre los resultados, se señala la importancia otorgada al conocimiento de una cultura por medio de productos como los alimentos. Se concluye que las actividades han causado una impresión positiva en los participantes, pues éstos expresaron claramente su deseo de continuarlas.

Palabras clave: Cultura; bilingüismo; competencia intercultural.

Abstract

This article provides an overview about the opinions of two groups of students from a BA program in languages at a private university in Bogotá (Colombia) about some activities carried out with them in order to develop their intercultural competence. To get these ideas, some discussion groups were done and the responses from both groups were checked to evaluate the effectiveness of these workshops. This article presents the details that the data analysis provided. Among the results, it can be highlighted the importance students gave to food as a means to learn about a culture. As a conclusion, it can be said that the activities had a positive impact on the participants since the expectation is to carry on with them.

Keywords: Skill, culture, bilingualism.

1. INTRODUCCIÓN

El propósito esencial de la competencia intercultural es el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes de una persona con el fin de interactuar con otras culturalmente distintas, independientemente de la lengua que se emplee en la comunicación. Aquellos que siempre han tenido interacciones con diferentes

culturas pueden haber desarrollado esta competencia naturalmente. Sin embargo, no todos tienen ese privilegio, por lo que se hace necesario conducir actividades de manera consciente para su mejora, especialmente con personas que se gradúan como docentes de lengua extranjera.

Además, es importante y necesario conocer la riqueza lingüística y cultural del país, no solamente para ampliar los conocimientos sobre su realidad, sino como elemento para fortalecer el currículo de los programas de formación de docentes de lenguas y, por ende, la optimización de la calidad de su educación y de las futuras generaciones.

En virtud de lo anterior, en este estudio se realizaron algunos talleres conducentes al desarrollo de la competencia intercultural en dos grupos de estudiantes de un programa de licenciatura en bilingüismo de una universidad privada, de Bogotá (Colombia). Los participantes en ellos compartieron sus ideas sobre estas actividades, a través de grupos de discusión, y sus comentarios fueron analizados y comparados para llegar a puntos en común que permitieran la evaluación del trabajo en el aula y mejorarlo en el futuro. Las actividades intentaron despertar la conciencia sobre el entorno próximo, explorar los conocimientos respecto a la propia cultura, y conocer sobre una cultura minoritaria presente en el territorio nacional.

78

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1 *La Competencia Intercultural (CI) y su desarrollo*

Uno de los pioneros en trabajar esta temática fue Byram (1997), para quien la competencia intercultural hacía referencia a la habilidad que tiene una persona para interactuar con otra(s) culturalmente diversa(s), sin que las diferencias culturales afecten esa interacción y, por el contrario, se genere satisfacción con este encuentro cultural. Este autor consideró que algunas partes constitutivas de esta competencia son (Byram, 1997, pp.15-16):

- a) Los conocimientos sobre la cultura y el idioma o el conocimiento sobre cómo entender las diferencias;
- b) Las habilidades para tolerar la ambigüedad, para ser considerado o para adaptar el propio comportamiento a lo esperado por el otro;
- c) La motivación relacionada con la necesidad de ser aceptado como parte de un grupo o la necesidad de gratificación simbólica o material.

De otra parte, Aguaded (en Aguaded, de la Rubia, González, y Beas, 2012), considera que, además de lo mencionado anteriormente, las competencias interculturales deben permitir la autoevaluación y el aprendizaje de los demás, en cualquier contexto y con cualquier persona, independientemente de su bagaje cultural.

Igualmente, se ha enfatizado la importancia de que los futuros docentes estén formados en competencia interculturales en un mundo tan diverso y pluricultural como el actual (Cifuentes, 2014).

Finalmente, añadir que la competencia intercultural está señalada por el Consejo de Europa, dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, como componente importante de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de un idioma diferente al materno (Instituto Cervantes, 2002). Este documento considera, dentro de las destrezas y las habilidades interculturales: la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas, y la capacidad de superar relaciones estereotipadas, entre otras.

Al igual que con otras competencias, existe una variedad de actividades que permiten desarrollar y fortalecer tanto los conocimientos y las habilidades como las actitudes que la componen. De acuerdo con Aguado (2003), cada componente de la competencia intercultural (conocimientos, actitudes y habilidades) tiene sus propios indicadores, lo que permite establecer algunas condiciones para el desarrollo de cada uno. Propone también unos recursos para tal fin, que pueden equipararse con las actividades propuestas por Alonso y Fernández (2013), Escarbajal Frutos (2010) y Hernández y Valdez (2010), quienes han creado, a partir de la investigación y la experiencia, una serie de talleres que propenden por el desarrollo de indicadores para cada aspecto de la competencia. Es importante resaltar que los autores citados insisten en que el desarrollo de la competencia intercultural se debería iniciar con la reflexión sobre la propia cultura, pues, como lo sostienen Alonso y Fernández (2013), el aprendiente de una lengua subsecuente debe ser “capaz de comunicarse con su interlocutor en un encuentro intercultural de forma correcta y adecuada, según las normas implícitas y explícitas de una situación determinada en un contexto social cultural concreto” (p. 193). Para lograrlo, se debe entender el propio contexto, de manera tal que se pueda analizar el origen de sus mismos valores y puntos de vista, para así valorar y respetar los del otro (Byram, 1997).

Un ejercicio de esta índole tuvo lugar con un grupo de estudiantes de licenciatura en lenguas extranjeras en una universidad pública en Tunja (Boyacá, Colombia), en el que se realizaron una serie de talleres relacionados con el modelo evaluativo en la educación de países como China, Cuba, Nueva Zelanda, entre otros (Ramos, 2013). Se menciona que además de estos talleres, se llevaron a cabo discusiones en grupo, reflexiones escritas y entrevistas en las que los participantes comparaban constantemente su propia cultura con la de otros países. El análisis de las impresiones recogidas en estas actividades establece que los estudiantes pudieron desarrollar habilidades para interpretar y contextualizar prácticas culturales. También se encontró que los estudiantes desarrollaron conciencia cultural y conciencia sobre las complejidades culturales (Ramos, 2013).

2.2 La CI en la formación de docentes de lenguas

Distintos estudios señalan la importancia de la competencia intercultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, puesto que la lengua y la cultura sostiene una relación de enriquecimiento mutuo (Varón, 2014; Velasco, 2013). En este sentido, Paricio (2014) afirma que aun cuando, hoy por hoy, se señala la competencia intercultural como elemento importante en el aprendizaje de lenguas, no hay suficiencia en su abordaje dentro de los programas de formación de docentes. Menciona de igual manera que “el profesorado debe ser un profesional crítico y reflexivo, capaz de promover la tolerancia y el respeto hacia “el otro” ..., y que “Él mismo debe convertirse en un ‘aprendiz intercultural’, capaz de promover el trabajo autónomo del alumnado y de adquirir las mismas destrezas y actitudes que pretende desarrollar en este último” (p. 224).

Lo anterior indica que, para que un aprendiz de lengua sea competente interculturalmente, sus profesores serán las personas llamadas no sólo a desarrollar esta competencia, sino a convertirse ellos mismos en modelo de ésta. Por esta razón, se hace necesario que la competencia intercultural sea un elemento clave en la formación de los futuros docentes (Cifuentes, 2014). Al respecto, Olaya y Gómez (2013) sostienen que los docentes en formación deben tener una preparación en profundidad en lo que se refiere no sólo al conocimiento de la cultura profunda de la lengua objetivo, sino también en términos de despertar su conciencia crítica respecto a las ideologías, las relaciones de poder, la identidad, entre otros, ya que esto permitiría que fueran aprendices interculturales.

A tenor de lo expuesto, se puede señalar que la competencia intercultural debe ser un componente esencial en la formación de docentes de lenguas ya que esto permitiría en el futuro que los encuentros interculturales ocurriesen dentro del marco del respeto por el otro, la tolerancia y el conocimiento de las propias limitaciones.

2.3 Comunidades Indígenas en Colombia y su importancia dentro del contexto educativo

Es conocido que los pueblos indígenas, especialmente en América Latina, han luchado durante las últimas décadas por lograr un reconocimiento de sus derechos en los diferentes países. De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2014), en América Latina (excepto las Guayanas, Surinam y Belice, que no se incluyen en el informe) habitan 826 pueblos indígenas, lo que corresponde al 8,3% del total de la población. Todos los países, exceptuando los mencionados anteriormente, cuentan con población indígena, siendo Brasil y Colombia los países con mayor número de pueblos indígenas, y México y Perú los que albergan la mayor cantidad de esa población. Ahora bien, específicamente en Colombia, el 2,79% de la población total se identifica como indígena (Aguirre, 2017), perteneciente a alguno de los 102 pueblos originarios residentes en el territorio nacional (DANE, 2007). Como se puede apreciar, aun cuando el porcentaje de población indígena no es muy alto, sí se evidencia que existe un acervo cultural inmenso que debe conocerse, protegerse y empoderarse a manera de reivindicación con estas comunidades.

Parte de las acciones desarrolladas por los pueblos originarios para proteger su estilo de vida ha sido la creación de un modelo de educación propio que responda a sus necesidades. En la mayor parte de Latinoamérica existe el modelo de Educación Intercultural Bilingüe, que propende, en líneas generales, por la conservación de sus costumbres ancestrales, su lengua y su conocimiento sobre los contenidos académicos de la sociedad mayoritaria en la que se encuentran inmersos. En Colombia, este modelo educativo lleva por nombre etnoeducación, y se establece y regula a partir de la ley 115 de educación de 1994 (MEN, s.f.a). Además, como parte de los requerimientos desde el Gobierno central, cada institución educativa indígena, junto con su comunidad, debe planear y ejecutar los “Planes Etnoeducativos, Propios, Comunitarios e Interculturales para jóvenes”, cuya finalidad es que los jóvenes de grupos minoritarios puedan acceder a la educación superior sin que se afecte su identidad y se generen sentimientos de desarraigo que desemboquen en problemas personales y sociales (MEN, s.f.b).

Aun cuando los índices de estudiantes indígenas en la educación superior colombiana no son altos, existe un número significativo de ellos en diversas instituciones, cursando carreras relacionadas con ingenierías, ciencias de la salud y educación (ONIC, CRIC, IESALC- UNESCO, 2004). Sin embargo, la mayoría de las universidades no poseen estadísticas en relación con esto o no son claras, como es el caso de la universidad donde se llevó a cabo la presente investigación. No obstante, gracias al trabajo de varios docentes se han creado allí nexos con pueblos indígenas, y es esencial que los estudiantes se familiaricen con sus culturas. Lo anterior, sumado a la importancia de desarrollar la competencia intercultural en los estudiantes de licenciatura en bilingüismo, hace que el presente estudio sea considerado como necesario y pertinente.

3. METODOLOGÍA DE TRABAJO

82

El fin del estudio fue conocer la opinión de los estudiantes sobre los talleres enfocados al desarrollo de la competencia intercultural, a partir de la información suministrada en los grupos de discusión realizados al final de estos, con el objeto de evaluar el impacto de estas actividades. Y, en ese sentido, las preguntas iniciales que enmarcaron esta investigación fueron; ¿Es posible despertar las conciencias sobre la cultura del entorno próximo?, ¿Cómo?, ¿Se puede experimentar mediante talleres multiculturales los conocimientos sobre la propia cultura?, ¿Puede extrapolarse ese conocimiento a las culturas minoritarias presentes en un mismo territorio?, cuestiones sobre las que reflexionar y que llevaron a la pregunta focal: ¿Cuál puede ser el impacto de talleres enfocados al desarrollo de la competencia intercultural? A partir de ahí, se planteó la hipótesis de que la realización de talleres optimizaría la adquisición de competencias interculturales en los estudiantes sujetos de estudio. De este modo, se pudo formular como objetivo general: Evaluar el impacto de los talleres enfocados al desarrollo de la competencia intercultural, a partir de la información suministrada en los grupos de discusión realizados al final de éstos.

Además, y con el fin de delimitar y precisar los resultados, se trazaron los siguientes objetivos específicos:

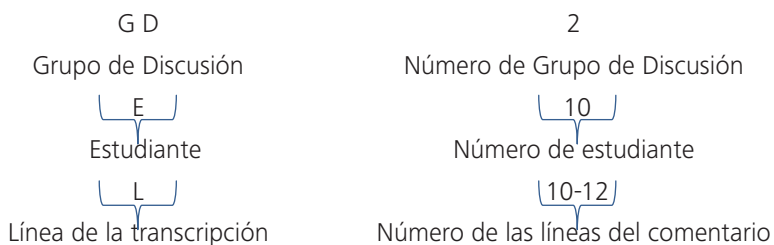
- a) Valorar el impacto de los talleres realizados.
- b) Identificar los temas abordados por los estudiantes durante los grupos de discusión.

Este ejercicio investigativo se alinea con lo argumentado por Salgado (2007), para quien la investigación cualitativa capta reflexivamente los significados sociales, pues éstos son compartidos y contruidos por los sujetos. Además, menciona que este tipo de investigación “puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta” (p.71). Por ello, el diseño de investigación se enmarcó en el modelo fenomenológico, ya que se indagó en las experiencias de los participantes, el análisis de los datos busca describir y entender un fenómeno desde el punto de vista de los sujetos de investigación, y sus posibles significados (Salgado, 2007).

4. INSTRUMENTOS

Para llevar a cabo esta experiencia de investigación se utilizó los grupos de discusión, en los que se tuvieron en cuenta los comentarios de los participantes acerca de las actividades de aula. Genéricamente, los grupos de discusión son reuniones de cierto número de personas (entre 4 a 12) para conversar sobre un tema en particular y liderado por un experto (Porto y San Román, 2014). Para el caso particular de este trabajo, estos grupos se organizaron después de finalizar la aplicación de los talleres y estaban compuestos de entre 4 a 6 estudiantes, que dialogaron acerca de sus respuestas a tres preguntas relacionadas con: a) la afinidad o no hacia los talleres, b) el impacto de éstos y, c) las sugerencias de mejora. Los diálogos que sostuvieron los grupos fueron grabados en audio y posteriormente transcritos. Estas transcripciones se trabajaron como documentos y se revisaron las ideas que allí surgieron, para finalmente categorizarlas en temas comunes, teniendo en cuenta los objetivos planteados anteriormente. Por ser una experiencia corta y con un volumen bajo de datos, no se consideró necesario emplear ningún software para su análisis, sino que se trabajaron en el programa de Excel. Con el fin facilitar el manejo de la información, ésta se codificó de la siguiente manera:

Ejemplo: GD2E10L10-12



5. POBLACIÓN Y CONTEXTO

Los participantes en este trabajo son estudiantes de un programa de licenciatura en bilingüismo de una universidad privada en Bogotá, Colombia. Al momento de la recolección de datos, cursaban segundo y cuarto semestre de la carrera de los 10 requeridos para obtener el título, y sus edades oscilaban entre los 18 y los 37 años. Los participantes fueron seleccionados a conveniencia, es decir, se trabajó con aquellos grupos que convergían por su horario de estudio con la disponibilidad de tiempo de la investigadora (Creswell, 2012). Además, se realizó previamente con ellos una charla sobre el propósito del ejercicio investigativo y se solicitó su consentimiento para el uso de los datos analizados. La recolección de datos se llevó a cabo en los tiempos de algunas clases, por lo que los docentes de estas asignaturas cedieron amablemente los espacios para la aplicación de las actividades.

6. RESULTADOS

84

Al revisar los comentarios e ideas surgidos en los grupos de discusión que se realizaron después de la aplicación de varios talleres enfocados en desarrollar la competencia intercultural, se pudo constatar el impacto de estas actividades, de acuerdo con lo esperado al iniciar su aplicación. Lo que se presenta a continuación da cuenta del análisis de esa información y la evaluación de los talleres a partir de ésta.

En cuanto al primer objetivo: “Valorar el impacto de los talleres realizados”, aun cuando en los dos grupos de trabajo se realizaron los mismos talleres, el impacto de las actividades fue diferente. En uno de los grupos, los estudiantes manifestaron como relevantes todos los talleres, pues de cada uno aprendieron algo, pero prefirieron el taller 4, que les permitió conocer alimentos que eran hasta ese momento desconocidos para ellos. Esto permitió la reflexión sobre la facilidad que se tiene en las ciudades en cuanto a la consecución y preparación de la comida. Además, los acercó a una cultura nueva para ellos y generó conciencia sobre la pluralidad de culturas en Colombia:

El cuatro estuvo bien, el probar las comidas y el conocer como el procedimiento de cómo llegan a hacer las comidas es interesante (GD1E3L6,7).

Para mí, para mí también fue el de las manos en la masa, porque digamos que al probar sus alimentos nos acercó más a la cultura, digamos que no sólo viendo los videos y eso, sino ya probando algo pues de allá, uno dice como ¡huy! (GD2E10L10-12).

A mí me gustó fue porque digamos ir a ver la cultura, todo el procedimiento que hacen para ellos para alimentarse, y pues las facilidades que uno tiene para hacerlo y a veces uno reniega tanto (GD4E18L8-10).

Sí, como un mejor acercamiento a la cultura mediante la comida (GD4E20L17).

Este taller implicó probar uno de los principales alimentos de la cultura sikuani, como lo es el casabe. Además, se mostraron videos que familiarizaron a los participantes con su proceso de elaboración.

Ahora bien, en el segundo grupo los participantes consideraron igualmente que todos los talleres fueron de gran importancia, especialmente el número 3 y el 5, ya que a través de ellos se pudo realizar una reflexión en torno al papel de la mujer en las culturas (mestiza e indígena en este caso) y ser conscientes de las situaciones de otros:

Ese, y me gustó mucho también el de, el de los 15 años, el de los rituales, o sea como que la reflexión, o sea no tanto la actividad y eso, si no la reflexión que a uno le queda en el fondo, o sea como que digamos en la piel del otro, o sea son culturas que están dentro de su mismo territorio pero pues son como si, como cuando uno está en el extranjero que se siente como ajeno al lugar, o sea es una situación súper incómoda, y la otra cuál era (GD5E24L19-23).

E26: Otro que, ese me gustó eh también el de los 15 años y el ritual ese, porque o sea, son culturas que están dentro de nuestro país pero que muchas veces como que no somos.

E24: Son visibles.

E26: Sí, exacto, entonces es como digámoslo así, dejan de ser importantes para la cultura de nosotros y saber que tienen un significado muy especial, entonces eso me pareció como wow (GD5E26,24L47-51).

En serio ponerse en los zapatos de, de otra persona y pensar o sea porque uno a veces está en esas situaciones y ni le importa, pero cuando uno se pone a pensar que tan difícil es para ellos (GD7E35L101-103).

Para entender esta diferencia en cuanto a la reflexión sobre el taller que más impacto y recordación tuvo en los participantes, es importante tener presente en qué consistía cada actividad, a saber:

- a) Taller inicial: se dialogó sobre los grupos sociales a los que se pertenece y sus normas.
- b) Segundo taller: reflexión sobre la diferencia en la interpretación de una situación en un contexto indígena por parte de una persona mestiza.
- c) Tercer taller: reflexión y comparación equivalente sobre la celebración de los quince años de una mujer y el rito de iniciación femenino indígena.

- d) Cuarto taller: Reflexión sobre la procedencia y elaboración de algunos alimentos que consumimos y del alimento indígena sikuani.
- e) Taller final: Análisis de dos situaciones relacionadas con el uso del idioma y su relevancia en la interacción.

Lo presentado anteriormente conduce a afirmar que, a pesar de la disparidad de respuestas de los participantes, ambos grupos fueron impactados positivamente por los talleres realizados, y sus comentarios respecto de éstos exhortan por su continuación. Además, se puede aseverar que, en efecto, la valoración del impacto de los talleres realizados, de acuerdo con lo planteado en el primer objetivo específico, fue buena y tuvo en los participantes una recordación positiva.

En cuanto al segundo objetivo: “Identificar los temas abordados por los estudiantes durante los grupos de discusión”, para su mejor comprensión y exposición, se ha desglosado en dos categorías: “Soy consciente de mi entorno y mi cultura”, y “(Re) conozco al otro”. Estas dos maneras de entender la importancia de la reflexión sobre temas culturales explican, en su orden, la conciencia sobre el entorno y la cultura propia, y el (re)conocimiento del otro, en este caso particular, de una cultura indígena (sikuani) que se encuentra dentro del territorio nacional.

86

Soy consciente de mi entorno y mi cultura

En primer lugar, es importante recordar, porque era una de las cuestiones iniciales planteadas, que una parte importante en el desarrollo de la competencia intercultural es la toma de conciencia uno mismo, sus rasgos culturales y del entorno cercano que rodea al sujeto. Ello permite que se tenga conciencia de las limitaciones, prejuicios y actitudes sobre uno mismo y su cultura, con el fin de determinar cómo éstos influyen la interacción con otra cultura. Por esta razón, cuatro de las cinco actividades realizadas tenían un componente de (re)conocimiento o análisis de la cultura propia contrastado con un equivalente en otra cultura (indígena sikuani).

Se pudo observar que, en el desarrollo de los talleres, los participantes comparaban constantemente las dos culturas: la propia -mestiza- y la otra -indígena-, lo que les permitió ser conscientes de las diferencias y similitudes que pueden existir entre estos dos grupos sociales. Al respecto, los estudiantes comentaron:

Yo creo también que sería muy bueno hacer como un contraste entre ambas culturas, como lo de nosotros y lo de ellos, me parece que sería muy bueno tanto para enriquecernos nosotros como también para enriquecerse ellos (GD1E4L36-38).

E15: Yo pienso que el de la comida fue importante porque porque uno le ve más, cómo le explico, como que uno no reflexiona sobre la importancia que tiene la comida de la cultura sikuani cuando tiene más trabajo que la que consumimos. *SIC*

E13: Mostraban la preparación por ejemplo de los frijoles y todo eso, o sea, como que uno está acostumbrado como ir a comprar a la tienda y ya, y la mamá le prepara uno y ya.

E17: Y es algo rápido, pero todo el proceso que tiene y uno no lo valora tanto.

E16: Todo lo que tienen que hacer estas personas para poder alimentarse (GD3E15,13,17,16L25-31).

(...) Además, fue súper interesante ver que digamos, dos culturas tan diferentes la nuestra y la sikuani, pero aun así como que celebran cosas parecidas, como digamos, como el florecimiento de la mujer (GD5E23L34-36).

Por eso, porque yo la verdad, o sea, nunca había reflexionado de por qué se celebran los 15, siempre pues he tenido esa concepción de que es porque, no tenía ni idea de porque lo celebraba, sólo quería que los celebraran y ya (GD7E33L16-18).

No solamente los participantes comparan las dos culturas, como se observa en los comentarios anteriores, sino que se va más allá de la discusión básica sobre los talleres para analizar y reflexionar sobre los temas que éstos presentan y se argumenta al respecto:

E33: si porque es que nosotros vamos al país de ellos, vamos a hablarles

E36: y E33: en el idioma de ellos.

E33: si ellos vienen acá por qué ellos tiene que, ellos tienen deberían hablar nuestro idioma.

E35: pero es porque, es que no hay esa pertenencia, ese sentido de pertenencia a lo que es la cultura de uno (GD7E33,36,35L109-113).

E24: yo creo que es una mezcla de muchas informaciones como que tomamos todo de todos lados y al final no sabemos qué hacer con tanta información, entonces queremos tener siempre lo último, digamos las tendencias de afuera siempre son mucho más impactantes que las de nosotros propio, y pues yo también caigo en ese error y no lo juzgo ni nada, pero me parece que hay que conocer un poco más de lo nuestro.

E26: exacto, porque digamos pienso que por eso mismo como que, se me fue la idea, como que nosotros mismos hacemos que nuestras propias tradiciones se vayan yendo por eso.

E27: perdiendo

E26: exacto, aja, y en muchas ocasiones vivimos como en un país o en un mundo, por decirlo así, que nosotros mismos no conocemos (GD5E24,26,27L158-167).

Claro, y lo otro es que me hiciste pensar que por ejemplo uno aquí le da mucha importancia a los extranjeros, es como wow un extranjero, pero es un indígena pero ahí sí no, entonces es darles más, eso es lo que tú dices de darles más importancia no, no es algo vacío, son importantes y son parte de nuestra cultura, eso (...) (GD6E31L84-87).

E23: pero también mira como porque, o sea no dejan a ellos tener su propia idea de desarrollo, de progreso, porque digamos aquí es como, el mundo occidental te dice que progresar es estudiar, tener una familia, tener una casa, tener no sé qué, pero digamos por qué para ellos, o sea esa es tu idea, pero para ellos progresar es como crecer en su vida espiritual, crecer como persona, entonces es como invalidar esas ideas de los indígenas por unas occidentales que realmente pues, es como ser una persona super egocéntrica, como decir mi verdad es la única. (GD5E23L211-217).

En este último comentario se puede apreciar que los participantes reflexionan sobre los cánones de pensamiento (en este caso, estilo de vida) tanto de la sociedad mayoritaria como de la minoritaria, y realizan una crítica a los mismos, exponiendo sus argumentos para ello. De esta manera, comparan las dos culturas al mencionar qué se piensa en cada una y se censura la manera como se piensa.

Es significativo resaltar que, a pesar de que los talleres se realizaron durante la jornada académica, no estaban ligados a ninguna clase en particular, lo que los convirtió en el espacio ideal para la autorreflexión y la crítica. No significa esto que en diferentes asignaturas no se realicen ejercicios de reflexión; más bien, se puede afirmar que los talleres apoyaron esa labor y la complementaron, y al no estar condicionados por una calificación, la participación de los estudiantes cobra más valor.

88

Como se señaló anteriormente, las ideas de los participantes giraron en torno a dos temas, el segundo de los cuales se refiere a cómo re-conocieron algunos referentes culturales propios y se aprendió de los de otra cultura (indígena). Ver de manera diferente algunas prácticas culturales que se realizan sin una reflexión previa, es un resultado importante del presente estudio, por lo que a continuación se presenta la segunda categoría que da respuesta complementaria al segundo objetivo.

(Re)conozco al otro

Un aspecto por resaltar sobre las actividades realizadas es que, como se anotó en el apartado teórico, la competencia intercultural propende porque una persona pueda relacionarse con otra culturalmente diferente y que esta interacción no se vea afectada por las diferencias culturales de cada interviniente. Además, está claro que esta competencia puede desarrollarse a través de la exposición a elementos propios de otra cultura, sin que esto signifique que éstos deban ser de la lengua objeto de estudio, que en este caso es el inglés. Teniendo en cuenta lo anterior, y con el ánimo de resaltar la importancia cultural del país, se presentó a los par-

participantes información sobre una cultura indígena (sikuani) relacionada con sus costumbres, alimentación y situaciones de la cotidianidad en la interacción con la población mayoritaria (mestiza).

Debido al gran número de pueblos minoritarios que existen el territorio nacional, es muy difícil que los habitantes de una ciudad capital conozcan siquiera los nombres de 10 de ellos, por lo que presentar aspectos de una cultura que la gran mayoría desconocía fue una experiencia interesante, pues permitió crear conciencia sobre este importante bagaje cultural y lingüístico:

En mi caso me gustó fue el de la, cómo era que se decía, con las manos en la masa, porque pues igual uno conocía sobre los alimentos, no sabía la procedencia, es decir de dónde venían, no sabía su elaboración, pues es como el que más resalto, el que más me gustó, no sé ustedes. (GD2E8L2-5).

[Explicando la procedencia de la comunidad sikuani]:

E14: Estos son de Colombia, es bueno uno conocer todas estas culturas, que no solo somos la ciudad y todo eso, sino que también existen personas por allá

E17: Y que se le tiene que dar importancia a ellos también

E13: Claro

E14: No le resta importancia ni validez lo que ellos hagan solo por no ser conocidos. (GD3E14,17,13L93-97).

[al hablar sobre el taller no.3]:

E24: También es chévere ver como el rol de la mujer ahí es como importante, pues acá para nosotros también porque obviamente las madres y todo el cuento, pero como que la figura allá es como alguien

E26: sagrado.

E24: no sagrado si no como alguien

E23: indispensable?

E24: como indispensable, respetado, como alguien, no como acá que las tildan muchas veces de delicadas, de que no puede hacer tal cosa, sino que son fuertes, son guerreras, o sea esa imagen de la mujer me parece chévere también. (GD5E24,26,23L37-45)

Como se puede apreciar, a partir de los temas planteados por los talleres, los estudiantes empiezan a hilar historias y opiniones sobre la idea presentada, permitiendo así que se genere un diálogo rico en perspectivas e imaginarios. Esta idea puede apreciarse con mayor claridad cuando se habla sobre el origen de la cultura de los participantes (mestiza):

A mí me gustó más el último por todas las representaciones, entonces como que uno ve la importancia de conocer la otra cultura y de manejar idiomas, y de saber qué hacer en cada país (GD2E12L18-20)

(...) ya que a lo largo de todos estos, de todas estas actividades que fueron ya llevadas a cabo me pude dar cuenta que realmente no conozco mi país como debería ser, de que conozco más tal vez algo de un país extranjero que del mío propio, entonces pues esto me dio, gracias a esto pude conocer como ellos celebran ciertos rituales, cómo celebran cuando la mujer pasa a su etapa de desarrollo, y pues también fue interesante ver cómo ellos preparan ciertas comidas, yo la verdad ni sabía que existía otro tipo de yuca, no tenía ni la menor idea. (GD6E28L127-133)

[comentando sobre el último taller]:

E35: Ese fue creo que el más, el que encuentro más importante y más impactante porque de verdad fue pensar desde otra perspectiva. (GD7E35L171-172)

En general, los participantes conocieron información sobre otros compatriotas que tienen costumbres diferentes aun cuando habitan el mismo país y reconocieron el valor de la cultura como referente de identificación ante otros. Además, a lo largo de las intervenciones se apreció la toma de conciencia sobre las propias limitaciones en relación con el manejo adecuado de aspectos culturales propios y aún más de otros. También se evidenció el despertar de la curiosidad por conocer más sobre otros culturalmente diferentes y por explorar en profundidad su propia cultura, y hacerlo de manera crítica y a través de lo aprendido durante su formación académica. Por lo anterior, se puede afirmar que el segundo objetivo específico, identificar los temas abordados por los estudiantes durante los grupos de discusión, se refleja en los dos grandes temas mencionados: "Soy consciente de mi entorno y mi cultura", y "(Re)conozco al otro". En el primero, se plantean ideas relacionadas con el individuo y su contexto y cultura, mientras que en el segundo se propende por el (re)conocimiento cultural y social del otro, que en este caso particular se refiere a la comunidad indígena sikuani.

7. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Después de sopesar la información categorizada, siguiendo el orden proyectado en la metodología de trabajo, y en función de las preguntas de investigación y los objetivos planteados, es importante señalar:

- La respuesta a la pregunta de investigación es que las actividades realizadas tuvieron un impacto positivo en los participantes, que se evidenció en la selección de palabras de connotación positiva ("estuvo bien", "interesante", "importante", "me gustó") al momento de referirse a los talleres.
- El impacto positivo de las actividades se ve reflejado en la posibilidad brindada a los participantes, no sólo de conocer sobre una cultura desconocida para

ellos, sino también en explorar aspectos de su propia cultura que tampoco eran de su conocimiento, realizar conexiones con sus conocimientos previos, y agrupar lo anterior para realizar una discusión más a fondo sobre aspectos culturales.

- La valoración de las actividades es favorable pues se constató su buena impresión en los participantes y su recordación a futuro.
- Los temas más abordados por los estudiantes durante los grupos de discusión estuvieron relacionados con aspectos culturales tanto propios como de la cultura presentada. Además, y como se ha hecho evidente a lo largo de este estudio, el debate generado derivó en diálogos argumentativos sobre aspectos relacionados con la cultura y la lengua.

Finalmente, y como consideraciones a futuro en ejercicios similares conviene señalar:

- El tiempo de realización de los talleres fue limitado, tal como se explicó anteriormente. Por esto, sería significativo gozar de franjas más extensas en las que se puedan realizar ejercicios de reflexión más detallados y con mayor grado de profundidad.
- Sería interesante trabajar dentro de los talleres otros aspectos culturales como la crianza de los niños, el papel de la mujer en la comunidad/familia y, en el caso de las comunidades indígenas, la medicina tradicional.
- Si bien cada taller fue diseñado con una idea específica, factores como la disposición anímica de los participantes, la no obligatoriedad de la asistencia a los mismos o los conocimientos previos sobre los temas tratados tuvieron una incidencia tanto en el desarrollo de cada actividad como en la respuesta a las mismas. Por lo anterior, se sugiere que los aspectos mencionados se consideren con anterioridad a la aplicación del taller.
- Aun cuando un gran porcentaje de este ejercicio tuvo un impacto positivo en la población, se hace necesario reevaluar especialmente el primer taller, ya que tanto su aplicación como su evaluación no tuvo la recordación esperada, ni los participantes, en un porcentaje importante, lograron encontrar su conexión con el resto de las actividades.
- El uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) puede contribuir a que el impacto de las actividades sea mayor y se abran otros canales de interacción.
- Por último, es esencial modificar las prácticas pedagógicas para permitir la reflexión y el análisis sobre los procesos educativos relacionados con la cultura, de manera tal que las nuevas generaciones puedan discernir conscientemente sobre cómo estos se llevan a cabo y así mejorarlos.

REFERENCIAS

- Aguaded, E., de la Rubia, P., Gonzalez, E., y Beas, M. (2012). Análisis de las Competencias Interculturales en la Formación del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación y docencia (REID)*, Número Monográfico, octubre, 156-171.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Aguirre, R. (4 de noviembre de 2017). Minga Indígena: las mismas peticiones ante el Gobierno. El Colombiano. Recuperado de <http://www.elcolombiano.com/colombia/minga-indigena-las-mismas-peticiones-ante-el-gobierno-BF7632773>
- Alonso, I, y Fernández, M. (2013). Enseñar la competencia intercultural. En Y. Ruiz de Zarobe and M. L. Ruiz de Zarobe (Eds.), *Enseñar hoy una lengua extranjera* (pp.182-220). London: Portal Education, Editors.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- CEPAL (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina* (Síntesis). Santiago, Chile: Naciones Unidas.
- Cifuentes, L. M. (2014). Educación intercultural y democracia participativa en el ámbito educativo. Recuperado de <http://www.aulaintercultural.org>
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th ed.). Boston: Pearson.
- DANE (2007). *Colombia una nación multicultural, Su diversidad étnica*. Recuperado de: <https://goo.gl/gvjLFy>
- Escarbajal Frutos, A. (2010). *Interculturalidad, Mediación y Trabajo colaborativo*. Madrid: Narcea.
- Hernández, E. y Valdez, S. (2010). El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 12(14), 91-115.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Ministerio de Educación (MEN) (s.f.a). *Ley General de Educación*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación de Colombia (MEN) (s.f.b). *Normatividad básica para la Etnoeducación*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85384.html>
- Olaya, A. y Gómez, L. (2013). Exploring EFL Pre-Service Teachers' Experiences with Cultural Content and Intercultural Communicative Competence at Three Colombian Universities. *PROFILE*, 15(2), 49-67.

- ONIC, CRIC, IESALC- UNESCO (2004). Educación Superior Indígena en Colombia. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139947s.pdf>
- Paricio, M. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 2, 216-226.
- Porto, L. y Ruiz, J. (2014). Los Grupos de discusión. En K. Sáenz y G.Tamez (Eds.), *Métodos y Técnicas Cualitativas y Cuantitativas Aplicables a la Investigación en Ciencias Sociales* (pp.253-273). México: Tirant Humanidades.
- Ramos, B. (2013). Towards the Development of Intercultural Competence Skills: A Pedagogical Experience with Pre-Service Teachers. *HOW* (20), 206-225.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista de Psicología*, 13, 71-78.
- Varón, M. (2014). *Consumo cultural, inglés y globalización*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Velasco M., H. (2013). *Hablar y pensar, tareas culturales: temas antropología lingüística y antropología cognitiva*. Madrid: UNED.

Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino

Knowledge in dialogue: the construction of a teacher training program in a municipal education network

Gilberto Ferreira da Silva

Universidade La Salle (UNILASALLE), Brasil

Juliana Aquino Machado

Secretaria Municipal da Educação de Canoas, Brasil

Resumo

Neste trabalho nos voltamos para pensar a formação continuada de professores, estabelecendo um diálogo com a literatura existente na área, principalmente aquelas que apresentam sínteses do que foi possível avançar no campo da pesquisa, assim como buscamos verificar onde se concentram os desafios para o prospectar da área. Apresentamos uma proposta/ programa de formação continuada em andamento (2017-2018), realizada em parceria com a Secretaria Municipal de Ensino de Canoas e o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Partimos de uma reflexão sobre o lugar e a responsabilidade da universidade em propor e inovar no campo da formação de professores, tomando por base estudos de revisão mais recentes, para então, apresentar uma alternativa de inovação, que não parte da universidade, ainda que com sua parceria. Este segundo movimento, explora e descreve a proposta de formação continuada em andamento que aliada às sínteses que a literatura permitiu produzir no campo emerge o terceiro momento, onde apontamos os elementos destacados na experiência vivida: trabalho colaborativo “em rede, com a rede e na rede”; aprendizagem profissional contextualizada; escrita de si/narrativas de vida; autonomia e protagonismo docente; a pesquisa como estratégia de produção de conhecimento prático-teórico na docência e professor intelectual.

Palavras-chave: Formação de Professores; Pesquisa com a escola; Professor Intelectual, Programa de formação.

Abstract

In this work we return to think about the continuing formation of teachers, establishing a dialogue with the literature in the area, especially those that present syntheses of what was possible to advance in the field of research, as well as looking to verify where the challenges are to prospect the area. We present a proposal / program of ongoing training in progress (2017-2018), carried out in partnership with the Municipal Teaching Department of Canoas and the Graduate Program in Education of La Salle University. We start from a reflection on the place and the responsibility of the university in proposing and innovating in the field of teacher training, based on more recent revision studies, to present an alternative of innovation, which is not part of the university, although with your partnership. This second movement explores and describes the ongoing formation proposal that together with the syntheses that the literature allowed to produce in the field, emerges the third moment, where we point out the elements highlighted in the lived experience: collaborative work “in network, with the network and in the network”; contextualized professional learning; writing of self / life narratives; autonomy and teaching protagonism; the research as a strategy of production of practical-theoretical knowledge in teaching and intellectual teacher.

Keywords: Teacher training; Research with the school; Intellectual Teacher; Training program.

1. INTRODUÇÃO

A complexidade de desafios pelas quais os docentes são interpelados no espaço da escola, todos os dias, evidencia a necessidade de um outro/novo olhar sobre os processos formativos e as práticas pedagógicas desenvolvidas. A formação continuada representa hoje, além de uma necessidade, uma possibilidade (talvez a única) de construir ações pedagógicas coerentes e viáveis nos contextos da ação profissional docente. É neste sentido que formação continuada e práticas pedagógicas não podem mais ser compreendidas de forma descolada, em que uma atua como pré-requisito da outra (Nóvoa, 2009b; Imbernón, 2010). Ao contrário, práticas e processos formativos podem ser melhor compreendidos se analisados a partir de um caráter de interdependência, em que as ações pensadas em um viés decorrem das necessidades apontadas pelo outro, em um movimento que não é linear.

96

Sendo assim, buscamos descrever uma experiência, em processo, em que a parceria entre a Rede Municipal de Ensino de Canoas e o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle coloca-nos a pensar ações entre Academia, Secretaria Municipal da Educação e Professores da rede Municipal de Ensino, conferindo um caráter colaborativo e de protagonismo nas propostas e pesquisas desenvolvidas pelos docentes. O Projeto Saberes em Diálogo nasce alicerçado na compreensão de que Educação Básica e Academia precisam trabalhar de forma articulada, onde os dados produzidos por um, servem de elementos para ajudar a pensar as questões que perpassam o cotidiano do outro. Essa relação apresenta-se em duas vias, ou seja, tanto a Educação Básica pode beneficiar-se das produções acadêmicas, quanto a Academia nutre-se e embasa seus estudos a partir das experiências vividas e experimentadas na Educação Básica. Além disso, o desenvolvimento de pesquisas próximas aos contextos de atuação e significativas do ponto de vista das problemáticas da educação básica representa uma excelente oportunidade formativa para os envolvidos (Ludke, Cruz & Boing, 2009; Imbernón, 2010), evidenciando um aspecto que tem ficado a cada dia mais claro para a comissão coordenadora do projeto: o potencial formativo/autoformativo decorrente das ações pensadas e colocadas em movimento através do Saberes em Diálogo.

Neste sentido, entendemos que a pesquisa, mobilizada pela necessidade de buscar alternativas para qualificar o trabalho docente, tem um papel fundamental na proposição destas práticas, na mesma perspectiva do que diz Marli André (2016) ao afirmar que a função da pesquisa é a constituição de sujeitos autônomos, com opiniões e ideias próprias, que sejam capazes de fazer uma leitura crítica da realidade e de seu contexto de trabalho, sabendo buscar referências e recursos

que ajudem a entender o que se passa e permitam assim, delinear caminhos de atuação nesta realidade. Assim, pensar pesquisas que possam ajudar a dar conta das problemáticas e demandas diárias pelas quais passam professores e professoras, na escola, constitui um dos princípios sob os quais as ações deste projeto estão sendo propostas.

A fim de sistematizar um relato primeiro, da experiência em curso, o texto está dividido em três partes. A primeira parte propõe-se a trazer algumas reflexões sobre a relação entre Universidade e Educação Básica, analisando o lugar que ocupam formação inicial e formação continuada de professores e, especialmente, sobre a responsabilidade da Universidade em propor inovações no campo da formação de professores. A segunda parte descreve a experiência em curso na Rede Municipal de Ensino de Canoas, denominada de Saberes em Diálogo. A partir da apresentação do Projeto Saberes em Diálogo, emerge então a terceira parte do texto, que se propõe a destacar alguns elementos que se tem evidenciado ao grupo coordenador no decorrer da experiência em curso, que está sendo vivida *em rede, na rede e com a rede*.

2. UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA: O LUGAR DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

97

Gatti (2017), em um interessante e instigante artigo sobre a formação docente na contemporaneidade, tecendo uma reflexão em torno de questões atuais e seus efeitos no campo educacional de maneira abrangente, vai estreitando e colocando em pauta o debate e os desafios sobre a formação inicial de professores, via os cursos de licenciaturas. Gatti acaba por produzir uma síntese de como

(...) as licenciaturas se mostram em suas dinâmicas formativas alienadas das realidades socioculturais contemporâneas, da complexidade que transita do social para os espaços das escolas e das salas de aula, e das demandas que se colocam ao trabalho de um professor na interface com seus alunos no dia a dia das redes escolares (2017, p. 726).

O interessante é que tal constatação não é uma novidade nos meios acadêmicos e nos resultados de pesquisas que colocam em evidência a formação inicial de professores. A mesma autora em trabalho anterior (Gatti, 2014) recorrendo aos estudos realizados por Marli André constata que há uma permanência de problemas que vem sendo detectados nas pesquisas há muito tempo.

O esgotamento de um modelo de formação, tanto inicial quanto continuada, centrada em eventos orquestrados por convidados ilustres, geralmente pesquisadores do meio acadêmico, como é o caso da formação continuada, ou então, no caso da formação inicial, em que as atividades de estágio, estudos e contato com a realidade da escola respondem a estruturas curriculares disciplinares e com pouco diálogo, denotam, de forma clara a necessidade de projetos mais ousados e inovadores. Silva & Cabrera (2013) ao estudarem as contribuições de pesquisas realizadas pelos membros do *Grupo de Investigación en Educación Intercultural* (GREDI), vinculado à Universidade de Barcelona enfatizam:

Igualmente as experiências postas em prática na realização das pesquisas analisadas apontam para um processo formador da cidadania intercultural em que projetos, programas e ações formadoras devam constituir-se como espaços efetivos, carregados de significado para as práticas educativas cotidianas. De tal forma que permitam romper definitivamente com propostas isoladas e postas em andamento a partir de visões hierárquicas que relegam os principais protagonistas do ato educativo ao lugar de coadjuvantes. (p. 12).

Um outro aspecto que se evidencia no campo dos estudos sobre formação continuada refere-se, igualmente a uma dimensão que não é novidade, mas que se coloca como necessidade a ser contemplada: a questão da escuta e dos espaços formativos como elementos preponderantes no desenvolvimento profissional docente. Machado (2013), estudando a Rede Municipal de Ensino de Canoas detecta o quanto

98

as soluções vindas de fora não contribuem para o desenvolvimento de uma autonomia profissional. No entanto, por constituírem em muitos casos, a única opção, passam a ser 'adotadas' ou 'requeridas' pelos professores, que anseiam por soluções ou alternativas imediatas para problemas que são também imediatos [...] (p.124).

Diante deste quadro resta-nos perguntar: seria a universidade ainda o lugar da formação de professores? Qual universidade? E a formação continuada, é responsabilidade de quem? Diante destas constatações e do estágio que se observa na construção de propostas, programas e modelos formativos que possam inovar, condizentes com a realidade educacional experimentada cotidianamente na escola, a ineficiência, tanto dos programas de formação continuada quanto do clássico modelo curricular, pautado em disciplinas que alimentam a formação inicial, **é preciso ter a coragem de propor, experimentar, inovar, trilhar caminhos não tão usuais.** Seria hora de assumir e tomar consciência deste estágio? Ao admitir, talvez, se tenha a possibilidade de colocar-se em movimento na construção de outros programas, gerenciados por outras perspectivas que agreguem, contemplem e permitam o

desenvolvimento profissional docente e a qualificação das práticas educativas, rumo a uma educação de qualidade contextualizada. Apostando nesta direção é que apresentamos os primeiros passos já realizados na experiência vivida em Canoas.

3. A EXPERIÊNCIA FORMADORA: O PROJETO SABERES EM DIÁLOGO

Talvez pudéssemos fazer uma retrospectiva rápida, tomando por base uma característica não tão comum e perceptível em redes públicas de educação, sejam elas no âmbito municipal sejam no âmbito estadual. Essa retrospectiva implica em considerar um dado que vem ganhando “volume” no espectro da Rede Municipal de Educação de Canoas. Para melhor situar, recorremos ao registro de duas situações e, por isso mesmo, a ideia de retrospectiva.

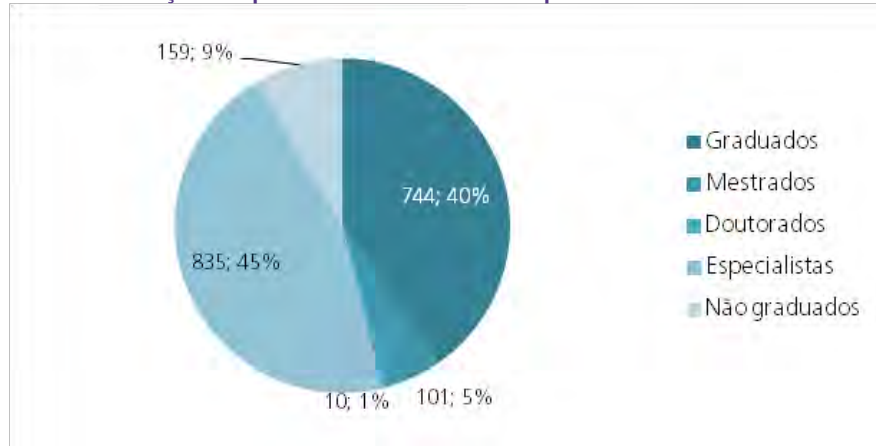
A primeira delas diz respeito ao fato de que em gestões públicas passadas esta rede foi privilegiada com convênios com a Universidade La Salle, via o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU), em que várias bolsas foram disponibilizadas aos educadores para que realizassem seus mestrados completamente subsidiados, desde o ponto de vista econômico. A Prefeitura Municipal de Canoas oportunizou a concessão de bolsas de estudo em nível de pós-graduação, totalizando 84 bolsas para cursos *lato-sensu* (Educação Inclusiva, Supervisão e Orientação) e 18 bolsas para curso *stricto sensu* (Mestrado em Educação). Tais professores desenvolveram pesquisas que versam especificamente sobre a Educação Básica e as questões cotidianas da escola. Apesar de um grupo reduzido, se compararmos o total de educadores que compõem a rede, pode-se inferir o quanto este grupo de mestres acabou por afetar o cotidiano da vida institucional escolar na rede, proporcionando um repensar de práticas, de modos de agir e de exercício da pesquisa, pois uma das características deste investimento foi justamente que os “objetos de estudo” fossem todos voltados à realidade das escolas da rede, o que com raras, exceção foram cumpridos.

A segunda situação refere-se a uma constatação. Considerando os dados da Unidade Administrativa da Secretaria Municipal da Educação, em maio de 2017, foi possível verificar a qualificação dos docentes que atuam efetivamente nas escolas, com relação à formação em nível de pós-graduação. Em maio de 2017, por exemplo, a rede municipal de ensino de Canoas contava com um total de 51% dos docentes com formação em nível de especialização, mestrado e doutorado, totalizando 946

professores-pesquisadores, conforme é possível se observar no Gráfico 1. Tal dado é relevante, na medida em que possibilita pensar uma rede que, além de qualificada, tem uma relação próxima com a pesquisa.

GRÁFICO 1

Nível de Formação dos professores da Rede Municipal de Ensino de Canoas



(Fonte: Unidade Administrativa/SME – Maio de 2017)

100

Ao constataremos que 51% do corpo docente da rede apresentava titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, emergiu o desejo de conhecer e dar visibilidade a estas produções e pesquisas, construindo, constituindo e consolidando uma identidade de rede-pesquisadora. É no encontro entre a Diretoria Pedagógica, vinculada à Secretaria Municipal de Educação e o PPGEDU da Universidade La Salle que nasce a parceria para construir uma proposta de trabalho, que *apriori* evidencia a busca por espaços em que o protagonismo docente seja a grande referência para a construção de um projeto de formação continuada na rede. A ideia de um seminário municipal constituiu a primeira ação mobilizadora, no sentido de incentivar a produção de conhecimentos a partir do diálogo entre os saberes da experiência docente, articulados com os saberes acadêmicos, incentivando os professores a buscarem formação e, possibilitando, a construção de políticas públicas específicas para a formação, qualificação e valorização docente. Esta primeira ação foi pautada a partir dos seguintes objetivos: conhecer e dar visibilidade às pesquisas desenvolvidas pelos professores-pesquisadores da rede (em nível de pós-graduação); discutir com a universidade as ações/pesquisas desenvolvidas no sentido de qualificar a educação básica e aproximar as universidades da rede municipal de ensino, de forma a ampliar as parcerias relativas à formação inicial e continuada de professores.

Mobilizados pela ideia de articular o conhecimento na rede, a realização de um seminário municipal pareceu à equipe organizadora uma alternativa viável naquele momento. Sete eixos temáticos foram definidos como forma de organização dos trabalhos submetidos: 1) Gestão da educação, formação de professores e currículo; 2) Linguagens; 3) Ciências naturais e Matemática; 4) Ciências humanas; 5) Educação Inclusiva; 6) Alfabetização, Pós-alfabetização e Letramentos; 7) Tecnologias na educação.

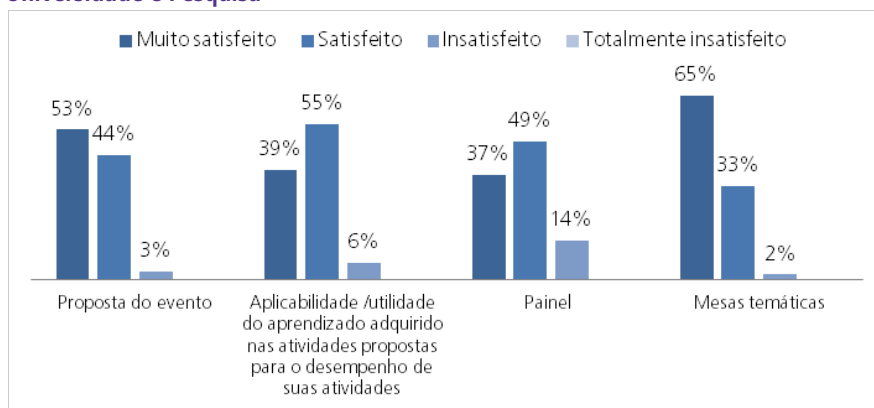
A acolhida por parte de 53 professores pesquisadores/autores da Rede Municipal de Educação garantiu o sucesso do evento, que foi pensado desde a abertura como espaço para proporcionar o diálogo aos educadores. Assim, as atividades da primeira noite foram compostas por um painel de abertura, com três educadores pesquisadores da rede, apresentando e discutindo suas experiências de pesquisa aliado à prática da sala de aula, além do relato de dois professores vinculados aos PPGEDUs de duas universidades próximas. Buscou-se que estes relatos contemplassem a relação entre suas experiências práticas com a pesquisa e com a docência. A segunda noite do seminário contou com mesas organizadas nos sete eixos temáticos, coordenados por educadores da própria rede¹.

Em avaliação final do evento, foram registradas as seguintes impressões, conforme ilustrado no Gráfico 2:

101

GRÁFICO 2

Avaliação do 1º Seminário Municipal "Saberes em Diálogo: Educação Básica, Universidade e Pesquisa"



(Fonte: Formulário de avaliação do 1º Seminário Municipal "Saberes em Diálogo: Educação Básica, Universidade e Pesquisa/2017)

¹ O resultado das produções apresentadas e discutidas neste primeiro seminário foram publicadas em formato de e-book (Machado, Ledur & Silva, 2018).

A partir da tabulação das respostas, foi possível constatar que 97% dos participantes considerou a proposta do evento satisfatória. Alguns, em questão aberta, destacaram a relevância e organização do evento, sugerindo continuidade, bem como reiterando a qualidade dos palestrantes e das mesas temáticas. As “falas próximas à realidade” da escola também foram um aspecto mencionado por participantes, bem como as trocas de experiência e possibilidade de conhecer pesquisas desenvolvidas por colegas. Com relação à aplicabilidade das aprendizagens para o desempenho das atividades profissionais, 94% considerou satisfatória. Alguns participantes sinalizaram para a possibilidade de que as pesquisas desenvolvidas por colegas possam ser tema de formação continuada na escola, possibilitando uma maior proximidade e difusão dos conhecimentos produzidos pela pesquisa em relação com a escola. Ainda, foi apontado como possibilidade, a realização da atividade durante o horário de trabalho, nos turnos manhã e/ou tarde, além da promoção de mais edições do evento durante o ano, em periodicidade semestral.

102

Apesar de a segunda noite ter sido ligeiramente melhor avaliada pelos participantes, possivelmente pela maior proximidade da dinâmica em mesas temáticas, entendemos que a atividade realizada na primeira noite também foi de grande potencialidade, pois trouxe ao destaque os relatos de professores da educação básica e do ensino superior, em relação com os saberes acadêmicos, da pesquisa e da trajetória pessoal/profissional de cada um. A valorização desta pluralidade de saberes docentes é uma questão tratada por Tardif (2002), ao referir que o saber docente, plural é formado de saberes provenientes tanto de instituições de formação profissional, de currículos e da prática cotidiana.

O movimento de reflexão/ação/reflexão constituiu elemento fundamental no sentido da qualificação das práticas pedagógicas e tal articulação acontece especialmente através da formação continuada vinculada aos contextos de atuação profissional, provocando o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva por parte dos professores, a exemplo do que indicam Ludke & Cruz (2005, p.90):

A reflexão na e sobre a ação é uma estratégia que pode servir para os professores problematizarem, analisarem, criticarem e compreenderem suas práticas, produzindo significado e conhecimento que direcionam para o processo de transformação das práticas escolares.

Neste cenário, entendemos a relevância do desenvolvimento de pesquisas profundamente vinculadas e comprometidas com o cotidiano da escola (Silva & Cabrera, 2011; Machado, 2013; Machado, Yunes & Silva, 2014). Esta compreensão tensionou a comissão coordenadora do projeto a pensar na continuidade da proposta

iniciada em 2017 numa dinâmica que possibilite uma maior articulação com pesquisas gestadas e desenvolvidas no espaço da escola e, portanto, vinculadas e comprometidas com o seu cotidiano. Assim, o trabalho² em 2018 vem se pautando por alguns movimentos importantes para a construção e consolidação do projeto/programa auto formativo em pleno andamento. Partiu-se para ampliar a comissão organizadora do evento, inicialmente de um grupo composto por 4 (quatro) educadores, para um grupo de 15 (quinze) educadores/pesquisadores. Como critério inicial, lançamos mão daqueles educadores que haviam participado do seminário em 2017, como mediadores das mesas temáticas, revisores e painelistas.

Reuniões mensais foram propostas como estratégia de consolidação desta comissão, passando a discutir todos os encaminhamentos de forma coletiva; decisões que antes eram tomadas por um grupo reduzido passaram a fazer parte de um coletivo ampliado, desencadeando um processo de construção de autorias, protagonismo e de estímulo para que a rede pense e produza pesquisa, assim como a realização de uma segunda edição do Seminário Municipal. Para tal se pensou em desenvolver um processo na rede, a partir da ideia de adesão voluntária por parte dos educadores/pesquisadores, trabalhando em rede com a rede e na rede. Três dimensões foram propostas para aglutinar as expectativas e proposta de trabalho na rede, quais sejam: professor, escola e grupo. Na dimensão Professor, é o trabalho docente, normalmente levado a cabo em sala de aula que é posto como foco de reflexão e pesquisa. Na dimensão Escola, o trabalho é compreendido como projeto coletivo institucional da comunidade educativa e, na dimensão Grupo, os trabalhos são realizados e pensados por dois ou mais professores.

Os projetos de pesquisa inscritos representam tanto trabalhos que já estão em andamento no espaço da escola e que agora, portanto, passam a ter um olhar sobre seu desenvolvimento, quanto projetos que foram pensados a partir da provocação criada na rede para a 2ª edição do “Saberes em Diálogo”. Aproveitando do tempo, pois a proposta foi desencadeada já no início do ano (março), com previsão de resultados do processo para apresentação e socialização no Seminário a ser realizado em outubro, foi organizada uma agenda de trabalho, incluindo inscrições de proposta de pesquisa, organização de grupos de trabalho, estudo, execução e sistematização das pesquisas. Tivemos um total de 73 propostas de pesquisa

² Inicialmente o trabalho foi concebido como um projeto apresentado à Secretaria Municipal de Ensino de Canoas. A partir da dimensão que o trabalho ganhou em 2018, passamos a projetar a ideia de que o projeto possa vir a se tornar um Programa de Formação Continuada, por isso optamos neste momento por usar as nomenclaturas de projeto/programa/proposta. Entendemos que nos encontramos em uma fase de transição e consolidação do trabalho.

inscritas nas três dimensões. Para dar conta de acompanhar, mobilizar e contribuir no processo foram, então, criados grupos de estudo/pesquisa, acompanhados por membros da Comissão organizadora, portanto, educadores da rede acompanhando grupos de pesquisa na própria rede. Reuniões foram sendo desencadeadas com cada um desses pequenos grupos, contemplando as disponibilidades dos educadores/pesquisadores. Listas de e-mail e grupos de *WhatsApp* foram sendo criados, proporcionando maiores interações e troca de experiências, agilizando a marcação das agendas e favorecendo o fluxo de informações e a circulação de saberes. Outros recursos foram dinamizados para manter o grupo articulado como, por exemplo, as páginas pessoais dos integrantes do projeto no *Facebook*, que serviram de espaço privilegiado para a divulgação das reuniões da Comissão Organizadora e das agendas dos Grupos de Estudo. Além disso, a necessidade impeliu a propor reuniões que foram denominadas de Reuniões Ampliadas (RA), incluindo todos os educadores/pesquisadores/autores (neste momento ultrapassando o número de 100), com o objetivo de fortalecer a discussão do trabalho coletivo na rede, dirimir dúvidas e instrumentalizar para a pesquisa em grupo. Nesse movimento, temos ciência de que vamos fazendo a formação continuada como um processo auto formativo onde circulam, se fazem presentes e emergem diferentes elementos e dimensões que compõem o fazer educativo e a constituição profissional docente. São estes elementos que nos remetem a pensar e a construir uma experiência em formação continuada desde a perspectiva dos acúmulos proporcionados pela pesquisa acadêmica na área como das escutas e experiências práticas que amparam e ampararam as ações e assessorias realizadas durante estes últimos 15 anos junto a diferentes redes municipais de ensino por onde atuamos.

104

Deste entorno surgem alguns questionamentos, onde o foco parte desde o contexto brasileiro: Em que estágio da formação continuada nos encontramos? Quais os avanços apontados pela pesquisa acadêmica? Onde estamos acertando? Quais as lacunas e fragilidades deste processo no contexto brasileiro? Quais são os elementos significativos para se pensar a formação continuada de professores na educação básica? Que aspectos devem ser contemplados quando se pensa a formação continuada dos profissionais da educação? O que ensinam as pesquisas? O que dizem os resultados das investigações? Que sínteses podem ou foram formuladas? Que compromissos éticos, políticos e “estéticos” revelam as pesquisas produzidas no campo? No que elas impulsionam novos fazeres e ações eficientes e qualificadoras da ação docente da educação básica? Quem são os interlocutores prioritários nestas pesquisas? Para quem se voltam os esforços teóricos realizados na arquitetura das teses e dissertações defendidas no campo? A quem se escuta na pesquisa sobre formação continuada de professores?

E, em outra direção, o foco volta-se para o âmbito internacional do debate posto e experimentado hoje no campo da formação, fazendo com que ganhem visibilidade um outro conjunto de questionamentos que podem ser pensados desde duas direções geoepestêmicas. A primeira delas diz respeito à Europa e Norte da América: Quais são ou quais foram as contribuições que a literatura internacional na área trouxe ao contexto brasileiro? Que lugar ocupam os referenciais internacionais em nossas pesquisas na área? Como dialogam com os problemas no território brasileiro e que “luzes” elas projetam na realidade nacional? Quais as experiências internacionais que podem contribuir desde o ponto de vista operacional para sanar e enfrentar os problemas contextualizados nas diferentes regiões do país? (André, 2009, 2010). E ainda, especificamente, nos interessa perguntar, em uma segunda direção, contemplando a região latino-americana e caribenha: Porque a produção sobre formação de professores na região latino-americana é praticamente ausente na literatura usada nas pesquisas brasileiras? Porque as experiências formadoras de países da região latina e caribenha são pouco vinculadas no meio acadêmico nacional? Como podemos fortalecer e estimular o diálogo da produção com nossos vizinhos, considerando as semelhanças históricas da colonização, os aspectos culturais da presença indígena e africana nos diferentes contextos nacionais? O que dizem os pesquisadores da América Latina sobre formação de professores? Que contribuições podem advir destas reflexões? Onde se localizam os limitadores da formação de professores nas regiões latina e caribenha?

Sem a pretensão de dar conta deste conjunto de questionamentos, mas os entendendo como impulsionadores da construção desta proposta de formação continuada, vamos nos reportar a alguns estudos que podem nos ajudar a realizar sínteses significativas no campo para então, na perspectiva de vislumbrar o que denominamos de “horizonte histórico de sentido” (Quijano, 2010), ou seja, apostar na qualificação do que se faz em formação de professores na rede Municipal de Canoas. Ainda assim, deve-se perguntar: Está-se a falar de pesquisa sobre formação de professores? Ou se está a pensar sobre Formação continuada de professores e seus desafios? Entende-se que se está falando na direção da segunda pergunta. Colocando em evidência a formação continuada e daí partindo para pensar, tanto a literatura disponível (nacional e internacional) e o que dizem, assim como as práticas e programas de formação continuada dos profissionais da educação.

4. OS PRINCÍPIOS BALIZADORES QUE EMERGEM DA EXPERIÊNCIA EM ANDAMENTO

Desde o contexto europeu, os estudos do pesquisador espanhol Francisco Imbernón (2010) e do pesquisador português António Nóvoa (2009b) servem de referência para pensar alguns indicativos sobre os processos formativo na região europeia. Estes dois autores em muito se aproximam em suas sínteses sobre a formação continuada, assim optamos por trazer aqui os destaques oferecido por Nóvoa. Para este pesquisador, são 5 (cinco) propostas que condensam os desafios para a formação de professores naquele contexto: P1 – Práticas: A formação de professores deve assumir um forte componente prático, centrado na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar. P2 – Profissão: A formação de professores deve passar para «dentro» da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. P3 – Pessoa: A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico. P4 – Partilha: A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola. P5 – Público: A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

106

Na região da América Latina o debate sobre formação continuada de professores encontra nos estudos, por exemplo, da pesquisadora uruguaia Denise Vaillant (2014; 2016) e da pesquisadora chilena Beatrice Ávalos (2007) sínteses significativas do estado da discussão. Para nossos propósitos neste artigo, recorreremos ao estudo de Ávalos (2007), onde se destacam três tipos de ações voltadas á formação de professores na região latino-americana. A primeira delas refere-se “Acciones que persiguen la actualización o fortalecimiento de los conocimientos curriculares substantivos y mejoramiento de las didácticas referidas a estos conocimientos”; a segunda ação destaca “o mejoramiento de las prácticas en el aula (...) y su puesta en acción, como también aspectos referidos a la gestión de enseñanza y al manejo de la diversidad de los alumnos. E, por terceira: “Acciones que resultan de la implementación de cambios o reformas educativas y que se centran en informar a los docentes sobre los mismos (...)” (Ávalos, 2007, p.89-90). Na análise, apoiada em um conjunto de documentos de caráter internacional, a pesquisadora organiza um conjunto de problemas que a região latino-americana enfrenta na área. Os quais

apresentamos de forma sucinta: experiências potencialmente exitosas que não recebem apoio de forma continuada; alcance limitado das avaliações de impacto das experiências existentes que permitam a realização de aperfeiçoamento nas práticas formativas; limitada inserção em políticas sistêmicas dirigidas a docentes; a inobservância do fator tempo de duração das formações e coerência interna das propostas formativas e, finalmente, o uso de instituições externas para as atividades de formação continuada exige atenção e acompanhamento para que se garanta a execução da proposta dos programas de formação com qualidade.

No contexto brasileiro, fazendo uma busca por autores preocupados em oferecer revisão de literatura e/ou estado da arte no campo da formação continuada de professores, evidenciamos as contribuições de André (2009, 2010), Gatti & Barreto (2009), Romanowski (2013) e Cunha (2013). Na análise mais cuidadosa, procurando pela síntese de quais são os problemas, impasses e desafios que emergem das pesquisas produzidas no contexto nacional brasileiro, a síntese oferecida por Gatti & Barreto (2009) é a que parece melhor oferecer elementos instigadores para a reflexão:

a) a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; b) os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; c) os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; d) os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de entender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; e) mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa; f) a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados; g) falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada. (p.221)

Outro estudo no contexto brasileiro que merece nossa atenção é o realizado por André (2013). A pesquisadora discute políticas voltadas à formação continuada de docentes da educação básica com base em dados coletados em quinze secretarias de educação de estados e municípios brasileiros. O estudo voltou-se para secretarias que tivessem algum tipo de trabalho, programa ou formação ofertado junto aos docentes partindo, portanto, da ideia de que a oferta existia nessas secretarias; entretanto, mesmo considerando esta característica inicial o estudo evidenciou “ações formativas na forma de oficinas, palestras, cursos de curta e longa duração, presenciais e a distância voltados, em geral, para um professor genérico, sem um acompanhamento dos efeitos dessas ações na escola e na sala de aula”(p. 48). Outro aspecto localizado enfatiza centralidade das preocupações formativas para

duas áreas do conhecimento: Matemática e Língua Portuguesa, obviamente em detrimento das outras áreas. E, por último, destaca o estudo que a participação dos docentes na elaboração de propostas formativas foi pouco visível.

Tanto nas sínteses observadas no contexto europeu, ainda que experiências pontuais amplamente divulgadas, principalmente no e pelo meio acadêmico brasileiro como experiências de sucesso, quanto como o que apontam na diversidade, nas sínteses oferecidas na região latino-americana e em específico no contexto brasileiro, ao qual lançamos um olhar mais direcionado, podemos observar que elementos fundantes e propositivos para uma formação continuada de professores de qualidade despontam, indicando possíveis caminhos. Consta-se de forma veemente que uma ação formadora docente deve estar visceralmente articulada com a realidade dos problemas educacionais práticos do chão da escola. Esta com certeza deve ocupar as preocupações de gestores, assessores e pesquisadores na área. De outro modo se observa uma certa pobreza de iniciativas ousadas que rompem com modelos clássicos de formação centrados na reprodução e na multiplicação (Marconi, 2017; Vaillant, 2016; André, 2013; Nóvoa, 2009b).

108

É justamente a partir destas constatações que procuramos sustentar e alimentar a experiência em andamento na rede municipal de Canoas. Nessa direção localizamos uma certa ousadia, pois aqui se experimenta construir um caminho, exercitar uma prática auto formativa, mesmo que tomando por referência o acúmulo que a pesquisa de um lado proporcionou e, por outro, tendo ciência de que os elementos que servem como destaque nesta experiência em andamento e proposta em construção na prática são anunciados como preponderantes para uma ação formativa de sentido para os profissionais e para um projeto de educação pública de qualidade. Para isso apresentamos a seguir alguns eixos que ajudam a orientar o trabalho “Em rede, com a rede, na rede” e que podem ser potencializados e estimulados no decorrer desta trajetória:

- a) *Trabalho colaborativo em rede*: parece que uma cultura de cooperação e colaboração deve assumir um lugar de destaque, não só no espaço da escola e nas relações dos profissionais da educação, **como também** nas relações que sustentam nossa convivência em sociedade. A colaboração deve ter seu espaço privilegiado de experimentação e vivência no espaço da escola. Não se limita a ela mas parte dela para poder compartilhar e constituir outros espaços na relação com outras comunidades educativas próximas, construindo a noção de “rede na rede”. Se considerarmos que o modelo de formação que importa problemas e soluções para realidades descontextualizadas não tem sentido, a radicalidade desta compreensão deve ser

tomada como desafio: da escola, com a escola na relação com outra escola e assim por diante, construindo o sentido de rede desde o que mobiliza a ação docente cotidiana. As teorias e as reflexões de caráter clássico, oriundas do universo acadêmico não ficam relegadas ou excluídas, elas ganham um outro lugar, o lugar de quem aprende junto e se coloca a serviço na construção de outros sentidos realmente com significado para o contexto de onde emergem as dificuldades, os problemas, congregando os sujeitos profissionais intelectuais que são igualmente produtores de conhecimento em serviço (Vaillant, 2014 Arévalo & Núñez, 2016. A formação continuada se dá nessa lógica, nessas trocas, nesse intercâmbio em que a escuta e a fala de quem vive a educação tem status e autoridade, recusando um lugar de reconhecimento e buscando um lugar de parceria, pois o reconhecimento parte do pressuposto que o outro que reconhece tem o poder para tal (?), ou seja, está em um outro lugar epistêmico/social/político privilegiado, hierárquico. A busca por uma postura de solidariedade no trabalho, mais do que a busca pelo reconhecimento revela a possibilidade de emergirem, dos contextos de atuação profissional, ações colaborativas e coletivas, em que o conhecimento pedagógico construído adquire um caráter de legitimidade e de profunda vinculação com os sujeitos docentes que as desenvolvem. Nesse sentido, a formação “em rede, com a rede, na rede”, implica em abrir a casa, implica em receber, acolher desde a perspectiva da cooperação/colaboração para o aprendizado no coletivo, participando, atuando, vivendo, experimentando. É da experiência que nasce a necessidade de compartilhar, de narrar, de dizer a palavra, criando uma cultura colaborativa de longo alcance, permitindo ver e atuar de forma internalizada.

- b) *Aprendizagem profissional contextualizada* (desde a escola e para além dela): aprender desde onde se atua, com quem se atua e com os desafios que o local apresenta. Se o local importa neste processo, a criação de grupos de trabalho, grupos de pesquisa, potencializados por dispositivos tecnológicos virtuais (grupos no WhatsApp, por exemplo) são fundamentais. O outro elemento que entra nesse movimento refere-se ao espírito mobilizador, da experiência positiva em sala de aula como potência para trabalhar junto com o outro educador assumindo, assim, o lugar de tutor, orientador, compreendendo seu comprometimento com este outro profissional, com este outro docente.
- c) *Escrita de si/narrativas de vida*: resulta como processo da cumplicidade construída entre o grupo de estudo/pesquisa na escola, ampliado para outras escolas próximas e compartilhado “em rede, com a rede, na rede”. A escrita de sua trajetória profissional e dos sentidos que são atribuídos pelo educador ao trabalho ganham na partilha a necessária cumplicidade. O trabalho docente reverberado e maximizado na prática do discurso produzido, ou seja, na tradução realizada da experiência feita em texto/discurso elaborado

para comunicar. Oficinas de escrita, ateliês, espaços dedicados a escuta da história do outro (as primeiras iniciativas nesta direção estão sendo realizadas nas Reuniões Ampliadas/RA). O ato de silenciar para escutar é colocar-se em posição de respeito, de acolhimento, de quem se prepara para receber algo quase como se fosse uma dádiva, uma doação. Ao escutar o outro, também se escuta a si mesmo, produzindo possibilidades de reconstrução no ato coletivo de produção de sentidos das práticas docentes. Aqui temos a criação do vínculo, do sentimento de pertencimento ao grupo, ao coletivo, a um projeto de trabalho, que acaba por empoderar os sujeitos para uma postura reflexiva e embasada na sua prática.

- d) *Autonomia e protagonismo docente*: A gestão do processo auto formativo nas mãos dos docentes, tendo como desafio maior a ideia de colocar-se a serviço. O papel das mantenedoras das redes, neste caso, não seria de conduzir os processos, mas o de instrumentalizar, auxiliar e subsidiar, colocando-se a serviço da proposta em que o protagonismo é dos docentes. Este lugar precisa ser repensado, reestruturado e recolocado em outra posição. Só este movimento já implica, por parte de gestores e assessores, um ato descolonizador de mentes e corpos, pois é preciso reverter a situação para a perspectiva de quem se coloca a serviço, de quem escuta e executa a escuta. Esse protagonismo docente é concebido desde a escola, com as escolas próximas, na rede e quiçá para além da rede, alavancando a ideia da formação em cooperação sem fronteiras. A criação de comissões, coordenações e estratégias de garantia de autonomia são fundamentais para que o processo mobilizador seja eficiente na efetivação deste protagonismo vivido de forma radicalizada (Vaillant, 2014), em que as pequenas experiências possam ser referência para aperfeiçoar novas/outras. Nesse sentido, ninguém tem a(s)resposta(s), todos(as) as estão construindo.
- e) *A pesquisa como estratégia de produção de conhecimento prático-teórico na docência*: Para além de sua importância, já constatada nas revisões de literatura (Romanowski, 2013; Gatti, 2017, aposta-se na pesquisa como estratégia e processo auto formativo docente. O registro que traduz, forma e conforma a realidade da experiência feita; a narrativa de si como processo de construção do saber e desenvolvimento docente. A pesquisa aqui é entendida como espaço de construção de outros saberes. Nesse sentido a pesquisa é para além da relação entre universidade e educação básica, conferindo a ideia de uma cumplicidade epistêmica que emerge também da relação construída com os estudantes.
- f) *Professor intelectual*: encontra-se na literatura da área uma vasta referência sobre a importância de professores reflexivos, professores pesquisadores; entretanto, não é frequente encontrar a alusão ao que resulta deste processo de reflexão sobre a prática docente ou sobre experiências de pesquisa na ação docente, uma vez que na produção intelectual, pouco se observa o

reconhecimento deste lugar nos professores (Kooy & Illanes, 2016). Ou seja, da postura do professor como intelectual, assumindo uma liderança que impulsiona e provoca para a assunção de conhecimentos próprios docentes, emerge uma outra dimensão do trabalho intelectual, a mentoria, tutoria ou a parceria experiente que assume acompanhar o outro colega em sua iniciação em projetos de trabalho e propostas de atividade docente. É sentir-se trabalhando e pertencendo a uma comunidade de educadores *“Em rede, com a rede, na rede”*.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que apresentamos aqui diz respeito a parte de uma experiência em andamento no campo da formação continuada de professores, que coloca em evidência a pesquisa como estratégia mobilizadora para a criação de espaços auto formativos da docência. Para além da descrição, como cuidado no registro da experiência, procurou-se explorar a potencialidade do que o vivido foi proporcionando. Aliando a esta experiência com o tempo de atuação dos autores no trabalho, em especial, na formação continuada, pôde-se apreender alguns eixos que despontam como fundantes e impulsionadores para a continuidade do processo e, com isso qualificando o grupo e traduzindo o que se aposta e se vive na formação continuada em andamento.

De outro modo, observa-se de vital importância o diálogo com a produção no campo da formação continuada, tanto no universo nacional das produções acadêmicas, quanto internacional, seja contemplando as contribuições já clássicas do contexto europeu e norte-americano, seja exercitando um olhar, ainda que principiante, para a discussão na região latino-americana. Se, por um lado é possível observar contribuições, ainda que pontuais, oriundas de regiões distantes do contexto brasileiro, como são as do continente europeu e Estados Unidos da América, de outro se constata a quase ausência total da discussão e de experiências empreendidas no contexto latino-americano. Um investimento que cobra por posturas menos de colonizados e mais de compromisso com a busca de estratégias que caibam nos contextos próprios em que a atuação docente acontece.

Coloca-se como desafio, tanto para a equipe coordenadora do processo aqui refletido e descrito, quanto para todo o grupo de docentes/pesquisadores, investir na construção e solidificação desta proposta, embasada na experiência, vivenciando de fato o que a literatura no campo da formação continuada preconiza com ênfase: o acompanhamento de experiências de forma sistematizada, capazes de serem

avaliadas, assim como, a assunção do educador como pesquisador e produtor de conhecimento no campo pedagógico e, igualmente, no campo do desenvolvimento profissional, ou seja como docente intelectual.

REFERÊNCIAS

- André, M. (2009). A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente*, Belo Horizonte, 01(01), 41-56, ago. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.
- André, M. (2010). Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, 33(3), 174-181, Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>.
- André, M. (2013). Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. *Educar em Revista*, n. 50, 35-49, Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a04.pdf>.
- André, M. (2016). A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica. *Plurais, revista multidisciplinar*, 1(1), Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2300/1605>.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región La región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99. Disponível em <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf>.
- Arévalo, A. & Núñez, M. (2016). Buscando comprender la dimensión de lo colaborativo. Los profesores hablan. *Docencia*, 60, 55-65. Disponível em <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/uploads/2016/12/60.-Ar%C3%A9valo-y-N%C3%BA%C3%B1ez.-Buscando-comprender-la-dimensi%C3%B3n-de-lo-colaborativo.-Los-profesores-hablan.pdf>.
- Cunha, M. I. (2013). O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 3, 609-625. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1096.pdf>.
- Gatti, B. A. (2017). Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, 17(53), 721-737. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>.
- Gatti, B. A. (2014). Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, 25(57), 24-54. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>.

- Gatti, B. A. & Barreto, E. S. S. (coords.). (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>.
- Imbernón, F. *Formação Continuada de Professores*. (Trad. Juliana dos Santos Padilha). Porto Alegre: Artmed, 2010.
- Kooy, M. & Illanes, C. O. (2016). Desarrollo de liderazgo docente em uma comunidade de profesores. *Docencia*, 60. Disponível em <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/uploads/2016/12/60.-Kooy-y-Ossa.-Desarrollo-de-liderazgo-docente.pdf>.
- Lüdke, M. & Cruz, G. B. (2005). Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 81-109.
- Lüdke, M.; Cruz, G. B. & Boing, L. A. (2009). A pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*. 14(42). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a05.pdf>.
- Machado, J. A.; Ledur, R. R. & Silva, G. F. (Orgs.) (2018). *Saberes em diálogo. Educação básica universidade, e pesquisa*. Canoas, Editora Unilasalle. Disponível em <http://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/AF-Saberes-em-dialogos.pdf>.
- Machado, J. A. ; yunes, M. A. M. & Silva, G. F. (2014). A formação continuada de professores em serviço na perspectiva da abordagem ecológica do desenvolvimento humano. *Contrapontos*, 14, 512-526. Disponível em <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4842/3676>.
- Machado, J. A. (2013). *A escola como espaço de formação continuada de professores: um estudo no contexto da Rede Municipal de Ensino de CANOAS-RS*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade La Salle.
- Nóvoa, A. (2009a). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? In: Vélaz de Medrano, Consuelo; Vaillant, Denise (Coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Santillana. p. 49-55.
- Nóvoa, A. (2009b). *Professores Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa. Disponível em <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>.
- Quijano, A. (2010). La crisis del horizonte de sentido colonial/moderno/eurocentrado. *Revista Casa de las Américas*, 259-260, 4-15. Disponível em <http://www.casadelasamericas.org/publicaciones/revistacasa/260/bicentenario.pdf>.
- Romanowski, J. P. (2013). Tendências da pesquisa em formação de professores. *Atos de Pesquisa*, 8(2). Disponível em <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3711/2393>.
- Silva, G. F. & Cabrera, F. A. (2013). Formação de professores: perspectivas docentes na ação educativa para a construção da cidadania intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61, 1-13. Disponível em <https://rieoei.org/RIE/article/view/1280>.

- Silva, G. F. & Cabrera, F. A. (2011). Educação intercultural em movimento: revisitando um conceito a partir do trabalho de investigação em grupo. *Revista Educação*, 36(1), 121-140. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/974/1649> .
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. *Revista Educar*, nº Especial 30 aniversário, 55-66. Disponível em <http://educar.uab.cat/article/view/v50-esp-vaillant/pdf-es>.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, 60. Disponível em <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/uploads/2016/12/60.-Vaillant.-Trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios.pdf>

Instrumentos de mediação pedagógica e seus sentidos para formadores sindicais de uma entidade de representação de trabalhadores rurais *

Pedagogical mediation instruments and their senses for trade union trainers

Josefina Virgulino Baetens

Lucília Regina de Souza Machado

Centro Universitário Una, Brasil

Resumo

Este artigo relata pesquisa exploratória realizada junto a cinco formadores sindicais de uma entidade de representação de trabalhadores rurais sobre instrumentos pedagógicos, que utilizam em suas práticas de formação político-sindical e suas justificativas para esse uso. Esses formadores foram escolhidos em razão do grau de envolvimento com esse tipo de formação, submeteram-se a entrevista semiestruturada e participaram de um grupo focal. Os dados coletados foram analisados considerando os sentidos pessoais e os significados sociais de instrumentos pedagógicos manifestados por eles. Esses dados foram organizados em categorias de análise e discutidos levando-se em conta as formações didáticas desses sujeitos. Dentre os instrumentos pedagógicos, o corpo do formador apareceu como o primordial. Os resultados obtidos favorecem o aprofundamento da reflexão e discussão sobre instrumentos pedagógicos, especialmente os que têm sido utilizados na formação político-sindical, e a necessidade de estímulos à realização de inovações sociais nesse campo de intervenção formativa com a perspectiva de contribuir para o avanço da luta sindical e a promoção do desenvolvimento local.

Palavras-chave: Instrumentos pedagógicos; mediação; sentido pessoal.

Abstract

This article relates the exploratory research done with five union trainers of an agency representing rural workers about pedagogical instruments, that use in their political-trade union practices, and their reasons to this use. These trainers were chosen because of the degree of involvement with this type of formation, they were submitted to a semistructured interview and participated of a focus group. The collected data were analyzed considering the personal senses and the social meanings of pedagogical instruments manifested by these trainers. These data were organized in analysis categories and discussed taking into account the didactic formation of these trainers. Among these pedagogical instruments, the body of the trainer appears as primordial. The obtained results favor the deepening of reflection and debate about pedagogical instruments, especially those that have been used in political-trade union formation and the need of stimuli to execution of social innovations in this area of formative intervention with the perspective of contribute to the advance of the union struggle and promotion of local development.

Keywords: *Pedagogical instruments; mediation; personal sense.*

* Trata-se de uma entidade sindical, que congrega mais de 500 sindicatos de trabalhadores rurais e que representa a classe trabalhadora rural em seus diversos segmentos, tais como: acampados e assentados da reforma agrária, agricultores familiares, assalariados rurais, meeiros, arrendatários, totalizando mais de um milhão de trabalhadores rurais associados.

1. INTRODUÇÃO

Sob o prisma do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural, este artigo tem o propósito de analisar resultados de pesquisa exploratória junto aos formadores sindicais destinada a conhecer os instrumentos pedagógicos que utilizam nos seus processos de formação e os motivos e sentidos dados por eles a essa utilização.

Como essa formação sindical é realizada no contexto das relações sociais capitalistas, participa das disputas de poder pela produção de significados e controle da atividade humana de trabalho. No contexto da produção material da existência, que no capitalismo se dá mediante estratégias de acumulação do capital, tais relações, no interesse das forças hegemônicas, tendem a ser naturalizadas. São questões que impactam os entendimentos dos formadores sobre seu papel político e pedagógico e podem condicionar a formação sindical.

Nesse sentido, entende-se a crítica de Corrêa (2009), quando alerta para o risco que a formação sindical corre de se diluir em atividades de formação profissional, especialmente quando desenvolvidas com fins pragmáticos e segundo a lógica economicista. Da mesma forma, o questionamento de Santos (2011), quando destaca os equívocos da abordagem prático-utilitarista e do praticismo, na formação sindical, que resulta em desprezo pela discussão teórica.

116

A pesquisa empírica da qual trata este artigo buscou, portanto, aproximar-se dessa discussão recorrendo a depoimentos de formadores sindicais. Para tanto, utilizou esta questão como guia: quais observações são feitas pelos formadores sindicais no que tange os significados sociais e sentidos pessoais dos instrumentos de mediação pedagógica, considerando-se as atuais necessidades e demandas do movimento sindical dos trabalhadores do campo?

A amostra de formadores foi selecionada com base no critério de volume de carga horária assumida individualmente na formação de trabalhadores rurais e no contexto dos processos formativos da entidade. Esse indicador foi utilizado para definir quem seria os principais formadores sindicais dessa entidade. Outro indicador considerado foi a atuação em outras frentes formativas sindicais de trabalhadores urbanos. Dois entrevistados também ocupam cargos em uma estrutura sindical, uma de direção e outro em atividades de pesquisas destinadas a suprir informações de interesse do trabalho sindical. Os demais realizam a formação sob a orientação

de uma diretoria e de um conselho sindical. O tamanho da amostra e a natureza qualitativa, exploratória e descritiva da pesquisa realizada não permitem conclusões generalizáveis. Ela se compõe de cinco formadores:

- Pesquisador, historiador, mestre em história econômica, graduado em Direito, formador sindical de trabalhadores urbanos e rurais com histórico de 500 horas de experiência em formação sindical de trabalhadores rurais.
- Assessora, assistente social com histórico de 800 horas de formação sindical de trabalhadoras rurais.
- Coordenadora de comunicação de um centro de formação sindical, professora de história, dirigente sindical com histórico de 990 horas de formação sindical de trabalhadores rurais.
- Assessora, agroecóloga com histórico de 850 horas de atuação na formação sindical de trabalhadores rurais.
- Assessor de comunicação, com experiência em relações internacionais, jornalista, graduado em Direito, especialista em gestão ambiental com histórico de 400 horas em formação sindical de trabalhadores rurais e foco em tecnologias e recursos áudio visuais.

As entrevistas realizadas com cada um deles foram do tipo semiestruturado, de forma que tivessem tempo e gozassem de flexibilidade para responder às questões. Eles participaram, ainda, de um grupo focal destinado ao aprofundamento da discussão em torno de algumas perguntas consideradas de importância considerando-se o que foi apurado antes com as entrevistas.

Tendo por eixo a prática pedagógica dos entrevistados, as entrevistas foram conduzidas de forma a obter deles elementos para subsidiar a discussão sobre instrumentos pedagógicos, seus sentidos e significados. Embora não fosse objetivo da pesquisa realizada, os entrevistados apresentaram interesse em discutir as vicissitudes da formação didática de formadores sindicais, ou seja, suas inconstâncias, fragilidades, casualidades e contingências. Houve, também, uma ênfase maior no instrumento pedagógico representado pelo corpo do formador sindical.

É importante esclarecer que a realização dessas entrevistas e do grupo focal foi precedida da autorização do Comitê de Ética em Pesquisa de uma instituição universitária e que todos os entrevistados concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As referências teóricas desta pesquisa advêm da abordagem histórico-cultural, especialmente das contribuições de Vygotsky (2001) e Leontiev (1978) para os estudos sobre significados sociais e sentidos pessoais.

Os sentidos que têm fundamento na história e no contexto das relações sociais decorrem de processos de subjetivação dos conceitos e palavras. Tanto os sentidos pessoais quanto os significados sociais são historicamente construídos. Os significados sociais caracterizam-se, segundo a teoria histórico-cultural, pelo caráter mais estável quanto à sua generalização, uma vez que o sentido pessoal é mais dinâmico e se altera de acordo com o contexto e processo histórico de cada sujeito. (Leontiev, 1979).

Machado¹ assinala que a atividade humana objetiva implica uma relação de mediação entre homem, natureza e homem, resultando em conhecimento e aprendizagem, considerando que essa “[...] atividade é um processo de percepção e transformação do mundo e de si mesmo nessa transformação”. Como construtos sócio-históricos, as “[...] atividades estabelecem relações mútuas, elos entre atividades passadas e futuras e, nesse processo solidário, elas são mediadas por artefatos (instrumentos, signos e linguagem), por regras sociais, e pela divisão social do trabalho”.

118

O estudo do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva histórico-cultural tem salientado a relevância da atividade mediada por signos e instrumentos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vygotsky (1998) destacou a importância da atividade mediada para a internalização dessas funções. Mas, as mediações por signo e por instrumento são de natureza diversa, pois enquanto o signo constitui a atividade interna dirigida para o controle do próprio sujeito; o instrumento é orientado externamente para o controle da natureza. Tanto o controle interno como o da natureza acarretam mudanças no funcionamento cognitivo: o primeiro ocasiona o desenvolvimento de funções psicológicas superiores e, o segundo, a relação do homem com o seu ambiente, permitindo que o homem mude a natureza e que, ao fazê-lo, altere a sua própria.

Tendo os instrumentos de trabalho como um elemento da categoria de mediação, delineado por Vigotsky (1998), entende-se que o estudo do papel de interposição desses possibilita ter um olhar privilegiado sobre o processo de transformação do mundo pelo homem e de si por meio de sua atividade, a atividade humana.

¹ Em seminário sobre Atividade Humana, Técnica e Tecnologia em 2016.

Na consulta realizada junto aos formadores, buscou-se, portanto, identificar instrumentos pedagógicos utilizados na prática sindical, os motivos desses usos e os atributos de sentido conferidos por eles a essa utilização. Viu-se que eles podem ser alterados de acordo com o contexto da prática formativa e que o corpo do formador foi destacado por todos como o principal instrumento pedagógico utilizado. A compreensão dos seus instrumentos pedagógicos pode permitir entender aspectos relevantes da atividade de cada formador e, com isso, como se posicionam em relação aos significados sociais atribuídos a eles e os sentidos que cada um lhes desperta.

Este segmento de formadores atua num contexto sóciopolítico de defesa de trabalhadores, portanto os motivos que justificam suas atividades estão associados, em geral, à sua própria militância. Para eles a atividade formativa é uma atividade política e isso os anima à disposição à realização desse trabalho com muito otimismo. Pesquisa realizada junto a professores de inglês de escola pública aborda o contraste entre o significado social da atividade docente nesse tipo de ensino e o sentido pessoal que ela tem para eles. Ianuskiewtz (2010) observou que as condições objetivas de limitação da realização do trabalho desses professores explicariam a discrepância entre significados e sentidos manifestados por eles. Nesse caso, os professores estavam impedidos de realizar as ações por eles idealizadas o que lhes causava um profundo mal-estar e descontentamento.

119

A pesquisa de Ianuskiewtz (2010) e a feita com os formadores sindicais sobre seus instrumentos pedagógicos se alinham ao buscar a correlação entre condições de realização da atividade e os nexos entre significados sociais e sentidos pessoais que as informam.

Para compreender tal problemática foi proposto um roteiro da entrevista com os formadores sindicais composto por dezenove perguntas. Para o grupo focal, foram selecionadas cinco delas visando ao aprofundamento da discussão. Teve-se a intenção com tais consultas de entender se os formadores se sentiam protagonistas na escolha e uso dos instrumentos pedagógicos, se tinham um olhar mais instrumentalista com relação a eles, que entendimentos tinham sobre didática e como gostariam de avançar nesse campo considerando-se as necessidades por eles mesmos apontadas.

2. INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS POR FORMADORES SINDICAIS DA EM PROCESSOS FORMATIVOS SINDICAIS

A pesquisa empírica mostrou que os formadores consultados compreendem que os instrumentos pedagógicos se interpõem entre eles e os educandos no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo tendo percorrido caminhos formativos diferentes, ficou claro que eles consideravam que instrumentos pedagógicos fizeram parte de suas trajetórias pessoais. Porém, nas suas falas, a reflexão sobre seu uso e sua compreensão do ponto de vista social, cultural e histórico pouco aparece.

Para esses formadores, os instrumentos pedagógicos são todos os componentes constitutivos do ambiente de ensino-aprendizagem. Partindo dessa premissa, eles elencaram os seguintes:

2.1 Textos com temas específicos, apostilas e jornais impressos

Trata-se de materiais extracorpóreos, impressos, de uso tradicional nos processos formativos, com potenciais inovadores. Pelas suas características de uso quase universal por formadores, podem também ser encontrados, de um modo geral, vulgarizados.

120

2.2 Tarjetas ou retângulos de cartolina recortados em diferentes tamanhos

Usadas em atividades individuais ou em grupo, a fim de ilustrar um conceito ou tema, fazer diagnósticos iniciais de aprendizagem, verificar se houve o entendimento ou a compreensão do conteúdo ministrado, rever conceitos em igual passo com a prática ou até mesmo avaliar o aprendizado. Como são de fácil manuseio e flexíveis, podem ser coladas em cartazes, tecidos, paredes e ficar expostas para possíveis retornos às respostas. Trata-se de um instrumento pedagógico extracorpóreo bastante dinâmico e que junto com os pincéis coloridos, canetas e fitas adesivas compõem um material de papelaria muito utilizado pelos formadores sindicais da Fetaemg.

2.3 Projetor ou data show

Todos os formadores entrevistados disseram ser de amplo uso por eles. Como requer suportes tecnológicos, pode ser uma estratégia que se frustra, considerando-se o ambiente de formação sindical rural. Às vezes, o transporte do equipamento não é viável; outras é a luz elétrica que oscila ou é a dificuldade de manuseio. Seu uso demanda conhecimentos específicos. Mesmo com esses pontos críticos, foi o

primeiro equipamento citado por todos os entrevistados. Para esse equipamento, o computador é um aporte imprescindível, uma vez que esse último possibilita a consolidação de vários equipamentos visuais, de áudio e audiovisuais; nele, estão os *softwares* que são utilizados para as projeções como o *power point* (programa utilizado para a criação/edição e exibição de apresentações gráficas) e o *prezzi* (programa utilizado para a criação/edição e exibição de apresentações não lineares), os filmes e editores de filmes, e as músicas a serem utilizadas como apoio pedagógico.

2.4 Microfone e caixas de som

Os formadores disseram que tais instrumentos são indispensáveis para a formação de lideranças, diretores sindicais e funcionários de sindicatos de trabalhadores rurais. Considerado como um grande apoio nas ações sindicais de base junto aos trabalhadores, o microfone é utilizado como instrumento pedagógico e, ao mesmo tempo, como tema nas aulas de oratória sindical. O bom manuseio desse instrumento pode garantir o êxito da ação sindical.

2.5 Fotos, imagens, banneres, cartazes

São aqueles instrumentos pedagógicos visuais que não demandam o concurso de equipamentos. Oferecem praticidade, porém são pouco flexíveis por serem, em grande medida, não passíveis de alteração conforme a necessidade do processo de ensino-aprendizagem. Geralmente, nas aulas de História do Movimento Sindical Rural no Brasil, em Minas Gerais e na região que sedia a formação, são utilizadas fotos antigas para compor a metodologia da construção da linha do tempo daquele grupo.

121

2.6 Lousa ou quadro negro e o flip chart

Foram também citados, mas como instrumentos pedagógicos visuais de menor uso. Esse último é um quadro usado para exposições didáticas, em que fica preso um bloco de papéis. O apresentador vira a folha (em inglês, *flip*) quando esta está totalmente preenchida, sem perder tempo com operações de apagar quadros.

2.7 Salas de aula

Elas não apareceram como um instrumento pedagógico nas falas dos entrevistados, talvez por conta da característica itinerante da formação sindical, que lança mão de locais para as aulas adaptáveis a essa atividade, uma vez que elas acontecem em sindicatos locais ou em espaços de polos regionais, dentre outros. “A formação

acontece onde há trabalhador, lideranças, diretores sindicais”, afirma uma entrevistada. Para discutir o tema Agroecologia, que para esse movimento é uma bandeira de luta contra a produção ostensiva do Agronegócio, o conhecimento presencial de experiências concretas de atuação é visto como essencial. Destarte, locais onde há produção agroecológica qualificam a formação, uma vez que se podem discutir a teoria, a prática e os aspectos políticos sindicais nela implicados.

2.8 O corpo físico

Na sua materialidade, concretude, dimensão, realidade, forma e funções foi o instrumento pedagógico mais citado e realçado pelos formadores. Mereceu um grande destaque nas suas falas, que contemplaram aspectos qualitativos relevantes. Em vista disso, uma sessão específica deste artigo foi reservada para abordar esse instrumento com maior detalhamento.

Conforme Marx (1844), Leontiev (1978) e Machado (2010), os instrumentos são mediadores imprescindíveis à realização das atividades humanas, ao intercâmbio social, à consolidação de experiências e à produção de conhecimentos, uma vez que concorrem para o estabelecimento das relações dos homens com a natureza, com os outros seres humanos e consigo mesmos. O processo de mediação instrumental é, também, reelaborado pelos homens levando à criação de novos instrumentos, ao aperfeiçoamento dos existentes, e, como consequência, à promoção deles como novos homens em decorrência das novas relações sociais que emergem das reparações técnicas e das novas invenções.

122

3. SIGNIFICADOS SOCIAIS E SENTIDOS PESSOAIS ATRIBUÍDOS PELOS FORMADORES SINDICAIS A INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS

O primeiro significado social a ser citado é a compreensão de que os instrumentos pedagógicos são um meio, um aporte, uma ferramenta ou como disse um dos entrevistados: “aquilo que capacita o formador a levar o ensino aos formandos”.

Ao serem indagados sobre como conheceram os instrumentos pedagógicos que utilizam, todos foram categóricos ao afirmar que o fizeram no contexto das relações objetivas de suas próprias formações, bem como admitem que foram para as ações formativas sindicais sem terem feito muita reflexão sobre eles. Esses formadores

memorizaram, a partir de suas experiências, a necessidade de meios para fazer a interposição deles com seus alunos, ao observarem seus professores e outros formadores em suas respectivas formações.

Portanto, ao afirmarem que instrumentos são suportes pedagógicos, isto foi internalizado nas suas vivências em meios sociais, na adoção da noção genérica de que é preciso contar com tais apoios, porém sem avançar na apropriação conceitual a respeito deles. O mesmo se aplica ao termo pedagógico. Eles o internalizaram ao associarem os suportes, instrumentos e equipamentos identificados como instrutivos ao campo da Educação. Igualmente, passaram a utilizar o termo pedagógico sem uma reflexão específica sobre ele.

“Eles podem levar grande número de informações” – foi o significado que um dos entrevistados atribuiu ao projetor e às apostilas. No seu conjunto, os formadores apreenderam, em suas relações sociais e com o mundo, que tais ferramentas contribuem para o fornecimento de um número significativo de noções, atender aos anseios de uma sociedade em si produtora de muita informação, aos estímulos do olhar e das demandas contemporâneas de conhecimento.

Os significados, como noção, aceção e interpretação, são conteúdos introduzidos, tomados, repassados, impregnados e memorizados por meio de e no contexto histórico das relações sociais. Eles possuem um caráter menos dinâmico de mudanças e alterações. Estão codificados no que Leontiev (1978) chamou de sistema de significados.

[...] significado es la generalización de la realidad que ha cristalizado, que se ha fijado en su vehículo sensorial, por lo general en una palabra o una combinación de palabras. Es la forma ideal, espiritual, en que cristaliza la experiencia social, la práctica social de la humanidad. El conjunto de nociones de una sociedad, su ciencia, su idioma, todo este sistema de significado. Por consiguiente el significado pertenece en primer término al mundo de los fenómenos objetivo-históricos ideales. (Leontiev, 1978, p. 213).

Nos momentos das afirmações sobre as potencialidades pedagógicas do corpo de cada um, surgiu um dado interessante sobre as vestimentas que formadores usam ou deveriam portar em atividades pedagógicas. Segundo eles, trata-se de algo a ser escolhido com cuidado, pois “o machismo ainda é forte nestes tempos” ou porque “as roupas devem ser simples, pois trabalhadores rurais são simples”. Assim, afirmam que, às vezes, abrem mão de usar roupas e apetrechos de suas preferências pessoais.

Sobre os instrumentos pedagógicos audiovisuais, dois dos cinco entrevistados afirmaram que esses não devem ser os meios principais para suas atividades formativas e até mesmo alegam que o modismo vem junto com certas novidades tecnológicas, não isentas das incursões mercadológicas no processo educativo.

Entretanto, houve posicionamentos de que não há um alinhamento necessário sobre usos e apropriações de novidades tecnológicas nos processos formativos sindicais de trabalhadores rurais, de forma que a crítica aos dispositivos tecnológicos que emergiu nas suas falas parece ter sido criada e difundida por discursos externos a eles, como um significado social necessariamente não coincidente com suas formas pessoais de utilização e apropriação dos equipamentos tecnológicos.

Alegações sobre “a falta de tempo” (de todos os entrevistados) foram usadas para justificar a falta de reflexão pessoal sobre instrumentos pedagógicos. Elas também compõem o significado social de “modismo” (segundo três dos cinco entrevistados). Ou seja, o seguimento acrítico de tendências teria a ver com o tempo exíguo para as reflexões sobre isso em decorrência do volume das atividades pessoais e das demandas a serem atendidas. A despeito disso, declararam ter a intenção de “se organizarem” para, no futuro, refletirem e conhecerem melhor as implicações dos instrumentos pedagógicos, inclusive dos que usam.

124

O sentido pessoal relaciona-se ao significado social, porém eles diferenciam-se. Enquanto esse último está ligado ao mundo objetivo; o sentido pessoal vincula-se à própria vida do sujeito no mundo, suas percepções, e é determinado pelos motivos que o impulsionam à atividade. Segundo Leontiev (1978), “[...] el sentido expresa la relación del motivo de la actividad con la finalidad inmediata de la acción”. (Leontiev, 1978, p. 215).

Os significados são assimilados pelos sujeitos e dependem das suas relações sociais. Porém, o sentido pessoal pode desencontrar-se do significado social, visto que “[...] la encarnación del sentido en los significados es un proceso profundamente íntimo, psicologicamente rico, nada automático, instantaneo”. (Leontiev, 1978, p. 121). Os sentidos possuem uma característica dinâmica em função dos motivos que podem variar nas atividades. Os motivos mudam e assim mudam os sentidos.

Os sentidos pessoais são, assim, colocados pelos formadores sindicais entrevistados com maior riqueza de detalhes, maior envolvimento e expectativa de efetividade.

Apareceram durante a entrevista afirmações como: “os meus instrumentos pedagógicos refletem quem eu sou como formador”, “é prazeroso levar ao máximo a formação por meio dos instrumentos pedagógicos”, “vai depender da nossa criatividade na hora de usar”, dando o tom dos sentidos pessoais que os formadores sindicais atribuem aos instrumentos que utilizam.

Nas falas sobre a utilização do projetor, os formadores argumentaram que se essa não for criativa e com a elaboração apoiada em *softwares* como o *Power point* e *prezzi* e se o conteúdo não for de fácil entendimento, ele não cumprirá sua função de mediar. Para eles, essa utilização só faz sentido se contar com o olhar cuidadoso e criterioso do formador, pois o motivo do seu uso deve ser o atendimento da necessidade de adequação do conteúdo a uma linguagem atrativa aos formandos.

O uso de *flip chart*, jornais, quadro negro ou lousa depende, segundo os formadores, de condições de logística. O quadro negro, especificamente, é lembrado com nostalgia. As referências a ele vêm acompanhadas de recordações de antigos professores, admirados pela utilização talentosa desse aparato. Conforme expressão de um entrevistado, “com maestria”. O motivo para sua utilização na formação sindical seria um desafio, pois teria que ser em moldes atuais, “enquanto professores/formadores da era moderna”.

O sentido para o uso das tarjetas e cartazes advém das possibilidades que oferecem para a realização de diagnósticos iniciais de turmas de formação e para o entendimento das expectativas e linguagens dos formandos/alunos. Os formadores consideram que tal uso corresponde a um gesto democrático e de flexibilidade, uma vez que esses instrumentos possibilitam alterar o “caminho pedagógico” que tinham planejado. Eles afirmam, com base em suas respectivas experiências, que essa postura flexível e dinâmica tem sido uma construção, pois nem sempre ocorreu já que em determinados momentos de suas trajetórias foram menos receptivos às questões vindas dos alunos ou, conforme termo por eles utilizado, “sensíveis” diante delas.

Ainda na esfera dos instrumentos pedagógicos visuais não dependentes de recursos tecnológicos informáticos, os formadores veem sentido em utilizar as tarjetas, cartazes, fotos e apostilas como recursos destinados a mostrar aos formandos conteúdos relativos à história deles e à realidade de suas atividades produtivas rurais e sindicais, para, como dizem, “aproximar a teoria e a prática”. Tratando de uma

prática sindical real, os formandos sentir-se-iam, assim, mais familiarizados com os conteúdos da formação e os formadores mais confortáveis para fazer avanços nas suas análises e discussões.

Para os formadores, o sentido da utilização de textos sobre assunto específico ou de filmes é dado pela necessidade de reforçar as condições dos formandos de internalizar conteúdo. Justificaram que os alunos precisam ter contato com linguagens de significado social acadêmico, elitizadas pela apropriação restrita delas como expediente para distinguir e segmentar socialmente. No entendimento dos formadores que defendem essa ideia, ela tem um sentido muito especial, pois a linguagem acadêmica é um conhecimento construído socialmente, que não deve ser manipulado para fazer distinções de classe social ou de poder. Argumentam que a classe dos trabalhadores tem sido alijada dos conhecimentos eruditos em favor da classe dominante.

126

Para os formadores, o microfone e seu uso adequado aparecem como um dos maiores desafios pessoais. Eles creditam um grande sentido à sua utilização, pois sua utilidade transcende a atividade de formação e se estende às ações sindicais em geral. Ele é entendido como um artifício capaz de tornar as exposições e falas mais contundentes, pois realça a voz e atrai as atenções para o orador. Os entrevistados observaram que esse instrumento de comunicação precisa ser apreendido com maior astúcia e engenhosidade pelos trabalhadores e trabalhadoras rurais para que possam tirar maior proveito dele ou como disseram: em “favor deles” na sua base sindical. Por esse motivo e já que esse instrumento faz parte de suas respectivas vivências, o domínio de técnicas de uso de microfone tem para os formadores um sentido muito especial, pois não se restringe a potencializar a dimensão da comunicação no processo de formação, já que ele é também um instrumento imprescindível às atividades sindicais.

Porém, o recurso pedagógico representado pelo uso do próprio corpo pelos formadores sindicais foi o instrumento que se mostrou, nas suas falas, mais densamente carregado de sentidos pessoais. Por todos eles, foi considerado o mais elementar dos instrumentos, pois na falta de qualquer outro artefato pedagógico, é ele que tem que estar preparado para substituí-lo. “O corpo fala” foi a expressão mais utilizada para determinar a importância dada a ele no processo de ensino-aprendizagem. As posturas compreendendo a presença física, as atitudes, os modos de agir, os comportamentos, o olhar, especificamente o olho no olho, o toque que desperta o aluno indolente, a forma de se apropriar do espaço físico para as aulas são diferenciais específicos do corpo do formador como mediador processo de ensino-aprendizagem.

O sentido do corpo, categorizado como o primordial instrumento pedagógico pelos entrevistados, se mostrou associado ao orgulho de ser formador para a maioria deles. Ao conseguirem vencer medos, inibições e vergonhas de se exporem, eles conquistam o poder de usufruir de relações mútuas de aprendizagem e de amizade com seus alunos, que “levam para a vida inteira”, bem como os conhecimentos que esses trazem de suas “lidas como trabalhadores rurais”.

Inquietações e dúvidas sobre o mau ou o bom uso dos instrumentos pedagógicos apareceram de forma recorrente nas entrevistas e no grupo focal e foram colocadas como desafios para reflexão sobre como o formador deve agir em ambientes e situações educacionais, dentre os quais se incluem os referentes à formação sindical. Eles problematizaram certos deslumbramentos, fascínios e seduções provocados por determinadas ferramentas pedagógicas sem que tais recursos sejam vistos a partir de reflexão contextualizada e crítica, entusiasmo que pode levar ao atordoamento instrumentalista.

4. A ESCOLHA DOS INSTRUMENTOS: UMA QUESTÃO DA DIDÁTICA?

Os formadores entrevistados deram grande importância às atividades de formação, especialmente para a emancipação humana e a superação de processos que colocam os trabalhadores e trabalhadoras em situação de subalternidade, extorsão e exploração pelo capital. Mostraram-se preocupados com a qualidade do ensino ministrado e com quem aprende.

A didática, por ser o campo de estudo dedicado aos processos de ensino com vistas à aprendizagem, pode elucidar a relação estabelecida entre formadores e instrumentos pedagógicos ao oferecer-lhes elementos para a reflexão político-pedagógica sobre suas práticas. É preciso, contudo, considerar que esse campo abriga diferentes vertentes, que em nome da melhoria da educação podem ter visões políticas, sociais e históricas contrastantes.

Para o contexto estudado, a formação político-sindical, é importante considerar a compreensão desses formadores, que se veem como integrantes da classe dos trabalhadores, e suas convicções com respeito à necessidade de enfrentar o pensamento hegemônico capitalista inclusive em determinadas visões educacionais. Antes de tudo, faz-se necessário levar em conta que eles são seres sociais e históricos, dispostos a modificar a realidade e a se transformarem ao fazerem suas intervenções pedagógicas.

Proferida popularmente, a palavra didática tem significados sociais abrangentes: serve para alguém dizer “esse professor não tem didática” ou para fazer constatações do tipo “preciso de uma didática para resolver esse problema”. São significados que tratam de estratégias, métodos e técnicas, mas circunscritos ao senso comum, que podem ser considerados suficientes para alguns trabalhadores da educação. Mas a didática vai muito além. Nas explicações de Libâneo (2012, p. 1), “[...] os elementos integrantes do triângulo didático – o conteúdo, o professor, o aluno, as condições de ensino aprendizagem - articulam-se com aqueles socioculturais, linguísticos, éticos, estéticos, comunicacionais e midiáticos”.

A didática é um campo de estudo sobre processos de ensino com vistas à aprendizagem. Isso significa que, na sua centralidade, ela demanda tencionar conhecimentos evocando as condições para que os professores e formadores realizem adequadamente sua atividade.

Sforni (2015) buscou investigar a interação entre a didática e teoria histórico-cultural, referência para a realização da pesquisa aqui relatada, com vistas a refletir sobre a organização da aprendizagem para a condução ao desenvolvimento mental do educando. Esse esforço é importante, pois Vygotsky não teve a didática como foco de seus estudos.

128

Os instrumentos pedagógicos, na qualidade de mediadores de aprendizagem, interpõem-se entre quem ensina e quem aprende, sendo tais dispositivos e recursos também conteúdo de estudo da didática. Portanto, a reflexão amadurecida e habitual dos professores e formadores sobre seus instrumentos pode lhes permitir a definição e redefinição de sua prática de acordo com condições materiais e concretas de sua sala de aula ou do processo educativo e formativo. Esse exercício pode lhes permitir atribuir sentidos à sua atividade e uma adequada ou correta organização da aprendizagem. Com isso, o professor e o formador podem usufruir de condições mais seguras para sua atuação política pedagógica.

Sforni (2015) diz que:

Inicialmente, no campo da Didática, evitou-se o tecnicismo (década de 1980); posteriormente, adotaram-se perspectivas de formação advindas das políticas neoliberais (década de 1990 e início deste século), dentre as quais se destacam as discussões sobre sua própria identidade, os estudos de novos temas típicos da pós-modernidade e as pesquisas sobre formação de professores com foco nas representações, nos saberes, nas aprendizagens docentes. (SFORNI, 2015, p. 377).

No seu entendimento, chegou o momento de prestar atenção à contribuição da teoria histórico-cultural para a Didática, pois o processo educacional escolar ou não escolar que se identifica com essa teoria parte do princípio de que a educação é um processo de humanização, por meio do qual os bens culturais produzidos pela humanidade são apropriados pela interação com o mundo diretamente ou pelo conhecimento teórico que não pode ser captado diretamente pelo sujeito. Nesse sentido, também converge Libâneo:

Com efeito, as crianças e jovens vão à escola para aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender e transformar o mundo. Para isso, é necessário pensar – estimular a capacidade de raciocínio e julgamento, melhorar a capacidade reflexiva e desenvolver as competências do pensar. A didática tem o compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens, esta, por sua vez, associada à aprendizagem do pensar. (LIBÂNEO, 2004, p. 5).

A Didática tem, assim, a incumbência de contribuir para a discussão sobre todos os aspectos que envolvem o uso de ferramentas, dispositivos, recursos e meios que servem de mediação à prática pedagógica. Conforme Freitas (2007), ela permite a elaboração de conhecimentos considerando a realidade sociocultural do aluno.

Freitas (2007) e Bandeira (2009) elaboraram conceitos para material didático: recursos, tecnologias e produtos pedagógicos utilizados nos processos educacionais para realizar a aproximação dos alunos ao conteúdo do ensino. Com foco na prática educacional, compilaram e discutiram sobre os instrumentos pedagógicos mais utilizados no Brasil com a finalidade de favorecer o aumento da reflexão sobre essa temática e o desenvolvimento da criatividade no seu uso.

A didática é, portanto, um campo importante para a pesquisa sobre a formação sindical, pois ela tem muito a dizer sobre o ato de ensinar, de organizar o processo educativo e de aprendizagem, de apreender conceitos que visem às ações concretas de superação dos processos de dominação. Nesse sentido, os instrumentos pedagógicos são elementos cruciais para essa discussão.

Os entrevistados se mostraram intencionados ao aprofundamento da discussão sobre cada instrumento pedagógico e sinalizaram sugestões de como, na prática, isso poderia ocorrer: “devemos ter a certeza dos nossos pressupostos políticos e ideológicos antes de olhar para o instrumento”, “por qual motivo é utilizado?”, “quais as suas características?”, “é necessário?”, “temos que ter a certeza de nossa competência técnica para manusear; se não, vamos aprender”, “estudar todas as possibilidades de uso para usarmos de forma otimizada, quem sabe uma aula com menos recursos pode ser uma aula excelente”, “conhecer e apropriar-se das

novidades tecnológicas, elas não devem ser somente do capital”, “temos que olhar mais para o nosso corpo e, com técnicas, exercitar nossas potencialidades, saber usar a voz é importante para mim”.

Eles alegaram ser necessários evitar determinismos instrumentalistas como, por exemplo, quando se estipula que a adoção de tecnologias de comunicação e informação é uma obrigação sem deixar margem para discussões do que isso significa e das condições implicadas nessa definição. Ainda, foi sinalizado que, no contexto da prática formativa sindical, as inovações tecnológicas de base digital ainda são pouco utilizadas, não por desestímulo da entidade, mas sim por se tratar de uma forma itinerante de trabalho: as ações acontecem o mais próximo possível do trabalhador rural e isto implica realizar grandes deslocamentos geográficos, o que às vezes limita o transporte de equipamentos e, ainda, em lugares que podem apresentar limitações para acessar a rede mundial de computadores. Contudo, para os formadores pesquisados, tais tecnologias conformam um forte sentido pessoal, pois entendem que é imperativo apropriar-se de todos os mecanismos que hoje impactam as atividades de trabalho e, assim, possibilitar a inclusão digital.

130

A esse respeito, Libâneo (2011) menciona os sentimentos que os professores têm experimentado diante das possibilidades da sua substituição pelos recursos advindos da tecnologia digital de informação e comunicação. Segundo ele, cabe aos professores se mobilizarem para um ensino de qualidade e mais próximo das novas necessidades dos alunos, ainda que isso se trate de uma condição para a sobrevivência profissional. Para tanto, faz-se necessária a formação continuada tendo em vista a elevação da qualificação docente em alinhamento com a realidade atual.

Eles destacaram a vontade e a necessidade de conhecer mais profundamente os instrumentos pedagógicos e sobre, nos dizeres deles, “a melhor pedagogia” para utilizá-los sob a justificativa de que sentem ter deficiências formativas em didática. Os que, em algum momento, tiveram oportunidade de cursar essa disciplina não se sentem seguros para falar sobre o assunto e muito menos fazer observações críticas com respeito aos procedimentos operacionais da sua prática de formação sindical, à mediação pedagógica de instrumentos.

Porém, a didática demanda que haja a reflexão amadurecida e rotineira dos professores e formadores sobre o que seus instrumentos pedagógicos podem ou não lhes permitir, sobre a definição ou redefinição de sua prática em acordo com as condições materiais e concretas de sua sala de aula ou do processo educativo e formativo. Esse exercício ponderado pode lhes permitir atribuir sentidos mais

enriquecidos à sua atividade formativa e fazer readequações na organização da aprendizagem (Vygotsky, 2001). Com isso, o professor e o formador podem usufruir de condições mais seguras para sua atuação político-pedagógica.

5. O CORPO EM DESTAQUE COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

O corpo é a estrutura material do organismo humano e se compõe de diversos sistemas responsáveis pelo funcionamento dos seus processos biológicos e mentais. Em seu movimento, o corpo se expressa por meio de posturas e gestos. Gimenez (2001) vê nos gestos uma forma de linguagem, pois eles “[...] expresan directamente el aspecto afectivo o sentimental de un estado de conciencia; mientras que otros expresan directamente ideas y conceptos”. (GIMENEZ, 2001, p. 137). Portanto, assim entendido, o corpo se torna mediador na comunicação entre os sujeitos que executam seus gestos.

Nascimento (2011) também entende o corpo como instrumento pedagógico mediador de aprendizagem, quando afirma que as ações corporais junto das ações linguageiras formam os gestos profissionais do trabalho de ensinar. Entendendo que o instrumento se encontra entre o trabalho do professor e o objeto de ensino e trazendo para o presente o conceito de mediação instrumental de Vygostyk (1993), essa autora vê a didática e os saberes disciplinares circundados pelos gestos: “Esses gestos fazem parte do *métier* profissional e adquirem importância porque são resultantes de uma racionalidade do agir que envolve tanto a didática do ato de ensinar como o saber específico da disciplina.” (NASCIMENTO, 2011, p.15).

O corpo em movimento seja no teatro ou na sala de aula, o corpo em movimento que aciona o instrumento musical ou o esquadro na aula de geometria, e a voz emitida pelo corpo em forma de música, poesia, parlendas ou repreensões, por exemplo, aparece como um instrumento fundamental quando se impõe a necessidade de ligar de forma imediata o conhecimento sistematizado ao aprendido do aluno.

Em outras circunstâncias educacionais e com outras motivações, Torres e Carballo (2010) estudaram o teatro, como técnica que usa eminentemente o corpo, na qualidade de instrumento pedagógico para o desenvolvimento de competências de alunos do curso de Administração da Universidade de Valência, Espanha. Para essa abordagem, que tem a teoria da aprendizagem vivencial e foco nas empresas como pressupostos, o objetivo era desconstruir a ideia de que o desenvolvimento de competências centrais de nível gerencial pelas escolas de administração deve

ser baseado apenas na transmissão de conhecimentos. Nesse caso, o uso do corpo e do teatro nas atividades de ensino visou o desenvolvimento nos alunos de competências que só seriam vivenciadas e desenvolvidas após estudos, quando esses já estariam atuando nas empresas.

O corpo, como instrumento pedagógico, aparece com grande ênfase nas observações dos formadores sindicais. De certa forma, a entrevista realizada com eles lhes provocou a oportunidade de refletir sobre o assunto e a percepção sobre a grande importância que ele tem na atividade de formação.

Em vários momentos das entrevistas, o corpo, em sua concretude, foi considerado pelos formadores como instrumento imprescindível às variadas instâncias da atividade sindical de um modo geral e com respeito ao que eles pensam e buscam efetivar em suas práticas de formação político sindical. “O corpo é também nosso instrumento de luta; o corpo e a linguagem são nossos maiores bens, sem eles não há luta”, assim se expressou uma formadora ao falar da sua percepção sobre a intervenção do corpo na formação sindical. Constatou-se, nas falas dos entrevistados, uma imediata associação do papel do corpo no desempenho de diversas ações sindicais e de como ele pode exprimir intencionalidades político-sindicais.

132

Mencionaram que os dirigentes e outros participantes do movimento sindical, por conta de suas experiências e vivências, trazem em seus corpos marcas de suas práticas, pois não haveria ações sindicais não corporais: os dedos em riste que marcam as falas de impacto, os punhos cerrados que retratam a disposição para a luta, o caminhar de “cabeça erguida em manifestações”, os “tons graves da voz que demarcam as falas”, o “corpo em posição imponente que demonstra a liderança”.

Esse olhar diferenciado para o corpo, um instrumento de trabalho primário do homem para a transformação da natureza, também é lembrado pelos entrevistados quando se referem aos trabalhadores rurais em suas atividades no campo: o trabalho da mão na colheita de frutos e de grãos de café e no manuseio do sisal para a confecção de cordas, fios e tapetes; a voz do boiadeiro para arrebanhar o gado; a mão que alisa o couro; os pés que amassam as uvas para o preparo do vinho, dentre outras.

Da mesma forma, o formador lança mão do seu corpo como instrumento de mediação da aprendizagem, de sua voz, de seus gestos e das formas de se situar e se posicionar no espaço do ambiente da formação. Mudanças na disposição e movimentação corporais foram retratadas na entrevista por meio de palavras, mímicas e simulações do cotidiano do formador.

Nos termos postos pelos entrevistados, o corpo do formador adquire substância política, nele estando amalgamados elementos da história, das relações políticas e sindicais por ele vividas em sua trajetória de docência sindical. A expectativa, conforme se depreende das falas dos entrevistados, é de que esse corpo demonstre o destemor da luta, que o olhar transmita segurança ao trabalhador-formando, que seu toque seja de alento e que transmita reciprocidade. São corpos que se relacionam com outros corpos, os dos formadores e dos formandos, que estão em constante transformação na experimentação de diferentes situações da vida e à medida que também buscam transformá-las.

Nas suas narrativas, os entrevistados citaram que determinados gestos, expressões, posturas corporais são efetivos para a “transmissão de conteúdos”, para a mediação pedagógica. Dentre eles: o olhar que aprova ou desaprova, o tom de voz alto quando querem marcar algo importante e o baixo para atrair a atenção para eles, o abraço que faz o aluno colocar-se de forma receptiva para os assuntos, os pés para ilustrar como Getúlio Vargas buscou ganhar o apoio tanto dos trabalhadores quanto da burguesia industrial (“um pé na aliança com os trabalhadores e outro na conciliação com a burguesia”), o caminhar no ambiente para atrair o olhar e a atenção, sair de trás da mesa e se posicionar próximo ao público e demonstrar que não têm medo deles.

O corpo é o mais elementar instrumento do homem na sua relação com o mundo, constituído no processo de hominização e dele constituínte. Machado (2010) trata da hominização por meio dos instrumentos de trabalho e descreve esse processo em dois momentos que acontecem concomitantemente: por meio dos instrumentos primários do homem, como a corporeidade de seus braços, pernas, cabeça, mãos e pela sua orientação para o objeto. Assinala que “[...] na sua apropriação deste, o homem se hominiza, os órgãos humanos deixam de ser tomados como simples utilidade e se tornam efetivamente humanos”. (Machado, 2010, s/n).

Nas suas falas, os formadores buscaram associar suas visões pedagógicas com o sentido da utilização de seus corpos como instrumentos políticos e de estímulo à aprendizagem de seus alunos. Nesse sentido, trouxeram exemplos concretos de

quando, junto aos seus formandos, eles utilizaram técnicas de jogos corporais, da representação das formas de pensar e atitudes de determinadas pessoas na sociedade (jogo dos papéis), de interpretação de temas específicos como democracia sindical, de como organizar uma assembleia (sociodrama), de como improvisar um discurso utilizando-se do microfone.

Com essas ações, eles buscaram reforçar o sentido da importância que o corpo tem para eles como instrumento mediador. Destacaram que, quando estimulam a consciência corporal dos “companheiros” por meio dessas técnicas, as respostas deles evidenciam ter ocorrido um maior aprendizado. Trata-se de um processo que encontra em Leontiev um significado importante:

[...] a fase de preparação donde surge o pensamento humano torna-se conteúdo de ações independentes orientadas para um fim e pode posteriormente, tornar-se atividade independente, capaz de se transformar em uma atividade totalmente interna, isto é, mental. (Leontiev, 2004, p. 91).

Percebe-se, nos relatos dos formadores, um alinhamento com os referenciais sócio-históricos, que ressaltam o corpo no seu processo de hominização e humanização. Corpo que se transforma ao transformar objetos, interagir com o mundo e com os corpos dos outros sujeitos e que se afirma ao mediar o conhecimento, ao materializar o motivo que confere a esses formadores o sentido da finalidade de ensinar.

134

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada com os formadores sindicais identificou os sentidos pessoais por eles dados aos instrumentos pedagógicos utilizados na sua atividade formativa e trouxe informações importantes a respeito desses para a mediação da aprendizagem. Embora não tivesse essa intenção, ela acabou tendo caráter de intervenção, pois cada um deles se mostrou mobilizado a discutir a questão da própria formação no campo da didática, discussão que atingiu um patamar mais crítico quando passavam a perceber que lhes faltavam reflexões sobre o assunto.

Esse sentimento ficou evidenciado nos relatos dos formadores ao se referirem às suas respectivas formações didáticas e metodológicas e aos riscos da reprodução acrítica de concepções dominantes acerca da educação, do trabalho e da formação do trabalhador. Essa é uma questão que mereceria ser mais aprofundada em investigações sobre formação sindical.

Mas, mesmo sem ter uma incursão consistente na discussão de significados sociais e sentidos pessoais, os formadores entrevistados falaram sobre seus instrumentos pedagógicos, contextualizando-os em suas respectivas práticas educativas. Foi possível identificar nas suas falas diferentes construções teóricas sobre o tema.

Os sentidos pessoais relacionam-se com significados sociais para a formação da consciência, porém não são necessariamente coincidentes. O exemplo dos projetores, também por eles chamados de *data show*, é elucidativo a esse respeito: ao afirmarem que os utilizam no cotidiano da formação e que eles podem ajudar a levar uma série de informações, reproduzem um significado social corrente de positividade; ao mesmo tempo, também acham que ele pode ser um simples modismo e que um bom formador não pode ficar dependente dele.

De maneira propositiva, ao expressarem os sentidos pessoais que atribuem aos instrumentos pedagógicos os formadores entrevistados, numa postura de criação, trouxeram diversos elementos contributivos para pautar as possibilidades de reflexão sobre as atividades de formação sindical e seus instrumentos pedagógicos. Além de elencarem os que usam e como os compreendem em seus significados e sentidos pessoais, eles apontaram para ações concretas, que podem subsidiar estratégias e escolhas de instrumentos pedagógicos para a formação sindical com vistas ao seu aperfeiçoamento.

135

As contribuições da teoria histórico-cultural e as reflexões dos formadores sobre seus instrumentos pedagógicos propiciaram constatar questões que demandam mais investimentos na produção de conhecimento sobre atividades formativas políticas e sindicais, incluindo a necessária consideração pelos sentidos pessoais.

Especificamente, a discussão sobre a importância e a relevância do corpo como instrumento pedagógico trouxe uma questão que precisa ser mais aprofundada como resposta pedagógica, histórica e social. Ela evidencia que a criatividade na utilização do corpo pode concorrer para as possibilidades de superação do instrumentalismo e aportar aos instrumentos extracorpóreos a lógica histórico-cultural mediante a qual o processo formativo é forjado e re-significado à luz das transformações por ele produzidas.

A análise dos resultados da pesquisa de campo buscou identificar e informar o que foi apontado como importante e útil para a prática formativa sindical do campo e, ainda, as contribuições que os próprios formadores fizeram no momento das entrevistas com a intenção de auxiliar no processo de forma criativa.

Posto isto, entende-se que o ato de refletir sobre o instrumento de trabalho, partindo dos seus motivos para uso e das leituras dos sentidos pessoais a eles dados, propicia a criação e a inovação. O teatro mostrou-se como uma arte que tem muito a colaborar com a prática docente, pois suas técnicas e abordagens se estribam na necessidade de se comunicar com o outro e de realizar mediações usando o próprio corpo.

O corpo em sua materialidade aparece como um instrumento pedagógico para a formação e também como instrumento do trabalho na prática sindical. O sentido dado a ele é o de ser um instrumento elementar e sobre o qual teme preciso ter total domínio. Nesse ponto, uma questão não pôde ser elucidada pelas limitações desta pesquisa: quais são as implicações para a mediação de conhecimento para aqueles que não compreendem o seu corpo como um instrumento pedagógico? E quais as implicações disso para formadores e formandos?

REFERÊNCIAS

136

- Bandeira, D. (2009) *Materiais Didáticos*. Curitiba: IESDE, 448 p. Disponível em: https://www.academia.edu/10850993/Materiais_did%C3%A1ticos.
- Corrêa, J. G. S (2009). *Formação de trabalhadores e movimento sindical: desenvolvimento e consolidação da Política Nacional de Formação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) na última década (1998-2008)*. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado). Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Freitas, O. (2007) Equipamentos e materiais didáticos. Brasília: Universidade de Brasília. Frigotto, G. (1987). Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: Impasses teóricos e práticos. In: C. M. Gomes et al. *Trabalho e Conhecimento: dilemas na Educação do Trabalhador*. São Paulo, Brasil: Cortez; Autores associados.
- Gimenez, E. (2001). Del gesto en general. Ejercicio 8º. Primer curso. Barcelona. *Assaig de teatre: revista de l'Associació d'Investigació i Experimentació Teatral*, p.135-140. Disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/assaigteatre/article/viewFile/145666/248746>.
- Ianuskiwts, A. D. (2010). *Significado Social e sentido pessoal da atividade docente do professor de inglês da escola pública*. Dissertação de mestrado. São Carlos: UFScar.
- Leontiev, A. (1978). *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Ciencias del Hombre.
- Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo, Brasil: Centauro.

- Libâneo, J. C. (2012). *O Campo Teórico-Investigativo e Profissional da Didática e a Formação de professores*. Didática e formação de professores: perspectivas e inovações. Goiânia, Brasil: CEPED; PUC Goiás.
- Libâneo, J. C. (2011). *Adeus Professor, Adeus Professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Libâneo, J. C. (1994). *Os métodos de ensino*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Machado, L. (2010). Instrumentos de trabalho. In: D. A. Oliveira, A. C. Duarte, L. F. Vieira. *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte, Brasil: Gestrado, FAE, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes∓id=62>.
- Marx, K. (2004). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo, Brasil: Boitempo Editorial.
- Nascimento, E. L. (2011). A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 14, n.1, p. 421-445. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8643>.
- Santos, C. F. (2011) Praticismo e conhecimento na educação popular. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 7, n. 11 p. 157-173, jul./dez. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/715/682>.
- Sforni, M. S.F. (2015) Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. *Educ. Real*. [online]. v.40, n.2, p.375-397. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645965>.
- Torres, J. C; Carballo, F. T. (2010). El teatro como instrumento pedagógico para el desarrollo de competencias: una experiencia en el campo del management teórica de las competencias aplicada a las empresas. Valência. *Revista de innovación educativa*. Universidad de Valencia. n.4, 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/josefina.baetens/Downloads/DialnetElTeatroComoInstrumentoPedagogicoParaElDesarrolloD-3238534%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/josefina.baetens/Downloads/DialnetElTeatroComoInstrumentoPedagogicoParaElDesarrolloD-3238534%20(1).pdf).
- Vygotsky, L. S. (2001). *A Construção do Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Brasil: Ícone; Ed. Universidade de São Paulo.

Origen social y procesos escolares en Paraguay. Factores asociados al rendimiento acadmico en lectura y matemática de estudiantes del tercer grado

Social origin and school processes in Paraguay. Factors associated to the academic performance in reading and mathematics of third grade students

Ana Teresa Recalde

Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Paraguay

Resumen

Este estudio de enfoque cuantitativo y alcance explicativo realizado con información proveıda por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE)-UNESCO pretende establecer y comparar los factores de contexto y proceso asociados al rendimiento en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) en las áreas de lectura y matemática de estudiantes del tercer grado, en instituciones escolares de la República del Paraguay durante el año 2013.

Al efecto se analizaron 2759 exámenes junto a la información de cuestionarios auto-administrados al estudiante, su familia, el docente del aula y el director del establecimiento, para 200 instituciones educativas.

Para la estimación de los factores asociados, se recurrió a un modelo lineal jerárquico que estableció como factores de mayor asociación con el rendimiento en las áreas en cuestión al capital cultural del estudiante y los recursos materiales de la escuela, así como, en menor medida, el entorno del aula. Además, en el área de lectura se asocian significativamente la gestión del director -con efecto negativo-, el origen social del estudiante y el hábitat de la escuela. Asimismo, resultaron significativas ($p < 0,01$) las incidencias diferenciales de las categorías (alto/bajo) de los factores contextuales (origen social, capital cultural, entorno del aula, hábitat, dependencia y recursos materiales) entre los rendimientos de las pruebas.

Palabras clave: factores asociados, desigualdad educativa, rendimiento acadmico, reproducción, eficacia escolar.

Abstract

This is a quantitative study of explanatory scope realized with information provided by The Latin American Laboratory of Evaluation of the Educational Quality (LLECE)-UNESCO with the purpose of establishing and comparing context and process factors associated with performance in the TERCE assessment of Reading and Mathematics learning by 3rd graders in school institutions of the Republic of Paraguay during the year 2013.

For this purpose, 2759 exams were analyzed together with the information of self-administered questionnaires to the student, his family, the classroom teacher and the director of 200 educational establishments.

For the estimation of the associated factors a hierarchical linear model was used that established as factors of greater association, with the performance in the Reading and Mathematics assessments, the Cultural Capital of the student, the School Resource Materials and to a lesser extent the Class Climate. In addition, reading is significantly

associated with the director's management -with negative effect-, the social origin of the student and the school's habitat. Likewise, the differential incidences of the categories (high / low) of the contextual factors (social origin, cultural capital, classroom environment, habitat, dependency and material resources) among the test performances were significant ($p < 0.01$).

Keywords: associated factors, educational inequality, academic performance, reproduction, school effectiveness

1. INTRODUCCIÓN

La educación es tarea asumida por los Estados, para la cual se instrumentan legislaciones, se estructura un sistema, se asignan recursos y se delimitan políticas educativas, reflejadas en la implementación de programas académicos en las escuelas, y estas se traducen en objetivos de aprendizaje en las aulas de clase. El Estado paraguayo define en el Plan Nacional de Educación 2024 la política educativa como un marco referencial complejo centrado en lo pedagógico, estableciendo a través de su órgano rector -el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC)- las directivas conceptuales, técnicas, éticas y políticas del proceso educativo, definiéndolo como el "quehacer dinámico que se da en las relaciones educativas cotidianas que hacen a la formación de las personas como seres originales y protagonistas activos en la construcción del contexto sociocultural del Paraguay contemporáneo" (MEC, 2011, pp. 46-48).

140

De igual modo, el Plan Nacional de Educación 2024 concibe un sistema educativo inclusivo, con equidad y de calidad, como atributos destacados y al que adhiere la planificación según lo expresado en la *Agenda Educativa 2013-2018* bajo la máxima "Todas las personas, independientemente del lugar de donde provienen y del nivel socioeconómico al que pertenecen, nacen con similares potencialidades de talentos". (MEC, 2014, pp. 22-23). A fin de operacionalizar los aspectos mencionados, funcionalmente, la educación se desdobra a través de la enseñanza como proceso y el aprendizaje como producto. En el proceso de enseñanza es necesario considerar ciertas condiciones de base del estudiante y su contexto, para su estudio se denominan factores. Como producto, el aprendizaje *-del estudiante-* se traduce en un resultado susceptible de valoración a través de su rendimiento académico, una forma de evaluarlo por ejemplo sería a través pruebas estandarizadas.

En las investigaciones que abordan factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes, se consideran ambas dimensiones, proceso y producto, así como el contexto donde estas se encuentran, la escuela, ante eso cabe la pregunta ¿cuánto influye la escuela para cambiar la situación de un estudiante en todas sus dimensiones?, para dar respuesta se requiere el estudio de los factores implicados.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El estudio de los factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes puede dividirse al menos en dos vertientes. Una, que ha puesto el peso en el estudiante y sus características; otra, en la escuela y sus procesos. Actualmente, tomando siempre como eje los resultados de las evaluaciones del rendimiento, se busca lograr una comprensión más ajustada de la realidad y las variables que la componen.

Históricamente, el informe Coleman marca un hito en el estudio de factores asociados al aprendizaje, mostrando la disponibilidad de oportunidades educativas en las escuelas públicas, los datos destacaban la gran desigualdad y segregación de los estudiantes y profesores negros, así como señalaba que el alumno medio correspondiente a las minorías realiza menos y es más afectado por la calidad de su escuela que el alumno “blanco” medio. (Coleman et al., 1966, pp. 3-33).

En Francia hacia 1965, la sociología hace su aporte al estudio de la educación desde el constructivismo estructuralista de Bourdieu y Passeron. Partiendo de la premisa de que toda cultura es arbitraria y su definición es siempre social, estudia el campo cultural estableciendo que la enseñanza sirve de modo específico a las estructuras sociales al reproducir las relaciones de clase como resultado de una acción pedagógica. La acción pedagógica impone significaciones como si fueran legítimas al través de una autoridad reconocida y es una función específicamente social de la escuela. Los sujetos reciben un *capital cultural* en primera instancia de la familia y luego de la escuela además de una serie de posturas con respecto a la cultura. La escuela es un agente de reproducción y legitimación de la diferenciación social, asegurando su interiorización y persuadiendo que ésta no es social, sino que hace parte de un “orden natural” (Bourdieu y Passeron, 1996)

En Latinoamérica, las investigaciones de factores asociados se han centrado en la eficacia escolar, estas datan de finales de 1970: Martínez-Garrido (2011) hace un recuento de lo que denomina “veinticinco investigaciones claves sobre eficacia escolar”, organizando los estudios según su foco: i) aquellas que estudian los factores de la escuela y sus efectos en el desarrollo académico de los estudiantes, ii) las que abordan la enseñanza eficaz, identificando aspectos del proceso de enseñanza, iii) las que estudian la eficacia educativa que buscan integrar los conceptos de eficacia escolar y enseñanza escolar (Martínez-Garrido, 2011, p. 3).

En general, la investigación educativa mundial tiene por objetivo estudiar la estratificación social de los aprendizajes, los efectos de la escuela y los efectos de las instituciones. Por otra parte, en la década de 1990, América latina inicia estudios sobre la desigualdad de aprendizajes que desplazan a los enfocados en la desigualdad de acceso a la educación obligatoria. Es entonces cuando convergen el enfoque sociológico de la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu y Passeron con los estudios sobre la eficacia escolar. A modo de producto, en las comparaciones internacionales, se sustenta la tesis de que en los países desarrollados la escuela tiene poco o ningún efecto, mientras que en los del tercer mundo, su importancia relativa es mucho mayor.

Cervini (2002) se sitúa en ese marco conceptual y se “propone determinar el nivel de (in)equidad educativa existente en Argentina y la importancia relativa de los factores escolares institucionales (escuelas) y regionales (provincias) en la distribución del nivel de aprendizaje en matemática y lengua de la educación básica” (p. 448). Constata que las mediciones de capital económico y cultural son predictores significativos de los puntajes en las pruebas de matemática y lengua, principalmente en su forma contextual (segmentación social del sistema educativo), aunque estos factores no explican los puntajes medios de las escuelas. Esto es, las características de la escuela o de la práctica pedagógica también serían factores significativos del nivel y distribución de los aprendizajes escolares en Argentina (Cervini, 2002, p. 445).

142

El estudio de Fernández (2004) plantea una relación entre la distribución desigual del aprendizaje cognitivo en estudiantes con enseñanza primaria (básica) concluida en Argentina, Chile, México y Uruguay y la estructura de clases así como las características organizacionales de las escuelas. Al efecto, analiza con modelos jerárquicos lineales las “pruebas nacionales del periodo 1999-2001, con la excepción de Chile”¹ (Fernández, 2004, p. 31), recurriendo a la teoría de la reproducción cultural y a la teoría elección racional para comparar países, así como a diferentes teorías para el análisis organizacional de la escuela y mantiene en la discusión algunos aspectos de economía política como indicadores del bienestar social que se consideran de regulación externa respecto al funcionamiento de las escuelas. Entre sus hallazgos sobresale que en los 4 países el índice de capital familiar calculado es la variable

¹ Chile. Los datos provienen del Third International Mathematics and Science Study (TIMS, 1999)
Argentina. Los datos provienen del Operativo Nacional de Evaluación (ONE, 1999)

México. Los datos provienen de la aplicación de Estándares Nacionales en Español y Matemática. (EN, 2001).

Uruguay. Los datos provienen de la Evaluación Nacional de Aprendizajes (UMRE, 1999)

más determinante del aprendizaje, luego el trabajo infantil y un efecto directo “de los planes que los escolares empiezan a trazarse para su futuro” (Fernández, 2004, p. 534).

Dos hallazgos derivados son notables: en primer término, que cuanto más equitativa es la distribución del nivel de bienestar entre los habitantes, menor es el peso de la escuela en los aprendizajes, abriendo el debate sobre la tesis de que la estructuración de la desigualdad de aprendizajes se entiende en el marco del régimen de bienestar social. En segundo lugar, que la magnitud del “efecto escuela” hallado en un país, solamente informa que hay una fuerte limitación para mejorar la igualdad de aprendizajes. Ambos, llevan a objetar la idea predominante en ciertos países de que la política educativa sea responsable para disminuir la pobreza y mejorar la distribución del bienestar (Fernández, 2004, pp. 537-545).

Enfocando el tema a los estudiantes paraguayos y su participación en la evaluación del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), además de pertenecer al grupo de países con media significativamente menor al valor regional en todas las áreas evaluadas, Paraguay presentó alto grado de desigualdad (o variabilidad) en el desempeño de lectura en tercer grado, con brecha de 254 puntos. En mayor proporción estos estudiantes se ubican en el nivel I (57,4%) y el 50,3% del 6° en el II (UNESCO, 2015, pp. 23-33). En matemática hubo mayor distribución en el nivel I con valores del 66,5% en tercer grado y 69,3% en sexto grado (UNESCO, 2015, pp. 51-62).

Más allá de los resultados, sistemáticamente bajos, de los estudiantes paraguayos en evaluaciones estandarizadas es poco lo que se discute para comprender funcionalmente los resultados. En ese sentido, Ortiz propone una mirada estructural del asunto: “La estructura social paraguaya está basada en desigualdades pronunciadas; el sistema educativo fue objeto de una reforma institucional, los diagnósticos abordaron tangencialmente las condiciones sociales; se hace necesario examinar esas condiciones de modo a establecer los alcances y límites del proyecto democrático y de la reforma educativa” (Ortiz, 2012, pp. 65-66). Las necesidades mencionadas, son las que se buscan abordar en esta investigación.

3. MARCO TEÓRICO

El modelo de análisis propuesto por Bourdieu y Passeron desarrolla una relación lógica y coherente entre las relaciones sociales, es así, que la escuela y la cultura establecen los mecanismos de actuación de los condicionamientos sociales y su internalización en docentes y estudiantes. Al efecto, tratan la acción pedagógica como una relación de comunicación para medir su rendimiento en función de las características sociales y escolares de los estudiantes. Los resultados muestran que las prácticas culturales verbales y no verbales reflejan una sociedad condicionada –pero no determinada– por estructuras de clase en lo externo y hábitos en lo interno. La interpretación de los resultados –devenida en teoría– expone al sistema escolar como reproductor de la estructura social y de la cultura.

Según Bourdieu, la sociedad es concebida como un “campo de fuerzas” donde tienen lugar luchas entre agentes que “se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura” (Bourdieu, 1997, p. 49). Es así, que la organización de la sociedad opera como un *espacio social* caracterizado por posiciones distintas y coexistentes, diferentes las unas de las otras, definidas por relaciones de proximidad o distanciamiento y relaciones de orden jerárquico. En el espacio social, los agentes o los grupos se distribuyen en función de su posición en las distribuciones estadísticas según dos principios de diferenciación: el capital económico y el capital cultural (Bourdieu y Passeron, 2005, p. 30)

144

El capital cultural es un concepto que se refiere tanto a “los diversos componentes de una determinada cultura (sistema simbólico) como sus principales manifestaciones o productos” (Cervini, 2002, p. 458). Puede existir bajo tres formas o estados: i) incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; ii) objetivado, bajo la forma de bienes culturales; iii) institucionalizado que es una forma particular de objetivación porque confiere al capital cultural propiedades originales tal como el título escolar.

En Latinoamérica, como ya se mencionó, la investigación sobre eficacia escolar se inicia en la década de 1970 con la característica de una orientación práctica, es decir, más centrada en la determinación de los factores asociados que ayudan a optimizar los niveles de calidad y equidad que en estimar la magnitud y las propiedades científicas de los efectos escolares. Las obras se enfocan tanto en el movimiento teórico-práctico de efectividad escolar como en la productividad escolar y se pueden

agrupar en cuatro áreas: i) La eficacia escolar, ii) La relación entre determinados factores y el rendimiento, iii) Las evaluaciones de programas de mejora y iv) Los estudios etnográficos sobre la escuela (Murillo, 2003, pp. 26-27).

En el estado de la cuestión en Paraguay, Misiego realiza estudios sobre la temática abordada, manifestando que la infancia es un concepto relacionado con su clase social. Un niño de estrato social pobre rural carece de protección, sufre privaciones y su desarrollo cerebral insuficiente determina su salud, aprendizaje y conducta para toda la vida, “la pobreza material, social y psicosocial de su familia puede generarle menor disposición para aprender y escasa motivación para ir a la escuela con el consecuente bajo rendimiento, deserción y/o conductas de riesgo”. (Misiego, 2014, pp. 5-7). Baird y Elías, en sus investigaciones concluyen que “la explicación del bajo rendimiento a nivel nacional, debe comenzar con el examen de las condiciones en el hogar, la familia, y otros aspectos del entorno en que se desarrollan los niños y niñas” (2014, p. 31)

Respecto a los hallazgos del TERCE, los estudiantes paraguayos se encuentran en situación de rezago en cuanto a su desempeño académico, en lectura más de mitad de los estudiantes de tercer grado (57,4%) se encuentran en el nivel 1, siendo apenas capaces de “localizar información explícita o repetida literalmente, extraer conclusiones a partir de ideas evidentes, inferir significados conocidos y reconocer tipos de textos breves”. (UNESCO, 2015, pp. 24-25)

En matemática también la mayor cantidad de estudiantes se ubica en el nivel 1 (66,5%), de esta manera la mayoría de ellos son capaces de “ordenar números naturales, comparar cantidades, identificar figuras geométricas básicas y elementos faltantes en secuencias simples, leer datos explícitos” (UNESCO 2015, p. 50). Con estas habilidades culminan los estudiantes paraguayos el primer ciclo de la educación primaria, con las consabidas consecuencias que el escaso repertorio de estas tiene en la trayectoria académica de un estudiante.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1 *Tipo de investigación, periodo y procedimientos*

Esta investigación contempla los factores de contexto y proceso que se relacionan con las puntuaciones en las pruebas TERCE logradas por alumnos del tercer grado de la educación escolar básica en Paraguay, de fuente secundaria, pues, se efectuó

con información relevada por la UNESCO. Según el periodo y la secuencia, fue transversal. Por el análisis y alcance es de enfoque cuantitativo de alcance explicativo. Las evaluaciones del TERCE se aplicaron en Paraguay durante el año 2013.

Para la generación de los factores propuestos se utilizó el proceso de escalado a través del modelo de Teoría de Respuesta al Ítem, de tipo crédito parcial atendiendo la estructura politómica de las opciones de respuesta de los cuestionarios de los factores. En dicho proceso se tomaron los parámetros de confiabilidad, coeficiente alfa de Cronbach para la consistencia interna, relación de varianzas (unidimensionalidad) y separación para la aprobación de los factores. Se toman como parámetros ideales y los criterios de aceptación los valores expuestos en la Tabla 1.

TABLA 1

Parámetros estadísticos para la generación de índices

Parámetro	Valor para la aprobación
Confiabilidad	Mayor que 0,60
Consistencia Interna	Mayor que 0,60
Relación de varianzas	Mayor que 4,00
Separación	Mayor que 4,00

Fuente: Adaptado de Bogoya et al (2014), p. 511

146

Asimismo, los indicadores considerados para admitir los ítems (preguntas) y su inclusión en los índices fueron la dificultad, error, correlación ítem-prueba, ajuste próximo y lejano, así como la discriminación, los valores ideales y criterios se exponen en la tabla 2. Finalmente, las variables se agruparon en torno a factores a partir del comportamiento empírico de las mismas según su grado de correlación con el puntaje en las pruebas y el soporte teórico propuesto.

TABLA 2

Valores ideales y criterios para admitir ítems

Parámetro	Valor ideal	Valor para la aprobación
Dificultad	Entre -3 y 3 logit	Entre -3 y 3 logit
Error de la estimación	Menor que 0,01	Menor que 0,18
Ajuste próximo	1,00	Mayor que 0,60 y menor que 1,40
Ajuste lejano	1,00	Mayor que 0,60 y menor que 1,40
Discriminación	1,00	Mayor que 0,20 y menor que 1,80
Correlación ítem-prueba	Entre 0,10 y 0,60	Entre 0,10 y 0,60

Fuente: Adaptado de Bogoya et al (2014), p. 510.

Una vez generados los índices de los factores se efectuó un análisis multinivel a fin de identificar la magnitud de las diferencias del desempeño en matemática y lectura, en relación al origen social (*factores extraescolares*) de los estudiantes paraguayos de tercer grado y los procesos escolares (*factores escolares*).

Respecto al análisis multinivel, la metodología de análisis utilizada ha sido el modelo lineal jerárquico de dos niveles que considera pesos muestrales y valores plausibles. La misma tiene por objetivo modelar estadísticamente la influencia del contexto sobre las actitudes o comportamientos del individuo. En ciencias sociales permite estimar el efecto de las variables de la estructura social y económica sobre el individuo.

Las herramientas informáticas empleadas fueron los softwares Excel y SPSS (V.22) para la organización de la base de datos, para la ejecución de los comandos el Winsteps Rasch (V. 3.72.3), para el análisis multinivel se utilizó el software HLM (V.6.0) que trata modelos lineales jerárquicos a fin de obtener los coeficientes de los factores de cada uno de los niveles.

4.2 Muestra

TERCE, tuvo dos poblaciones objetivo, estudiantes de tercer y sexto grados, bajo los criterios de selección de pertenecer al sistema educativo formal y aptos para responder las pruebas disciplinares planteadas (lectura, matemática, ciencias, escritura), para el efecto se trabajó con una muestra de escuelas pertenecientes a la población definida, a través de un muestreo probabilístico bi-etápico, primero estratificado y después por conglomerados, “en la primera etapa se seleccionaron escuelas con probabilidad de selección proporcional al tamaño, y en la segunda etapa se seleccionó aleatoriamente un aula y se aplicó a todos los estudiantes pertenecientes a la misma”. (UNESCO, 2016, pp. 200-206)

Para esta investigación la muestra fue intencional, pues se compone de las puntuaciones en cada una de las evaluaciones de lectura y matemática obtenidas por $n=3142$ *estudiantes paraguayos* de tercer grado que cumplieron los criterios de inclusión establecidos para las pruebas del TERCE. Sobre el total de 200 instituciones, 140 son del sector oficial, 31 subvencionadas y 29 privadas. En área urbana se ubican 102 y en zona rural 98. Respecto al área y sector, 2043 alumnos estudian en el área urbana y 1099 en el área rural, 2019 en escuelas del sector público, 613 en subvencionadas y 510 en instituciones privadas.

Al calcular los índices de los factores se modificó el tamaño de la muestra en N=2759 exámenes: 1541 de lectura y 1218 de matemática, cuyas puntuaciones fueron objeto del análisis, por pérdida de respuestas para calcular los índices.

4.3 Instrumentos de indagación empírica

Los cuestionarios de contexto fueron desarrollados tomando en consideración el marco teórico del estudio. El TERCE cuenta con cuestionarios para estudiantes, familias, docentes y directores. La información consultada mediante estos instrumentos hizo posible efectuar análisis de factores asociados (UNESCO, 2013)².

4.4 Justificación de la selección de las variables

Esta investigación consideró los factores de contexto y proceso que se relacionan con las puntuaciones en las pruebas TERCE logradas por estudiantes del tercer grado. Al efecto, se seleccionaron elementos *-preguntas-* existentes en alguno de los cuestionarios de factores asociados para conformar una categoría de análisis. Dichos elementos son factibles de agruparse bajo una dimensión teóricamente coherente, también deben satisfacer la condición estadística de correlacionar significativamente con los puntajes de las disciplinas evaluadas. Ambas condiciones no son necesariamente simultáneas; si no correlacionan, prevalece la elección por ser parte de una variable latente. Esto puede considerarse la “parte empírica” que justifica la elección.

² Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/terce/documents/>

TABLA 3

Categorías y dimensiones de análisis del Nivel 1 *Estudiante*

Categoría	Dimensión de Análisis	Unidad de Observación	Naturaleza y Escala	Instrumento y Elementos
I. Origen Social	Ingresos	Familias	Cuantitativa Escala Intervalar	Cuestionario: Familia. F12. En un mes normal, ¿en cuál de los siguientes rangos se encuentra actualmente el ingreso total líquido del hogar F20. ¿Recibe la familia del niño dinero del Estado? F14. ¿De qué material es la mayor parte de los pisos de su vivienda? F15. ¿Cuenta con alguno de los siguientes servicios en su hogar? F16. ¿Cuántos de los siguientes bienes tiene en su hogar?
	Bienes y Servicios			
II. Capital Cultural	Formación	Familias	Cuantitativa Escala Intervalar	F9. ¿Cuál es el nivel educativo más alto que el padre y la madre del estudiante han completado? F21. ¿Cuántos libros hay en la casa del niño? F22. Leer es cansador Me gustaría leer todos los días Los libros son aburridos F23. Cuando usted lee, ¿para qué lo hace? F28. ¿Con qué frecuencia en su familia realizan este tipo de actividades?
	Bienes			
	Actitud hacia la lectura			
	Hábitos			
III. Actitud hacia la escuela	Asistencia	Estudiantes	Cuantitativa Escala Intervalar	F25. ¿Con qué frecuencia el estudiante ha faltado al colegio en los últimos seis meses? E9. ¿Has repetido de curso? F30. ¿Cuántas veces ha repetido de curso el niño? E10. ¿Cuántos días a la semana haces tareas de la escuela en tu casa? F26. ¿Cuántos días a la semana el niño estudia en casa o hace tareas para la escuela? F27. ¿Cuánto tiempo dedica el niño a estudiar materias escolares o hacer tareas en la casa? F29. ¿Cuál cree usted que será el nivel educativo más alto que el niño completará? E11. ¿Tu papá o mamá te preguntan si hiciste las tareas de la escuela? F32. ¿Con qué frecuencia usted... F33. ¿Con qué frecuencia ocurren las siguientes situaciones? F34. ¿Para qué usa la información que le entrega la escuela?
	Repetición			
	Hábitos de estudio			
	Expectativas	Familias		
	Implicación			
IV. Logro	Rendimiento	Estudiantes		Cuestionario – Prueba de conocimiento. Puntuación en el test de matemática Puntuación en el test de lectura

TABLA 4

Categorías y dimensiones de análisis Nivel 2 Escuela

Categoría - Aula	Dimensión de Análisis	Unidad de Observación	Naturaleza y Escala	Instrumento y Elemento
I. Recursos didácticos	Disponibilidad	Alumno	Cuantitativa Escala Intervalar	Cuestionario: Estudiante. E6. ¿Tienes texto de lenguaje para usar en clase? ¿Tienes texto de matemática para usar en clase? ¿Tienes cuadernos o libretas para tomar notas en clase? En tu sala, ¿hay un estante o caja con libros para que ustedes lean?
II. Clima	Clima de la sala	Alumno	Cuantitativa Escala Intervalar	E7. Durante tus clases... ¿Hay ruido y desorden en tu sala? ¿Hay burlas entre compañeros? ¿Los profesores se molestan con ustedes? ¿Los alumnos nos quedamos sin nada que hacer? ¿Los profesores tienen que esperar largo rato a que los alumnos nos tranquilicemos?
		Docente		Cuestionario: Profesor P25. Puedo realizar mis clases sin interrupciones Cuando estoy explicando algo, los estudiantes prestan atención Disfruto mucho haciendo clases en este curso Los estudiantes son agresivos entre sí Los estudiantes suelen ayudar a los que les cuesta más Los estudiantes muestran respeto por sus compañeros
Categoría - Escuela	Dimensión de Análisis	Unidad de Observación	Naturaleza y Escala	Instrumento y Elemento
I. Hábitat	Zona	Director	Cuantitativa Escala Intervalar	Cuestionario: Director. D11. Su escuela se encuentra en una localidad de: 2000 habitantes o menos... D12. ¿Cómo caracterizaría usted la zona donde está ubicada su escuela?
II. Recursos materiales	Disponibilidad	Director	Cuantitativa Escala Intervalar	D14. ¿Con qué instalaciones cuenta la escuela? D15. ¿Cuántos computadores hay en la escuela para uso de los estudiantes? D16. En cuanto al equipamiento de las aulas... D17. ¿Con cuáles de estos servicios cuenta la escuela? D18. Los textos escolares que usan los estudiantes en esta escuela... D29. En su centro educativo, ¿ocurre que la cantidad de postulaciones excede la cantidad de cupos disponibles para admitir a estudiantes?
III. Clima	Clima escolar	Docente	Cuantitativa Escala Intervalar	Cuestionario: Profesor. P22. En general, ¿cómo cree usted que son las relaciones dentro de la escuela? P23. Contamos con el apoyo del director en todo momento P24. ¿Algunas de estas situaciones sucedieron en esta escuela durante el último mes?
IV. Gestión	Liderazgo	Docente Director	Cuantitativa Escala Intervalar	P26. Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones respecto a su experiencia en esta escuela D25. Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones respecto a su experiencia en esta escuela D28. ¿Esta escuela cuenta con un consejo escolar o instancia de gestión similar?
	Equipo directivo	Docente Director	Cuantitativa Escala Intervalar	P27. El equipo directivo de esta escuela... P28. ¿Con qué frecuencia suceden estas cosas en su escuela? D24. Respecto a las decisiones sobre las siguientes acciones, ¿qué participación tiene el equipo directivo u otros integrantes de la escuela?

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

5.1 Categorías

El incumplimiento de la condición de unidimensionalidad significó descartar la categoría “recursos didácticos” del nivel estudiante. Los coeficientes alfa presentaron valores de consistencia aceptable a buena (entre 0,7 y 0,9) en origen social, capital cultural y entorno del aula pertenecientes al Nivel 1 y en recursos materiales, gestión y entorno del Nivel 2. Con grado suficiente (de 0,5 a 0,6) se obtuvo actitud hacia la escuela del Nivel 1, trabajo docente y hábitat, del Nivel 2.

TABLA 5

Estadísticos de fiabilidad de las categorías de análisis por disciplina

Categoría	Elementos	Alfa de Cronbach	
		Lectura	Matemática
Origen social	19	0,79945	0,80096
Capital cultural	20	0,79432	0,78374
Actitud hacia la Escuela	15	0,52971	0,52796
Recursos Didácticos	5	0,46347	0,47776
Clima del Aula	5	0,65794	0,67057
Hábitat	2	0,54661	0,54779
Recursos Materiales	34	0,87230	0,87230
Trabajo Docente	10	0,54946	0,55177
Gestión	54	0,85903	0,85683
Clima de la Escuela	15	0,79343	0,79187

En cuanto a los índices de las categorías, en lectura se obtuvo valores medios entre 0,03 y 0,34 puntos para los 1541 casos del nivel alumno y de 0,0003 a 0,96 puntos en 197 escuelas. Como desviación típica se halló de 0,28 a 2,79 puntos en el nivel 1 y entre 0,44 y 4,31 puntos para el 2º nivel. Los mayores extremos se registraron en la categoría hábitat con mínimo de -7,32 y máximo de 8,65 puntos. En matemática se halló de 0,04 a 0,46 puntos medios para los 1106 casos del nivel alumno y entre 0 y 1,61 puntos para las 160 escuelas. De desviación típica se obtuvo entre 0,3 y 1,19 puntos en el nivel 1 y de 0,34 a 4,35 puntos para el 2º nivel. El máximo extremo se registró en hábitat con 8,7 puntos y el mínimo de -9,49 en recursos materiales.

TABLA 6

Estadísticos descriptivos de las categorías de análisis por disciplina

Categoría	Estadísticos									
	Lectura					Matemática				
	n	media	desviación típica	mínimo	máximo	n	media	desviación típica	mínimo	máximo
Origen social	1541	0,34	1,03	-3,14	4,38	1106	0,46	1,03	-3,30	4,41
Capital cultural	1541	0,03	0,33	-1,18	2,44	1106	0,04	1,19	-4,01	2,47
Actitud hacia la Escuela	1541	0,08	0,28	-0,60	1,78	1106	0,05	0,34	-1,17	2,44
Clima del Aula	1541	0,14	2,79	-6,68	4,16	1106	0,09	0,30	-0,61	1,82
Hábitat	197	0,96	4,31	-7,32	8,65	160	1,61	4,35	-7,34	8,70
Recursos Materiales	197	-0,0008	1,31	-4,10	3,66	160	0,36	2,53	-9,49	7,93
Trabajo Docente	197	-0,02	,59	-1,15	1,70	160	0,02	0,39	-0,88	1,07
Gestión	197	-0,0003	,44	-1,13	1,75	160	0,00	0,34	-1,89	0,67
Clima de la Escuela	197	0,653	2,39	-2,59	4,98	160	0,79	2,41	-2,59	4,98

5.2 Correlaciones

El estudio enfoca las variables del nivel estudiante y su familia así como ciertas categorías del proceso de aprendizaje y gestión escolar, aplicadas al nivel escuela para relacionarlas con los resultados en las pruebas. Se constató que las categorías del Nivel 1 se relacionan linealmente en sentido directo y significativamente con las puntuaciones de las pruebas lectura y matemática.

152

Además, los valores del coeficiente R son mayores en lectura. Es decir, el sentido positivo indica mayor probabilidad de que valores altos de cada categoría del estudiante y su familia influyan en puntuaciones altas de las pruebas lectura y matemática. A su vez, el origen social del estudiante es la categoría de mayor relación con ambas pruebas seguido por el capital cultural. El conjunto de situaciones que los estudiantes viven en sus aulas y conforman el entorno es el tercer factor de peso.

Atendiendo la edad de los estudiantes observados cuyas familias de origen aportan un “capital inicial” es lógico encontrar más énfasis de estas relaciones en lectura.

TABLA 7

Correlaciones de las categorías de análisis del Nivel 1 *Estudiante*, con los puntajes de Lectura y Matemática

Categoría	Estadísticos	Lectura	Matemática
Origen social	Correlación de Pearson	0,40956**	0,36348**
	Sig. (bilateral)	0,00000	0,00000
	N	1.541	1.218
Capital cultural	Correlación de Pearson	0,30595**	0,27031**
	Sig. (bilateral)	0,00000	0,00000
	N	1.541	1.218
Actitud hacia la Escuela	Correlación de Pearson	0,16291**	0,13739**
	Sig. (bilateral)	0,00000	0,00000
	N	1.541	1.218
Clima de Aula	Correlación de Pearson	0,21009**	0,14518**
	Sig. (bilateral)	0,00000	0,00000
	N	1.541	1.218

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En el Nivel escuela, las categorías hábitat y recursos materiales se relacionan significativamente en sentido directo con las puntuaciones de ambas pruebas y con valores mayores en lectura. La gestión correlaciona también linealmente en sentido positivo con la prueba de lectura pero no con la de matemática para la cual el coeficiente es negativo. Además, el entorno resultó negativo y el trabajo docente positivo pero ambos no significativos con las pruebas.

153

TABLA 8

Correlaciones de las categorías de análisis del Nivel 2 *Escuela* con los puntajes de Lectura y Matemática

Categoría	Estadísticos	Lectura	Matemática
Hábitat	Correlación de Pearson	0,46239**	0,26628**
	Sig. (bilateral)	,00000	,00016
	N	197	197
Recursos Materiales	Correlación de Pearson	0,53695**	0,41494**
	Sig. (bilateral)	,00000	,00000
	N	197	198
Trabajo Docente	Correlación de Pearson	0,03904	0,06799
	Sig. (bilateral)	,58691	,36180
	N	196	182
Gestión	Correlación de Pearson	0,23621**	-0,03384
	Sig. (bilateral)	,00089	,63684
	N	195	197
Clima	Correlación de Pearson	-0,01875	-0,03071
	Sig. (bilateral)	,79323	,66753
	N	198	198

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

5.3 Análisis Multinivel

5.3.1 Resultados de la prueba de lectura

TABLA 9

Estimación final de los efectos fijos del modelo nulo - Lectura

Efecto fijo	Estimación final de los efectos fijos				
	Coefficiente	Error típico	<i>t</i>	g.l. aprox.	<i>p</i>
intercepto 1, β_0					
intercepto 2, $\gamma_{0,0}$	677,9847	5,16497	131,266	186	0,000

La puntuación promedio en lectura es de 677,98 para todas las escuelas y estadísticamente significativo ($p < 0.001$).

TABLA 10

Estimación final de los componentes de la varianza del modelo nulo

Efecto aleatorio	Estimación final de los componentes de la varianza				
	Desviación típica	Componentes de la varianza	g.l.	X^2	<i>p</i>
intercepto 1, u_0	61,54061	3787,24647	186	1016,03276	0.000
nivel1, <i>r</i>	8,19599	671,74328			

154

La varianza residual del nivel escuela o varianza íter-escuelas es 3787,24647

La varianza residual del nivel estudiante o varianza intra-escuela es 671,74328

La correlación intra-clase *p* es $3787,24647 / (3787,24647 + 671,74328)$ o sea 0,8494

Se interpreta que el 84,94% de la variabilidad de la puntuación en lectura se atribuye a las diferencias entre escuelas. Es el efecto escolar bruto y su alto valor da cuenta de la desigualdad.

TABLA 11

Componentes de la covarianza del modelo nulo

Componentes de la Covarianza	
devianza	18242,467
parámetros estimados	2
valor de la función de probabilidad en la 6 iteración	-9121,234

El modelo final se estimó con el método RML, máxima verosimilitud restringida. Para los efectos fijos, el modelo del nivel 1 contiene el intercepto β_0 y los índices de actitud, capital cultural, clima de aula y origen social con pendientes β_1 a β_4 e interceptos $\gamma_{1,0}$ a $\gamma_{4,0}$ respectivamente. Los predictores están centrados en la media del grupo y la varianza residual se ubicó en 0. El modelo del nivel 2 contiene el

intercepto y los índices de hábitat, recursos materiales, trabajo docente, gestión y clima de la escuela con interceptos $\gamma_{0,0}$ a $\gamma_{4,0}$. Todos los predictores están centrados en la gran media. Las ecuaciones son

Nivel 1:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 * \text{Actitud ante la escuela} + \beta_2 * \text{Capital cultural} + \beta_3 * \text{Clima del aula} + b_4 * \text{Origen social} + r$$

Nivel 2:

$$\beta_0 = \gamma_{0,0} + \gamma_{0,1} * \text{hábitat} + \gamma_{0,2} * \text{recursos materiales} + \gamma_{0,3} * \text{trabajo docente} + \gamma_{0,4} * \text{gestión} + \gamma_{0,5} * \text{entorno de la escuela} + u_0$$

Donde, $\beta_1 = \gamma_{1,0}$

$\beta_2 = \gamma_{2,0}$

$\beta_3 = \gamma_{3,0}$

$b_4 = \gamma_{4,0}$

TABLA 12

Estimación de los efectos fijos del modelo final de Lectura

Estimación final de los efectos fijos						
Efecto fijo		Coefficiente	Error típico	t	g.l. aprox.	p
intercepto 1, β_0						
intercepto 2, $\gamma_{0,0}$		674,948	4.412027	152.979	181	0,000
Hábitat	intercepto $\gamma_{0,1}$	3,992	1.302107	3.066	181	0.003
Recursos materiales	intercepto $\gamma_{0,2}$	13,897	3.506411	3.963	181	0.000
Trabajo docente	intercepto $\gamma_{0,3}$	3,469	3.686964	0.941	181	0.348
Gestión	intercepto $\gamma_{0,4}$	-9,822	3.463695	-2.836	181	0.006
Clima de escuela	intercepto $\gamma_{0,5}$	0,817	1.847427	0.442	181	0.659
Actitud ante la escuela	pendiente β_1	-0,164	8.705287	-0.019	181	0.985
	intercepto $\gamma_{1,0}$					
Capital cultural	pendiente β_2	22,181	8.331552	2.662	1531	0.008
	intercepto $\gamma_{2,0}$					
Clima del aula	pendiente β_3	4,772	0.889002	5.368	1531	0.000
	intercepto $\gamma_{3,0}$					
Origen social	pendiente β_4	8,702	3.366119	2.585	1531	0.010
	intercepto $\gamma_{4,0}$					

El modelado arroja 6 (seis) factores estadísticamente significativos ($p < 0.01$), a saber: hábitat, recursos materiales y gestión del nivel 2; origen social, capital cultural y entorno de aula del 1º nivel. Cada factor aludido ejerce un efecto sobre la media de la puntuación de lectura el cual disminuyó a 674,95 puntos respecto al modelo nulo. En efecto, se tienen 3 categorías que provocarían aumentos de 22,18 puntos, de 13,897 puntos y de 8,70 puntos si, respectivamente, el capital cultural, los recursos materiales de la escuela y el origen social aumentasen 1 desviación típica.

Con igual razonamiento, se tendrían aumentos menores en lectura, es decir, de 4,772 y 3,992 puntos si varían el entorno del aula y el hábitat de la escuela. Por el contrario, el aumento de 1 desviación típica en gestión disminuiría en 9,822 puntos la prueba de lectura.

TABLA 13

Estimación de los componentes de la varianza del modelo final de Lectura

Estimación final de los componentes de la varianza					
Efecto aleatorio	Desviación típica	Componentes de la varianza	g.l.	χ^2	p
intercepto 1, u_0	49,70912	2470,99703	181	663,49126	0,000
nivel 1, r	80,73568	6518,24978			

La varianza del nivel escuela es menor que en el modelo nulo

TABLA 14

Componentes de la covarianza del modelo final de Lectura

Componentes de la Covarianza	
Devianza	18096,076
Parámetros estimados	2
Valor de la función de probabilidad en la 6 iteración	-9048,038

156

En relación al modelo nulo, la devianza es menor indicando mejor ajuste porque explica más varianza.

5.4 Resultados de la prueba de matemática

TABLA 15

Estimación de los efectos fijos del modelo nulo - Matemática

Estimación final de los efectos fijos					
Efecto fijo	Coefficiente	Error típico	t	g.l. aprox.	p
intercepto 1, β_0					
intercepto 2, $\gamma_{0,0}$	681,4002	5,3259	127,941	159	0,000

La puntuación promedio en matemática es 681,40 para todas las escuelas y estadísticamente significativo ($p < 0.001$).

TABLA 16

Estimación de los componentes de la varianza del modelo nulo - Matemática

Estimación final de los componentes de la varianza					
Efecto aleatorio	Desviación típica	Componentes de la varianza	g.l.	χ^2	p
intercepto 1, u_0	57,34405	3288,33994	159	775,49645	0,000
nivel1, r	76,24505	5.813,30803			

La varianza residual del nivel escuela o varianza íter-escuelas es 3288,33994
 La varianza residual del nivel estudiante o varianza intra-escuela es 5.813,30803
 La correlación intra-clase es $3288,33994/(3288,33994+5.813,30803)$ o sea 0,3613
 El 36,13% de la variabilidad de la puntuación en matemática se atribuye a las diferencias entre escuelas. Es el efecto escolar bruto y su valor bajo indica igualdad, o sea, las escuelas aportan equitativamente a la variabilidad del puntaje.

TABLA 17

Componentes de la covarianza del modelo nulo - Matemática

Componentes de la Covarianza	
Devianza	12946,582
Parámetros estimados	2
valor de la función de probabilidad en la 6 iteración	-6473,291

El modelo final se estimó con el método RML, máxima verosimilitud restringida. Para los efectos fijos el modelo del nivel 1 contiene el intercepto β_0 y los índices de origen social, entorno de aula, capital cultural y actitud ante la escuela con pendientes β_1 a β_4 e interceptos $\gamma_{1,0}$ a $\gamma_{4,0}$, respectivamente. Los predictores están centrados en la media del grupo y la varianza residual se ubicó en 0. El modelo del nivel 2 contiene el intercepto y los índices de hábitat, recursos materiales, trabajo docente, gestión y entorno de la escuela con interceptos $\gamma_{0,0}$ a $\gamma_{4,0}$. Todos los predictores están centrados en la gran media. Las ecuaciones de los modelos son las siguientes:

157

Nivel 1:

$Y = \beta_0 + \beta_1 * \text{Origen social} + \beta_2 * \text{Clima del aula} + \beta_3 * \text{Capital cultural} + \beta_4 * \text{Actitud ante la escuela} + r$

Nivel 2:

$\beta_0 = \gamma_{0,0} + \gamma_{0,1} * \text{Hábitat} + \gamma_{0,2} * \text{Recursos materiales} + \gamma_{0,3} * \text{Trabajo docente} + \gamma_{0,4} * \text{Gestión} + \gamma_{0,5} * \text{Clima de la escuela} + u_0$

Donde, $\beta_1 = \gamma_{1,0}$

$\beta_2 = \gamma_{2,0}$

$\beta_3 = \gamma_{3,0}$

$b_4 = \gamma_{4,0}$

TABLA 18

Estimación de los efectos fijos del modelo final de Matemática

Estimación final de los efectos fijos						
Efecto fijo		Coficiente	Error típico	t	g.l. aprox.	p
intercepto 1, β_0						
intercepto 2, $\gamma_{0,0}$		678,453	4,861	139,582	154	0,000
Hábitat	intercepto $\gamma_{0,1}$	1,143	1,374	0,832	154	0,407
Recursos materiales	intercepto $\gamma_{0,2}$	11,279	1,887	5,977	154	0,000
Trabajo docente	intercepto $\gamma_{0,3}$	3,469	11,537	0,592	154	0,554
Gestión	intercepto $\gamma_{0,4}$	2,386	15,099	0,158	154	0,875
Clima de escuela	intercepto $\gamma_{0,5}$	0,163	1,906	0,086	154	0,932
Origen social	pendiente β_1	7,622	4,074	1,871	1096	0,061
	intercepto $\gamma_{1,0}$					
Clima del aula	pendiente β_2	7,733	2,609	2,963	1096	0,004
	intercepto $\gamma_{2,0}$					
Capital cultural	pendiente β_3	24,023	9,852	2,438	1096	0,015
	intercepto $\gamma_{3,0}$					
Actitud ante la escuela	pendiente β_4	-2,853	8,799	-0,324	1096	0,746
	intercepto $\gamma_{4,0}$					

158

Se obtuvo 3 (tres) factores estadísticamente significativos: recursos materiales del nivel 2; capital cultural y entorno de aula del nivel 1. La media de la puntuación de matemática bajó a 678,45 puntos respecto al modelo nulo. Con el aumento en 1 desviación típica del capital cultural, los recursos materiales de la escuela y el entorno del aula, la prueba de matemática aumentaría en 24,023 puntos; 11,279 y 7,733 puntos respectivamente.

TABLA 19

Estimación de los componentes de la varianza del modelo final de Matemática

Estimación final de los componentes de la varianza					
Efecto aleatorio	Desviación típica	Componentes de la varianza	g.l.	χ^2	p
intercepto 1, u_0	47,60688	2266,41470	154	529,97547	0,000
nivel 1, r	75,34227	5676,45713			

La varianza del nivel escuela es menor que en el modelo nulo.

TABLA 20

Estimación de los componentes de la covarianza del modelo final de Matemática

Componentes de la Covarianza	
Devianza	12831,718
Parámetros estimados	2
Valor de la función de probabilidad en la 6 iteración	-6415,859

En relación al modelo nulo, la devianza es menor indicando mejor ajuste porque explica más varianza.

6. CONCLUSIONES

El factor con mayor peso de explicación de la varianza del desempeño en lectura es el capital cultural, seguido por el origen social. De hecho, según los resultados los factores de mayor explicación del rendimiento en lectura se hallan en el *Nivel 1*, que corresponde a las características del estudiante. Respecto a los factores del *Nivel 2 Escuela*, los recursos materiales han mostrado mayor capacidad de explicación, seguido por el hábitat de los establecimientos escolares.

Cada factor ejerce un efecto sobre la media de la puntuación de lectura de modo que un cambio positivo del capital cultural, los recursos materiales de la escuela, el origen social, el entorno del aula y el hábitat de la escuela lo aumentan. Por el contrario, el aumento en gestión disminuiría³ la media en la prueba de lectura. Además, es importante destacar que el 84,94% de la variabilidad de la puntuación en lectura se atribuye a las diferencias entre escuelas. Es el efecto escolar bruto y su alto valor indica desigualdad entre escuelas.

Con relación a Matemática, el 36,13% de la variabilidad de la puntuación obtenida por los estudiantes se atribuye a las diferencias entre escuelas. Es el efecto escolar bruto y su valor bajo indica más igualdad que en el caso de lectura. El factor con mayor poder de explicación es el capital cultural, seguido por el entorno del aula, según la percepción de los estudiantes y los recursos materiales de la escuela.

Estos resultados reflejan que la posición que ocupa el estudiante en el espacio social condiciona su rendimiento. El sistema educativo paraguayo otorga una formación de mayor eficacia conforme los estudiantes aumentan sus posiciones en las categorías origen social y capital cultural (de base familiar).

Asimismo, se constata la importancia de la ubicación de la escuela, su acceso a los recursos materiales y la gestión del director como factores de la calidad educativa asociados de manera directa con el rendimiento de los estudiantes. El modelo muestra fuerte asociación entre el capital cultural del estudiante, el entorno del

³ El resultado puede estar relacionado con la forma de responder de los directivos a las preguntas que integran el factor.

aula y los recursos materiales de la escuela con el logro en matemática. Así como en lectura, las condiciones socioculturales son importantes y su mejoramiento retribuirá en un mayor desempeño.

Notablemente, las herramientas y estrategias pedagógicas de enseñanza y organización escolar no logran influir significativamente en la puntuación de ambas áreas, de manera tal que la escuela paraguaya puede considerarse una institución de reproducción de las condiciones sociales de origen.

De esta manera, los procesos escolares operan sobre la base de esas relaciones sociales iniciales, que *son desiguales entre los tipos de familias y grupos* y reafirma que la explicación de la variabilidad en el rendimiento no se concentre en la escuela. En efecto, la gestión directiva tiene un peso mucho menor con un efecto negativo exclusivamente sobre la prueba de lectura, este resultado puede estar relacionado con el enfoque administrativo de la gestión directiva, donde no se visualizan consultas sobre estrategias de acompañamiento pedagógico, mientras el trabajo docente y el entorno escolar, tampoco contribuyen a explicar el resultado de ambas pruebas.

160

A través de los resultados se constata que se cumplen ambas estrategias de reproducción a las que aluden Bourdieu y Passeron: las generadas por la familia y por el sistema escolar. En ese sentido, la mitad de las familias paraguayas que conformaron la muestra posee una actitud negativa hacia la escuela. Con sus estrategias educativas, docentes y directores contribuyen a reproducir las condiciones iniciales -favorables o no- esto es, la estructura del espacio social que ya opera en la dinámica de las estrategias familiares transmisoras del capital cultural. La realidad de la educación paraguaya -socialmente poco inclusiva- es la polarización entre escuelas públicas de alta concentración demográfica y bajos niveles de capital cultural respecto de las escuelas privadas, lo que trae aparejado un alto nivel de segregación.

El análisis crítico general remite a la concepción de política educativa, que actualmente descansa en las acciones realizadas por la entidad rectora, que es el Ministerio de Educación y Ciencias. Dicha política debería articular otras instancias del Estado, atendiendo que el logro escolar o la eficacia del sistema educativo es una realidad multidimensional. En ese sentido, además de lo que se disponga en el ámbito de los dispositivos pedagógicos respecto a los procesos escolares (*gestión directiva y docente, currículum, estrategias de enseñanza, infraestructura*), hay aspectos extraescolares que involucran a los destinatarios de la política pública, en cuanto los móviles de la desigualdad de eficacia radican en la socialización primaria

y secundaria, en el desigual acceso a los recursos socioeconómicos, así como en la desigual dotación del capital cultural, todos factores sobre los cuales la política educativa, tal como está concebida y formulada en la actualidad, incide poco. Cabe agregar que dicha política aporta recursos insuficientes para la formación continua, el acompañamiento en aula y la profesionalización docente, elementos que mantienen el *statu quo* pedagógico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baird, K.; Elías, R. (2014). Factores asociados al logro académico en Paraguay: un análisis multinivel. *Revista Paraguaya de Educación*, 1(4), 15-35.
- Bogoya, D. (2009). *Factores Asociados al Logro Académico. Caso Colombia en el SERCE*. Grupo de Investigación en Evaluación de la Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: <https://sites.google.com/a/unal.edu.co/danielbogoya/3-documentos-de-trabajo>.
- Bogoya, D., Barragán, S., Contenido, M., Ocaña, A. (2014). Calibración de instrumentos de evaluación. Clasificación en matemáticas en la Universidad Jorge Tadeo Lozano. *Revista Complutense de Educación*, 25(2).
- Bourdieu, P-F., Passeron, J-C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara. México.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 445-500.
- Coleman, J. S. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. National Center for Educational Statistics.
- Fernández, T., (2004). *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*. Tesis de Doctorado. Centro de Estudios Sociológicos. México.
- Hanushek, E. A. & Wößmann, L. (2007). *Education Quality and Economic Growth*. The World Bank
- Hanushek, E. A. (2016). School human capital and teacher salary policies. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 23-40.
- Herrera, S. (2010). La importancia de la educación en el desarrollo: la Teoría del Capital Humano y el Perfil Edad, Argentina. *Revista Pilquen*, 13. Disponible en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-31232010000200007&lng=es&tlng=es.

- Martínez-Garrido, C. (2011). 25 Investigaciones clave sobre eficacia escolar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, XV(3).
- MEC (2011). *Plan Nacional de Educación 2024. Hacia el centenario de la Escuela Nueva de Ramón Indalecio Cardozo*. Asunción-Paraguay.
- MEC (2014). *Agenda Educativa 2013-2018*. Asunción-Paraguay.
- Misiego, P. A. (2014) *Los desafíos de la docencia frente a las infancias excluidas y relegadas*. Asunción del Paraguay: Instituto Desarrollo.
- Murillo Torrecilla, F. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), .Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Murillo.pdf>.
- Ortiz, L. (2012). *Educación y Desigualdad. Las clases desfavorecidas ante el Sistema educativo paraguayo*. Asunción: CEADUC–Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”, Asunción.
- Ortiz, L. (2012). Reforma educativa y conservación social. Aspectos sociales del cambio educativo en Paraguay. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLII (4), 55-90.
- Ortiz, L. (2013). Ética, trabajo y examen La formación de la disposición escolar en medios sociales desfavorecidos. *Perfiles Educativos*, XXXVI(143), 2014. IISUE-UNAM.
- Ortiz, L. (2014). La educación escolar ante los límites de la inequidad. *Debate. Revista digital de políticas públicas*, 3, 4-10.
- Ortiz, L. (2015). El Capital cultural a prueba. Notas provisionales sobre la desigualdad de aprendizajes. *Revista Acción*. Marzo de 2015. Nº 352.
- UNESCO-OREALC (2010). *Factores Asociados al logro cognitivo de los Estudiantes de América Latina y el Caribe en SERCE – Segundo Estudio Regional Comparativo Explicativo*. LLECE de OREALC. Santiago, Chile
- UNESCO-OREALC (2014). *Primera entrega de resultados del tercer estudio regional comparativo y explicativo (TERCE)*. Santiago, Chile
- UNESCO-OREALC (2015). *Informe de resultados: logros de aprendizaje*. Resumen ejecutivo. OREALC/UNESCO. Santiago, Chile.
- UNESCO-OREALC (2016). *Reporte técnico. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE*. Santiago, Chile.

El Enfoque de la Conciencia Lingüística: La reflexión crítica en el aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas

The Language Awareness Approach: Critical Thinking in Second Language Acquisition

Ariadne de Villa

Texas Lutheran University (TLU), EE.UU.

Resumen

Este artículo se centra en una actual investigación teórica con un marco descriptivo sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y sobre cómo el Enfoque de la Conciencia Lingüística (CL) es la clave para la enseñanza exitosa y el aprendizaje de un segundo idioma por su visión holística. La metodología de la CL proporciona al estudiante las herramientas y la confianza de interiorizar la segunda lengua para lograr una enseñanza permanente, durante el proceso de aprendizaje. A través del Enfoque de la CL, los estudiantes se convierten en autodidactas altamente motivados, analizando debidamente la sintaxis de su lengua materna, así como la del segundo idioma. A medida que los estudiantes logran mayor habilidad en el entendimiento sobre el funcionamiento del lenguaje, son capaces de interiorizar una nueva lengua y hacerla suya. El artículo concluye proponiendo las metodologías de L² más aplicables en los tiempos contemporáneos.

Palabras clave: Lingüística aplicada; metodología de la adquisición de segundas lenguas; reflexión crítica; Enfoque de la Conciencia Lingüística (CL); educación bilingüe y plurilingüe; educación bicultural y multicultural.

163

Abstract

This paper reviews current theoretical research in second language methodology and on how the Language Awareness Approach, specifically, is key to successful second language teaching due to its holistic approach. LAA methodology gives students the tools and confidence to internalize the second language for the long term, by promoting the use of critical thinking. Through the Language Awareness Approach, students become highly motivated self-learners, expertly analyzing the syntax of their native language as well as that of the second language. As students become more skilled in understanding how language works, they are able to internalize the new language and make it their own. The paper closes by drawing conclusions of second language methodology appropriate for our contemporary times.

Keywords: Applied Linguistics; Second Language Education; Critical Thinking, Language Awareness Approach (LAA); bilingual and multilingual education; bicultural and multicultural education.

1. METODOLOGÍA DE LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS

En la actualidad, adquirir fluidez en más de un idioma, ya no es un lujo, sino se ha convertido en una necesidad. Es bien sabido que el inglés es la primera lengua más impartida en el mundo, siendo el mandarín, la segunda y el español, la tercera

lengua más enseñada a nivel global. La necesidad de aprender un segundo idioma de forma permanente se ha vuelto vital. No obstante, el saber cómo aprenderlo es fundamental y por esta razón las diversas metodologías de la lingüística aplicada se han analizado continuamente: “Se ha estudiado en numerosas ocasiones la evolución de los paradigmas de enseñanza / aprendizaje de una segunda lengua a lo largo del siglo XX, hasta llegar al Enfoque Comunicativo o Funcional” (Marco y Zúñiga, 2014, p. 80). El Enfoque de la Conciencia Lingüística, cuyo objetivo es encontrar un equilibrio entre ambas metodologías, la estructuralista, la cual se enfoca en la gramática, y la comunicativa, la cual pone énfasis en la producción oral, es clave para una enseñanza y un aprendizaje práctico y permanente. El Enfoque de la Conciencia Lingüística además les proporciona al alumnado “la confianza en el dominio de patrones lingüísticos que sustenta la lengua” (Marco y Zúñiga, 2014, p. 81), al igual de proveerles una visión más amplia en el plano lingüístico y cultural.

El debate entre un modelo de enseñanza de la lengua en el que predomine la gramática y un modelo comunicativo que esté alejado de ella ha acompañada las últimas décadas de la enseñanza de lenguas extranjeras. No obstante tanto en las leyes educativas españolas como en las bibliografías que proponían un modelo de adquisición de la lengua sustentado en el modelo comunicativo, la gramática nunca quedaba olvidada en su planteamiento. Desde este nuevo punto de vista, no se trata de romper con todo el modelo anterior, sino, más bien, de llegar a él a través de otras perspectivas que lo completen (Marco y Zúñiga 2014, 80).

164

Las teorías sobre las lenguas atraviesan cambios constantes para servir mejor a las necesidades de los estudiantes de L². A continuación abordaremos dos de los enfoques con más importancia por su uso actual en el contexto de la lingüística aplicada, el Enfoque Estructuralista y Comunicativo.

2. EL ENFOQUE ESTRUCTURALISTA

El Enfoque Estructuralista se definió por primera vez en el libro *Curso de Lingüística General* de Ferdinand de Saussure en 1916. Saussure fue el primer lingüista en aplicar una metodología científica en el estudio de la lengua. El autor indica que el lenguaje está compuesto de dos sistemas: la lengua y el habla (*langue et parole*). Para Saussure, la lengua es una estructura y un todo autónomo y por ende ha definido los conceptos de la misma desde un punto de vista sincrónico. La base de esta teoría es la sintaxis y la lengua como un sistema compuesto de subsistemas: el sistema fonológico, morfológico, el léxico y el sintáctico.

Esta teoría excluye los aspectos socioculturales del idioma. Saussure sostiene que “solo la diferenciación entre relaciones sintagmáticas y asociativas puede proporcionar una clasificación que no está impuesta desde el exterior” al indicar lo siguiente:

Las agrupaciones en ambas clases son en su mayoría fijadas por el lenguaje; este conjunto de relaciones comunes constituye el lenguaje y dirige su funcionamiento. Según Saussure, “las solidaridades sintagmáticas y asociativas son lo que limita la arbitrariedad y otorga motivación” (Saussure, 1967, p. 132).

El autor pone así de relieve la estructura gramatical como el objetivo principal de su metodología. Por lo tanto, esta misma ha conducido a una aproximación basada en el texto desde que la gramática y su estructura son sus puntos principales. Europa adoptó en primera instancia este método de enseñanza de segundas lenguas, el cual se sigue utilizando en la actualidad. Siguiendo los principios básicos del estructuralismo, se creó una metodología de enseñanza de L² que revolucionó dicho campo y anuló casi por completo el método de gramática-traducción, vigente hasta los años 40 del siglo XX. Aún quedan huellas importantes del enfoque estructuralista, las cuales se pueden apreciar en la actualidad, tales como la mayoría de los ejercicios que forman parte de los libros de texto de L², sin importar el enfoque metodológico en el cual esté basado el libro.

165

3. EL ENFOQUE COMUNICATIVO

En contraste con el Enfoque Estructuralista, el Enfoque Comunicativo o Funcional emergió en 1967 con la influencia del lingüista Noam Chomsky en Estados Unidos. Pilar Melero Abadía lo resume de la siguiente manera en el prólogo de “El enfoque comunicativo” en las Antologías de textos de didáctica del español:

A mediados de los años 60 se empezó a rechazar la teoría lingüística estructural y el aprendizaje basado en la concepción conductista. Se vislumbraba que el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje tenía que ir encaminado hacia el desarrollo de la competencia comunicativa y no solo de la competencia lingüística; es decir, que los alumnos fueran capaces de comunicarse de forma adecuada en la lengua extranjera y que la enseñanza de la gramática estuviera subordinada al uso de la lengua con fines comunicativos (Abadía, Introducción, p. 1).

Esta metodología surgió del área de la sociolingüística, la cual subrayó que la necesidad de la comunicación en un contexto específico es una oportunidad para practicar y aprender el idioma en proceso de aprendizaje: Se define por su conocido lema: “La comunicación es la clave”.

El Enfoque Comunicativo se originó como reacción frente a la Teoría Estructuralista que posee un “enfoque basado en el texto más que una focalización sobre el proceso implicado” (Richards y Rodgers, 1995, p. 41). Este movimiento, tal y como lo describió Richards “mira las implicaciones más amplias de considerar a hablantes y oyentes como seres sociales, que funcionan en un contexto que es a la vez personal, conceptual e interpersonal” (Richards y Rodgers, 1995, Introducción). Por ende, el Enfoque Comunicativo es conocido por su objetivo comunicativo y no por la estructura gramatical de la propia lengua. El Enfoque Comunicativo, posterior a utilizarse en el continente americano, con especial énfasis en los Estados Unidos, desarrolló un papel importante en el Consejo de Europa en el año 1971.

La competencia comunicativa es uno de los conceptos clave en la enseñanza de idiomas en la actualidad. Hymes (1971) puso en relieve la importancia de la competencia comunicativa en contraste con la competencia lingüística de Saussure. Asimismo, cuestionó el rol del alumno y sus necesidades, lo cual originó el *task-based approach* o método por tareas. Fue así como el enfoque dentro del aula evolucionó al convertirse el mismo en *student-centered*, en el cual el estudiantado y no el profesor, es centro de atención en el aula: “De ese modo, los aprendientes pueden hacer aflorar en el discurso en el aula sus intuiciones sobre la organización y funcionamiento del sistema lingüístico, sobre sus propias necesidades de aprendizaje y sobre la forma de satisfacerlas.” La evolución del método por tareas ha llevado a la primacía en las últimas décadas el cual propone distintas actividades ya sea individuales o en grupo, las cuales promuevan el uso de la lengua en registros oral y escrito. Este enfoque tendría como forma de trabajo privilegiado la elaboración de proyectos. Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso de la lengua emulando contextos reales en el aula y no únicamente mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción. Es así como los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación y el conocimiento cultural de la lengua.

Al proponer contextos de uso para las estructuras que se van utilizando, evita que se fijen errores lingüísticos, se trabaja deduciendo la norma de manera flexible a partir de la multiplicidad de ocasiones en la cual se usa la misma (Marco y Zúñiga, 2014, p. 80). De una forma paralela, la autora Josette Jolibert, sostiene la importancia de la presencia de una mayor flexibilidad por parte del docente hacia el aprendiente en distintos contextos: “la reconciliación gozosa de los estudiantes y de los docentes con su lengua; la construcción de competencias tanto comunicativas como lingüísticas diversificadas; la capacidad de evaluar una situación y de tomar decisiones pertinentes, de resolver problemas por la negociación más que por la

agresión o el silencio; la voluntad de defender y usar su poder recién conquistado, y, como consecuencia, la construcción de competencias didácticas y pedagógicas pertinentes y en perpetuo proceso de renovación” (Jolibert, 2000, p. 13).

4. EL ENFOQUE DE LA CONCIENCIA LINGÜÍSTICA (CL)

El tercer enfoque que abordaremos es el de la Conciencia Lingüística (CL), el cual emergió en los años setenta. Según la ALA (*Association for Language Awareness*), consiste en “el conocimiento explícito acerca de la lengua y la percepción y sensibilidad conscientes al aprender la misma, al enseñarla y al usarla.” Según la información que nos proporciona el Instituto Cervantes, el Enfoque de la Conciencia Lingüística está relacionada con el particular propósito de aprender. Este enfoque implica el acceso al conocimiento que el estudiante posee sobre la propia noción de la lengua, y “así se distancia de los planteamientos conductistas en la enseñanza de lenguas” (43). El Enfoque Comunicativo no respondía a las necesidades docentes ya que el objetivo comunicativo era válido, sin embargo, los estudiantes no contaban con las herramientas necesarias para realizar esta comunicación. Asimismo, se encontró cierta problemática con la omisión de la enseñanza formal de la lengua. Cots, Armengol, Arnó, Irún y Llurda describen de la siguiente manera el surgimiento del Enfoque de la Conciencia Lingüística en la enseñanza de lenguas:

Los métodos comunicativos que han predominado durante las dos últimas décadas, en que el énfasis se centraba casi de manera exclusiva en la transmisión de significado, se están revaluando con respecto al papel que ha de tener la atención a los aspectos formales de la lengua. De hecho el componente metalingüístico que había estado presente en los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas quedó relegado en la aplicación del enfoque comunicativo. En este sentido, se intentaba promover la capacidad comunicativa del aprendiente a través de actividades centradas en el significado, lo que implicaba que se dejara bastante de lado la atención a los aspectos formales (Cots, Armengol, Arnó, Irún y Llurda, 2007, p. 19).

La lingüística aplicada había ido reflexionando sobre la importancia y la necesidad de englobar dentro de los Enfoques Comunicativos, la conciencia lingüística o la reflexión sobre la lengua y la comunicación (Marco y Zúñiga, 2014, p. 81). Esta perspectiva, en gran parte fue definida gracias a los trabajos de Stephen Krashen en el año 1982, los cuales presentaron esta visión por primera vez. Puesto que el componente metalingüístico en la enseñanza de lenguas es esencial, la propuesta de la utilización del Enfoque de la Conciencia Lingüística puede tener validez. Este enfoque ofrece un equilibrio entre el Enfoque Estructuralista y el Enfoque Comuni-

cativo, donde la reflexión crítica y la interiorización de la lengua sirven como recurso para ayudar a los estudiantes a aprender y comprender el idioma a corto y largo plazo. Asimismo, el Enfoque de la Conciencia Lingüística le otorga al estudiantado las herramientas necesarias para solucionar cognitivamente el problema comunicativo en distintos contextos. Este empoderamiento por parte del estudiante ha resultado en una alta motivación propia para resolver el problema comunicativo mediante el análisis crítico de la lengua.

La sensibilización de la lengua (SL) tomado de la expresión inglesa *consciousness raising*, es un término secundario para referirse al Enfoque de la Conciencia Lingüística. Se presenta como un intento deliberado de llamar la atención explícita del estudiante hacia rasgos en la segunda lengua, particularmente los aspectos gramaticales. Esta idea pudiese asemejarse a la corriente estructuralista de Saussure, ampliamente utilizada en Europa. No obstante, Rutherford insiste en que la misma difiere de la siguiente manera: “la sensibilización de la lengua (SL) es un medio de alcanzar la competencia gramatical... mientras que “enseñar gramática” representa típicamente un intento de infundir la competencia lingüística de manera directa” (Rutherford 1987, p. 24). Asimismo, la sensibilización de la lengua posee un enfoque explícito acerca de la gramática como necesaria pero no suficiente para desarrollar la competencia lingüística, mientras que la enseñanza tradicional de la gramática la considera como necesaria y suficiente. Además reconoce el papel activo del estudiante en la construcción de la gramática; la enseñanza tradicional de la gramática considera al estudiante como una tabla rasa, una pizarra en blanco. Finalmente, la enseñanza tradicional de la gramática se centra principalmente en la sintaxis, mientras que el Enfoque de la Conciencia Lingüística no solo se centra en la sintaxis, sino también en su relación con la semántica.

168

El Enfoque de la Conciencia Lingüística considera la gramática como un componente explícito para interiorizar la lengua, pero no como único recurso. Es aquí donde la reflexión crítica posee un rol importante en el proceso del aprendizaje de un segundo idioma. Esta metodología alienta al alumno a utilizar la reflexión crítica en la vida cotidiana, sin estar limitado al contexto del aula. El objetivo de este enfoque es que el profesorado dote a los estudiantes con las estrategias necesarias para que se auto motiven y puedan también analizar el idioma en una situación comunicativa mediante el uso de la reflexión crítica de la lengua. Bolitho y otros afirman que el elemento clave del Enfoque de la Conciencia Lingüística es que los estudiantes “descubran el idioma por sí mismos” (2003, p. 251). Hawkins menciona que el Enfoque de la Conciencia Lingüística anima a los estudiantes “a realizarse preguntas sobre la lengua” y como resultado “recopilan su propia infor-

mación del mundo exterior y asimismo dentro del aula” (Hawkins 1984, p. 4-5). Como resultado, los estudiantes aprenden a reflexionar por sí mismos y a la vez son capaces de resolver una situación comunicativa en distintos contextos (formales e informales), partiendo de su propio conocimiento, su lengua y el análisis crítico.

A medida que los aprendices de una segunda lengua incrementan su competencia lingüística cuando utilizan el análisis de la lengua para resolver una situación comunicativa, el alumnado se auto motiva y continúa practicando el lenguaje fuera del aula, en distintos contextos: “el efecto de todo esto en la autoestima de los alumnos, a medida que se convierten en ser sus propios expertos más que apoyarse en el conocimiento recibido en el aula” (Bolitho y otros 2003, p. 255). Mediante este método, los estudiantes incrementan su autoconfianza por las siguientes dos razones: La primera es que los estudiantes son capaces de la producción de la lengua en un contexto específico. La segunda razón es que interiorizan el idioma como resultado de este proceso de análisis, lo cual tiene como resultado el aprendizaje de la lengua a largo plazo y no a corto como si fuera una simple actividad de memorización. La tercera es que no dependen del profesorado para resolver una situación comunicativa y por ende esto implica un incremento de autoconfianza en el alumnado. Como consecuencia, la auto motivación les anima a los estudiantes a perseverar con el proceso de aprendizaje de la lengua.

El papel de la afectividad en el Enfoque de la Conciencia Lingüística causó el impacto en el estudiantado de convertirse en motivados analistas de la lengua para solucionar una situación comunicativa. Sin embargo, con el fin de realizar esta acción, las investigaciones muestran que los instructores en el aula poseen indudablemente un papel fundamental en la motivación del estudiante (Bolitho y otros, 2003, p. 251). Este papel del formador es sin dudas la clave para crear un ambiente positivo en el salón de clases mientras se les facilitan las herramientas que apoyen el desarrollo de las habilidades de reflexión crítica necesaria para analizar el lenguaje en una situación comunicativa. El *Sprachgefühl* traducido como el sentimiento intuitivo de la utilización de lenguaje o bien, la intuición lingüística, es una señal importante de motivación y éxito de los estudiantes a la hora de aprender una segunda lengua. Según Tomlinson, el Enfoque de la Conciencia Lingüística “abre las puertas a estas dimensiones afectivas bajo caminos que pueden hacer la diferencia entre los estudiantes” (1994, p. 256). Esta metodología en combinación con una instrucción efectiva, refuerzo positivo y una implicación emotiva, aumenta los caminos neuronales en múltiples áreas del cerebro, logrando la representación multidimensional necesaria para un proceso profundo del lenguaje (1994, p. 256).

Finalmente, el Enfoque de la Conciencia Lingüística va paralelo a la definición de la lengua y su propósito. Según el diccionario Merriam-Webster, la definición de la lengua es la siguiente: “las palabras, su pronunciación, y los métodos de combinarlos usados y comprendidos por una comunidad” (Merriam-Webster, 2017). Por ende, la lengua surge de forma natural y que está integrado en nosotros mismos (Kumaravivelu, 2006, 156). Steven Pinker afirma que la gente no es consciente de esta habilidad natural de la producción lingüística y lo afirma de la siguiente manera: “A medida que lees estas palabras, estás formado parte de una de las maravillas del mundo natural, puesto que tú y yo pertenecemos a una especie dotada con esta notable habilidad... Esta habilidad es la lengua... Surge tan naturalmente que nos permitimos olvidar el milagro que supone” (Pinker, 1994, 15).

Puesto que la lengua es un proceso natural en los seres humanos, el Enfoque de la Conciencia Lingüística utiliza esta habilidad y la combina con el lenguaje, con una actitud positiva y con la metacognición para una producción de la L². Van Lier cita a Humboldt: “El lenguaje no puede ser realmente enseñando. Tan solo puede ser despertado en el alma,” haciendo referencia a este proceso natural interno del hombre. (1995, p. 21). Chomsky realiza una clara distinción entre *I-language* o lenguaje interno y *E-language* o lenguaje externo. Según Van Lier, “esta distinción refleja la dicotomía entre competencia y realización” (1995, p. 20). *I-language* corresponde al lenguaje estandarizado, innato en el ser humano, el órgano lingüístico, según Chomsky. Este es el lenguaje que según Chomsky debe considerarse como primordial puesto que va paralelo a la naturaleza del ser humano. El Enfoque de la Conciencia Lingüística, por ende, considera la naturaleza del ser humano en la facilidad que indica aprender una lengua y mediante el pensamiento crítico de la propia lengua se le proveen a los estudiantes las herramientas para resolver una situación comunicativa en un contexto sociocultural específico.

170

En resumen, el método de Conciencia Lingüística provee una visión más holística entre la teoría Estructuralista de Saussure la cual incorpora la gramática al aula y el Enfoque Comunicativo de Chomsky que tiene la comunicación como objetivo principal. El Enfoque de la Conciencia Lingüística, por ende utiliza el análisis de estructuras gramaticales junto con la reflexión crítica con el fin de lograr una comunicación eficaz, y por lo tanto sirve como un recurso natural para los seres humanos.

Según varias investigaciones lingüísticas, se ha comprobado en diversas ocasiones el interés que ha despertado el enfoque de la conciencia lingüística puesto que se ha comprobado una existente “correlación positiva y significativa entre los logros en el aprendizaje de la lectoescritura y la conciencia léxica y fonológica” (Manri-

que y Signorini, 1997, p. 1). Ehri indica que “es evidente que el lenguaje escrito proporciona esquemas para conceptualizar y analizar la estructura del habla. La conciencia lingüística interactúa con el proceso de aprendizaje de la lectoescritura porque es tanto una consecuencia como una causa que facilita el progreso de este progreso (1975, p. 212). En el trabajo de Manrique y Gramigna (1987) se dio a conocer cómo la reflexión de la lengua mediante diversas ejercitaciones orales de análisis y síntesis de palabras y oraciones a niños, tuvo como resultado un incremento significativo en las habilidades analíticas, derivado sin duda, de los ejercicios de segmentación léxica y fonológica” (1987, p.3). Según estas investigaciones puede deducirse que el Enfoque de la Conciencia Lingüística es una herramienta útil e importante en tanto en el aprendizaje como en la adquisición de segundas lenguas en niños y adultos.

En conclusión, con la creciente demanda de aprender una segunda lengua a nivel global, las metodologías de la enseñanza de lenguas están sufriendo cambios constantes para atender las necesidades de los aprendientes. Al tener presente la importancia de resolver una situación comunicativa en distintos contextos, sin ignorar los aspectos socioculturales del entorno, así como la capacidad de encontrar intuitivamente soluciones a la estructura del lenguaje de manera correcta con el fin de dotarla del significado adecuado, el Enfoque de Conciencia Lingüística dota de un efecto holístico en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Si partimos del concepto del Enfoque de la Conciencia Lingüística, el cual sostiene que el aprendizaje de una lengua es una parte innata del ser humano, mediante la reflexión crítica, se vuelve una atractiva y eficaz metodología para la enseñanza de segundas lenguas.

El resultado de la utilización de este enfoque es la obtención de una segunda lengua con fluidez, una motivación intrínseca y las estrategias que el estudiantado obtiene para resolver la comunicación mediante el uso del razonamiento crítico y el análisis de su propia lengua. Algunos autores han enfatizado las aportaciones del Enfoque de la Conciencia Lingüística según Van Lier (1996): En las cuestiones afectivas, la CL despierta la sensibilidad y curiosidad por aprender. En cuanto la dimensión cognitiva, la relación entre pensamiento y lenguaje “como desarrollo de la capacidad de análisis de los aprendientes: dicha capacidad se estimula en el estudio de la lengua y es fácilmente extrapolable a otras áreas de conocimiento” (1996). En cuanto a la producción oral y escrita de la lengua, el conocimiento que se haya adquirido mediante el enfoque CL, conduce a una mejora en la utilización de la lengua reflejado tanto en el registro oral, como en el escrito. Finalmente, el Enfoque de la Conciencia Lingüística, “redonda en una mayor tolerancia y respeto por otras lenguas y otras variedades, en una mejora de las relaciones entre grupos

étnicos y en el incremento del plurilingüismo y la pluriculturalidad” (Fairclough, 1995). Se ha podido observar que los aprendientes de segundas lenguas que utilizan el enfoque de la CL gozan de un mayor poder de adaptación a nivel cultural por el uso de la reflexión crítica. Por consiguiente, el Enfoque de la Conciencia Lingüística es una propuesta de carácter metodológico, cuyo objetivo es encontrar un equilibrio entre ambos métodos: el Estructuralista y el Comunicativo o Funcional. El mismo le proporciona al alumnado, las herramientas necesarias para resolver una situación comunicativa mediante la reflexión crítica en distintos contextos. Mediante este enfoque, el estudiantado se motiva y se vuelve autosuficiente en el proceso de aprendizaje y adquiere un conocimiento global de otras lenguas y sus variedades, lo cual le permite tener una visión más profunda a nivel lingüístico y cultural, idóneo para nuestro mundo actual.

BIBLIOGRAFÍA

- Abadía, Pilar M. (2018). *Enfoque comunicativo*. Antologías didácticas. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/introduccion01.htm
- Bolitho, R., Carter, R., Hughes, R., Ivanić, R., Mashura, H., and Tomlinson, B. (2003). *Ten Questions about Language Awareness*, Oxford University Press.
- Cots, J., Armengol, L., Arnó, E., Irún, M., & Llorca, E. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó.
- Ehri, L. (1975). Word Consciousness in Readers and Pre-readers. *Journal of Educational Psychology*.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Londres: Longman.
- Hawkins, Eric (1984). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge, New York, Cambridge University Press.
- Hymes, Dell (1971). Thirty Years of Linguistic Evolution: The concept of communicative competence revisited. University of Virginia, Charlottesville, U.S.A.
- Instituto Cervantes. (2017). Conciencia Lingüística, Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos ELE*. Consultado en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/conciencialinguistica.htm
- Jolibert, Josette. (2000). “¿Mejorar o Transformar “de veras” la formación docente? Aspectos críticos y ejes clave.” *Lectura y vida*.
- Krashen, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (1982). Oxford: Pergamon Press Inc., University of Southern California.

- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. San Jose State University, Lawrence Erlbaum Associates, Publishes. Mahwah: New Jersey.
- Manrique y Gramigna. (1987). Función de la conciencia lingüística en el aprendizaje de la lectoescritura.
- Manrique A. y Signiorini A. (1997). Del habla a la escritura. La conciencia lingüística como una forma de transición natural. *Lectura y vida*.
- Marco, M. y Zúñiga, E. (2014). La conciencia lingüística en la enseñanza del español como lengua extranjera, *Publicaciones Didácticas*.
- Merriam-Webster Dictionary of Language. (2016). *Definition of Language*. <http://www.merriam-webster.com/dictionary/language>
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. New York, NY: Harper Perennial Modern Classics.
- Richards, J.C. y Rodgers, T. (1995) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Rutherford, William. (1987). The meaning of grammatical consciousness-raising. Wiley Online Library. Consultado en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-971X.1987.tb00201.x>
- Saussure, F. de (1967). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.
- Tomlinson, B. (1994). Pragmatic awareness activities. *Language Awareness*. 3/3.
- Van Lier, L. (1998). «La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas». En Cots y Nussbaum, 2000.
- Van Lier, L. (1995) «Lingüística Educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas». *Signos. Teoría y práctica de la educación*.



Andere M. Eduardo (2017). *Director de escuela en el siglo XXI. ¿Jardinero, pulpo o capitán?* México: Siglo XXI. 197 pp. ISBN: 978-607-03-0818-5

Del educador se ha dicho que debe ser guía, modelo, consejero, mediador, facilitador, forjador de colectividades y autoridad, entre otros roles impuestos por la sociedad o asumidos conscientemente. También se menciona que ha de ser líder. Pero, como advierte Eduardo Andere en su libro más reciente, *Director de escuela en el siglo XXI. ¿Jardinero, pulpo o capitán?*, “la investigación en liderazgo es aún periférica” (p. 15). Así, paradójicamente, mientras más literatura emerge sobre este tópico, más se precisa una mirada crítica sobre

un asunto medular en los sistemas educativos del mundo: el liderazgo escolar y pedagógico.

Luego de revisar más de 50 sistemas educativos en el mundo y efectuar alrededor de 350 entrevistas formales durante cerca de doce años, Andere reconoce que se habla de *clases* de liderazgo, pero que “hay fragilidad teórica al tratar de definir al buen líder por una serie de virtudes o rasgos” (p. 28). En los así llamados *estilos* de liderazgo, se privilegian determinados conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con la administración de las escuelas como recintos de enseñanza. Sin embargo, precisa que hoy las escuelas “se han convertido en entornos de aprendizaje” (p. 11) en los que, los buenos líderes, delegan responsabilidades, distribuyen decisiones, potencian el desarrollo de maestros y estudiantes, administran adecuadamente los recursos y dirigen la organización escolar de manera efectiva.

El autor refiere que “el liderazgo escolar parece tomar la fuerza de un paradigma” (p. 22), a partir del cual no sólo se analiza la importancia del contexto en que el liderazgo tiene lugar, sino los objetivos que se persiguen, la cultura escolar que se busca desarrollar, la selección cuidadosa del personal, la administración estratégica de recursos materiales y humanos, la planeación prospectiva, el seguimiento puntual de metas y acciones, y la evaluación continua como forma de asegurar la calidad de los servicios que se ofertan.

El verdadero liderazgo, sugiere Eduardo Andere, no se reduce a esperar que las circunstancias sean óptimas; se esmera en crearlas. Y lo hace a partir del conocimiento de las condiciones culturales de las escuelas, los procesos que se dan en la organización y una toma de decisiones en la que se distribuyen responsabilidades y asumen compromisos. En este sentido, el mejoramiento de la calidad de los establecimientos escolares sólo podrá darse si se conciben las escuelas como

centros de formación en los que los sujetos (autoridades educativas, directivos, maestros, estudiantes y padres de familia), comparten una visión y trabajan de manera conjunta para alcanzar un objetivo: *el aprendizaje de los educandos*. Y agrega Andere: "En mi opinión, el rasgo más importante para distinguir a un líder es su capacidad de conocer con profundidad (*insight*) la realidad, la interacción humana y el entorno de su escuela y, derivado de este *insight*, que sea capaz de discernir cuál es o debiera ser su conducta, estilo, tipo y actitud como líder" (p. 27).

Lo anterior implica que no sea la escuela sino el aprendizaje el núcleo del sistema educativo. Por ello identifica que es necesaria una *Gran Teoría del Aprendizaje*, a partir de la cual sea posible discernir sobre los factores genéticos y ambientales que inciden en el desarrollo y consolidación de habilidades cognitivas y no cognitivas. Expresa, asimismo, que lo primero que deben cambiar los directores es la inmovilidad de su estado mental, sustituyéndola por una apertura que les posibilite centrarse en el conocimiento del aprendizaje y "combinar visión, dirección o ruta, mejor información disponible, ambiente cordial y seguro de aprendizaje, con el trabajo en equipo" (p. 37).

Andere es enfático cuando deja ver que no existen recetas para ejercer el liderazgo, menos un "molde directivo" al que deban ajustarse quienes aspiran a mejorar el proceso educativo que tiene lugar en sus escuelas. Hay, sí, estilos y tipos de liderazgo que el autor aborda en esta obra: liderazgo *asertivo* (adaptativo y perfeccionista) y *distributivo* (consensual y limitado). Para explicarlos, echa mano de tres metáforas: jardinero, pulpo y capitán. El primero siembra ideas y proyectos, que acompaña en su crecimiento y evolución; el segundo, hace varias cosas al mismo tiempo, volviéndose no sólo un administrador de la escuela sino copartícipe directo del trabajo institucional; y el último, encabeza, dirige, representa y gobierna a un colectivo que contribuye a la toma de decisiones, la resolución de problemas y el establecimiento de una ruta de mejora escolar. Los líderes de las instituciones educativas pueden tener, entonces, un estilo apoyador, inspirador o directivo.

En esta obra, escrita a partir de la respuesta a 10 preguntas-tema, Eduardo Andere distingue entre líder escolar (director) y líder pedagógico (docente). El primero potencia el desarrollo de los maestros; el segundo, el de los estudiantes. Ambas tareas, precisa, no equivalen a realizar un trabajo sino a construir un proyecto de vida en el que, dicho sea de paso, nos va la vida misma. Por esta razón, para transformar los centros escolares en escuelas de clase mundial, es necesario que aquéllos se conviertan en organizaciones que aprenden permanentemente y atienden a los estudiantes de manera integral. Esto supone no reducir la práctica educativa a una cuestión meramente técnica (o pedagógica), sino considerar el vínculo que ella promueve entre los actores involucrados y, desde luego, el que se da entre el conocimiento, la institución y la comunidad. El autor sostiene que "los directores deben asegurarse que cuentan con el mejor equipo docente y administrativo posible" (p. 55). Si no es así, recomienda que se esmeren por integrarlo. Menciona además la

necesidad de familiarizar a los profesores con una noción de competencias que no pregone, como se ha hecho hasta ahora, únicamente las habilidades cognitivas, metacognitivas y ejecutivas, sino también las emocionales. Con ello se pretende, sugiere Andere, que los actores educativos *hagamos lo correcto de manera correcta*. Advierte asimismo que el crecimiento socioemocional de los estudiantes es algo que se priorizará en los sistemas educativos del mundo durante la segunda década del presente siglo. Y es que, para la educación afectiva, “la emoción funciona como pegamento para la memoria que detona el conocimiento” (p. 71).

Selección de maestros, evaluación, acompañamiento y diálogo, tienen que ver con una inquietud *sine qua non* es imposible tener una escuela de clase mundial. Pero no basta. Es necesario igualmente un conocimiento del entorno global y una predisposición para incidir en el clima escolar, atender la motivación (y el desarrollo) de maestros y estudiantes, impulsar la cooperación, el trabajo colegiado y establecer indicadores académicos que posibiliten, periódicamente, advertir el avance gradual en rubros específicos. También “se requiere que los padres acepten la pedagogía de la escuela, la importancia de la educación escolar para sus pequeños y la ventaja de una alianza estratégica entre la escuela y el hogar” (p. 98). Sólo ésta podría ayudar a mitigar, entre otras conductas agresivas, el *bullying* que se da en los centros escolares y se incrementa escandalosamente.

Andere asegura que “la escuela no puede sola” (p. 107). Y tiene razón: “la fuerza de la pedagogía es muy inferior a la fuerza de la cultura en el hogar” (p. 107). Esto no significa que entre más participen los padres en las actividades escolares, mejores resultados obtendrán sus hijos. Esto es un mito. El *involucramiento* de los padres es necesario; pero su *intromisión* puede resultar peligrosa. Todo dependerá de su voluntad, de las condiciones contextuales de las familias y de su capital cultural.

Respecto a la importancia que tienen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación, nuestro autor sostiene que la tecnificación de las escuelas no tiene una relación directa con el incremento en el aprovechamiento académico de los estudiantes. No obstante, sugiere que el tránsito de una educación predigital a otra digital, se dé bajo tres premisas básicas: 1) reconocer que difícilmente el docente puede ser sustituido por la TIC; 2) destacar que éstas han de seguir (y complementar) la pedagogía promovida por la escuela; y 3) reconocer que frente a la tendencia creciente de adquirir pizarras electrónicas interactivas, laptops, cámaras digitales y monitores de pantalla plana (entre otros artilugios), debe priorizarse la actualización y capacitación de los maestros.

Por lo que toca a la evaluación de los docentes, Eduardo Andere expresa que “los sistemas educativos del mundo están divididos, no tanto por la evaluación *per se*, sino por el método de evaluación” (p. 134). Desde su perspectiva, la evaluación formativa, orientada al aprendizaje y destinada a advertir el crecimiento de los educandos a partir de pruebas, tareas, ejercicios y proyectos, va en aumento. Su auge se debe, entre otras razones, a que la observación del desempeño busca ser

holística, rescatando valores, actitudes y habilidades no cognitivas, que impactan favorablemente en la cognición.

¿Qué distingue pues aun líder de un administrador? Andere asegura que el primero “dirige la escuela muchas veces en automático, con base en soluciones pasadas, probadas, estructuradas y está atrapado o secuestrado por la cotidianidad” (p. 142). En cambio, el líder no impone una pedagogía, sino que, por su disposición y apertura, es proclive al cambio, sensible a poner en marcha propuestas nuevas y capaz de explorar alternativas diferentes a dificultades añejas. “El líder, vive la escuela y siempre busca nuevas opciones y nuevos caminos para crecer y evolucionar, cualitativa y cuantitativamente” (p. 142). Bajo esta perspectiva, más que preocuparse por el espacio físico de la escuela, el verdadero líder se ocupa de los espacios de aprendizaje que pueden generarse a partir de relaciones humanas más cordiales. Finalmente, con esta obra Eduardo Andere no sólo subraya la relevancia (teórico-práctica) del liderazgo, también se inserta en la tradición científica que lo estudia y contribuye, con ello, a darle a este concepto arraigo y solidez dentro de las comunidades epistémicas, de formadores y líderes, en todos los niveles educativos.

Germán Iván Martínez Gómez



Martha Leticia Gaeta González y Valentín Martínez-Otero Pérez (2017): Las competencias emocionales en la educación formal. Reflexiones y experiencias de investigación en diferentes contextos educativos. Ciudad de México, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, Colofón, 137 páginas. ISBN: 978-607-8513-86-4.

Los grandes cambios son una constante que caracteriza a la sociedad actual. Las innovaciones tecnológicas permanentes, la globalización de la fuerza laboral, la individualidad, una competitividad despiadada y la transformación de la ética en una materia sólo predicada -por nombrar sólo

algunas posibles causas-, hacen que la vida cotidiana -de la familia, instituciones educativas, empresas u organizaciones en general-, sea más compleja, estresante y complicada (Covey, 2015; Goleman, 2013; Melamed, 2012).

179

Ante este panorama, teóricos e investigadores de diversas áreas disciplinares y regiones geográficas, acuerdan en la necesidad de reconocer la importancia que asume para la sociedad en general, desarrollar un tipo particular de competencias que van más allá del 'saber' y del 'saber hacer', que trasciende los conocimientos técnicos, la aptitud intelectual o las habilidades cognitivas. Se trata de las llamadas competencias emocionales, un factor asociado al logro de una ciudadanía más justa, efectiva y responsable; que potencia en las personas una mejor adaptación al contexto, favorece un afrontamiento a circunstancias impredecibles o conflictivas con mayores probabilidades de éxito y facilita el desarrollo de comportamientos 'más humanos', éticos e integrales.

La obra que aquí presentamos, precisamente pone sobre el tapete la urgencia de atender a las competencias emocionales y su relevancia para la vida misma. En tal sentido, constituye un valioso aporte que aboga por la necesidad de incorporar el desarrollo de este tipo de competencias en diferentes contextos y niveles de formación. Este libro nos invita a seguir profundizando en los modos de potenciar el desarrollo de competencias emocionales desde los centros educativos y abre un interesante debate respecto del papel que están llamados a desempeñar los educadores en el desarrollo integral de los ciudadanos.

El libro se organiza en seis capítulos. Todos comparten el interés común de profundizar en el estudio de los aspectos afectivos, entendidos como herramienta

fundamental para la mejora educativa. Se trata así de trabajos de reflexión teórica y de experiencias de investigación, implementados a nivel doctoral, con el correspondiente rigor conceptual y metodológico que los caracteriza.

El capítulo 1 se titula "*La empatía docente: su implicación en la relación maestro alumno en la educación inicial*" de Laura Margarita Vital Vaquier, Martha Leticia Gaeta González y Valentín Martínez-Otero Pérez. Este capítulo parte de considerar los problemas relacionales que se suscitan en las instituciones escolares entendidas como comunidades educativas. En particular, focaliza en el acoso escolar como problema prioritario que aqueja al sistema educativo nacional mexicano. En este contexto, los autores destacan la importancia de promover el desarrollo de empatía docente y fortalecer los vínculos afectivos entre maestros y alumnos como modo de prevenir situaciones de violencia y favorecer escenarios de encuentro. A partir de una investigación aplicada al nivel inicial de escolaridad y mediante una rigurosa metodología mixta, se analizan los niveles de empatía de un grupo de educadoras y se profundiza en la dinámica de las interacciones establecidas con sus alumnos y alumnas. Los resultados obtenidos muestran relaciones interesantes entre el nivel de empatía docente y la calidad de las interacciones logradas entre maestros y alumnos en el contexto del aula. Así, el trabajo en su conjunto, sugiere la importancia de incluir en los planes de formación docente, trayectos educativos específicamente orientados a la promoción de competencias emocionales, principalmente de la empatía, como un modo de avanzar hacia la configuración de entornos seguros y propicios para el aprendizaje.

180

El capítulo 2 se titula "*Ansiedad Infantil y su afrontamiento: la relevancia de la educación emocional*" y su autora es Laura Gaeta González. En base a una cuidadosa revisión bibliográfica, este capítulo deja muy en claro qué se entiende por problemas de ansiedad, por qué en la actualidad los trastornos de ansiedad constituyen uno de los cuadros que con mayor frecuencia afectan la salud mental de niños y adolescentes, qué factores -personales y situaciones- influyen en su surgimiento y cómo afecta este problema las vivencias y el desempeño de los niños en la escuela. Teniendo en claro la complejidad que caracteriza a este problema, el capítulo presenta un estudio mixto que se llevó a cabo en seis escuelas de nivel primario. El objetivo de este trabajo fue describir el nivel de ansiedad presente en niños y niñas de nivel primario y explorar las principales causas que contribuyen a explicarlo desde la perspectiva de los alumnas y alumnos involucrados, considerando además, la de sus profesores. Los resultados obtenidos son por demás interesantes. Ponen al descubierto la urgencia de seguir investigando sobre este tópico en la escuela y destacan la necesidad de adoptar medidas pedagógicas coordinadas que, en el marco de la educación emocional y de una formación docente integral, contribuyan a prevenir la aparición de problemas de ansiedad en el nivel primario de escolaridad.

El capítulo 3 se titula "*Adolescencia, una oportunidad para la educación de las emociones*" y su autora es María Concepción Márquez Cervantes. Se trata de un trabajo de reflexión teórica que parte de considerar la fragilidad emocional que suele caracterizar a la adolescencia como período crítico en el desarrollo del ser humano. En tal sentido, este capítulo describe los múltiples cambios que se suceden en el paso de la niñez a la adultez. Muestra cómo cambios biológicos, cognoscitivos, psicosociales, emocionales, conforman una compleja trama que nos permite entender mejor por qué en la búsqueda de una nueva identidad, es habitual que el adolescente cambie repentinamente de ánimo, experimente una intensa y exagerada emotividad o ponga constantemente a prueba los límites como modo de reafirmar su independencia y autonomía. Son estas características singulares imbricadas en el 'ser adolescente', lo que suele impactar en confrontaciones con los adultos, precipitándose -la mayoría de las veces- en relaciones conflictivas con sus padres. En este marco de crisis que supone la adolescencia -en tanto quiebre de esquemas y rutinas, de búsquedas y redefiniciones-, la autora destaca la oportunidad que toda crisis conlleva. En este caso en particular, oportunidad para educar emocionalmente a los adolescentes, previniendo comportamientos disruptivos y sus consecuencias perjudiciales. El trabajo ofrece así pautas fundadas que orientan el desarrollo de competencias emocionales en los jóvenes a partir de la educación emocional. De manera más precisa, enfatiza la necesidad de educar emocionalmente a los adultos significativos -como padres o profesores-, para ampliar las posibilidades de realizar con mayor éxito su tarea educativa.

El capítulo 4 se titula "*La competencia socioemocional y el síndrome de 'burnout' en el docente de bachillerato*" y es de Patricia Garrido Natarén. En base a una completa revisión bibliográfica, el capítulo contextualiza el desafío que hoy en día enfrentan los docentes -como agentes de la cultura- para dar respuestas a demandas sociales que con insistencia, requieren ciudadanos formados no sólo en competencias técnicas y profesionales, sino además y principalmente en competencias socio-emocionales. ¿Están los docentes capacitados para asumir este nuevo desafío?, ¿cuán competentes son en el manejo de habilidades, conocimientos, destrezas y actitudes que se supone deben contribuir a desarrollar en sus estudiantes? Partiendo de estos interrogantes, el escrito presenta resultados de un estudio que indaga el grado de desarrollo de las competencias socio-emocionales en un grupo de profesores del nivel medio en México. En base a una metodología mixta, el trabajo procura específicamente distinguir indicadores del síndrome de 'burnout' en los participantes y su vinculación con competencias emocionales. Los resultados obtenidos son elocuentes y sirven de fundamento para abogar por políticas educativas que de manera sistemática y decidida, integren en los planes de formación y actualización docente a las competencias socio-emocionales y su sensibilización como nodos prioritarios para que los docentes puedan asumir con mayor idoneidad la responsabilidad social que les compete.

El capítulo 5, denominado "*La trascendencia de la empatía en la Educación: conclusiones a partir de un estudio con alumnos universitarios*" de Valentín Martínez-Otero Pérez-, reconoce el potencial de la empatía como punto de partida para el establecimiento de vínculos sociales, el altruismo y el desarrollo de comportamientos pro-sociales. Con *sólida convicción teórica y una vasta revisión empírica*, el autor fundamenta la importancia que esta competencia emocional supone para el desarrollo de la docencia como hacer profesional particular. Con un amplio marco de referencia, el capítulo presenta los resultados de un estudio orientado a conocer la *empatía* cognitiva y afectiva que caracteriza a futuros pedagogos y educadores sociales. Los resultados obtenidos, las categorías de análisis propuestas y las interpretaciones elaboradas, son originales y muestran diferencias interesantes en los estilos empáticos de los docentes en formación según el género. El capítulo ofrece recomendaciones oportunas para la formación de futuros pedagogos y educadores orientadas a integrar en el proceso educativo lo que el autor acuña con el nombre de 'estilo empático intersubjetivo'.

Por último, el capítulo 6, titulado "*El vínculo entre la regulación emocional y el aprendizaje autorregulado en el posgrado*" de Martha Leticia Gaeta González, se inicia con una interesante revisión bibliográfica que tiene la particularidad de focalizar en los avances logrados en materia de investigación sobre autorregulación de los aprendizajes pero con especial énfasis en la participación de la dimensión emocional. Destacando la centralidad de las emociones y su regulación en la efectividad del proceso de autorregulación académica, la autora presenta los principales resultados de un estudio correlacional que indagó asociaciones entre las estrategias de regulación de las emociones académicas y las estrategias para autorregular el aprendizaje en alumnos de posgrado, específicamente en profesionales de la educación que cursan estudios de maestría en el área educativa. Los hallazgos obtenidos constituyen un aporte novedoso al entendimiento de los comportamientos de logro académico. Así, focalizan en el afrontamiento funcional y disfuncional de las emociones en relación con los procesos de autorregulación de los aprendizajes y permiten conocer con mayor detalle el modo en que alumnos de posgrado despliegan una diversidad de estrategias cognitivas, motivacionales y emocionales para avanzar hacia el logro de metas de aprendizaje. No obstante los avances logrados en el estudio, la autora advierte que en relación a los tópicos abordados en su trabajo, aún existe un largo camino por recorrer e invita a todos quienes de algún modo integran comunidades educativas o de investigación a profundizar en estos desarrollos a fin de integrarlos en la formación docente de posgrado.

En *síntesis*, como puede apreciarse, *Las competencias emocionales en la educación formal. Reflexiones y experiencias de investigación en diferentes contextos educativos*, representa una obra de interés para todos quienes estamos comprometidos con la mejora de la educación entendida como patrimonio cultural. Como dijimos, uno de los mayores desafíos que enfrentan docentes de todos los niveles

educativos, es atender con su accionar a un conjunto de demandas sociales que reclaman una formación integral de los ciudadanos. Las competencias emocionales y sociales adquieren así un valor sin igual. Este libro nos ayuda a comprender su importancia para un desarrollo holístico del ser humano, nos impulsa a resignificarlas como verdaderas herramientas de la mente y de la cultura y nos compromete como comunidad a reinventar los sentidos de lo escolar para que la emoción, los afectos y las diversas competencias que nos ayudan a gestionar un mundo mejor, tengan un lugar de privilegio en las propuestas educativas que se configuran día a día, en los planes de formación y actualización docente y, por supuesto, en las políticas estatales orientadas al bien común.

Paola Verónica Rita Paoloni

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas / Universidad Nacional de Río Cuarto – República Argentina

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Covey, S. (2015). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Buenos Aires: Paidós.

Goleman, D. (2013). *La inteligencia emocional en la empresa*. Buenos Aires: Zeta Bolsillo.

Melamed, A. (2012). *Empresas + humanas. Mejores personas, mejores empresas*. Buenos Aires: Booket.



Cantón Mayo, Isabel y Tardif, Maurice (2018). *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea - Universitaria. 229 páginas. ISBN: 978-84-277-2396-2

Desde hace algún tiempo hay un gran debate por abordar el problema de la identidad profesional (o de las identidades profesionales) de los profesores. A nivel pedagógico, la gran pregunta que sigue generándose entre los profesionales de la educación se centra en ser capaces de definir ¿Qué es un profesor hoy en día? ¿Cuál es la experiencia, las expectativas y las competencias de los docentes sobre su identidad profesional, es decir, su trabajo frente a los estudiantes en el seno de una institución educativa? Para aportar luz, sobre estas cuestiones, cabe destacar la impecable

labor de coordinación de Isabel Cantón Mayo y Maurice Tardif quienes han sabido aglutinar a grandes expertos nacionales e internacionales en torno a un tema que es imprescindible abordar a día de hoy: la redefinición del trabajo docente.

184

Para ahondar en esta realidad, este libro persigue tres objetivos: 1- revisar las aportaciones a la construcción de la identidad profesional del docente; 2- actualizar y completar el conocimiento desde varios ángulos y posturas y 3- presentar la perspectiva multidisciplinar e internacional del tema objeto de estudio.

En esta nueva obra se hacen visibles dos partes claramente diferenciadas: en la primera (capítulos uno al siete) se trata de presentar la construcción de la identidad docente, desde diversas perspectivas: internacional, individual y grupal, social y académica. En la segunda parte (capítulos ocho al doce), se estudian las identidades de colectivos como son los profesores universitarios, los de primaria, los hispanoamericanos, la salud identitaria.

En el primer Capítulo se presenta la contribución de dos de los más reconocidos especialistas internacionales en el tema pertenecientes a las Universidades canadienses de Montreal y Laval. Ambos especialistas estudian la identidad colectiva de los docentes en general, y de Canadá en particular, desde una perspectiva sociológica y resaltando la incidencia del grupo y del contexto en la configuración de la identidad docente. En el segundo Capítulo se introduce la calidad de la identidad a través de la satisfacción profesional de los profesores y se recopilan las dimensiones principales de la calidad en los profesores que se manifiestan a través de la satisfacción, las expectativas y las competencias. En el tercer Capítulo se analiza cómo

los profesores noveles construyen su identidad profesional. Se incide en que los elementos que facilitan esta construcción hacen referencia a aspectos personales, profesionales y contextuales. En el cuarto Capítulo se evidencia la transición de una identidad de estudiante a la de profesional a través de la transformación del saber profesional. En el quinto Capítulo se profundiza en tres identidades: la identidad profesional, la identidad laboral y la identidad docente. En el Capítulo sexto se señala que la identidad profesional de los profesores es una dimensión clave para el éxito de las políticas educativas. A partir de ella, los docentes construyen sus proyectos profesionales, proyectan su desarrollo y evalúan la pertinencia de los cambios o innovaciones. Y ya, en el capítulo final de esta primera parte de la obra se incide en que la identidad de los profesionales de la educación se construye en grupo y en colaboración.

En la segunda parte de este libro que comprende desde el capítulo ocho al doce se estudia la identidad profesional del docente desde varias dimensiones: desde la realidad del profesor universitario (capítulo ocho), desde el panorama de los maestros de Primaria (capítulo nueve) desde el contexto del profesor de secundaria en Francia (capítulo diez), desde el ámbito de salud ocupacional de los docentes no universitarios y su desgaste profesional (capítulo once) y, finalmente, el capítulo doce incide en la construcción de la identidad profesional a través de los planes de formación. de los docentes.

Tras el recorrido realizado por los diferentes capítulos que comprenden esta obra se puede afirmar que se trata de un libro que, sin lugar a dudas, apuesta por indagar y reinventar la identidad profesional docente para dar respuesta al escenario educativo actual. En estos momentos, esta obra debería ser de lectura obligada para todos aquellos profesionales que sientan la necesidad de reinventar su identidad profesional para tratar de educar a sus estudiantes para un mundo incierto y cambiante. Interrogarse sobre qué es un profesor hoy en día nos ayudará a comprender, a descubrir y a construir los cimientos de la identidad profesional que reclaman las instituciones educativas. Por tanto, este libro aporta una dosis de curiosidad y es una invitación al lector para ayudarlo a vislumbrar el camino para seguir creciendo y mejorando su identidad profesional. Siendo su lectura muy recomendable tanto para todos los profesionales de la Educación así como también para los estudiantes que cursen Magisterio, Psicopedagógica, Educación Social, Psicología y Pedagogía, entre otros, así como para cualquier otro miembro de la comunidad educativa preocupado por comprender la construcción de la identidad profesional del docente.

María Amparo Calatayud Salom
Universitat de València