

vol. 78, núm. 2 / Especial

15 noviembre / novembro 2018

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación

de Educação

ISSN: 1022-6508 / ISSNe 1681-5653

Ensayos y testimonios *Ensaïos e depoimentos*
Currículo y planes de estudio *Currículo y planos de estudo*
Educación superior *Educação superior*
Fracaso educativo *Falha educacional*
Psicología de la educación *Psicologia da educação*
Recensiones *Recenções*

1





de Educación



Especial vol. 78, núm. 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 78. Número 2 (extra)

15 noviembre / novembro

Madrid / CAEU - OEI, 2018

132 páginas

EDITA

Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU)

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

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

rieoei@oei.es

www.rieoei.org

ISSN 1022-6508 - ISSN: 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; Recenções

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.

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

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.

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.

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

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

CONSEJO DE REDACCIÓN / CONSELHO DE REDAÇÃO

Director / Diretor: Alejandro Tiana

Secretario Técnico / Secretário Técnico: Hugo Camacho Muñoz

Equipo de redacción / Equipe de redação: Andrés Viseras

CONSEJO ASESOR / CONSELHO ASSESSOR

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

EVALUADORES / AVALIADORES

António Manuel Águas Borralho, *Universidade de Évora, Portugal*. Josu Ahedo Ruiz, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. Ana Maria de Albuquerque Moreira, *Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas (FACITEC), Brasil*. Claudio José Almeida Mello, *Universidade Estadual do Centro-Oeste, Brasil*. Nicolau de Almeida Vasconcelos Raposo, *Universidade de Coimbra, Portugal*. Teresita Alzate Yepes, *Universidad de Antioquia, Colombia*. Joni Amorim, *Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil*. Sol Andrés, *Universidad de Alcalá, España*. Carme Armengol Asparó, *Universidad Autónoma de Barcelona, España*. Blanca Artega Martínez, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. Esperanza Asencio, *Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela", Cuba*. Joaquín Asenjo Pérez, *Investigador y director de la Plataforma 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 Bortoloto 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 Chamorro Miranda, *Universidad del Norte, Colombia*. Óscar Chiva Bartoll, *Universidad de Valencia, España*. María Clemente Linares, *Universidad de Salamanca, España*. Verónica Cobano-Delgado Palma, *Universidad de Sevilla, España*. Abner J. Colón Ortiz, *PUCPR - Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico*. Valentina Lorena Contreras Fernández, *Fundación Avanzar, Chile*. Carmen Lúcia Dias, *Universidade do Oeste Paulista, Brasil*. María Inmaculada Egidio Gálvez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Isabel Patricia Espiro Barrera, *Universidad Santo Tomás, Chile*. José María Fernández Batanero, *Universidad de Sevilla, España*. Alexandre Fernandez Vaz, *Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*. Paulo Celso Ferrari, *Universidade Federal de Goiás, Brasil*. Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna, España*. Gilberto Ferreira da Silva, *Unilasalle, Brasil*. Roberto Franchy Hernández, *Universidad de La Laguna, España*. Eduardo Lautaro Galak, *Universidad Nacional de La Plata, Argentina*. Isabel María Gallardo Fernández, *Universidad de Valencia, España*. Miriam García Blanco, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Daniel García Concet, *Universidad de Zaragoza, España*. Rocío García Peinado, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. José Manuel Garrido Argandoña, *CEIP Virrey Morcillo de Villarrobledo, Albacete, España*. Paloma Gavilán Bouzas, *Universidad de Alcalá, España*. Pablo Gentili, *Secretario Ejecutivo, CLACSO, Brasil*. María Teresa Gómez del Castillo, *Universidad de Sevilla, España*. José Luis Gonçalves, *Escola Superior de Educação de Paula 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 78. Número 2 (especial)
15 de noviembre / *novembro* de 2018

SUMARIO / SUMÁRIO

Ensayos y testimonios / *Ensaaios e testemunhos*

Carlos Antonio Sánchez-Valverde Visus, Freire visto por Freire. La vigencia de la *Pedagogía del oprimido* 9

Currículo y planes de estudio / *Currículo y planos de estudo*

Beatriz Rosales Vicente, Raúl Garcés Corra y Eva Jiset Rosales Vicente, Identificación de competencias profesionales en la carrera de Periodismo 23

Curriculum y planes de estudio / *Currículo e plano de estudos*

Franciele Pereira Camargo, Antônio Fernando Gouvêa da Silva e André Cordeiro Alves Dos Santos, A microbiologia no caderno do aluno e em livros didáticos: análise documental 41

Educación superior / *Educação superior*

Laia Lluch Molins y María Cinta Portillo Vidiella, La competencia de aprender a aprender en el marco de la educación superior 59

Fracaso educativo / *Falha educacional*

Presentación Ángeles Caballero García y Marta Fernández García, Creatividad y rendimiento académico: un estudio de caso con alumnos de 4º curso de educación secundaria 77

Psicología de la educación / *Psicologia da educação*

Alexandra Rodrigues, Célia Ribeiro e Ana Paula Couceiro Figueira, Perturbação da Aprendizagem Específica com déficit na leitura em alunos dos 1º e 2º ciclos do ensino básico. Professores de educação especial e pais em colaboração..... 97

Recensiones / *Recensões*

Tania F. Gómez Sánchez, Fuego, meteoritos y elefantes. Cruzando fronteras en Educación Infantil..... 123

Yeni Alicia Servin Mendieta, Hacer la Universidad en el espacio social... 126

Martha Leticia Gaeta González, Orientación personal y familiar 129

Freire visto por Freire. La vigencia de la *Pedagogía del oprimido* *Freire as seen by Freire. The validity of the Pedagogy of the oppressed*

Carlos Antonio Sánchez-Valverde Visus

Universidad de Barcelona (UB), España

Resumen

Esta colaboración ofrece una revisión, realizada por el propio Freire y desde su propia palabra en 1994, de la vigencia de la *Pedagogía del oprimido*, en el marco de una conferencia-coloquio organizada por la ONG *Infancia Viva* y celebrada el 4 de julio de ese año en Barcelona (España).

Su importancia radica en el hecho de que Paulo Freire aprovechó para hacer un recorrido por su pensamiento, compartiendo cómo esa obra significa la madurez de su pensamiento, superando algunas carencias de obras anteriores (sobre todo de *La Educación como práctica de la libertad*) y poniendo en valor sus aportaciones ontológicas y epistemológicas.

Y también, en cómo desde un diálogo abierto con el público, expresó sus opiniones sobre cuestiones de tipo más socio-político (la crisis de la izquierda, la situación en Brasil, etc.), como ser humano que lee el mundo.

La transcripción del portugués (o mejor dicho, del "portuñol", como él mismo nos aclaró), la adaptación y las anotaciones incorporan también algunos elementos de una entrevista que el autor pudo hacerle de manera informal en aquellas fechas. El resultado final del texto fue revisado por el mismo Freire.

Palabras clave: oprimidos, pedagogía, ontología, izquierda, Brasil, esperanza.

Abstract

This collaboration offers a review, made by Freire himself in 1994, of the validity of Pedagogy of the Oppressed, from his own word, within the framework of a conference-colloquium organized by the NGO Infancia Viva (Alive Childhood) and celebrated on July 4th of that year in Barcelona (Spain).

*Its importance lies in the fact that Paulo Freire took the opportunity to make a journey through his thought by sharing how this work means the maturity of his thought and overcoming some shortages found in previous works (above all in *The Education as practice for freedom*), and putting in value their ontological and epistemological contributions.*

And also, in how from an open dialogue with the public, he expressed his opinions on more socio-political issues (the crisis of the left, the situation in Brazil, etc.), as a human being who reads the world.

The transcription from Portuguese (or rather from "portuñol", as he himself made clear), the adaption and the notes incorporate also some elements of an interview that the author could have made to him in an informal way in those days. The final result of the text was reviewed by Freire himself.

Keywords: oppressed, pedagogy, ontology, left-wing, Brazil, hope.

Introducción

Esta colaboración quiere rendir homenaje a este gran educador y pedagogo, poniendo de manifiesto la vigencia de sus propuestas pedagógicas y políticas, humanas en definitiva, desde una lectura crítica de su obra y trayectoria, hecha en primera persona por el mismo Paulo Freire.

Y a la vez, servir para un acto de revisitación. Revisitar a los clásicos para los educadores y educadoras es algo así como tomarse un momento de respiro, que nos ayuda a la revisión, la reflexión y a la interpelación crítica sobre nuestro quehacer.

El núcleo principal es la conferencia que Paulo Freire hizo el 4 de julio de 1994 en el Auditorio Sant Jaume de la Fundación La Caixa en Barcelona y que nunca ha tenido difusión en castellano (una primera versión fue publicada en catalán en un Boletín Interno de los Educadores y Educadoras Sociales de Cataluña en 2007).

La conferencia llevaba por título “**La vigencia de la pedagogía del oprimido**” y fue organizada por la ONG *Infancia Viva*. Freire había venido a Barcelona para participar en el Congreso Internacional “Nuevas perspectivas en la educación” que se celebró durante la primera semana del mes de julio de 1994, organizado por la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

10

El desarrollo del acto fue muy dinámico, dada la posición, natural en él, que asumió Paulo Freire al afirmar que más que conferenciar, quería conversar y dialogar con el público, el cual le planteó algunos de los temas. Resulta muy interesante observar cómo a pesar de que casi hayan pasado casi 25 años de ese acto, las palabras de Paulo Freire mantienen todo su vigor y frescura y continúan aportándonos elementos para la reflexión y la acción.

La transcripción del portugués (o mejor dicho, del “portuñol”, como él mismo nos aclaró), la adaptación y las anotaciones incorporan también algunos elementos de una entrevista que el autor pudo hacerle de manera informal en aquellas fechas. El resultado final del texto fue revisado por el mismo Freire.

Como curiosidades, decir dos cosas: una, que la única condición que Paulo Freire puso a la celebración y duración del acto estuvo marcada por su deseo de ver, indefectiblemente, la retransmisión del partido que la selección de Brasil jugaba ese día contra Estados Unidos (EE.UU.) a las 21,30h., dentro del campeonato del mundo de ese año celebrado en Estados Unidos (que se pudo ver en España por TVE1), lo que nos conecta con un Paulo Freire que lee el mundo y vive anclado

en el mundo; y dos, respecto al artículo, compartir aquí que, originalmente en 1994, este artículo se concibió para ser publicado en una revista institucional de un organismo público catalán, que finalmente lo rechazó porque se consideraba que algunas de las afirmaciones de Paulo resultaban demasiado “comprometidas”. Quizás ese rechazo pueda leerse como un homenaje más a Paulo Freire, al evidenciar el contenido político de la educación y la pedagogía.

Ortega y Gasset (1988) nos decía que la adquisición de la conciencia es el proceso en el que la vida como biología pasa a ser vivida como biografía. Paulo Freire nos ayuda a comprender mejor cómo se da este proceso.

«Paulo Freire: La vigencia de la Pedagogía del oprimido»

Yo soy un viejo profesor brasileño que trabaja desde una perspectiva profundamente democrática y liberadora y que escribió un libro a principios de los 70 que se llamaba Pedagogía del oprimido, que tuvo mucha difusión. No es nada difícil para mí la tarea de intentar probar que lo que escribí hace 25 años¹ es aún válido, aunque si la mayoría de ustedes acepta la propuesta, preferiría “conversar” con ustedes, “charlar” más que conferenciar. Así que ustedes podrían hacerme cualquier pregunta o sugerir algún tema, y si yo lo supiera contestar lo haría, y si no, se lo diría.

No tengo ninguna duda acerca de que todavía hay oprimidos. Hay mucha gente, sin embargo, que sí tiene esa duda, no sólo aquí, sino en todas partes... en el resto de Europa, los Estados Unidos, en América Latina... Leyendo algunos de los discursos fundamentales neoliberales, uno puede terminar haciéndose esta pregunta, dado el énfasis que este discurso pone en lo que “la historia ya ha muerto”, que “las ideologías han terminado”, que “la utopía ha desaparecido, ningún sueño es viable y ya no hay clases sociales y, que una vez terminadas las clases sociales, se ha acabado la lucha entre ellas”. Entonces, ya no quedaría nada más de que hablar. No se debería hablar de ideología porque la ideología murió. Aunque cuando se hace esta afirmación se está haciendo ideología: sólo ideológicamente es posible matar la ideología. Es decir: si este discurso fuera verdad, no habría ya oprimidos. Pero yo no lo creo -nadie me

¹ Hemos de recordar que estas palabras fueron pronunciadas en 1994.

lo ha demostrado hasta ahora- y por eso yo digo que todavía hay oprimidos y que la Pedagogía del oprimido es hoy más radicalmente fundamental que en la década de los setenta.

En el año 1992 publiqué un libro, traducido al castellano por la editorial mexicana Siglo XXI, y titulado Pedagogía de la esperanza: una revisión de la pedagogía del oprimido. La redacción de este trabajo la hice después de releer más de diez veces la Pedagogía del oprimido y, de hecho, quería ser una nueva introducción. Pero se convirtió en un libro diferente en sí mismo. Aunque yo creo que no está bien pedir a nadie que lea nada, creo que la Pedagogía de la esperanza tiene una lectura bonita, es más, no me da ninguna vergüenza decir que es un libro excelente (tengo horror de la falsa modestia, la cual, en la práctica, es mucho peor que la inmodestia...). En este libro he analizado lo que escribí, lo que dije, en la Pedagogía del oprimido. Y ahora me reafirmo en lo que dije entonces, y lo repito de manera aún más radical.

Los orígenes: La educación como práctica de la libertad

12

Pero, comencemos por el principio. La educación como práctica de la libertad fue el primer libro que escribí, para cuya redacción aproveché una tesis universitaria anterior de 1959 donde ya estaba la propuesta central de la Pedagogía del oprimido. Tan sólo faltaba superar algunas ingenuidades (no me cuesta nada reconocer mis limitaciones) cometidas en La educación como práctica de la libertad.

En este primer libro casi caí en una posición idealista-subjetivista que, obviamente, fue rechazada por los marxistas. Es interesante pensar sobre esta cuestión del rol de la conciencia o de la subjetividad dentro de la historia porque, por un lado, es cierto que la conciencia no es la constructora de la realidad y del mundo. Sin embargo, la conciencia y la subjetividad tampoco son un reflejo puro de la objetividad. La concepción de la conciencia como resultado automático de la realidad objetiva es una concepción de origen marxista que es equivocada, por su mecanicismo histórico. Yo nunca he aceptado la comprensión de la historia más que como un tiempo de posibilidad y no como un tiempo de determinismo. En el libro La educación como práctica de la libertad, sin embargo, corrí el riesgo de abrazar las posiciones idealistas. Por ejemplo, al presentar el famoso concepto de 'concientización', casi llegué a afirmar que bastaba 'concientizar'

los hombres y las mujeres y que de esta manera, necesariamente, tendría lugar una especie de afección al proceso de transformación del mundo... Pero las cosas no son así.

La crítica a mis planteamientos ya la hice yo mismo hace veinte años. Puede que a veces no leamos todo lo que escriben algunos autores antes de hablar sobre ellos. Quisiera aprovechar este momento para hacer una reflexión académica, pero basada en la ética: creo que todo el mundo tiene el derecho de criticar a todos, pero hay que decir en qué se basa esta crítica. No es posible, por ejemplo, leer un libro de un autor que ha escrito quince y afirmar que con la crítica de un solo trabajo, se está analizando toda la obra de aquel autor. Creo que esto es inmoral. Yo mismo he sufrido mucho por culpa de este planteamiento. La educación como práctica de la libertad es mi primer libro y nadie puede decir al criticarlo que está criticando toda mi obra, mi pensamiento. Porque yo sigo vivo, mi cuerpo hace cosas, YO pienso, YO hablo, YO escribo... es decir, no me agoto en este primer trabajo. Si se me quiere criticar, es necesario haber estudiado toda mi obra.

A principios de los 70 publiqué un pequeño trabajo² que, de hecho, era una ponencia que se presentó en un encuentro que tuvimos en Ginebra Ivan Illich y yo. Ivan Illich presentó su concepto de “desescolarización” y yo trabajé sobre el concepto “concientización”. En este texto hice mi autocrítica tratando de superar esta “caída” en el idealismo. La Pedagogía del oprimido supera de lejos esta limitación.

13

La madurez: la Pedagogía del oprimido

Así, mientras que en La Educación como práctica de la libertad no hice, ni siquiera una vez, la afirmación de que la educación, la práctica educativa, es sustantivamente una práctica política llena de ideología, el libro Pedagogía del oprimido está lleno de estas referencias... Recibí críticas en aquella época que decían que “mi concepto de oprimido era demasiado nebuloso y que le carecía un mayor acercamiento a la cuestión de las clases sociales”. Sin embargo, de la lectura del libro se desprende otra cosa: hablo 36 veces de “clases sociales”; y

² Los diálogos en Freire e Illich fueron frecuentes a inicios de los 70. En castellano se pueden encontrar en Freire, P.; Illich, I. (1973): *Diálogo: desescolarización, estructuras, liberaciones, educación*. Buenos Aires: Búsqueda-Celadec. Y en Freire, P.; Illich, I. (1975). *La educación: autocrítica de Paulo Freire e Ivan Illich*. Buenos Aires: Búsqueda

en cuanto a la nebulosidad del concepto oprimido, he aprovechado mi última obra, Pedagogía de la esperanza, para afirmar que nunca nadie, sea un capitalista de Wall Street o un obrero de Barcelona, después de leer la Pedagogía del oprimido, puedan sufrir el riesgo de creer, el primero, que es un obrero y, el segundo, que es un industrial capitalista. A pesar de su contenido difuso, según algunos, cualquier hombre o mujer oprimidos que leyeran la Pedagogía del oprimido se identificarían como oprimidos. Y los potentados como a colonialistas imperialistas.

Recuerdo ahora un pequeño texto de una obrera "paulista" que se preguntaba: "¿quién es pueblo?". Y ella misma se contestaba: "pueblo es quien no se pregunta quién es pueblo". Encuentro esta respuesta de una gran sabiduría, no como las de otros sociólogos académicos que nunca han estado en la calle y hablan de lo que no conocen.

Las nuevas propuestas: el rol del subjetivismo

14

En la Pedagogía del oprimido hablo de todas estas críticas: la del subjetivismo, la del fracaso del mecanicismo... Por ejemplo: no tengo ninguna duda de que en los campos de la filosofía, de la ecología, de la política, etc. uno de los temas más fundamentales en el comienzo del próximo milenio volverá a ser nuevamente el rol de la subjetividad en la historia.

Sin lugar a dudas el pensamiento "moderno", desde los campos filosófico, epistemológico, desde la física moderna... ha aportado la presencia de la conciencia como "lo que hace el mundo", y este pensamiento no acepta que haya una nulidad en la subjetividad y en la producción del conocimiento. Creo que este tema volverá y que, cuando vuelva, se reproducirá la discusión en términos viejos, antiguos... y nuevamente perderán tanto la concepción subjetivista como la mecanicista. Para mí, la única salida a esta confrontación, la comprensión del rol de la subjetividad o de la conciencia, pasa por la comprensión de la naturaleza dialéctica de las relaciones entre objetividad y subjetividad. ¿Cómo se da la relación entre subjetividad y objetividad? Lo que constatamos es que las dos no se separan, no se dicotomizan: una no es la otra, pero ambas se implican entre ellas. En cuanto a este tema, resulta interesante pensar que cuando el científico habla de la objetividad de la ciencia, nos dice que tan sólo la objetividad de la ciencia explica la objetividad... pero, ¿dónde queda, pues, la subjetividad del científico? ¡Como si no existiera!

La objetividad no existiría sin la subjetividad y viceversa: nosotros inventamos esta conciencia del mundo que provoca la conciencia de mí mismo. No es la conciencia de uno mismo la que nos da la conciencia del mundo. Es la conciencia del “no yo” la que me hace consciente de mí mismo. Dialécticamente. Así, no tengo ninguna duda de que, por ejemplo, desde el punto de vista político, todas las implicaciones que se dan en la lucha política en relación con la subjetividad y con la objetividad deberán ser rehechas. Ya no es posible por más tiempo una posición de transformación del mundo, basada en una concepción mecanicista de la historia y de la conciencia.

*Sin embargo, a pesar de todas estas afirmaciones, no hago renuncia de mi libro *La educación como práctica de la libertad*, del que os tengo que decir que todavía hoy se hacen reediciones. Un poco también para que los lectores puedan tener una idea más amplia de mi proceso, de mis momentos indecisos, y para que descubran en otros lugares mis superaciones.*

El rol de la izquierda después de la caída del muro de Berlín

Con la “caída del muro de Berlín” imagino que en todas partes ha pasado lo mismo que pasó en Brasil. Es decir, que las izquierdas, como herederas del pensamiento “moderno” (Marx fue un pensador moderno), basaban sus fundamentos en el carácter científico de su discurso. Y la cuestión era cómo pasar a la postmodernidad sin caer en la negación de la modernidad y de sus hallazgos, sin caer en errores “por el otro lado”. El pensamiento moderno-racional significó la absolutización de la certeza: “yo estoy absolutamente cierto de mi certeza”. Y los marxistas también estaban ciertos de sus certezas. Y pasó que estas certezas desaparecieron. Por diferentes razones, incluso porque Marx había acertado en su análisis y posibilitó la anticipación del contrario en sus proyectos anulando los mismos.

La cuestión ahora, para mí, pasa más por “no estar demasiado ciertos de las certezas”. Y es en la medida en que yo dejo de estar totalmente cierto de mis certezas, cuando comienzo a tener certezas. Estoy creando certezas al negar la incertidumbre. Esto es una posición dialéctica, no mecánica.

Cuando cayó toda esa construcción del socialismo real, hubo una sensación general similar a un “¡Dios nos guarde!”. Mucha gente de izquierdas empezó a creerse los discursos neoliberales pasándose al lado del pragmatismo. Yo tuve

que escuchar de mi obra cosas como “el tiempo de la pedagogía de Freire ha terminado”. Y aún más allá, decían “hoy necesitamos una pedagogía pragmática”. Y no en el sentido puro y llano del pragmatismo, sino en el sentido de querer decir: “la enseñanza de las cosas que son inmediatamente necesarias para la supervivencia”. ¡Como si lo único importante fuera que los hombres y las mujeres de hoy sólo aprendieran “habilidades” concretas! Y sólo a los representantes de las élites les quedaría la posibilidad de un camino más largo hacia la ciencia y la tecnología pero desde una postura en la que no habría que hacer ninguna pregunta en relación con los objetivos de la práctica humana. Lo ideal para esta pedagogía pragmática sería, por ejemplo, capacitar a un tornero para hacer su trabajo (hacer tornillos). Pero sin decirle nada sobre dónde vive y con quién y contra quién vive y trabaja. Esto, nos dicen, ya no es educación necesaria. Esto es subversión.

La verdadera naturaleza ontológica del hombre

16

Pues yo creo que es precisamente esto lo que es realmente la educación. No hacerlo significa castrar la capacidad de invención y de conocimiento que los hombres y las mujeres han construido históricamente. Lo que nos diferencia a nosotros, de un perro, como ejemplo, es que nosotros hemos sido capaces de crear la capacidad de curiosidad que llega después a convertirse en una categoría epistemológica. En un primer momento, tanto el hombre como los animales son curiosos, pero estos no traspasan los límites de su especie. Nosotros, los humanos, sobrepasamos a la especie. Yo no puedo ser entendido en mi actuar solamente desde lo que es común a la especie humana. Nosotros somos más que la especie. En el mismo momento en que nosotros diferenciamos la comprensión de nuestro comportamiento de la del comportamiento general de la especie, hicimos una cosa maravillosa, con la que hemos contribuido a la cultura, a la historia y al saber. Y esta fue exactamente la de crear la posibilidad de ser diferentes (incluso hemos llegado a nacer mucho más diferenciados que los de otras especies). Después, los hombres crearon la utopía de la igualdad. Si al nacer fuéramos iguales, si fuéramos biológicamente iguales, no habría manera de crear el concepto de igualdad. La hemos creado, precisamente, porque no somos iguales, porque no hay igualdad. Porque necesitamos serlo.

Dicho de otro modo, en vez de experimentar este tipo de curiosidad, que yo digo “espontánea”, el hombre y la mujer inventaron la curiosidad “epistemológica”, una curiosidad ordenada, metódicamente organizada, que está en la base de

lo que posibilitó la ciencia. Y eso es una invención nuestra. Esta curiosidad que se transformó en una cualidad de la propia naturaleza, del “ser del ser”: es decir, ser curioso epistemológicamente, hoy forma parte de la naturaleza del ser humano porque fue una creación histórica. Y yo no tengo ningún miedo en decir que “la curiosidad epistemológica es ontológica”, que forma parte de nuestra naturaleza. Por ello, cualquier intento de castración de la ontología del ser es una violencia.

Volviendo al principio: el pragmatismo neoliberal es profundamente criminal. Porque reducir la práctica educativa a un puro saber periférico del ser de las cosas es un absurdo. Yo no estoy en el mundo para aprender sólo a sentarme en una silla, sino también para aprender a hacer la silla y para saber a quién sirvo haciendo la silla. Para mí esta posición es radical y no me sabría mal gritar, aunque con mucha tristeza, “yo soy ser humano”, si todo el mundo encontrara que es el liberalismo el que está acertado y que la educación debe ser simplemente periférica a mi ser. No, o ella es algo más que penetra y sale de mi ser, o no sirve. De ahí surge mi radicalidad... Perdonadme porque creo que estoy dedicando demasiado tiempo a los neoliberales, pero es como una especie de rabia individual, de “grito” en defensa de mis posiciones... En eso, soy un poco español.

17

Les explicaré un dicho de mi país: en Brasil se dice que cuando un español llega a un país, pregunta: “¿dónde está el gobierno?” Y que cuando se le contesta, responde: “¡pues yo estoy aquí, del otro lado, contra el gobierno!”. Dejadme ser un español radical en mi derecho a criticar, porque aunque tengo un horror terrible a parecer manipulador, a parecer no respetuoso con los demás, prefiero la adhesión de las personas y no el miedo...

Bueno, para acabar con este tema tan sólo diré que había muchos que se llamaban de la izquierda y que me trataban de “pedagogo burgués ambiguo”, pero yo me considero todavía un radical. Hoy La pedagogía del oprimido es más radical aún, que en los años 70, cuando salió. Más radical y más oportuna. Y fue por eso que escribí la otra, La pedagogía de la esperanza, como una relectura. Y la escribí con rabia. Para mí es muy difícil diferenciar la rabia del amor. Lo que yo hago es disociar el amor del odio. No soy capaz de odiar, pero de tener rabia, sí que soy capaz. De hecho, las grandes cosas que he hecho en la vida, las he hecho en momentos de rabia. Bueno, este libro lo escribí así, ¡con rabia!

Y me pone muy triste ver como hoy mucha gente que tiene el coraje de decir que es de izquierdas y que se queda en el pragmatismo...

Ser de izquierdas hoy

Yo, hoy, lo digo con más fuerza que antes: ¡soy de izquierdas! Y no soy sectario: entiendo que no se puede ser de izquierdas e intolerante, es como una especie de derroche... No hay que tener miedo de llamarse radical y de izquierdas, porque sigue habiendo izquierdas y derechas. ¿Cómo podría desaparecer esta división de la noche a la mañana? ¿Puede ser que el discurso neoliberal sea más que la historia y sea capaz de cambiar la historia? No, es también fruto de la historia. Entonces, como hombre de izquierdas, creo que lo que pasó con el socialismo real es que el marco en el que nació y creció la experiencia socialista era un marco sustancialmente autoritario. Esto es para mí lo que deshizo el sueño socialista. Por el contrario, el marco donde nació, floreció y creció el capitalismo es un marco democrático. La izquierda, equivocadamente, decía que era una democracia "burguesa" y que, por tanto, teníamos que estar en contra. Y esta posición antagonista imposibilitó, inviabilizó, cualquier tipo de relación entre socialismo y democracia. No, la burguesía no tiene el derecho exclusivo sobre la democracia. Es más, sin miedo a equivocarme o a parecer metafísico, hoy diría que la democracia forma parte de nuestra ontología: es desde la democracia desde donde podemos plantearnos la vocación humana de ser más, evitando la deshumanización, la negación del ser más.

18

No debemos tener miedo a responder a la pregunta: ¿Qué pasó? ¿Por qué cayó el muro? Recuerdo que un día, en los Estados Unidos, me preguntaron: "¿Qué piensa usted de toda esta derrota que está sucediendo en la historia?" Y yo dije: "Desde mi punto de vista, quizá no ahora, pero seguro que muy pronto, conseguiremos comprender mejor todo esto, percibiendo, por último, que lo que ha pasado ha sido una especie de oda a la libertad. Creo que hubo un momento en que diferentes pueblos, clases quizás, se agotaron con la experiencia impositiva del socialismo, como diciendo, 'el socialismo está bien, pero que no me obliguen a hacer esto o aquello'. Yo defiendo una perspectiva democrática en la que 'yo decido', frente a los sistemas en los que otros deciden por mí".

Paulo Freire ¿pensador marxista?

A mí me han identificado muchas veces como pensador marxista y, honradamente, debo decir que no puedo considerarme marxista, porque los marxistas no pueden aceptar ningún “apriorismo” de la historia. Los marxistas sólo pueden funcionar al nivel de la intimidad de la historia. Y no me puedo considerar marxista porque creo en Dios, aunque, como mucha gente, a veces tengo dudas. Y no renunciaré a esta creencia para ser agradable ni a Marx ni a nadie. Es más, no veo ningún obstáculo en la creencia en Dios. Al contrario, soy profundamente radical precisamente como consecuencia de mis creencias. No puedo entender cómo personas que se consideran creyentes pueden discriminar a otras personas. No entiendo como alguien puede decir “yo creo en Dios, pero estos negros deberían estar en África”. Esto es absurdo y una brutal incoherencia. O, como se puede creer en Dios y ser “machista” (o como se puede ser “marxista” y “machista”). Pero hay miles de seres contradictorios...

Entonces, es mi rigor, sin caer en el positivismo (me declaro dialéctico), el que me hace decir: “no soy marxista porque yo heriría Marx”. Aunque acepto muchos de los análisis marxistas sin ningún tipo de duda, y los acepto como totalmente vigentes. No están pasados de moda. Marx nos pidió que hicieran algo que no hemos hecho: ir más allá de él mismo. Hacer como él cuando les decía en vida a un grupo de seguidores franceses: “yo no soy marxista”. Ahora, renunciar a él, renunciar a esta posición acertada, humanista... y decir que el capitalismo es algo bueno... esa postura no la esperen nunca de mí.

Si ustedes creen que estoy equivocado, me lo pueden decir sin miedo. Marcharé de esta sala sin enfadarme.

Bueno, lo que estoy intentando hacer en el tiempo que me queda de vida (espero vivir un poquito más, porque me gusta vivir...), y lo estoy haciendo escribiendo mucho, es exactamente continuar en esta lucha, continuar lleno de vida y de fuerza aunque pierda las fuerzas, para gritar las cosas en que creo, para poder trabajar y, sobre todo, lo hago esperanzado. Creo también que la esperanza es una condición necesaria de la existencia humana; sin esperanza no creo que se dé la posibilidad de ser.

La situación política en Brasil

Bueno, una cosa rápida antes de irnos. Creo que tengo el deber de hablar dos minutos sobre la política.

Soy un hombre político. Y esto es muy interesante. Soy político porque soy pedagogo. Hay pedagogos que son pedagogos porque son políticos. Yo soy lo contrario. No me mueve ningún interés para ser diputado, senador... Mi sueño permanente es ser profesor (por eso sigo dando clases, a pesar de mis 72 años).

La situación actual de Brasil, sin embargo, es una situación política en la que puede terminar ganando el intento de mejorar este absurdo brasileño de tener 33 millones de brasileñas y brasileños muriendo de hambre. Es una vergüenza en una sociedad considerada la octava o novena economía del mundo. Algo debe de estar equivocado en esta economía que mantiene más de 33 millones de personas muriendo de hambre y a otros 33 millones más en situación de pobreza extrema. Es decir, que la economía brasileña está funcionando bien para el resto de la población, para los 50 millones restantes.

20

Yo mismo, que soy un profesor universitario, formo parte del primer mundo, del mundo feliz, en Brasil. Las personas que se mueven a nuestro alrededor y que están ganando entre 300 y 350 dólares al mes son las que están en el mínimo de la economía sistémica. Y los que viven en la economía invisible, ¿cuánto ganan? Es absurdo que la normalización sistémica se encuentre en esta cifra.

Y tenemos, además, 8 millones de niños y niñas sin escolarizar... Vivimos en una sociedad que cuenta los felices... Esto debe cambiar. Y Lula³, para mí, es una utopía realizable. Las encuestas actuales dicen que si las elecciones se hicieran ahora, él resultaría elegido presidente en la primera vuelta. Esperamos que esto continúe así hasta el 3 de octubre, porque si se ha de celebrar una segunda vuelta, toda la derecha se unificará y será más difícil.

Si me preguntaran si Lula es la solución a todos los problemas brasileños, respondería: "No!". No espero milagros. Pienso en clave de historia, no en meta-historia. Los milagros se hacen en la metahistoria o por Dios en la historia, pero

³ En el momento en que se realizó esta conferencia aún no había comenzado la campaña electoral para la presidencia de Brasil. Las elecciones se celebraron en octubre de 1994 y resultó elegido el candidato del Partido Socialdemócrata, Cardoso. Lula, el candidato del Partido de los Trabajadores, como bien había previsto Paulo, quedó en segunda posición en la segunda vuelta.

los hombres no hacen milagros. No hay hombre, por más bueno que sea, que sea capaz de resolver los problemas de Brasil en tan sólo cuatro años. Entonces, podrían preguntarme: ¿qué esperas, pues, Paulo? Bueno, pues espero que se introduzcan algunas soluciones a algunos problemas y que esta introducción guste al pueblo y pueda continuar con una labor más profunda de cambio de la sociedad brasileña. No soy pesimista, soy un optimista vital y espero que la próxima vez que vuelva aquí pueda informarles de las soluciones que se hayan podido aportar por todos nosotros, no sólo por Lula.

Gracias y hasta dentro de un rato!»

BIBLIOGRAFÍA

Ortega y Gasset, J. (1988). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Espasa-Calpe. (editado originalmente en 1923).

Identificación de competencias profesionales en la carrera de Periodismo *Identification of the professional competences in the career of Journalism*

Beatriz Rosales Vicente

Raúl Garcés Corra

Universidad de La Habana (UH), Cuba

Eva Jiset Rosales Vicente

Universidad de Holguín (UHO), Cuba

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo presentar el perfil de competencias identificado de acuerdo a los requisitos de desempeño actuales y prospectivas en el entorno laboral del Periodismo. La investigación se realizó, fundamentalmente, a través de métodos como el estudio comparado de regularidades, rasgos evolutivos y tendencias de desarrollo, el mapa de procesos y el análisis de procesos, útiles para el diagnóstico y valoración de las funciones de trabajo del entorno laboral periodístico, como punto de partida esencial para la formación de profesionales capaces de demostrar su idoneidad en el desempeño. Asimismo, la identificación de las competencias se realizó a través del análisis funcional, el cual permite analizar de manera deductiva y flexible un ámbito laboral, mediante la determinación de un propósito principal y el sucesivo desglose de funciones, con la participación de expertos. El perfil de competencias resultante estructura de manera sinérgica las competencias básicas, específicas y transversales necesarias para un desempeño profesional idóneo del periodista en los diversos contextos de su entorno laboral, con mayores posibilidades de enfrentar el elevado ritmo de caducidad del conocimiento y obsolescencia de las competencias que afectan al ámbito infocomunicativo

Palabras clave: perfil profesional; competencias; análisis funcional.

Abstract

The objective of this article is to present the competency profile identified according to the current and prospective performance requirements in the work environment of journalism. The research was carried out, fundamentally, through methods such as the comparative study of regularities, evolutionary features and development trends, the process map and the analysis of processes, useful for the diagnosis and assessment of the work functions of the journalistic work environment, as an essential starting point for the training of professionals capable of demonstrating their suitability in the work performance. Likewise, the identification of the competences was made through the functional analysis, which allows to analyze in a deductive and flexible way a work environment, through the determination of a main purpose and the subsequent breakdown of functions, with the participation of experts. The resulting competency profile structures in a synergistic way the basic, specific and transversal competences necessary for an ideal professional performance of the journalist in the different contexts of his work environment, with greater possibilities of facing the high rate of expiration of knowledge and obsolescence of the competences that affect the infocommunicative field.

Keywords: competency profile; functional analysis.

1. INTRODUCCIÓN

Crisis y cambio de los paradigmas son insoslayables en el análisis de los modos de producción y la evolución de la sociedad humana. Para Castells (1997), vivimos desde el último cuarto del siglo XX en una sociedad informacional, global y conectada en redes, propiciada por la revolución de las tecnologías informacionales –a partir de las cuales se origina el nuevo paradigma tecnológico-, cuya esencia es la aplicación del conocimiento y la información en un *continuum* dado entre la innovación y sus usos (pp. 42-58). En ese escenario, el trabajo y sus estructuras ocupacionales y perfiles profesionales han sufrido cambios significativos y nuevas expresiones con respecto a la Sociedad Industrial y postindustrial, evidenciándose en nuevas relaciones entre demanda laboral, competitividad y productividad, donde la generación de conocimiento es esencial para el funcionamiento de las organizaciones (Castells, 1997; López, 2014).

24

La revolución tecnológica, su relación e interdependencia con la economía y el tipo de sociedad, las transformaciones del mundo laboral, y la interdependencia sistémica y global de los procesos socio-económicos, constituye -o es analizado por- una Teoría del Informacionalismo de nivel general, donde la teoría normativa de la convergencia mediática se referiría a la expresión de ese informacionalismo en un campo o área específico, en este caso, la infocomunicación y el Periodismo.

Por ello, la presente investigación asume a la convergencia mediática en diálogo con fenómenos convergentes de tipo tecnológico, económico, social, cultural y global, del mundo de los negocios, entre otros ámbitos, que se evidencian desde una perspectiva macro de la comunicación en procesos de remediación, y específicamente como una integración sistémica de procesos de carácter gradual y dinámico que atraviesan y determinan las dimensiones empresarial, profesional, comunicativa y de consumo en el ecosistema mediático, propiciando la diversificación de ambientes mediáticos, la reconfiguración de funciones socio-profesionales, el desarrollo de modelos comunicativos multidireccionales y el rol proactivo de las audiencias prosumidoras.

Esta definición operacional, ubicada dentro de las tipologías de definiciones profesionales, resalta el rol decisivo de los procesos de remediación¹, que tienen que ver no sólo con la capacidad de hibridación y adaptación entre nuevos y viejos

¹ Podríamos referirnos entonces a diversos tipos de remediación: la remediación profesional, remediación tecnológica, remediación mediática y extramediática, la remediación discursiva o comunicativa, y la remediación socio-cultural, cuyos subprocesos pueden ocurrir o no de manera asincrónica, y siempre en dependencia del contexto u objeto de investigación.

medios, sino con la capacidad integradora de funciones de los dispositivos/pantallas, y con la remediación que ocurre como tendencia predominante entre los tradicionalmente designados como emisores y receptores, ahora impelidos a una interacción donde se entremezclan sus roles y funciones socio-profesionales. Es el caso de los prosumidores, es decir, aquellos capaces de producir sus propios contenidos y/o personalizar sus consumos a través de la difusión, interpretación y creación de contenidos asociados (Lastra, 2016), como distintas gradaciones de su interacción con las propuestas de los medios de comunicación e industrias culturales.

También ocurre una remediación de los campos profesionales –no quiere decir que haya una pérdida, sino una reconfiguración de las identidades profesionales–, que podemos ejemplificar con la imbricación entre medios de prensa y bases de datos, mayores y más complejas exigencias para la gestión empresarial de organizaciones comunicativas, o con la aparente dicotomía de términos que describen nuevas funciones, roles o contextos de desempeño como son el marketing periodístico, y la gamificación de contenidos de no ficción expresada, por ejemplo, en los *docugames* y otros géneros periodísticos transmedia (Paíno y Rodríguez, 2016).

La definición no circunscribe el fenómeno convergente a los grupos mediáticos como empresa periodística, sino entendiéndolos como uno de los ambientes mediáticos o contextos laborales de la convergencia, junto a nuevos tipos de empresas periodísticas: medios de prensa de distribución sólo virtual (*pure players*), especializados en un único canal distributivo o nicho de mercado, o los medios dedicados a la *mComunicación* o comunicación móvil (Drulã, 2015).

En ese contexto convergente de la infocomunicación, es complejo el debate acerca del desempeño profesional idóneo, debido a los cada vez más cortos ciclos de vida de las soluciones profesionales y de actualización de los problemas asociados a la profesión.

“La investigación, la elaboración y la difusión de las noticias son las etapas que debe completar todo periodista en su ejercicio profesional habitual. Pero la interactividad del periodismo actual ha permitido romper con las fórmulas informativas tradicionales; han motivado un cambio en las rutinas productivas; han hecho imprescindible una redefinición del puesto de trabajo del periodista y su competencia, conocimientos, actitudes y aptitudes, y han exigido de la organización empresarial comunicativa una adaptación rápida a las nuevas circunstancias. Estos cambios que vive la empresa de comunicación hacen que la demanda laboral sea distinta”. (Pérez y Rodríguez, 2015, p.121)

Diversos acercamientos al tema han develado el cambio en los perfiles profesionales y en las funciones de trabajo en los grupos mediáticos, pero divergen en cuanto a la identificación y/o denominación de las competencias necesarias para desarrollar tales perfiles profesionales; tales estudios refieren rasgos y niveles de la convergencia mediática, que varían según el contexto, el tipo de investigación y los objetivos investigativos, pero que apuntan todos a las competencias profesionales como factor determinante dentro de la convergencia como entorno laboral (Salaverría, 2003; Scolari, Micó, Navarro y Pardo, 2008; Scolari, 2011; Rocha y Narberhaus, 2012; Barrios y Zambrano, 2015).

Sin embargo, en el campo profesional del Periodismo no se han realizado estudios que asuman una concepción compleja de las competencias profesionales como subconjunto teórico-metodológico, ni se han aplicado los métodos de identificación, normación, certificación y evaluación de competencias profesionales en contextos laborales o formativos del Periodismo.

Esta problemática dificulta la implementación de sistemas más avanzados de gestión empresarial de los medios de prensa, y el diseño de planes de estudio en la formación inicial, capaces de afrontar con mayor efectividad la caducidad del conocimiento, y no permite tampoco enfrentarse a la situación existente de sobrecarga de funciones en los medios de prensa, con la consiguiente precarización del empleo.

26

Es, por tanto, no sólo pertinente sino imprescindible estudiar a la convergencia mediática en tanto entorno laboral, estratificando u ordenando sus contextos, procesos y dimensiones, para resolver los retos de aprovechamiento de la fuerza de trabajo y/o sobrecarga de los perfiles profesionales, en pos de un profesional competente en los grupos mediáticos y en los cada vez más variados espacios de actuación profesional.

2. METODOLOGÍA

La investigación se realizó mediante un diseño no experimental de tipo transeccional correlacional, con una articulación cualitativa flexible, dadas las condiciones dinámicas y de constante transformación del objeto y campo de estudio. Dentro de la perspectiva metodológica de la Teoría Fundamentada, se recurrió a la tipología de diseño emergente con codificación abierta, el cual permite establecer categorías y explicar las relaciones entre ellas para generar teorías de nivel sustantivo a partir de las siguientes premisas de investigación:

- La convergencia mediática provoca cambios disruptivos de roles y perfiles profesionales. En tanto configuración de nuevas relaciones laborales, la convergencia mediática puede caracterizarse a partir de procesos y subprocesos que faciliten la descripción analítica del entorno laboral.
- Ante la convergencia mediática como entorno laboral del periodista, las competencias y su manifestación en el desempeño alcanzan el carácter de idoneidad demostrada si son capaces de promover la gestión de cambio, en correspondencia con un entorno en constante evolución que establece nuevas condicionantes para la empleabilidad del profesional competente.

De acuerdo a los objetivos del presente estudio, se recurrió a una muestra teórica para unificar los términos y descripciones que describen los procesos y rasgos de los contextos de desempeño. El muestreo teórico –perteneciente a la Teoría Fundamentada- fue de gran importancia para alcanzar los objetivos propuestos, dado que, en artículos, reportes de investigación, ponencias, entre otros, pueden encontrarse diversos análisis sobre la práctica periodística en la convergencia mediática, descripciones sobre estructuras, funciones profesionales y flujos de trabajo. Las tendencias de desarrollo, rasgos evolutivos y regularidades identificadas mediante la comparación constante (o estudio comparado) permitieron a su vez aplicar los métodos empíricos de la investigación.

La muestra teórica, hasta el punto de saturación teórica, quedó compuesta por artículos, tesis, ponencias científicas y materiales audiovisuales, entre otras unidades de análisis que describen la práctica periodística convergente. Para la selección de la muestra se prefirieron investigaciones realizadas mediante estudios comparados sobre diversas temáticas relativas a la convergencia, o estudios de caso con posibilidades de generalización amplias dedicados a la descripción de rutinas productivas, modelos de negocios, flujos de información, nuevas características de las audiencias, roles y perfiles profesionales, entre otros; también se seleccionaron investigaciones de nivel teórico-conceptual acerca de la complejidad de la convergencia, con capacidad analítica para determinar rasgos evolutivos y fundamentar tendencias de desarrollo del fenómeno mediante la sistematización.

La selección de la muestra teórica se realizó teniendo en cuenta el período de los últimos 10 años, aunque se privilegiaron las de los últimos cinco años. En cuanto a la procedencia o tipo de publicación, se privilegiaron asimismo las ponencias y artículos –sin desatender la diversidad de fuentes-, dado que sus ritmos de publicación son más ágiles que los de libros e investigaciones académicas de postgrado, evitándose entonces, en mayor medida, la discontinuidad entre práctica profesional, nivel de sistematización teórica y estado del arte.

En la siguiente tabla se puede apreciar el tipo de documentos que conformaron la muestra teórica, divididos entre artículos de investigación, libros, tesis, ponencias, documentos normativos y materiales audiovisuales:

TABLA 1
Distribución de la muestra teórica

Tipo	Cantidad
Artículos	117
Libros [*]	18
Tesis	17
Ponencias científicas	15
Materiales audiovisuales	17
Sitios web ^{**}	28
Otros ^{***}	5
TOTAL	218 ^{****}

* Dentro de Libros se contaron los conjuntos de ponencias publicados en formato de libro.

** Se refiere a publicaciones de prensa y entradas de blogs especializados.

*** Se refiere a informes, seminarios y documentos normativos de medios de prensa.

**** Debido a que en la muestra teórica se encuentran libros contentivos de las actas o memorias de eventos científicos, y tales publicaciones se contaron como una unidad, parece menor la cantidad de ponencias que la de artículos analizados. Contando sin embargo cada ponencia dentro de esas publicaciones, el número de éstas aumenta significativamente, y el total de la muestra asciende a 432 documentos.

Fuente: Elaboración propia.

A partir del estudio comparado de la muestra teórica, la estrategia de investigación se concretó a partir de los siguientes métodos empíricos: el mapa de procesos, el análisis de procesos y el análisis funcional.

El mapa de procesos, que permite definir, describir, analizar y mejorar los procesos para perfeccionar los resultados, constituyen una de las maneras más eficaces de ganar una comprensión de los procesos existentes en una organización (Hernández, Medina y Nogueira, 2009), o de un entorno laboral concebido a partir de la conjugación de regularidades, rasgos evolutivos y tendencias de desarrollo. Se utilizó el procedimiento descrito por Bou y Sauquet (2004), quienes establecen los siguientes pasos: definición del proceso clave, identificación de actividades, distinción entre actividades, construcción del diagrama y despliegue del proceso en subprocesos.

La construcción del mapa de procesos evita el margen creciente de error en la modelación proyectiva del entorno laboral, al tiempo que representa gráfica y conceptualmente los procesos fundamentales que tienen lugar en el entorno laboral convergente, donde tienen lugar procesos y subprocesos que, ordenados, pueden conllevar al análisis articulado de procesos y funciones para la identificación

de las competencias profesionales. Teniendo en cuenta las regularidades, rasgos evolutivos y tendencias de desarrollo del entorno laboral periodístico, el mapa de procesos elaborado durante la investigación permitió apreciar cómo ocurre una diversificación de procesos claves, y éstos además pueden ubicarse en cualquiera de las tipologías de procesos, dado que en cualquiera de ellos (o todos) pueden tener lugar actividades que constituyan expresión de tendencias o actividades diferenciales, que tienen su expresión en estrategias competitivas del entorno laboral convergente, dando lugar a un ecosistema de valor complejo y multidimensional.

Por su parte, el análisis de procesos es útil para identificar las cargas de trabajo del personal y la eficiencia general de los flujos de trabajo en la organización, aspectos éstos en los cuales se enfocó la presente investigación mediante el desglose y análisis de funciones. Con este método, en evidente relación secuencial con el mapa de procesos (ambos forman parte de las herramientas de la Administración de Procesos y se evidencian a través de gráficos y diagramas), se elaboraron fichas de procesos claves, que permitieron visualizar objetivos, límites y alcance de los procesos clave, facilitando la evaluación de sus indicadores y el análisis de los recursos involucrados -entre los cuales se prestó especial atención a los recursos humanos-, y aportando una descripción más exacta de los procesos, donde el grado de exhaustividad analítica y desagregación de actividades depende de las necesidades de cada empresa o, en este caso, del presente estudio.

Para conformar las fichas de procesos, se seleccionaron los procesos claves directos, y de los procesos claves indirectos, aquellos que el periodista dirige exclusivamente, o interviene de modo protagónico, como son el proceso Editorial, Gestión del Conocimiento, y los subprocesos de Información Mediática, Modelo de Negocios, y Diseño Organizacional, de forma tal que permitan el análisis de las funciones y actividades que debe desempeñar el periodista en el entorno laboral estudiado.

Por último, se aplicó el método del análisis funcional, que consiste en un enfoque de trabajo deductivo para acercarse de forma precisa a las competencias laborales, que se identifican en función de la realidad del trabajo, y que puede abarcar desde el puesto de trabajo hasta el concepto más amplio de ámbito de trabajo (Tejeda y Sánchez, 2012). Fue útil para determinar las competencias en empresas, sectores de servicios, o entornos laborales mediante la desagregación o desglose de funciones. Consta de varias etapas de realización: definición del propósito principal de la organización, desglose de funciones, análisis de las funciones detectadas, y delimitación de funciones básicas; cada etapa se realiza a través de la conformación de talleres de expertos, y se materializó mediante la construcción de un árbol o mapa

funcional, que constituye la representación gráfica de los resultados del método. El sucesivo desglose de funciones se desarrolló a través de talleres de expertos, convocados en este caso en el marco del diseño de un nuevo plan de estudios para la carrera de Periodismo de la Facultad de Comunicación, Universidad de la Habana.

Este método no terminó con la identificación de competencias a través de la paulatina desagregación de funciones, sino que condujo a la validación por parte de expertos nacionales e internacionales. Para la conformación de esta muestra de expertos se recurrió en primer lugar a procedimientos basados en la autovaloración del experto, y específicamente se utilizó el coeficiente K como forma de evaluar la capacidad del experto para emitir juicios y valoraciones válidas con respecto al tema de investigación. A fin de incrementar la calidad de la muestra de expertos, el coeficiente K se aplicó a una selección de especialistas que poseen una reconocida experiencia profesional avalada, conocimiento profundo acerca del tema objeto de investigación, así como resultados satisfactorios en su trabajo profesional, logrando un criterio sistemático para la selección y evaluación de la competencia del experto. Procedentes de Cuba, España, México, Ecuador, Uruguay, Colombia y Reino Unido, fueron seleccionados 26 expertos, disminuyendo la posibilidad de error y potenciando su capacidad de generalización con respecto a los resultados finales obtenidos.

30

3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La descripción del entorno laboral a través de los métodos de mapa y análisis de procesos, tuvo en cuenta que muchas de las actividades descritas pueden constituir, por su complejidad, subprocesos, y que en dependencia del contexto pueden estos últimos conformar procesos. En cualquier caso, se trata de una estimación genérica a partir de la integración de tendencias identificadas en el entorno laboral, cuyo objetivo es permitir la identificación, selección, descripción y representación de los procesos, desagregados en subprocesos y actividades fundamentales.

Para la identificación de los procesos claves, el análisis partió del criterio de que todos los procesos de una empresa deben aportar valor, satisfaciendo requerimientos de la empresa, pero que son los procesos clave los que aportan valor agregado satisfaciendo los requerimientos del cliente (Alonso, 2014, p.63). Sin embargo, las singularidades de la empresa comunicativa, el impacto del cambio de paradigma y la adopción de estrategias competitivas al interior de procesos que sin embargo no se ajustan –según esa clasificación– a los procesos clave, obliga a una redefinición de procesos según el valor que aportan.

TABLA 2
Identificación de procesos y subprocesos

Tipo de proceso	#	Proceso	#	Subproceso
Gestión	1	Editorial	1.1	Definición del tratamiento mediático
			1.2	Definición del modelo comunicativo
	2	Dirección de empresa	2.1	Definición del modelo de negocios
			2.2	Diseño organizacional
			2.3	Gestión de recursos económicos y financieros
			2.4	Toma de decisiones*
Principales	3	Producción	3.1	Gestión del ciclo de producción
			3.2	Gestión de flujos de trabajo
	4	Distribución	4.1	Gestión del ciclo de vida del producto infocomunicativo
			4.2	Gestión de audiencias
	5	Gestión de información**	5.1	Información administrativa
			5.2	Información mediática
Apoyo	6	Recursos Humanos	6.1	Contratación
			6.2	Formación
	7	Gestión del conocimiento***	7.1	Creación del conocimiento
			7.2	Gestión proyectiva del cambio
	8	Gestión de la calidad	8.1	Mejora empresarial continua
			8.2	Análisis del proceso comunicativo
Red de Negocios	9	Marketing	9.1	Gestión de marca periodística
			9.2	Análisis de mercado
	10	Gestión de alianzas estratégicas	10.1	Gestión comercial
			10.2	Gestión de financiamiento

* La toma de decisiones es un subproceso que puede ser analizado como un proceso de alta complejidad, y está muy relacionado con la capacidad a nivel empresarial de gestionar el cambio.

** En el entorno laboral convergente, la gestión de materiales de archivo y la creación de estructuras informacionales adquiere una dimensión comunicativa que satisface requerimientos de las audiencias y clientes (inversionistas, aliados), lo cual complejiza su operacionalización como proceso y subproceso. Actúa como un proceso principal, aunque sigue desempeñando funciones de proceso de apoyo para la toma de decisiones, por sólo citar un ejemplo, y posee una indisoluble relación con los procesos de producción y distribución de contenidos.

*** La gestión de conocimiento puede constituir o no un proceso principal, en dependencia del contexto laboral, pero su impacto lo constituye siempre en un proceso clave, ya sea directo o indirecto.

Fuente: Elaboración propia.

Así se obtiene que en la empresa comunicativa existen procesos que aportan valor porque responden a requerimientos de la empresa, y procesos claves que actúan en dos dimensiones: claves directos, percibidos por el cliente, y que aportan valor agregado en relación a los requerimientos directos del cliente; y claves indirectos que aportan valor agregado a la empresa porque se implementan a través de

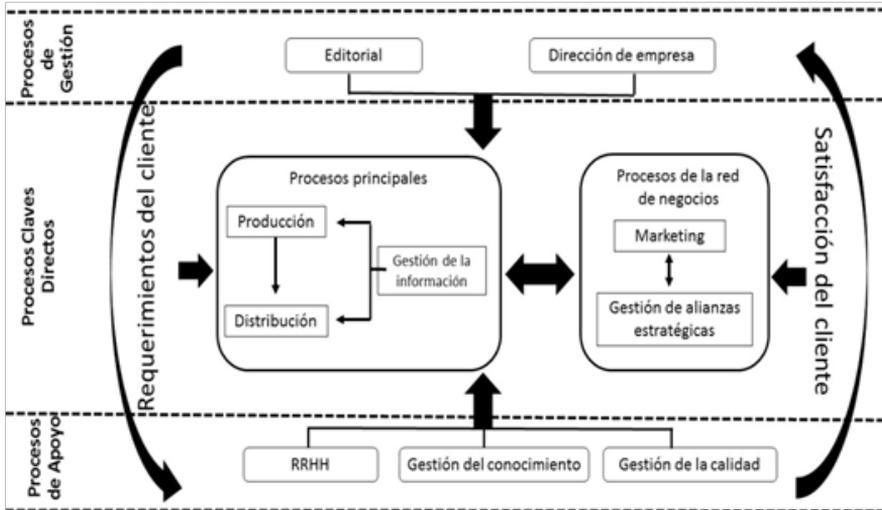
estrategias competitivas (se insertan o responden al cambio de paradigma convergente) y/o responden a requerimientos indirectos del cliente. En la empresa infocomunicativa –donde se manifiestan o influyen los cambios acarreados por la Sociedad de la Información-, los procesos claves indirectos tienen como objetivo lograr la sostenibilidad del modelo de negocios y actúan como macroprocesos de apoyo a los procesos claves directos.

En dependencia del contexto laboral, varía la selección de estos procesos claves, y en el caso de la estimación genérica realizada en el presente estudio, se basó en la mayor complejidad de los procesos, dado que deben expresar en síntesis integradora los rasgos evolutivos y tendencias de desarrollo del entorno laboral.

La realización del mapa de procesos permitió identificar, seleccionar y agrupar los procesos y actividades del entorno laboral convergente del periodista, así como visualizar gráficamente los tipos de procesos claves y sus interrelaciones. Precisamente las tipologías directo e indirecto de procesos clave permiten la reconversión de procesos de la red de negocios o de apoyo, en procesos principales, de acuerdo a la heterogeneidad de los modelos de negocios y estructuración de las cadenas de valor que constituyen estrategias competitivas o nuevos medios en el actual entorno mediático.

32

Gráfico 1. Mapa de procesos



Fuente: Elaboración propia.

La identificación y descripción de procesos, su desglose en subprocesos y actividades, así como el análisis de procesos y su visualización gráfica (a través de fichas de procesos y diagramas de flujo), permitió la conformación de talleres de expertos, a través de los cuales se desarrollaron las distintas fases del análisis funcional. A continuación, se exponen algunos de los aspectos fundamentales del análisis funcional desarrollado en talleres de expertos.

Propósito clave:

- Gestionar la práctica periodística a través de modelos de negocios gratuitos, de pago de contenidos o mixtos, de acuerdo a un posicionamiento editorial dirigido a la sociedad o segmentos de mercado específicos, cumpliendo con los requerimientos de calidad por parte de las audiencias y/o clientes, y demostrando credibilidad y responsabilidad social.

Funciones claves:

- Planeación estratégica e implementación de procesos infocomunicativos en organizaciones mediáticas y extramediáticas.
- Producción y distribución de contenidos infocomunicativos en el sistema global, nacional y local de medios de prensa, así como organizaciones extramediáticas.
- Investigación aplicada en comunicación y análisis del entorno infocomunicativo.
- Gestión del valor de marca periodística y la red de negocios del entorno socio-comunicativo.

Funciones principales:

- Diseño empresarial de plataformas mediáticas y/o infocomunicativas.
- Diseño e implementación de líneas editoriales en correspondencia con el entorno infocomunicativo.
- Producción de contenidos infocomunicativos en diversidad de géneros, formatos, técnicas y modalidades periodísticas.
- Gestión de información/datos a partir del posicionamiento editorial para la producción/distribución de contenidos infocomunicativos.
- Distribución de contenidos infocomunicativos a través de sinergias multiplataforma, *pure players*, de la comunicación móvil o tradicionales.
- Diseño de estructuras infocomunicativas para la gestión integrada de contenidos periodísticos.
- Diseño de estrategias competitivas para la sostenibilidad y gestión de cambio en el entorno infocomunicativo
- Conformación y liderazgo de equipos transdisciplinarios.
- Gestión de alianzas estratégicas mediáticas y extramediáticas.

TABLA 3

Perfil profesional del periodista

Tipología	Competencias
Básicas	<p>Demuestra amplio dominio del idioma materno, expresado en la escritura y expresión oral, revelando sus potencialidades comunicativas en situaciones socio-profesionales</p> <p>Aplica con fluidez el idioma inglés en el uso de recursos y herramientas infocomunicativas, así como en la interacción socio-profesional resultante de los contextos laborales</p> <p>Deconstruye y evalúa información mediante el pensamiento complejo, evidenciando la capacidad crítica de análisis y toma de decisiones ante el entorno mediático y social</p> <p>Despliega los referentes teórico-metodológicos y referenciales de la comunicación, propiciando la investigación y análisis de procesos infocomunicativos y el entorno mediático</p> <p>Establece relaciones empáticas y de inteligencia emocional en su entorno socio-profesional, consolidando la comprensión asertiva de problemáticas y la introducción de soluciones creativas</p> <p>Demuestra niveles avanzados de interacción con dispositivos de comunicación, paquetes de ofimática, navegación y búsqueda, evidenciando, de manera proactiva, su capacidad de gestión en el ámbito socio-tecnológico</p>
Específicas	<p>Realiza la investigación periodística y contrastación de fuentes, asegurando el rigor y pluralismo informativo como norma ética y de producción en la actividad mediática</p> <p>Produce contenidos infocomunicativos a través de los géneros, formatos, técnicas y modalidades periodísticas, otorgándoles valor agregado ante las audiencias y/o clientes</p> <p>Distribuye contenidos infocomunicativos en organizaciones mediáticas y extramediáticas, gestionando ciclos de vida y tráfico de los contenidos, de manera sinérgica y dinámica</p> <p>Edita contenidos infocomunicativos en plataformas impresas, audiovisuales, online y bases de datos, de organizaciones mediáticas y extramediáticas, diversificando las formas expresivas ante audiencias y/o clientes</p>
Transversales	<p>Supervisa la gestión empresarial de plataformas mediáticas y/o infocomunicativas, garantizando la sostenibilidad empresarial mediante modelos de negocios y diseños organizacionales rentables</p> <p>Gestiona bases de datos mediante la edición, empaquetamiento y visualización de datos para la producción/distribución de contenidos infocomunicativos de carácter diferencial, orientados a nichos de audiencias</p> <p>Gestiona proyectos infocomunicativos de alcance social y/o mediático, promoviendo la innovación, autonomía y emprendedurismo periodístico</p> <p>Orienta el diseño infocomunicativo de aplicaciones y sistemas de gestión de contenidos, evaluando sus funciones, usos y consumo por parte de audiencias y clientes</p>

Fuente: Elaboración propia.

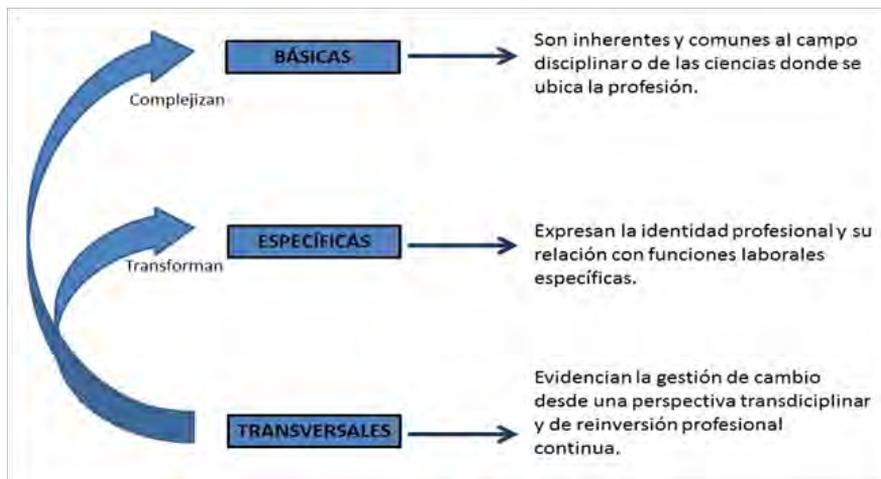
A partir de ese análisis funcional y el progresivo desglose del propósito principal hasta las subfunciones asociadas a competencias específicas del periodista, la investigación pudo articular la siguiente propuesta de perfil profesional del periodista ante la convergencia mediática. El procesamiento de los datos provenientes de la validación por criterio de expertos se realizó mediante la metodología de la preferencia, otorgando valores de 5 a 1 a las clasificaciones de Muy Adecuado, Adecuado, Ni Adecuado ni Inadecuado, Poco Adecuado, e Inadecuado, respectivamente, mediante las cuales los expertos calificaron el grado de pertinencia de cada una de las competencias identificadas. El proceso tuvo en cuenta, además de los calificadores numéricos, sus opiniones y sugerencias finales. Como resultado de esta validación, los expertos otorgaron valores promedio entre 4 y 4.9 a las competencias básicas, específicas y transversales, lo cual permite validar el perfil profesional propuesto para el desempeño idóneo del periodista ante los cambios actuales:

4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados –tanto empíricos como teóricos- demuestran que el entorno laboral del periodista, y sus nuevos requisitos de empleo e idoneidad demostrada, precisan la identificación de competencias básicas (comunes e indispensables al campo disciplinar); competencias específicas (relativas a un entorno laboral específico y portadoras de la identidad profesional); y transversales (expresan la gestión de cambio a partir de la configuración de nuevos saberes -resultantes de las nuevas funciones y roles que tienen lugar en el contexto infocomunicativo-, con carácter flexible e innovador para permitir el desempeño idóneo ante la convergencia mediática y las nuevas condicionantes que impone la Sociedad de la Información al entorno laboral del periodista).

Tales competencias transversales se relacionan con las tipologías de la siguiente manera: complejizan a las básicas, y transforman continuamente a las específicas mediante la innovación, flexibilidad y autonomía de los aprendizajes/desempeños capaces de reinvertirse como vía para gestionar el cambio en vez de simplemente adaptarse a él, tal y como se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfico 2. Interacciones tipológicas



Fuente: Rosales y Costales, 2016.

36

La perspectiva transdisciplinar de las transversales se concreta en la integración de saberes, funciones y roles profesionales derivados de otras disciplinas, pero que alcanzan una dimensión propia y específica en el Periodismo. A su vez, las competencias transversales facilitan la transversalización de los aprendizajes y expresan la capacidad de transferibilidad de lo básico y lo específico –o de algunos componentes de esas tipologías– relativos a una profesión, hacia distintos escenarios mediante el diálogo intra, inter y transdisciplinar. Esta capacidad, expresada en las competencias transversales así como en su relación sinérgica estructural con las restantes –y más tradicionales– tipologías básicas y específicas, es lo que concreta la gestión de cambio como elemento fundamental e imprescindible dentro del perfil profesional propuesto. Por eso es imprescindible formar y gestionar competencias transversales desde una perspectiva transdisciplinar, que expresen las identidades profesionales dentro de las ciencias y prácticas de la comunicación y la información, al tiempo que manifiesten una concepción sistémica a partir de su relación con las básicas y específicas.

En la elaboración de las competencias identificadas se contempla no sólo el saber (conocimientos), y saber hacer (habilidades), sino que forman parte de ellas el saber ser (actitudes) y el saber estar (comportamientos). En estas últimas dimensiones, las competencias profesionales expuestas anteriormente, incorporan destrezas relativas a la toma de decisiones, el desarrollo socio-cognitivo, el manejo de la creatividad y la innovación, el pensamiento complejo, la empatía y la solución de conflictos, trabajo en equipo, entre otras llamadas *habilidades para la vida* (Gabelas, Marta-

Lazo y González, 2015). Se trata de macro- habilidades que rebasan los límites empresariales de un entorno laboral dado, para convertir al individuo profesional en un sujeto social responsable, capaz de participar consciente y activamente en los procesos socio-culturales que le rodean. Son por tanto imprescindibles para promover y hacer efectiva una formación para toda la vida y el aprendizaje colaborativo que demandan no sólo los entornos laborales y formativos, sino la sociedad en toda su expresión.

Por supuesto, la identificación del perfil profesional, o la estructuración y relación sinérgica de las competencias profesionales que lo integran, no son por sí mismos los que pueden lograr tales objetivos, sino que se trata de dimensiones (saber, saber hacer, saber estar y saber ser) que deben guiar las subsiguientes etapas o procesos de normación, evaluación y certificación de las competencias, que harán del perfil competencial una herramienta útil en el diseño de planes de estudio en la carrera de Periodismo.

5. CONCLUSIONES

Dada la complejidad y ritmos de cambio que enfrenta el mundo del trabajo en general, y la infocomunicación contemporánea en particular, es imperativo lograr la integración y correspondencia entre los entornos laborales y la formación profesional. En el caso del Periodismo, el entorno laboral demuestra la necesidad de que las competencias profesionales estén asociadas a la formación continua y a la gestión de cambio como requisitos indispensables para un desempeño profesional idóneo.

El impacto de la convergencia mediática, unido a la singularidad de la empresa comunicativa, obliga a una redefinición de procesos que actúan en el entorno laboral del periodista. A la percepción tradicional de los procesos claves en la empresa comunicativa, se suman como procesos claves directos la gestión de la información y el marketing periodístico; mientras que a los procesos claves indirectos se añaden los referidos al diseño organizacional, creación del conocimiento, manejo de la creatividad e innovación, la contratación/ formación profesional, y la gestión de alianzas estratégicas.

El entorno laboral infocomunicativo precisa entonces la identificación de competencias básicas (comunes e indispensables al campo profesional); competencias específicas (relativas a un entorno laboral específico); y transversales (expresan la gestión de cambio y transversalidad de los saberes).

El perfil profesional resultante estructura de manera orgánica las tipologías básicas, específicas y transversales. Dentro de él, las transversales promueven la reinversión de aprendizajes y la configuración de nuevos saberes a través de su relación transdisciplinar con los diferentes sistemas de conocimientos que las integran. El perfil profesional así configurado no sólo permite el desempeño profesional idóneo del periodista en los diversos contextos de su entorno laboral -dado que tiene en cuenta su configuración actual y prospectiva-, sino que posee mayores posibilidades de enfrentar la caducidad del conocimiento y obsolescencia de las competencias. En este sentido, la formación inicial de futuros profesionales debe discernir cuáles competencias integrarán los currículos de pregrado, y cuáles estructurarán los programas de formación posgraduada, en dependencia del tipo de diseño curricular que se considere pertinente; de la misma manera que los distintos contextos de desempeño del entorno laboral convergente deben discernir cuáles competencias o conjunto de ellas integrarán sus requisitos de empleabilidad, en dependencia de sus respectivos modelos de negocios. Para ello, serán determinantes los procesos de normación, evaluación y certificación de competencias bajo una perspectiva transdisciplinar e innovadora, que tenga en cuenta los cambios y exigencias prospectivas de la sociedad.

6. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación no hubiera sido posible sin la colaboración de los siguientes expertos: Rosa Miriam Elizalde (Cuba), Ramón Salaverría (España), Octavio Islas (México), Maribel Acosta (Cuba), Zenaida Costales (Cuba), Javier Díaz-Noci (España), Josep Lluís Micó (España), Gabriel Kaplún (Uruguay), Miguel E. Gómez Masjuán (Cuba), Ramón Fernández Cala (Cuba), Xosé López García (España), José Luis Orihuela (España), Ana Teresa Badía (Cuba), Juan Fernando Muñoz Uribe (Colombia), Pere Masip (España), Hilda Saladrigas (Cuba), Iraida Calzadilla (Cuba), Roger Ricardo (Cuba), Yanela Soler Mas (Cuba), Sara García Santamaría (Reino Unido), Dagmar Herrera (Cuba), Juan Carlos Sánchez Illán (España), Karina Marrón (Cuba), y Livia Reyes (Cuba).

La simple enumeración no basta para reconocer la valía de sus criterios y la atención prestada a la validación de los resultados alcanzados. Sirva, al menos, para dar fe del agradecimiento a su ayuda inestimable. Un reconocimiento especial merecen, además, Raúl Garcés Corra (Cuba) y Rafael Tejeda (Ecuador), guías principales de este estudio.

A todos ellos, gracias.

BILIOGRAFÍA

- Alonso, C. (2014). Orientaciones para implementar una gestión basada en procesos. *Revista Ingeniería Industrial*, 35(2), 159-171.
- Barrios, A. y Zambrano, W. (2015) Convergencia Digital: Nuevos perfiles profesionales del periodista. *Revista Anagramas*, 13(26), 221-241. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5191807.pdf>
- Bou, E. & Sauquet, A. (2004). Reflecting on quality practices through knowledge management theory: uncovering grey zones and new possibilities of process manuals, flowcharts and procedures. *Knowledge Management Research & Practice*, 2(1), 35-47. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/233711953_Reflecting_on_quality_practices_through_knowledge_management_theory_uncovering_grey_zones_and_new_possibilities_of_process_manuals_flowcharts_and_procedures
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen I: La sociedad red*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Drulă, G. (2015). Formas de la convergencia de medios y contenidos multimedia: Una perspectiva rumana. *Revista Comunicar*, 12(44), 131-140. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-14>
- Gabelas, J. A., Marta-Lazo, C., y González-Aldea, P. (2015). El factor relacional en la convergencia mediática: una propuesta emergente. *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, (53), 20-34. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i53.2509>
- Hernández, A., Medina, A. y Nogueira, D. (2009). Criterios para la elaboración de mapas de procesos. *Revista Industrial*, 30(2), 1-7. Recuperado de <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4786628.pdf>
- Lastra, A. (2016). El poder del prosumidor. Identificación de sus necesidades y repercusión en la producción audiovisual transmedia. *Revista Icono 14*, 14(1), 71-94. Recuperado de <http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/902>
- López Alba, G. (2014). El cambio de era en los medios de comunicación. *Revista Zoom Político*, (24), 1-19. Recuperado de http://www.fundacionalalternativas.org/public/storage/laboratorio_documentos_archivos/00a4923cc78c020879cb6cd59f05d345.pdf
- Motta, R. (2012). Complejidad, educación y transdisciplinariedad. *Revista Polis*, (3). doi: 10.4000/polis.7701.
- Oficina Internacional del Trabajo (2007). *Informe sobre formación profesional. Glosario de términos escogidos*. Ginebra, Suiza: OIT.
- Paíno, A., y Rodríguez, M. (2016). Renovarse o morir. Los 'docugames', una nueva estrategia transmedia que reinventa las formas de transmitir la realidad. *Revista Ícono 14*, 14(1), 150-180. doi:10.7195/ri14.v14i1.908.
- Pérez Serrano, M.; y Rodríguez Pallares, M. (2015). Redes sociales y grupos de comunicación. Un horizonte empresarial y una oportunidad laboral. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 19(37), 111-150. Recuperado de <http://www.researchgate.net/>

[publication/285618313 Redes sociales y grupos de comunicacion Un horizonte empresarial y una oportunidad laboral](#)

Rocha, I., y Narberhaus, M. (Octubre de 2012). Metodología docente para la formación de periodistas en el contexto de la convergencia de medios. *III Congreso Internacional Comunicación 3.0*. Ponencia en Salamanca, España. Recuperado de <http://comunicacion3punto0.wordpress.com/>

Rosales, B. y Costales, Z. (2016). Competencias profesionales en la infocomunicación del siglo XXI. *Revista Prisma.com*, 31.

Salaverría, R. (2003). Convergencia de los medios. *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui*, (81), 32-39. Recuperado de: <http://chasqui.ciespal.org/index.php/chasqui/article/viewFile/1471/1500>

Scolari, C. A., Micó, J. L., Navarro, H., y Pardo, H. (2008). El periodista polivalente. Transformaciones en el perfil del periodista a partir de la digitalización de los medios audiovisuales catalanes. *Revista Zer*, 13(25), 37-60. Recuperado de <http://www.ehu.eus/zer/hemeroteca/pdfs/zer25-02-scolari.pdf>

Scolari, C. A. (2011) *Convergencia, medios y educación*. España: Ed. AECID.

Tejeda, R. y Sánchez, P. (2012). *Formación basada en competencias profesionales en contextos universitarios*. Manta, Ecuador: Mar Abierto.

A microbiologia no caderno do aluno e em livros didáticos: análise documental

Microbiology in textbooks and in booklets: documental analysis

Franciele Pereira Camargo

Universidade de São Paulo (USP), Brasil

Antônio Fernando Gouvêa da Silva

André Cordeiro Alves Dos Santos

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil

Resumo

Este trabalho tem o objetivo de avaliar em que medida as propostas didáticas de livros da área contribuem, ou não, para a superação de obstáculos no processo de ensino-aprendizagem de Microbiologia, por meio de uma análise comparativa dos temas relacionados à Microbiologia nos materiais didáticos analisados, a saber: coleção de livros didáticos e apostilas destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental (Caderno do Aluno). A pesquisa é de natureza qualitativa e tem como método a análise documental. Concluiu-se que os livros didáticos analisados contemplaram os tópicos relacionados à Microbiologia de forma mais apropriada quando comparados às apostilas, entretanto, ambos os materiais são deficientes, e seu uso como única fonte de pesquisa ou como cronograma de aulas não é aconselhável.

Palavras-chave: Livro didático; Apostila; Ensino de Microbiologia.

Abstract

This research aimed at evaluating to what extent the didactic proposals of books of the area contribute or not to overcome the obstacles in the teaching-learning process of Microbiology, by means of a comparative analysis of the subjects related to Microbiology in the didactic materials analyzed: a collection of textbooks and Natural Sciences booklets (Caderno do Aluno) designated for the final years of Elementary School. This is a qualitative research and the method used is the documental analysis. It was concluded that the textbooks analyzed considered the topics related to Microbiology more appropriately when compared to the booklets, however, both materials are deficient, therefore, their use as the only source of research or as a schedule of classes are not recommended.

Keywords: Textbook; Booklets; Microbiology teaching.

1. INTRODUÇÃO

A Microbiologia é um tema que vem sendo negligenciado no sistema de ensino, provavelmente por não estar entre os temas mais cobrados pelos vestibulares e demais processos seletivos atuais (Pessoa et al., 2012), apesar de, quando presente, cobrar uma postura crítica dos alunos para resolução de seus exercícios (Neto & Medeiros, 2018). Além disso, também não é tratado com tanta frequência nos

materiais didáticos disponibilizados aos alunos, como nos livros didáticos, o que é preocupante, já que segundo Amaral e Neto (1997), a maioria dos professores o utiliza como principal ou até mesmo como o único recurso didático.

Apesar de frequentemente negligenciada, a Microbiologia está intimamente ligada ao exercício da cidadania, pois sua incompreensão pode permitir que pensamentos de senso comum, como o de que determinadas doenças são específicas e naturais das camadas menos privilegiadas da sociedade ou de uma determinada região do mundo, acometam a população, impedindo assim a problematização de condições precárias de alimentação e habitação, que geralmente são o verdadeiro motivo de prevalência da maioria das doenças parasitárias.

Segundo Moresco et al. (2017) e Medeiros et al. (2017), o ensino de Microbiologia nas escolas enfrenta algumas dificuldades inerentes ao tema, como por exemplo, a abstração em relação aos seres em estudo devido ao fato de que estes sejam invisíveis a olho nu, combinado ao fato de que a maior parte das escolas públicas do país não pode contar com laboratórios para a realização de experimentações e nem mesmo de equipamentos adequados para a visualização dos microrganismos, como por exemplo, microscópios ópticos.

42

Sendo assim, o conteúdo apresentado nos livros e apostilas deve facilitar o entendimento do assunto ao mesmo tempo em que preza pelo rigor conceitual, não apresentando trechos ou ilustrações que possam induzir a erros conceituais (Souza & Rocha, 2017), além de apresentar outras características, como fornecer exemplos que possam ser relacionados com a realidade local, pois segundo Amaral & Neto (*op. cit.*), é possível considerar a relação entre as concepções de ciência, ambiente e educação e suas relações tanto entre si quanto com a sociedade de forma geral, como um dos critérios mais relevantes na análise de coleções didáticas.

Com base em estudo avaliativo de livros didáticos de Ciências, Amaral & Neto (*op. cit.*), consideram que os autores de livros didáticos buscam incorporar fundamentos conceituais e avanços educacionais na área de Ciências, tanto nas páginas iniciais das coleções, quanto nas explicações e na introdução da obra ao professor e aluno. Contudo, com frequência essas ideias não se efetivam ao longo do texto do livro, em suas atividades propostas e nem mesmo nas orientações metodológicas explicitadas ou implícitas na obra.

O livro didático pode ser considerado como um material escolar essencial, pois influencia diretamente na aprendizagem, intervindo muitas vezes no que deve ser ensinado (Lajolo, 1996) e estes livros são frequentemente utilizados como único material de trabalho ou como material de apoio para as atividades escolares (Fonseca & Bobrowski, 2015).

As apostilas são, assim como os livros didáticos, uma compilação de conteúdos que devem ser ensinados, contendo também exercícios avaliativos de assimilação. A palavra apostila vem do latim *postilla*, que significa “após aquelas coisas”, ou seja, é um material que teria por finalidade primária servir como adição a algo anterior, como complemento (Bunzen, 2001).

Estima-se que as apostilas tenham surgido nos cursinhos preparatórios para os vestibulares, onde sua eficiência era medida pelo número de alunos que conseguiam uma boa qualificação nos exames de ingresso das universidades, tornando-se populares e sendo adotadas também pelas escolas particulares (Bunzen, *op.cit.*). Desta forma, as apostilas tornaram-se um símbolo da eficiência e modernização do ensino, sendo consideradas como marco do novo tipo de ensino elitizado e reforçando o status das escolas particulares (Santos et al., 2007).

O intuito principal das apostilas é o de agilizar o contato com os assuntos definidos inicialmente, especialmente os conteúdos que são destinados à preparação do estudante para o vestibular, trabalhando com fragmentos de informações que sejam úteis para que se obtenha um desempenho satisfatório nos processos seletivos (Neppel, 2000).

Nos últimos anos, o número de escolas públicas do estado de São Paulo que vem adotando o sistema de ensino apostilado vem aumentando, sendo que este material pode tanto ser confeccionado e distribuído pelo Governo do Estado de São Paulo ou também comprado exclusivamente para este fim, porém o modelo é semelhante ao adotado pelas apostilas das particulares.

Frequentemente os livros didáticos e também as apostilas são consideradas como única fonte detentora do saber, sendo, portanto, utilizados como cronograma de aulas teóricas (Fonseca & Bobrowski, 2015). Desta forma, a falta de adequação de temas complexos e, como citato anteriormente, com abstração inerente, como é o caso da Microbiologia, pode não ser contornada, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem, sendo que qualquer conteúdo que contenha características que afetem negativamente este processo (erros conceituais, ausência de escala ou

legendas adequadas, entre outros) pode ser entendido como inadequado, como considerado pelos parâmetros adotados pelo PNLD (Brasil, 2013; Peixe et al., 2017; Souza & Rocha, 2017).

Ao contrário do que ocorre com as apostilas, os livros didáticos são alvo de diversas pesquisas específicas sobre a presença e a adequação dos conteúdos de Microbiologia (Ferreira & Barros, 2017; Rosa & Mohr, 2010). Além dos parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), outros parâmetros devem ser avaliados em relação ao potencial da obra para o ensino de Microbiologia. Podemos citar, por exemplo, o tipo de linguagem utilizada, pois o número de pesquisas voltadas à análise de conteúdo dos livros didáticos é desproporcionalmente maior do que o número de pesquisas voltadas para outros aspectos igualmente relevantes para o ensino, como a linguagem utilizada (Souza & Rocha, 2017).

O livro didático deve possuir uma linguagem clara, que possibilite a melhoria do processo de aprendizagem, mas apenas essa clareza na linguagem não é o bastante, pois também deve fazer uso de exemplos contextualizados e abrangentes, a fim de atingir o maior público alvo possível, o que se torna difícil quando a maior parte dos exemplos está relacionada com organismos presentes apenas em outros países ou até mesmo em estados muito distantes do qual o livro está sendo utilizado, já que o Brasil é um país muito diverso tanto em termos de diversidade biológica quanto cultural (Souza & Rocha, 2017; Vasconcelos & Souto, 2003).

44

A atualização dos conceitos nos livros didáticos e a ausência de erros ou indução a erros conceituais mostra a sintonia do conhecimento escolar com os avanços na ciência, como a abordagem dos novos sistemas de classificação que foram propostos nos últimos anos, porém nem todos os autores se mostraram preocupados em inseri-la em suas novas edições (Vasconcelos & Souto, *op.cit.*), reforçando a abordagem tradicional e já bem difundida e reforçando também o conhecimento científico como se fosse um produto acabado, uma verdade absoluta concebida por mentes exímias e livres de cunho político-econômico e ideológicos, desvinculadas de um contexto histórico e sociocultural (Neto & Fracalanza, 2003).

Outro parâmetro importante a ser avaliado é o foco do conteúdo de Microbiologia, pois apesar de a maioria dos microrganismos conhecidos não serem patogênicos, estes aparecem no currículo escolar apenas ao que se refere a doenças ou demais temas relacionados, enquanto seu papel ecológico e econômico acaba por não ser abordado (Pessoa et al., 2012).

Por fim, além de critérios relacionados à linguagem, os critérios relativos aos recursos visuais também são importantes, pois são capazes de elucidar as informações contidas no livro, porém é de grande relevância que a imagem utilizada não acabe por confundir o leitor, seja devido à distorção de cores e tamanhos por meio de legendas e escalas inadequadas, uso indevido ou descontextualizado e até mesmo demasiada simplificação (Vasconcelos & Souto, *op.cit.*).

A partir das dificuldades exibidas, este trabalho busca avaliar em que medida as propostas didáticas de livros da área contribuem, ou não, para a superação de tais obstáculos no processo de ensino-aprendizagem de Microbiologia, por meio de uma análise comparativa dos temas relacionados à Microbiologia nos materiais didáticos analisados, sendo estes uma coleção de livros didáticos e as apostilas distribuídas pelo Governo do Estado de São Paulo destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública.

2. METODOLOGIA

2.1 *Análise documental*

Os materiais didáticos selecionados para este estudo foram analisados por meio da ferramenta de pesquisa conhecida como análise documental, que propõe a produção e a reelaboração de documentos, criando desta forma novas maneiras de compreender um fenômeno e, segundo Ludke & André (2013), também pode ser considerada como uma importante técnica na abordagem dos dados qualitativos, uma vez que torna possível a complementação de informações obtidas por meio de outras ferramentas de pesquisa ou também desvendar novos aspectos de um determinado assunto, por meio de novos olhares.

Segundo Sá-Silva, Almeida, & Guindani (2009), o uso de documentos em pesquisas deve ser apreciado e valorizado, pois são ricos em informações com potencial para a ampliação do entendimento de objetos que precisam ser contextualizados socio-culturalmente e historicamente, para que possam ser mais bem compreendidos.

Os pesquisadores utilizam documentos com o objetivo de extrair deles algum tipo de informação, para tanto, seguem investigando, examinando e utilizando técnicas apropriadas para este fim. Portanto, pode-se considerar que as ações dos pesquisadores que analisam documentos estão impregnadas de aspectos metodológicos (Sá-Silva et al., 2009). Ao basear um estudo em algum tipo de documento, como

no caso deste trabalho e também no caso de revisões bibliográficas ou pesquisas historiográficas, o material de estudo é organizado e interpretado segundo os objetivos propostos (Pimentel, 2001).

2.2 Seleção do material didático

A coleção de livros didáticos foi selecionada a partir do Guia de Livros Didáticos PNLD 2014- Ensino Fundamental, Anos Finais (Ciências). A coleção de livros didáticos escolhida, “Ciências Naturais- Aprendendo com o cotidiano” (Canto, 2012a-d) é indicada no PNLD para uso entre 2014 e 2016, e é descrita no Manual do Livro Didático como uma obra que leva em consideração as “ideias prévias dos alunos” e foca as questões contemporâneas, possibilitando a percepção da realidade dos alunos (Brasil, 2013). Esta coleção possui quatro livros, um para cada ano do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

As apostilas são as de Ciências da Natureza, distribuídas pelo Governo do Estado de São Paulo (Caderno do Aluno), com uso destinado aos anos de 2014 a 2017 (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2014a-h). Ao contrário da coleção de livros didáticos selecionada, o Caderno do Aluno, não é anual, mas sim semestral, tendo dois volumes (v. 1 e v.2) que são distribuídos no início de cada semestre nas escolas.

46

Os parâmetros utilizados para a análise dos materiais didáticos foram estabelecidos após a realização de uma leitura preliminar das obras e compreensão do referencial teórico, elencando parâmetros de avaliação que fossem comuns tanto aos livros quanto às apostilas e aplicáveis à Microbiologia. Dentre os critérios de avaliação utilizados em trabalhos semelhantes e também os utilizados nas avaliações dos livros didáticos do Ministério da Educação- MEC (Brasil, *op.cit.*), os que se destacaram como sendo os mais adequados para que a avaliação dos conteúdos de Microbiologia fosse possível foram os seguintes:

- a) Foco do conteúdo de Microbiologia;
- b) Linguagem utilizada na obra;
- c) Relação com os temas cotidianos;
- d) Presença de erros ou indução a erros conceituais;
- e) Presença ou ausência e tipo de exercícios e atividades práticas propostas;
- f) Adequação das imagens utilizadas quanto a sua relação com o texto;
- g) Adequação das legendas e presença de escala adequada.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise de cada material foi realizada de acordo com os parâmetros de avaliação pré-definidos, sendo (a) foco do conteúdo de microbiologia, (b) linguagem utilizada na obra, (c) relação com os temas cotidianos, (d) presença de erros ou indução a erros conceituais, (e) presença ou ausência e tipo de exercícios e atividades práticas propostas, (f) adequação das imagens utilizadas quanto a sua relação com o texto e (g) adequação das legendas e presença de escala adequada.

Observou-se que as coleções analisadas são distintas em sua estrutura, uma vez que os livros didáticos (Canto, 2012a-d) são notavelmente mais volumosos em relação ao número de páginas, o que lhes confere maior diversidade de temas e também em número de ilustrações. Paralelamente, a quantidade reduzida de textos nas apostilas (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2014a-h) é um aspecto que chama atenção, além de sua grande quantidade de exercícios de fixação quando comparadas aos livros didáticos.

Em relação à **linguagem utilizada**, os livros didáticos foram considerados como de fácil compreensão para as faixas etárias as quais se destinavam, pois não foram detectados trechos com densidade léxica ou descontinuidade semântica, além de que os termos mais complexos, como os científicos, eram definidos em glossários para auxiliar em seu entendimento. Já nas apostilas, possivelmente devido à redução na quantidade de textos, foram encontrados muitos trechos com densidade léxica, ou seja, textos curtos e densos, contendo muita informação. Além disso, não apresentavam glossários como os encontrados nos livros didáticos, mas sim propostas de glossários a serem elaborados pelos próprios alunos, estimulando-os a buscar os termos presentes no texto e que não foram compreendidos em dicionários após a leitura.

Não foram encontrados **erros conceituais**, mas sim trechos ou imagens em ambos os materiais que podem induzir a erros de compreensão. No livro didático destinado ao 6º ano ao abordar os organismos decompositores, utiliza-se a frase "(...) Muitos deles são microscópicos, ou seja, invisíveis a olho nu. Mas nem todos. Há alguns que são visíveis a olho nu, como é o caso dos cogumelos" (Canto, 2012a, p. 50). Tal frase pode levar o leitor a pensar que a estrutura visível a olho nu é todo o fungo, quando na verdade esta estrutura se trata de seu corpo de frutificação (sua estrutura reprodutiva sexuada) enquanto suas outras estruturas ainda são invisíveis a olho nu, como as hifas e o micélio.

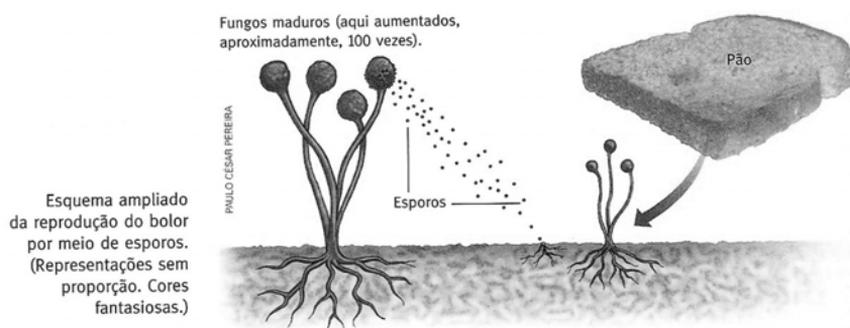
Ainda no mesmo livro didático nos deparamos com a frase “A água retirada diretamente de rios, lagos e poços pode conter microrganismos” (Canto, 2012a, p. 108), o que pode dar a entender que os microrganismos estão apenas associados a contaminações, sendo que podem ser encontrados em praticamente todos os lugares. Além disso, a frase “Nas valetas e nos córregos se acumula água malcheirosa que contém microrganismos” (Canto, 2012a, p. 109) pode induzir ao mesmo tipo de erro, sendo que em ambos os casos a ideia errônea de que os microrganismos são em sua maioria maléficos ao homem é reforçada, e o correto seria dizer que este tipo de ambiente provavelmente possui maior quantidade de microrganismos patogênicos.

No livro didático do 7º ano, em um quadro de curiosidades, as Arqueias são consideradas como “mais primitivas” em relação às bactérias, o que caracteriza uma indução a erro conceitual evolutivo, pois não existem organismos mais evoluídos que outros (Canto, 2012b).

Algumas **imagens** também foram consideradas inadequadas por induzir a erros conceituais, como na Figura 1, onde um esquema no qual a representação de um bolor aparece com estruturas não identificadas que podem ser erroneamente associadas com raízes. A **cor utilizada** para representar as estruturas fúngicas (verde) também pode induzir o leitor a erros conceituais, uma vez que pode levá-lo a pensar que o organismo representado é clorofilado.

48

FIGURA 1
Esquema de bolor sem escala



■ Fonte: Elaborado a partir de T. Audesirk et al. *Biology: life on Earth*. 9. ed. San Francisco: Benjamin Cummings, 2011. p. 408.

Fonte: Modificado de Canto (2012b)

Outro problema frequente e que também pode ser observado na Figura 1 é a ausência de **escalas** apropriadas, pois mesmo que o autor justifique a ausência de escalas com as frases “Fungos maduros (aqui aumentados, aproximadamente, 100 vezes)” e ao canto inferior esquerdo “Esquema ampliado da reprodução do bolor por meio de esporos (Representações sem proporção. Cores fantasiosas)”, existem ao menos três esquemas de tamanhos distintos de estruturas fungicas, e não é possível saber o tamanho da fatia de pão para utilizar como referência de tamanho e nem ao menos o tamanho aproximado dos esporos.

Falhas similares foram identificadas nos volumes do Caderno do Aluno destinado ao 8º ano. Na frase “(...) microrganismos podem causar inúmeras doenças quando penetram em nosso corpo” (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2014e) pode levar o leitor a pensar que não temos ou que é ruim ter microrganismos no interior do nosso corpo, ignorando os que compõem a nossa microbiota intestinal ou que estão presentes em nossa boca e pele.

Foi encontrada, ainda, uma figura relacionada a uma atividade sobre os seres vivos, onde mostra os potenciais habitantes de um vaso de plantas, onde é possível notar uma distorção em relação ao tamanho dos microrganismos, pois apesar de a legenda original da imagem indicar que “Os seres representados não estão na mesma escala; cores-fantasia” e a imagem mostrar um *zoom* para indicar que estes seres são menores, este *zoom* parte de organismos ainda visíveis a olho nu, podendo induzir desta forma a erros conceituais, já que, segundo a imagem, os microrganismos sem o aumento seriam consideravelmente maiores do que os grãos do solo. A imagem em questão está disponível no Caderno do Aluno (6º ano, p. 08) (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2014a) e não pode ser inserida neste trabalho devido à proteção de direitos autorais da editora.

Por fim, no final do tema que trata sobre a diversidade dos seres vivos no Caderno do Aluno destinado ao 7º ano (v.2, p. 60-61) (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2014a), diversas imagens de organismos de cada um dos reinos- Reino Monera, Reino Protista, Reino Fungi, Reino Plantae e Reino Animalia- são disponibilizadas. Em nenhuma das figuras é possível detectar nenhum tipo de escala, nenhuma referência à coloração da imagem e nem ao menos algum tipo de legenda indicando quais organismos estão nelas representados.

As demais induções a erros conceituais detectadas não são pontuais, mas sim fruto da má organização da obra, por exemplo, não abordando os microrganismos junto ao capítulo de seres vivos, o que pode levar o leitor a acreditar que estes não são

considerados seres vivos como todos os outros, ou também a não abordagem dos microrganismos fotossintetizantes junto aos produtores primários, o que pode induzir o leitor ao pensamento de que apenas as plantas são responsáveis pela produção primária na cadeia alimentar, desprezando o papel dos seres microscópicos, como as microalgas e as cianobactérias.

As poucas imagens encontradas nas apostiladas analisadas e relacionadas à Microbiologia nem sempre se encaixavam nos parâmetros de avaliação utilizados, especialmente no que diz respeito à presença de escalas apropriadas. A coleção de livros didáticos apresentou grande variedade de ilustrações que se encaixavam nestes parâmetros, porém, foi possível observar a preponderância de imagens oriundas de microscopia eletrônica em relação às de microscopia óptica, podendo dificultar a compreensão do conteúdo, já que esta técnica de visualização de organismos microscópicos ainda é distante da realidade de maior parte da população, ainda mais do que as técnicas de microscopia óptica, uma vez que nem mesmo esta é de fácil acesso na maior parte das escolas públicas.

50

Tanto os livros quanto as apostilas indicam fontes complementares para a realização dos **exercícios propostos**, geralmente em sites da internet. Em sua maioria, os exercícios propostos pelos livros podem ser respondidos apenas com os textos disponibilizados pelo mesmo, enquanto as apostilas, por praticamente não possuírem textos, necessitam quase que obrigatoriamente de fontes complementares para que seus exercícios sejam solucionados. Já as **sugestões de atividades práticas**, apesar de escassas, estão presentes em ambos os materiais analisados, mas nem sempre alertando para os riscos de sua realização.

Neto & Medeiros (2018) analisaram a contextualização e a interdisciplinaridade das questões envolvendo conhecimentos de Microbiologia no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre os anos de 2009-2015, concluindo que estes parâmetros não foram frequentes nas 36 questões encontradas, apesar de exigirem postura crítica dos alunos para sua resolução.

A saúde, mais especificamente as doenças causadas por microrganismos, foi o assunto mais abordado tanto nos livros didáticos quanto nas apostilas, provavelmente devido ao fato de que este tópico é abordado dentro de diversos assuntos, como a contaminação de alimentos, higiene, vacinação, poluição do ambiente, doenças sexualmente transmissíveis, entre outros temas relacionados.

Martins, Santos, & El-Hani (2012) avaliaram o conteúdo de saúde de um livro didático de Biologia, incluindo Microbiologia/Virologia como subdisciplinas, concluindo que esta seria a subdisciplina mais estudada quando comparada às demais analisadas (zoologia, fisiologia, genética e evolução, micologia, citologia, ecologia, embriologia/histologia e botânica), com aproximadamente 98 de um total de 267 unidades de contexto analisadas.

São muitos os tópicos em Ciências que incluem os microrganismos, como citologia, ecologia, saúde pública, ciclos biogeoquímicos, genética e biotecnologia, mas apesar disso, acabam sendo trabalhados na maioria das vezes apenas como agentes causadores de doenças, reforçando assim a falsa noção de que todos os microrganismos são patogênicos (Pessoa et al, 2012). Entretanto, mesmo que na maior parte das vezes os microrganismos sejam citados apenas quando relacionados à saúde pública, diversos aspectos importantes ainda são negligenciados nos livros didáticos, como por exemplo, as consequências do uso indiscriminado de antibióticos, que pode ocasionar a um aumento no número de linhagens resistentes às drogas, além de danos à saúde do usuário (Cassanti et al., 2008).

Fonseca & Bobrowski (2015) investigaram a presença de conteúdos relacionados à Biotecnologia em livros didáticos, ressaltando a importância da constante atualização do material utilizado em sala de aula devido ao constante avanço científico e tecnológico, bem como ao fato de que a maior parte dos conteúdos abordados coincidem com àqueles presentes na mídia, sendo, portanto, necessária uma conexão entre estes meios de divulgação da ciência. Entretanto, Peixe et al. (2017) apontam que 50% dos livros didáticos de Biologia não relacionam a temática da Biotecnologia com a sociedade e o meio ambiente, ainda que este tipo de relação seja um dos critérios de avaliação presentes no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Uma tentativa por parte dos livros didáticos de relacionar o conteúdo estudado com o cotidiano foi notada através de exemplos majoritariamente do Brasil, como no caso da poluição de sistemas aquáticos. Entretanto, os exemplos poderiam ser ainda mais cotidianos, como no uso do cogumelo *Amanita* para ilustrar os fungos, pois este não é um cogumelo comum em território brasileiro, logo, poderia ser substituído ou ilustrado junto a algum gênero mais corriqueiro.

Para Vasconcelos & Souto (2003), atividades não relacionadas à realidade imediata dos estudantes podem perpetuar o distanciamento entre os objetivos do curso: neste caso os livros didáticos e as apostilas- e o produto final, formando indivíduos incapazes de relacionar o conhecimento ao seu cotidiano, treinados apenas a repetir fórmulas e conceitos pré-determinados. Além disso, o ensino de Microbiologia deve

ser relacionado ao cotidiano, pois assim o aluno é capaz de associar fenômenos descritos apenas teoricamente àqueles que ocorrem na realidade, garantindo a significância do aprendizado (Pessoa et al., 2012).

As apostilas não apresentavam grandes contribuições à temática da história da Ciência, entretanto sua abordagem nos livros didáticos também não pode ser considerada satisfatória, uma vez que em pequena quantidade e quase sempre em quadros destinados a curiosidades, ao invés de inserida no eixo principal do tema. É possível inferir que estes quadros extratextos são inseridos nos capítulos, muitas vezes de forma desconexa, apenas porque este é um item obrigatório na avaliação do MEC para que a coleção possa ser inserida no PNLD (Brasil, 2013).

É possível afirmar, com base nas análises realizadas, que os vírus e as algas unicelulares são os grupos mais negligenciados nos estudos propostos, especialmente os vírus, uma vez que são apenas brevemente citados dentro de tópicos sobre doenças virais ou vacinação, mas nunca são centrais durante o estudo. Em contrapartida, os organismos mais abordados são os fungos, apesar de que nem sempre são classificados junto aos demais microrganismos, sendo que os exemplos mais recorrentes são os fungos macroscópicos, como os cogumelos e orelhas-de-pau, o que pode induzir o leitor a erros conceituais. Em estudo recente, Ferreira & Barros (2017) apontam que mesmo assuntos constantes e de grande relevância dentro da Microbiologia, como o processo de fermentação, possuem em média apenas três páginas por livro destinadas ao assunto.

52

Após a análise dos materiais utilizando os parâmetros inicialmente propostos, fica claro que temas relacionados à Microbiologia não são abordados e estudados nas apostilas tanto quanto nos livros didáticos. Além disso, a menor disponibilidade de textos e imagens nas apostilas pode dificultar a compreensão do conteúdo, uma vez que não é possível prever se estas limitações serão contornadas por meio da indicação de fontes complementares de pesquisa ou se serão simplesmente ignoradas.

Para que as possíveis limitações encontradas ao longo das análises possam ser contornadas, é necessário que o professor tenha criticidade para avaliá-las e também que tenha autonomia para alterá-las quando necessário o que pode ser dificultado, pois os livros e as apostilas vêm sendo utilizados como cronograma de aulas teóricas.

Atualmente, as apostilas também servem como meio de controle, tanto em relação aos professores e alunos, quanto em relação aos pais e professores, pois se entende que o docente deve seguir fielmente os conteúdos impostos pelo sistema apostilado, bem como sua cronologia, correndo o risco de não ser considerado

um bom profissional pelos seus superiores ou até mesmo pelos pais dos alunos caso não siga a ordem imposta (Neppel, 2000), o que pode se aplicar tanto ao Caderno do Aluno quanto pelo Caderno do Professor, afetando desta forma sua autonomia profissional.

Dentre as muitas definições para autonomia, a que mais se encaixa e, portanto a adotada neste estudo é a de que, segundo Petroni (2008, p. 51) “pode-se compreender autonomia como sendo a capacidade adquirida pelo sujeito de decidir por cumprir ou não determinada ordem”. Ou seja, apesar de existir uma ordem externa, como neste caso o conteúdo pré-definido nos livros didáticos e apostilas, o professor pode refletir sobre elas e decidir se irá segui-las ou não.

A autonomia do professor vem sendo estudada não apenas através da perspectiva centrada nos aspectos metodológicos, mas também através de aspectos como sua responsabilidade social e consciência crítica, uma vez que possibilita que o educador cumpra sua obrigação moral, ética, política e pedagógica de se inserir na realidade do educando, a fim de estimular que este participe das questões sociais de sua época e seja sujeito de sua própria história (Duboc & Santos, 2007).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os materiais foram analisados de acordo com os parâmetros inicialmente estabelecidos, e com base nisso sua adequação em relação aos conteúdos relacionados à microbiologia foi avaliada. O leitor deve se atentar ao fato de que o intuito deste trabalho não foi o de julgar o melhor dentre os materiais didáticos analisados, tampouco recomendar algum deles.

É possível sintetizar os aspectos em que as coleções se assemelham e se diferenciam. De forma geral, a coleção de livros didáticos escolhida e as apostilas são notavelmente diferentes no que diz respeito a sua estrutura. Os livros didáticos são mais volumosos em relação ao número de páginas, possuindo maior diversidade de temas e maior número de ilustrações. Além disso, outro aspecto que chama muita atenção é a quase que completa ausência de textos nas apostilas, dando lugar a um maior número de exercícios de fixação quando comparadas aos livros didáticos.

Em relação à linguagem utilizada, os materiais foram considerados como de fácil compreensão e ambos apresentavam glossários para auxiliar na compreensão de termos mais complexos, como os científicos. Não foram encontrados erros conceituais graves, mas tanto nos livros quanto nas apostilas foram identificadas frases que podem levar a erros de compreensão por parte do leitor.

Uma grande deficiência em relação às ilustrações foi identificada nas apostilas analisadas. Praticamente não foram encontradas imagens relacionadas à microbiologia, e as que foram encontradas nem sempre se encaixavam nos parâmetros avaliados, especialmente em relação à presença de escalas apropriadas. Já os livros didáticos apresentaram grande variedade de ilustrações, sempre de acordo com os parâmetros avaliados. Entretanto, nestes últimos, notou-se uma predominância de imagens de microscopia eletrônica e escassez de imagens de microscopia óptica, o que pode dificultar ainda mais a compreensão do conteúdo, uma vez que nem mesmo microscópios ópticos em bom estado são encontrados na maior parte das escolas públicas, quanto mais microscópios eletrônicos.

54

Tanto os livros quanto as apostilas indicam fontes complementares para a realização dos exercícios propostos, geralmente indicando sites da internet para tal finalidade. Em sua maioria, os exercícios propostos pelos livros podem ser respondidos apenas com os textos disponibilizados pelo mesmo, enquanto as apostilas, por praticamente não possuírem textos, necessitam quase que obrigatoriamente de fontes complementares para que seus exercícios sejam solucionados. Nenhuma das obras apresentou exercícios relacionados com questões dos vestibulares atuais. Já as sugestões de atividades práticas, apesar de escassas nos livros didáticos, estão presentes em ambos os materiais analisados, mas nem sempre alertando para os riscos de sua realização.

O foco predominante do conteúdo é em relação à saúde, uma vez que este tema é abordado quanto se trata da poluição do ambiente, contaminação de alimentos, doenças parasitárias, higiene, vacinação, doenças sexualmente transmissíveis e demais assuntos correlatos. Além disso, o potencial decompositor e industrial dos microrganismos, especialmente os fungos, também são bastante abordados em ambos os materiais. Nos livros didáticos, os microrganismos também são estudados dentro da temática de biodiversidade e classificação dos seres vivos. Demais assuntos como ciclos biogeoquímicos, produção primária (por parte de microrganismos), evolução, citologia e genética e biotecnologia são pouco ou nada abordados nos materiais analisados.

Uma tentativa por parte dos livros didáticos de relacionar o conteúdo estudado com o cotidiano foi notada, através de exemplos majoritariamente do Brasil, como no caso da poluição de sistemas aquáticos. Entretanto, os exemplos utilizados poderiam ser ainda mais cotidianos, como no uso do cogumelo do gênero *Amanita* para ilustrar os fungos, tendo em vista que este não é um cogumelo comum em território brasileiro, poderia facilmente ser substituído ou ilustrado junto a algum gênero mais corriqueiro.

As apostilas não apresentavam grandes contribuições à temática da história da ciência, entretanto sua abordagem nos livros didáticos também não pode ser considerada satisfatória, uma vez que em pequena quantidade e quase sempre em quadros destinados a curiosidades, ao invés de inserida no eixo principal do tema. É possível inferir até mesmo que estes quadros extratextos são inseridos nos capítulos, muitas vezes de forma desconexa com o assunto principal, apenas porque este é um item obrigatório na avaliação do MEC para que a coleção possa ser inserida no PNLD.

Com base no que foi dito, é possível concluir que apesar de os livros didáticos contemplarem a temática da microbiologia de forma mais apropriada, ambos os materiais apresentam deficiências, não sendo aconselhável seu uso como cronograma de aulas devido a este e a outros motivos, como a necessidade de que o professor tenha autonomia para decidir quando e como se deve trabalhar determinado assunto, como por exemplo, a microbiologia.

O estudo realizado indicou, ainda, um crescente avanço das pesquisas acerca do aumento do rigor conceitual e relação com o cotidiano em materiais didáticos. Entretanto, a maior parte das pesquisas recentes que tem como objetivo analisar o conteúdo de subdisciplinas da Biologia, como a Microbiologia, ainda estão focadas exclusivamente nos livros didáticos, apesar do crescente domínio das apostilas nas escolas públicas, justificando, portanto, que novas pesquisas acerca deste material sejam realizadas, a fim de propor critérios para sua avaliação.

REFERÊNCIAS

- Amaral, I. A. D., & Neto, J. M. (1997). Qualidade do Livro Didático de Ciências: o que define e quem define? *Ciência e Ensino*, 2, 13–14.
- Brasil. (2013). Guia de Livros Didáticos- PNLD 2014: Ciências- ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

- Bunzen, C. (2001). O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. *Ao Pé Da Letra*, 3(1), 35–46.
- Canto, E. L. (2012a). *Ciências Naturais- Aprendendo com o cotidiano, 6º ano*. (Moderna, Ed.) (4th ed.). São Paulo.
- Canto, E. L. (2012b). *Ciências Naturais- Aprendendo com o cotidiano, 7º ano*. (Moderna, Ed.) (4th ed.). São Paulo.
- Canto, E. L. (2012c). *Ciências Naturais- Aprendendo com o cotidiano, 8º ano*. (Moderna, Ed.) (4th ed.). São Paulo.
- Canto, E. L. (2012d). *Ciências Naturais- Aprendendo com o cotidiano, 9º ano*. (Moderna, Ed.) (4th ed.). São Paulo.
- Cassanti, A. C., Cassanti, A. C., Araujo, E. E. de, & Ursi, S. (2008). Microbiologia Democrática: Estratégias de ensino-aprendizagem e formação de professores. *Botânica Online*, 1, 1–30.
- Duboc, M. J. O., & Santos, S. M. M. (2007). A autonomia de professores da educação básica: em busca de compreensão. *Sitientibus*, 36, 21–42.
- Ferreira, I. N. S., & Barros, M. D. M. de. (2017). Análise do conteúdo sobre fermentação em livros didáticos de biologia do ensino médio. *Trilhas Pedagógicas*, 7(7), 185–194.
- Fonseca, V. B., & Bobrowski, V. L. (2015). Biotecnologia na escola: a inserção do tema nos livros didáticos de Biologia. *Acta Scientiae*, 17(2), 496–509.
- Lajolo, M. (1996). Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, 19(69), 3–9.
- Ludke, M., & André, M. (2013). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. (EPU, Ed.), *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (2nd ed.).
- Martins, L., Santos, G. S. dos, & El-Hani, C. N. (2012). Abordagens de saúde em um livro didático de Biologia largamente utilizado no Ensino Médio brasileiro. *Investigações Em Ensino de Ciências*, 17(1), 249–283.
- Medeiros, L. P., Scandorieiro, S., Kimura, A. H., Marques, L. A., Martin, A., Aranome, F., ... Kobayashi, R. K. T. (2017). Reconhecendo a Microbiologia no nosso dia-a-dia pelo método PBL por estudantes do ensino médio. *Luminária*, 19(1), 34–43.
- Moresco, T. R., Carvalho, M. S., Klein, V., Lima, A. de S., Barbosa, N. V., & Rocha, J. B. da. (2017). Ensino de microbiologia experimental para Educação Básica no contexto da formação continuada. *Microbiology Experimental Teaching for Basic Education in the Context of Teaching Trainig Program.*, 16(3), 435–457.
- Neppel, L. (2000). *Das entranhas ao estranhamento das relações de poder no cotidiano escolar: questionando a obviedade dos prêmios e castigos*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Neto, J. M., & Fracalanza, H. (2003). O Livro Didático de Ciências: Problemas e Soluções. *Ciência & Educação*, 9(2), 147–157.

- Neto, L. S., & Medeiros, A. D. de. (2018). Considerações sobre contextualização e interdisciplinaridade na abordagem da Microbiologia no novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). *Revista Ciências & Ideias*, 9(1), 88–100.
- Peixe, P. D., Pinheiro, L. G., Araújo, M. F. F. de, & Moreira, S. A. (2017). Os temas DNA e Biotecnologia em livros didáticos de biologia: abordagem em ciência, tecnologia e sociedade no processo educativo. *Acta Scientiae*, 19(1), 177–191.
- Pessoa, T. M. S. C., Melo, C. R., Santos, D. R., & Carneiro, M. R. P. (2012). Percepção dos alunos do ensino fundamental da rede pública de Aracaju sobre a relação da Microbiologia no cotidiano. *Scientia Plena*, 8(4), 4–7.
- Petroni, A. P. (2008). *Autonomia de professores: um estudo da perspectiva da psicologia*. Pontifícia Universidade Católica.
- Pimentel, A. (2001). O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, (114), 179–195.
- Rosa, M. D., & Mohr, A. (2010). Os fungos na escola: análise dos conteúdos de micologia em livros didáticos do ensino fundamental de Florianópolis. *Experiências Em Ensino de Ciências*, 5(3), 95–102.
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. do, & Guidani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1), 1–15.
- Santos, J. C. dos, Alves, L. F. A., Corrêa, J. J., & Silva, E. R. L. (2007). Análise comparativa do conteúdo Filo Mollusca em livro didático e apostilas do ensino médio de Cascavel, Paraná. *Ciência & Educação (Bauru)*, 13(3), 311–322.
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2014a). *Caderno do Aluno- Ciências da Natureza, 6º ano* (1st ed.). São Paulo: Governo do Estado de São Paulo.
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2014b). *Caderno do Aluno- Ciências da Natureza, 6º ano* (2nd ed.). São Paulo: Governo do Estado de São Paulo.
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2014c). *Caderno do Aluno- Ciências da Natureza, 7º ano* (1st ed.). São Paulo: Governo do Estado de São Paulo.
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2014d). *Caderno do Aluno- Ciências da Natureza, 7º ano* (2nd ed.). São Paulo: Governo do Estado de São Paulo.
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2014e). *Caderno do Aluno- Ciências da Natureza, 8º ano* (1st ed.). São Paulo: Governo do Estado de São Paulo.
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2014f). *Caderno do Aluno- Ciências da Natureza, 8º ano* (2nd ed.). São Paulo: Governo do Estado de São Paulo.
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2014g). *Caderno do Aluno- Ciências da Natureza, 9º ano* (1st ed.). São Paulo: Governo do Estado de São Paulo.
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2014h). *Caderno do Aluno- Ciências da Natureza, 9º ano* (2nd ed.). São Paulo: Governo do Estado de São Paulo.

- Souza, P. H. R. de, & Rocha, M. B. (2017). Análise da linguagem de textos de divulgação científica em livros didáticos: contribuições para o ensino de biologia. *Ciência & Educação (Bauru)*, 23(2), 321–340.
- Vasconcelos, S. D., & Souto, E. (2003). O livro didático de ciências no ensino fundamental- Proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. *Ciência & Educação*, 9(1), 93–104.

La competencia de aprender a aprender en el marco de la educación superior

Learning to learn in higher education

Laia Lluçh Molins

María Cinta Portillo Vidiella

Universidad de Barcelona (UB), España

Resumen

La finalidad del artículo es el análisis de la competencia de aprender a aprender, sus dimensiones, factores asociados, metodologías y sistemas de evaluación para su implementación en la educación superior. La incorporación del enfoque competencial en el EEES se ha caracterizado, preferentemente, por el cambio de paradigma que otorga el protagonismo del aprendizaje al alumnado, situándolo en el centro del proceso y valorando el potencial de la evaluación para gestionarlo. En este contexto, *aprender a aprender* es clave para la educación, en cualquiera de los entornos posibles de aprendizaje.

La aproximación metodológica seguida se basa en la obtención de evidencias científicas desde el análisis documental y de investigaciones recientes con alumnado universitario, a la vez que se profundiza en las propuestas metodológicas y evaluativas que contribuyen al desarrollo de esta competencia. Como resultado, ha sido posible identificar el valor añadido de esta competencia; poner de relieve los retos asociados con su definición y medición; y valorar procesos de evaluación formativa sostenibles que fomentan la toma de conciencia mediante la autoevaluación y la retroalimentación entre iguales, para optimizar el perfil competencial del alumnado universitario. En conclusión, la asunción de aprender a aprender como competencia básica conlleva aprender a centrar la atención en el aprendizaje como actitud vital, que acompaña a la persona de forma permanente. Esto implica cambios en la formación docente, puesto que este reto pide no sólo una constante actualización científica del saber, sino la activación de metodologías que integren la evaluación como proceso continuo de construcción de conocimiento.

Palabras clave: autoevaluación; competencia de aprender a aprender; educación superior; evaluación; retroalimentación; toma de conciencia.

Abstract

The purpose of this article is to analyze the competence of learning to learn, its dimensions, associated factors, methodologies, and evaluation systems for its implementation in higher education. The incorporation of the competence approach in the EHEA has been characterized, preferably, by the paradigm that focus on the importance of learning to the students, placing the student in the center of the process, and valuing the potential of the evaluation to manage it. In this context, learning to learn is key to the education, in any of the possible learning environment.

The methodological approach followed is based on obtaining scientific evidences from the documentary analysis and recent research with university students, while it's analyzed the methodological and evaluative proposals that contribute to the development of the competence to learn to learn. As a result, it has been possible to identify the added value of this competence; to highlight the challenges associated with its definition and measurement; and to evaluate and propose sustainable formative assessment processes that promote awareness through self-assessment and peer feedback to optimize the

competences profile of the university students. In conclusion, the assumption of learning to learn as a basic competence entails to learn to focus attention on learning as a vital attitude, which accompanies the person permanently. This implies changes in teacher training, since this challenge demands not only a constant scientific update of knowledge, but also the activation of methodologies that integrate assessment as a continuous process of knowledge construction.

Keywords: assessment; awareness; feedback; higher education; learning to learn; self-assessment.

1. INTRODUCCIÓN

Pese al interés mostrado por la comunidad científica a principios de siglo XXI, “la experiencia internacional en investigación y evaluación de la competencia de aprender a aprender es todavía limitada” (Gobierno Vasco, 2012, p. 13). En el Lisbon European Council, se detallaron dos caminos: uno que consistía en investigar qué competencias y conocimientos son necesarios para la sociedad del conocimiento y para el aprendizaje permanente (*lifelong learning*), y el otro en encontrar maneras de monitorear cómo estas habilidades y conocimientos se desarrollan a través de la educación.

60

Asimismo, la incorporación al EEES sitúa al estudiante en el centro del proceso como agente activo y protagonista de su aprendizaje, da una oportunidad al impulso del desarrollo de competencias de los universitarios, y la asunción de cambios con respecto a la cultura docente y en la formación del profesorado. Por ello, es interesante delimitar y establecer lo que los estudiantes han de demostrar y saber especificando las competencias, entendiendo *competencia* como indica DeSeCo, como algo más que conocimiento y habilidades, precisando que las competencias son solo observables en acciones específicas (DESECO-OCDE, 2002). A partir de estas lanzaderas, junto con el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (2002), se definieron los tipos de competencias que más tarde se analizaron y se desarrollaron en los “libros blancos” de cada titulación, según transversales o generales y específicas.

Aunque los objetivos y las competencias son temas complejos para algunos docentes (Zabalza, 2005), “el diseño curricular de un plan de estudios y de sus correspondientes asignaturas debería construirse desde una perspectiva integrada y global” (Riesco, 2008, p. 93), contemplando “las realizaciones o desempeños concretos y con determinados niveles de ejecución o de logro que evidencian lo que el estudiante es capaz de hacer y de demostrar” (Ibarra & González, 2015, p. 18), y las actitudes académicas y profesionales que debe conseguir como resultados de aprendizaje.

Con la necesidad de modificar los planteamientos metodológicos, la mayoría de universidades europeas ha ido incorporando en los últimos años el desarrollo competencial en sus planteamientos curriculares, provocando, así, modificaciones en la evaluación “en todos sus niveles, desde un nuevo prisma que la sitúe como una parte fundamental del propio proceso de aprendizaje orientado al desarrollo competencial” (Mateo & Vlachopoulos, 2013, p. 187). Es imprescindible situar esa competencia como un resultado de aprendizaje a obtener (con diversos niveles competenciales asociados a cada curso), puesto que “parece no ser suficiente planificar la enseñanza *esperando* que dicha competencia se promueva por el hecho de estudiar o de realizar las actividades de aprendizaje propuestas” (Cano, 2014).

Por todo ello, aprender a aprender se identifica en muchos contextos como una de las habilidades básicas para el éxito en la sociedad del conocimiento (Council European, 2006); de ahí que la finalidad principal de este artículo sea el análisis de la competencia de aprender a aprender, sus dimensiones, factores asociados, metodologías y sistemas de evaluación para su implementación en educación superior.

2. MARCO TEÓRICO

La competencia de aprender a aprender emerge de la concepción socio-construccionista de la enseñanza y el aprendizaje, la cual sustenta de modo preferente el enfoque de la enseñanza por competencias. Desde esta concepción, se concibe el aprendizaje como un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido mediante la modificación de esquemas de conocimiento. Aprender, en situaciones escolares educativas, se considera que consiste en atribuir significado y sentido a las experiencias y a los contenidos escolares. Significado y sentido son indisolubles en la experiencia de construcción de conocimiento y esto es posible en determinadas condiciones; requiere que el sujeto pueda establecer relaciones substantivas, no arbitrarias, entre el conocimiento previo, es decir, el conocimiento disponible en su estructura cognoscitiva –conceptos, procedimientos y actitudes, expectativas, motivaciones, intereses, autoconcepto académico, autoestima, etc.– y el nuevo conocimiento. Solo conectando con el conocimiento previo, no bloqueado por ningún factor, de tipo emocional, por ejemplo, podrá fructificar el nuevo. La estructura mental del aprendiz es el conjunto de esquemas de conocimiento interrelacionados, la representación que tiene una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad. Este proceso no se puede desligar de la intervención docente y de su ayuda pedagógica contingentemente ajustada (Coll, 1988, 1995).

Desde el constructivismo social, para Vygotsky (1978), el aprendizaje es una actividad vinculada necesariamente a un contexto. Supone la participación en una comunidad y no debe limitarse, por tanto, a la adquisición del conocimiento de forma aislada e individualizada, sino a través de la participación social y gracias a la mediación instrumental. Así pues, su optimización recae en la calidad y en la pertinencia de la *mediación social*, concibiéndola como aquellas interacciones situadas y ajustadas de la persona aprendiz con otra u otras personas expertas, en grados diversos, para la realización de tareas (conceptuales, procedimentales, actitudinales). La búsqueda de ayuda, el apoyo que pueden prestar los iguales, grupo y profesorado, y el trabajo colaborativo con otros, mediante el uso del lenguaje oral y escrito, son factores que definen la dimensión social del aprender a aprender, según Coll, Mauri y Rochera (2012). El proceso de enseñanza-aprendizaje mediado socialmente requiere de constantes ajustes de la ayuda pedagógica para situarse de forma pertinente ante lo que requiere quien está en proceso de aprender.

Por otra parte, este proceso depende de la calidad y pertinencia de la *mediación instrumental*, como sustenta Vygotsky. Depende de la mediación simbólica, representada fundamentalmente por el uso del lenguaje verbal, motor de la construcción de los procesos psicológicos superiores. A su vez, es necesario atender al concepto nuclear de esta concepción, el de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

62

Vygotsky era consciente de que en la práctica escolar habitual era frecuente: o bien la despreocupación por el nivel de desarrollo alcanzado por el niño, de modo que la instrucción operaba fuera del alcance de éste, es decir, más allá del área de la ZDP, o bien la minusvaloración del potencial de aprendizaje del niño, de modo que la instrucción se limitaba a actuar dentro de la ZDR (Zona de Desarrollo Real), y, por tanto, no tiraba del desarrollo. El concepto de ZDP no supone, pues, sólo un deseo de un mejor pronóstico psicológico del desarrollo, sino que implica un método concreto para convertir ese pronóstico en desarrollo real a través de la educación (Álvarez & del Río, 1990, p. 116)

Para la aplicación operativa de la ZDP, como evaluación educativa y psicológica y como instrumento para la optimización del aprendizaje y del desarrollo, es necesario encontrar métodos adecuados que reúnan con sentido la mediación social e instrumental. De lo que se trata es de lograr que los procesos sociales inter-psicológicos, externos, lleguen a ser procesos intra-psicológicos, internos, que ayuden a la comprensión y al tratamiento externos del problema, y que ayuden después a la interiorización gradual de esa comprensión y tratamiento, "porque, como dice Emerson (1983), una ZDP es un diálogo entre el niño y su futuro, no un diálogo entre el niño y su pasado" (Álvarez et al., 1990, p. 119).

“El aprendizaje es constructivo más que reproductivo y, primordialmente, es un proceso social, cultural e interpersonal, gobernado tanto por factores sociales y situacionales como cognitivos” (Bolívar, 2009a, p. 80), sobre el cual se fundamenta el de las competencias, por lo que se focaliza ahora la atención en hacer posible que el alumnado tenga un papel activo en la enseñanza, comprometido e interesado en la construcción de significado, trabajando con sus iguales en la construcción social del conocimiento.

La competencia de aprender a aprender, según lo expuesto, tiene un indudable interés porque pone en marcha un proceso de metaconocimiento: observación del aprendizaje, para conseguir el aprendizaje significativo sobre el aprendizaje significativo. Además, es una de las formas en las que se concreta el propósito de hacer operativa la ZDP y constituye una ayuda para poder definir cómo conseguir un diálogo entre el sujeto que aprende (independientemente de su edad) y su futuro. Por este motivo, la concepción socio-constructivista es la perspectiva dominante en las orientaciones curriculares que enfatizan la importancia del contexto social y de la actividad verbal que posibilitan el diálogo entre agentes educativos y aprendiz y del sujeto que aprende sobre su propio aprendizaje.

Esta competencia está presente en los currículos de las diferentes etapas educativas. En la LOMCE (2013), a modo de ilustración, se define atendiendo a las dimensiones del conocimiento que el Currículum se propone fomentar: en la dimensión de *saber*, aludiendo al conocimiento de los procesos implicados en el aprendizaje, de lo que uno sabe y de lo que desconoce, de la disciplina, del contenido concreto de la tarea y de las estrategias posibles para afrontarlas; en la dimensión de *saber hacer*, es decir, estrategias de planificación y de resolución de tareas, de supervisión de acciones y de evaluación del proceso y del resultado que se ha llevado a cabo; y en la dimensión de *saber ser*, motivación por aprender, fomento de la necesidad y la curiosidad por el aprendizaje, sentirse protagonista del proceso y del resultado del aprendizaje y percibir autoeficacia y confianza en sí mismo. También se sigue este enfoque en los estudios superiores que, tomando como referencia el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (2002), se propone en Europa la competencia de aprender a aprender como una de las ocho competencias clave.

Como apunta Martín (2008), “la LOE recoge las propuestas de la Unión Europea y propone entre las ocho competencias básicas la de aprender a aprender, que en cierto sentido subyace a todas las otras” (p. 73). Supone una competencia metodológica, porque guía las acciones y el desarrollo de todas las otras competencias

básicas. De hecho, el Marco Europeo de Competencias Clave (UE, 2005), considera esta competencia fundamental para el aprendizaje permanente a lo largo de la vida y en distintos contextos formales, no formales e informales:

la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. [...] conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito, [...] de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y formación (p. 20).

En la misma línea de este Marco Europeo, que aporta que la motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia, Martín (2008) considera la competencia como desarrollo cognitivo y también emocional, y añade la relevancia de la autoestima, la aceptación del error o el esfuerzo necesario: “se trata de poner en marcha un largo proceso que permita conocerse como aprendiz, aceptarse y aprender a mejorar” (p. 74).

64

2.1 Las dimensiones de la competencia de aprender a aprender

Las habilidades de autorregulación son indispensables no solamente por los requisitos del aprendizaje permanente, sino también en la vida escolar para estructurar el proceso de aprendizaje autónoma y reflexivamente (Dettmers, 2010). De hecho, aprender a aprender no es un proceso que se desarrolle solamente por participar como aprendices en situaciones educativas varias, ni tampoco al margen de unas características específicas, sino que este proceso es constructivo, personal y social, y comporta la intervención de diferentes factores psicológicos e inter-psicológicos (cognitivos, metacognitivos, motivacionales, afectivos y relacionales) (Schunk, 2005). Siguiendo los trabajos de Zimmerman (1986), Pintrich (2000) y Boekaerts (2005), podemos señalar como elementos configuradores de la actividad de aprender a aprender las siguientes dimensiones:

- La *dimensión cognitiva*: planificación, organización, auto-instrucción, autocontrol y autoevaluación durante el proceso de aprendizaje. Para ello, son necesarias estrategias cognitivas que permitan obtener y procesar nuevos conocimientos y planificar y desarrollar una tarea estratégicamente, como codificar, relacionar, jerarquizar, memorizar y recuperar información (Boekaerts, 1999).
- La *dimensión metacognitiva*: comprender y controlar los propios procesos cognitivos y monitorizar el aprendizaje, mediante la conciencia de dichos

procesos. Por ello, es crucial el conocimiento reflexivo i metacognitivo de elementos centrales en el aprendizaje (sobre la persona que aprende, sobre los contenidos o tareas y sobre las estrategias para aprender) y la supervisión metacognitiva del proceso de aprendizaje (la regulación y el control del aprendizaje) (Bolívar, 2009b) en cierta medida, está en la base de todas las demás. No en vano, en la propuesta de la Unión Europea, se inscriben en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida. Es evidente que si son necesarias todas las competencias básicas para un aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning. DiBenedetto & Zimmerman (2013) recalcan su importancia en los procesos de aprendizaje, atendiendo a que la autoeficacia vincula las reacciones de autorreflexión previa a los procesos para nuevos ciclos de aprendizajes, lo que proporciona retroalimentación en el ciclo de autorregulación. De hecho, el Proyecto DeSeCo (2002) sitúa la reflexividad y el uso de destrezas metacognitivas como prerequisites de las competencias clave.

- La *dimensión motivacional, afectiva y emocional*: atribución de sentido al aprendizaje, que afecta al uso y desarrollo de los componentes cognitivos y metacognitivos. Los componentes motivacionales contribuyen a crear situaciones propicias para aprender a aprender, como la motivación intrínseca y extrínseca, las atribuciones, las creencias de control, el autoconcepto positivo, la persistencia, las percepciones sobre la autoeficacia, la autoestima, la seguridad, la frustración y la autonomía.

2.2 Las fases de la autorregulación

Pintrich conceptualiza el aprendizaje autorregulado como un “proceso activo y constructivo mediante el cual los estudiantes establecen metas para su aprendizaje y después supervisar, regular y controlar su cognición, motivación y el comportamiento, guiado y limitado para sus objetivos y características del contexto en el medio” (Pintrich, 2000, p. 453). Cabe resaltar, en esta línea, que la autorregulación académica se puede desarrollar (Boekaerts & Corno, 2005; Schunk, 1996; B. J. Zimmerman, 1989), es “maleable y esencial para conseguir resultados exitosos de aprendizaje” (Dunn et al., 2012, p. 316).

Para Zimmerman, son “aquellos pensamientos generados, sentimientos y acciones que se planifican y se adaptan cíclicamente para la consecución de los objetivos personales” (2000, p. 14). Este autor lo caracteriza como dinámico y fluido, en vez de estático, y lo identifica como el “circuito de la retroalimentación” o “ciclo de autorregulación abierto”, puesto que la autorreflexión sobre las acciones actuales afecta al esfuerzo posterior (Zimmerman, 1986, 1989, 2002, 2008):

- En la *forethought phase*, los estudiantes preparan el escenario para el aprendizaje, valoran la tarea a realizar, de forma proactiva a fijarse objetivos y determinar un plan de acción con procesos estratégicos, lo cual se ve afectado por las construcciones de la motivación: autoeficacia, orientación de meta, creencias de control y valor de la tarea. *¿Por qué se hace? ¿Qué sentido tiene? ¿Para qué sirve?*
- La *performance phase* contiene procesos de autoobservación y autocontrol, con los cuales se recoge la información que se utilizará para evaluar la eficacia del plan de acción determinado inicialmente y para avanzar en futuros esfuerzos de aprendizaje. Estos dos procesos de control de rendimiento se producen con esfuerzos durante el aprendizaje, que afectan tanto a la atención como a la acción. La autoobservación implica la aplicación de habilidades como el planteamiento de preguntas, la autoevaluación, el auto-registro y la monitorización metacognitiva; mientras que el autocontrol implica el autoaprendizaje, la focalización de la atención y otras estrategias (como leer, subrayar, tomar apuntes, ensayar e interrogarse uno mismo). *¿Qué operaciones debemos seguir? ¿Por qué? ¿Cómo lo estamos haciendo?*
- La *self-reflection phase* se compone de los procesos de auto-juicio y auto-reacción. *¿Qué hemos aprendido? ¿Cómo lo hemos aprendido?* Esta es la fase final donde los procesos de autorreflexión implican la emisión de juicios y auto-reacciones, para alimentar de nuevo la fase de previsión, siguiendo el ciclo de autorregulación. Aquí se valora el propio rendimiento respecto a patrones de auto-orientación, a atribución de un rendimiento inferior al deseable, y se modifican tácticas en las estrategias anteriores para la siguiente tarea de aprendizaje.

66

Neus Sanmartí (2007) define la evaluación como el motor del aprendizaje y entiende el error como útil para regular el aprendizaje; recomienda, además, la búsqueda de estrategias para compartir con el alumnado el proceso evaluador y hacerlo participe y protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Tal y como indica, aprender a evaluarse es una de las condiciones básicas para aprender a aprender, y para tener autonomía aprendiendo (en cualquier actividad); de hecho, "cuando se inicia un proceso de aprendizaje, lo más habitual es que se cometan errores, pero unos estudiantes son más capaces que otros para superarlos. La diferencia básica entre ellos es que unos saben evaluarse (regularse), mientras que los otros han desarrollado sistemas para aprender poco eficientes" (2010, p. 5).

A modo de resumen, desde un enfoque competencial, aprender a aprender supone ser capaz de movilizar conocimientos de diferentes tipos para enfrentarse a exigencias y retos de aprendizaje en contextos específicos y en situaciones de evaluación que se caracterizan por ser sistemas de actividad continua, reguladora, auténtica y participada (Mauri & Rochera, 2010). Puesto que la evaluación por

competencias cambia el punto de mira de lo que se quiere evaluar, obviando una mirada cuantificadora hacia lo que se espera que los estudiantes hayan aprendido; en las competencias, por el contrario, “se hace mirando al futuro: con qué grado de éxito pueden poner en práctica lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos y habilidades en nuevos contextos” (Bolívar, 2009b, p. 6)

3. METODOLOGÍA

Pero, ¿Cómo enseñar a aprender a aprender? ¿Qué principios metodológicos deben seguirse? En cuanto a las orientaciones metodológicas que contribuyen al logro de la competencia de aprender a aprender, se trata de buscar las formas más adecuadas para hacer posible la interiorización del aprendizaje mediante la pertinencia de la mediación social y de la mediación instrumental, gracias al uso situado y contingente del lenguaje verbal, y de concretar esta tarea en la ZDP.

En coherencia con la definición de aprendizaje expuesta, se trata de concretar cómo los docentes implicados pueden ajustar la ayuda pedagógica, con los instrumentos verbales adecuados, para lograr que el alumnado construya su aprendizaje sobre su propio aprender, interiorizando las estrategias aportadas mediante esta ayuda pedagógica, en relación con un contenido de aprendizaje y alrededor de una tarea orientada a un objetivo (proyectarse hacia su futuro), contextualizada en una situación de comunicación determinada.

Para Martín (2008, p. 74) “enseñar a *aprender a aprender* significa conseguir que los alumnos y alumnas experimenten a lo largo de su escolaridad el placer que produce entender algo que antes no comprendíamos, resolver un problema que se nos resistía, sentirnos capaces en último término”. Este proceso debe empezar en la educación infantil, y necesita de cada área de conocimiento para su desarrollo, es transversal en cuanto a áreas curriculares, etapas educativas, y trabajo en equipo o colaboración del profesorado. Para ello, es importante fomentar el desarrollo de capacidades de toma de conciencia sobre los propios procesos mentales y emocionales y sobre los ajenos. Martín, aporta los seis siguientes principios metodológicos (2008):

- Explorar las concepciones que estudiantes y docentes tienen sobre el aprendizaje: qué piensan que significa ser inteligente; sobre el carácter estable o modificable de la inteligencia; y sus teorías sobre el origen de las diferencias individuales.

- Enseñar al alumnado a regular sus propios procesos de aprendizaje: planificar, supervisar y evaluar su comportamiento cuando se enfrentan a cualquier tarea escolar.
- Ayudar al alumnado a atribuir adecuadamente sus éxitos o fracasos, relacionándolos con causas que están bajo su control y que son modificables.
- Elogiar al alumnado a explicitar sus ideas y conocimientos (lenguaje oral y escrito), como medio para tomar conciencia de ellas (“habla epistémica”).
- Colaborar o cooperar entre iguales para tomar conciencia de los procesos cognitivos y emocionales: ponerse de acuerdo y pensar en los objetivos; acordar y pensar sobre las estrategias y pasos; detectar errores propios y ajenos, y dar explicaciones de qué consideramos un error; llegar a soluciones compartidas, y explicar por qué son correctas.
- Realizar una evaluación formadora (autoevaluación y co-evaluación): ser capaz de identificar cuándo aprende y cuándo no, y qué es lo que le ayuda a aprender.

68

Desde otra lógica similar, Sanmartí (2010) expone que desarrollar la capacidad de autorregularse comporta: a) Identificar, reflexionar y compartir los objetivos de la actividad o actividades), es decir, saber para qué se hace lo que se hace, para qué sirve y con qué sentido; b) Anticipar y planificar la acción para realizar la tarea, ya que se requiere tiempo; y c) Compartir los criterios de evaluación para saber qué es lo más importante a tener presente y por qué. Así, se incluyen tanto los criterios de realización -aspectos u operaciones que se espera que el alumnado aplique-, como los criterios de resultados, es decir, la calidad con que se aplican los aspectos definidos en los criterios de realización y el grado de aceptabilidad fijado al valorar la pertinencia, completitud, precisión, volumen de conocimientos, originalidad, etc.

3.1 Experiencias sobre aplicación de metodologías que integran la evaluación

En educación superior, hemos explorado algunas experiencias realizadas al respecto desde la innovación educativa y desde la investigación, relacionadas entre sí y diseñadas con el propósito de vincular decididamente los procesos metodológicos de aprender a aprender con los procesos de evaluación, ya que, de acuerdo con lo expuesto anteriormente, la evaluación es clave para garantizar el diálogo del sujeto que aprende con su aprendizaje, mediante la interacción social.

Nos referimos, por una parte, a los siguientes proyectos impulsados desde la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (UB) por el grupo consolidado de Innovación docente en evaluación y tecnología GIDAT (Código: GIDUB-13/149.) dirigido por la Dra. Elena Cano: *Aplicación de nuevos procesos de retroacción: del feedback al feedforward* (2014-2015, Código: 2015PID-UB/004); *Peer to Peer for Learning to Learn* (P2P4L2L) (2016-2017, Código: 2016PID-UB/024). Y, por otra parte, a los proyectos de investigación REDICE, llevados a cabo en años consecutivos, también bajo la dirección de la Dra. Elena Cano: *La evaluación de las competencias transversales de los estudiantes de maestro de la UB mediante un entorno basado en la web 2.0* (2008-2010, Código: 2016PID-UB/024); *La evaluación formativa de competencias mediante blogs* (2010-2012, Código: REDICE 2010 1002-04); *Diseño, implementación y evaluación de propuestas de feedforward sostenible* (2014-2016, Código: REDICE 16-966).

A lo largo de los cursos escolares en los que se han desarrollado los proyectos referidos, las experiencias docentes e investigadoras han asumido el reto de explorar de forma gradual:

1. La pertinencia del feedback docente para promover la autorregulación del aprendizaje del propio alumnado.
2. La pertinencia del feedback docente para promover la autorregulación del aprendizaje del propio alumnado y la explicitación del feedforward consecuente, como acción futura.
3. La pertinencia del feedback entre iguales para promover la autorregulación del aprendizaje del propio alumnado, tanto en los estudiantes evaluadores como en los estudiantes evaluados y la explicitación del feedforward consecuente, como acción futura.

Estas experiencias se han llevado a cabo en la Facultad de Educación de la UB con profesorado y alumnado del Grado de Pedagogía y del Grado de Maestro de Educación Primaria, en la Universitat Oberta de Catalunya, en la Universitat Rovira i Virgili y en la Universitat de les Illes Balears, sobre contenidos de aprendizaje de Prácticum y de Trabajo Final de Grado, entre otros. El proceso que se ha seguido en estas experiencias ha dibujado un recorrido de progresivo ajuste de la ayuda pedagógica, desde la ayuda docente a la proporcionada por los pares hasta alcanzar la autorregulación de aprender a aprender (Moral Santaella, 2008).

En dichas experiencias, se ha partido del objetivo general de incidir en la optimización del aprendizaje mediante el fomento de la conciencia del alumnado sobre su aprendizaje, para promover así su autorregulación, mediante, en primer lugar, la explicitación del feedback docente, seguido de la explicitación, por parte del alumnado, de su percepción sobre su propio nivel actual y sobre sus decisiones de mejora. Estas dos explicitaciones han permitido visualizar la necesidad del ajuste de las intenciones, la necesidad de precisión y de ajuste del lenguaje de ambas partes. El resultado ha sido de un importante aumento de autoconciencia sobre el aprendizaje en relación con el contenido y con la tarea, pero también sobre su competencia comunicativa.

A partir de esta primera experiencia, se ha promovido la intervención del feedback entre iguales, además del feedback docente, como resultado se ha observado cómo se complementan ambos tipos de ayudas, puesto que los usos del lenguaje del feedback entre pares son más cercanos entre sí.

Finalmente, se ha realizado la experiencia de promover preferentemente el feedback mutuo entre iguales, con el objetivo de fomentar el aprendizaje por ambas partes. Por parte de los iguales proporcionadores de feedback, quienes han asumido el rol y la responsabilidad docente o de igual-experto. Esta asunción, que ha requerido distanciarse del rol estricto de iguales frente al docente, ha supuesto para los evaluadores un aumento del propio aprendizaje. A su vez, el alumnado evaluado ha percibido de forma positiva las aportaciones de sus pares, aceptando la interacción social generada en el grupo. Cada alumno/a evaluado/a, a su vez, debía explicitar qué tipo de cambios se le habían propuesto y cuáles había asumido, proyectando así su autorregulación hacia su propio futuro.

70

4. RESULTADOS

Realizado el análisis conceptual y metodológico sobre la competencia de aprender a aprender como enfoque general para las distintas etapas educativas y de forma específica para la educación superior, vamos a centrarnos ahora en la síntesis de los resultados que nos ha sido posible identificar.

En primer lugar, debemos referirnos al valor añadido que el enfoque educativo centrado en la competencia otorga al aprendizaje. Para ello, ha sido necesario exponer una definición de aprendizaje, cómo se concibe aprender desde el enfoque

socio-constructivista. Desde este marco, hemos analizado la reconceptualización que supone aprender sobre el aprender. ¿Pero son similares estos dos momentos del aprender?

Como hemos visto, *aprender en situaciones escolares educativas, se considera que consiste en atribuir significado y sentido a las experiencias y a los contenidos escolares*. Entendemos, además, que el conocimiento nuevo se construye, o fructifica, sobre el conocimiento previo y que el sujeto que aprende ha de poder establecer *relaciones substantivas, no arbitrarias, entre el conocimiento previo (...) y el nuevo conocimiento* (Coll, 1988, 1995), mediante la interacción social entre la persona más experta y el aprendiz. Cabe añadir la importancia de la ZDP para orientarnos sobre cómo proceder y, a la vez, sobre cómo evaluar este proceso (Vigotsky, 1978).

En segundo lugar, resaltamos los retos asociados con la definición y medición conceptual del aprender a aprender. Para comprender qué significa aprender a aprender debemos recoger esta orientación teórico-metodológica y evaluativa sobre el aprendizaje desde una dimensión de observación del metaconocimiento hacia el pasado-presente y, especialmente, hacia el futuro del aprendiz consigo mismo (Álvarez & del Río, 1990). Por un lado, los organismos político-educativos (LOMCE, 2013; *Tuning Educational Structures in Europe*, 2002; Unión Europea, 2005) han comprendido y asumido este reto y han elaborado disposiciones concretas al respecto. Por otro lado, los referentes consultados han desplegado los componentes que subyacen en estos procesos psicológico-educativos, describiendo su naturaleza cognitiva, metacognitiva y emocional, sus componentes y fases en las que se despliega.

En tercer lugar, presentamos una valoración de los procesos de evaluación formativa sostenibles a través de los proyectos de investigación e innovación educativa descritos. El denominador común de todos ellos se basa en el fomento de la toma de conciencia del alumnado universitario sobre su propio nivel de aprendizaje, sus posibilidades futuras y su competencia comunicativa para poder acceder y transmitir su autorregulación reflexiva y, por lo tanto, la autoevaluación requerida. Para este fin, primero, se ha utilizado como instrumento metodológico y evaluativo la provisión de feedback por parte del profesorado y, segundo, la provisión mutua de retroalimentación entre iguales. Todo ello ha contribuido a optimizar el perfil competencial del alumnado universitario.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Conviene constatar que el paradigma de la competencia de aprender a aprender sigue abierto a futuras aportaciones e investigaciones. La sociedad del siglo XXI está abierta a importantes cambios y la educación no puede mantenerse al margen de la realidad social. Por ello, impulsar la competencia de aprender a aprender aconseja reflexionar previamente sobre algunos aspectos prácticos, como definir con claridad los perfiles del aprender a aprender para cada nivel educativo (desde una concepción competencial amplia y abierta). Todo ello implica, también, reflexionar acerca de los factores que influyen en las diferencias individuales de los aspectos y factores asociados a la competencia, así como concretar la relación que se establece entre esta y los conceptos relacionados. Asimismo, desde la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, se recomienda repensar la programación de situaciones que promuevan la adquisición, modificación, reestructuración y automatización de la nueva información, habilidades o conocimiento; así como la participación e implicación del alumnado y su toma de consciencia de lo aprendido, sus dificultades y progresión.

72

El paradigma del aprendizaje permanente se asienta según el informe Delors (1994) en cuatro pilares básicos: aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser. Así pues, destacamos que “la introducción del aprender a aprender como una de las competencias básicas a lograr durante la escolarización, incluyendo los estudios superiores, es coherente con la idea de preparar al individuo para un mundo cambiante, competitivo, globalizado, tecnológico, donde la información fluye libremente y donde el aprendizaje debe ser una actitud vital, que acompaña a la persona durante toda su vida” (Teixidó, 2010, p. 143). Por ello, en la sociedad del conocimiento y de la información, uno de los principales objetivos de la escuela debiera ser ayudar al alumnado a convertirse en aprendices autónomos, de ahí la importancia de esta competencia: capacitar al alumnado a aprender de manera autónoma y autorregulada, para que trascienda en el ámbito educativo y se proyecte a lo largo de la vida (Bolívar, 2009a).

El EEES opta por mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje incidiendo en aspectos como el profesorado, los programas, los estudiantes, las infraestructuras, la evaluación, entre otros; un nuevo paradigma que implica cambios en la formación del profesorado, dirigiendo la actividad docente hacia el desarrollo de capacidades, habilidades, actitudes y valores que posibiliten la formación competencial, donde aprender a aprender es necesario para adaptarse a los cambios sociales, económicos y tecnológicos, y transformar nuestra realidad. Consecuentemente, es

preciso indagar, reflexionar y debatir, hacia dónde se deberían canalizar y orientar nuestras acciones, en formación del profesorado, buscando un equilibrio entre calidad, capacitación y desarrollo profesional.

Ante los métodos tradicionales de transmisión de conocimientos y la enseñanza centrada en el rol docente, y no en el aprendizaje, ni en la autorregulación del mismo, la convergencia europea sitúa inequívocamente el proceso de aprendizaje como eje central del cambio metodológico. El modelo de enseñanza-aprendizaje que se propone destaca que lo importante no es lo que el profesor sabe o hace, sino lo que aprende el alumnado y cómo lo aprende. Todo ello conlleva el reto a las facultades de educación de una continua actualización científica y técnica de sus saberes, y de la adquisición de nuevas competencias profesionales como docentes y para los futuros docentes. De ahí la necesidad de que la formación del profesorado se plantee desde un proceso de desarrollo profesional continuo, que “ha de continuar a lo largo de la vida, reformulando lo adquirido en ella para solucionar problemas prácticos profesionales y de ciudadanía de manera que los futuros profesionales puedan ser eficientes en un entorno laboral y social cada vez más complejo y en continuo proceso de cambio” (Ávila Ruiz, López Atxurra, & Fernández de Larrea, 2007, p. 14).

Finalmente, queremos insistir en la responsabilidad que recae en las facultades de educación y de formación del profesorado, como referentes en la creación de conocimiento científico, pedagógico y didáctico, para capacitar al alumnado universitario en el desarrollo de su aprender a aprender y, en especial, para la transposición didáctica, puesto que la orientación y la calidad de esta formación profesionalizadora va a repercutir en todas las demás etapas educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, A., & del Rio, P. (1990). Educación y desarrollo: La teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo. In C. Coll, J. Palacios, & Á. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II* (pp. 93–119). Madrid: Alianza Editorial.
- Ávila Ruiz, R. M., López Atxurra, R., & Fernández de Larrea, E. (2007). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Recuperado de <http://www.ehu.eus/documents/1530678/1576062/Parte20I.pdf>
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445–457.

- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199–231.
- Bolívar, A. (2009a). Aprender a lo largo de la vida. *MULTIárea*, 4, 63–97. Recuperado de <https://previa.uclm.es/cr/educacion/pdf/revista/4.pdf>
- Bolívar, A. (2009b). Competencia para el aprendizaje. In *Competencia para el aprendizaje* (p. 9). Santander. Recuperado de http://files.competenciasbasicas.webnode.es/200000164-1b7481c6e4/C.PLEN_V3_ANTONIO_BOLIVAR.pdf
- Cano, E. (2014). Análisis de las investigaciones sobre feedback: aportes para su mejora en el marco del EEES. *Bordón*, 66(4), 9-24. ISSN: 0210-5934.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones entorno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia Y Aprendizaje*, 41, 131–142.
- Coll, C. (1995). La construcció del coneixement a l'escola, cap a l'elaboració d'un marc global de referencia per a l'educació escolar. In *Psicologia de la Instrucció*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Coll, C., Mauri, T., & Rochera, M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Profesorado, Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 16(1), 49–59.
- Council European. (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. In *La Educación encierra un tesoro* (pp. 91–103). México: El Correo de la UNESCO. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Gobierno Vasco. Departamento de Educación Universidades e Investigación. (2012). *Competencia para aprender a aprender*. País Vasco. Recuperado de http://ediagnostikoak.net/edweb/cas/materiales-informativos/ED_marko_teorikoak/Aprender_a_aprender.pdf
- DESECO - OCDE. (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Summary of the final report "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society."* Recuperado de http://www.portalstat.admin.ch/desecco/desecco_finalreport_summary.pdf
- Dettmers, S. (2010). *Effektive Hausaufgaben: Untersuchungen zu einem psychologischen Rahmenmodell*. Universität Berlin.
- DiBenedetto, M. K., & Zimmerman, B. J. (2013). Construct and predictive validity of microanalytic measures of students' self-regulation of science learning. *Learning and Individual Differences*, 26, 30–41. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.004>
- Dunn, K. E., Lo, W.-J., Mulvenon, S. W., & Sutcliffe, R. (2012). Revisiting the Motivated Strategies for Learning Questionnaire: A Theoretical and Statistical Reevaluation of the Metacognitive Self-Regulation and Effort Regulation Subscales.

- Educational and Psychological Measurement*, 72(2), 312–331. <https://doi.org/10.1177/0013164411413461>
- Ibarra, M. S., & González, G. (2015). *Conceptos básicos en Evaluación como aprendizaje y empoderamiento en la Educación Superior*. Cádiz: EVALfor – Grupo de Investigación. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.5070.5686>
- LOMCE. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. España.
- Martín, E. (2008). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *CEE. Participación Educativa*, 9, 72–78.
- Mateo, J., & Vlachopoulos, D. (2013). Evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XX1*, 16(2), 183–208. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.2.2639>
- Moral Santaella, C. (2008). Aprender a pensar-aprender a aprender. Habilidades de pensamiento y aprendizaje autorregulado. *Bordón*, 60(2), 123-137. ISSN: 0210-5934.
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. *Handbook of Self-Regulation*, 451–502. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Project Tuning. (2002). *The Tuning Educational Structures in Europa Project*. Recuperado de http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/ENGLISH_BROCHURE_FOR_WEBSITE.pdf
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, (13), 79–106. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1892>
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. (E. Graó, Ed.) (Vol. 1a). Barcelona.
- Sanmartí, N. (2010). Avaluar per aprendre: l'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències. *Generalitat de Catalunya: Departament d'Educació, Direcció G*, 36. Recuperado de http://xtec.gencat.cat/web/conten/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359–382.
- Schunk, D. H. (2005). Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85–94. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3
- Teixidó, J. (2010). «Aprender a Aprender» a l'escola i a l'institut. Desenvolupament de la competència d'aprendre a aprendre a l'educació obligatòria. *Revista Catalana de Pedagogia*, 7, 137–162. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.50>
- Unión Europea. (2005). *Competencias clave para el aprendizaje permanente - un marco de referencia europeo*. Recuperado de <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc>

[do?pubRef=//EP/NONSGML+TC+P6-TC1-COD-2005-0221+0+DOC+WORD+V0//ES](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)

- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Zabalza, M. (2005). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. Universidad de Santiago de Compostela. Galicia. Recuperado de <http://www.udc.es/grupos/apumefyr/docs/guiadeguias.pdf>
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307–313. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of Self-regulated Learning and Academic Achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated Learning and Achievement: theory, research and Practice* (pp. 1–25). New York: Springer_Verlag.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(August), 64–70. <https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102>
- Zimmerman, B. J. (2008). Darshanand Ramdass. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 18–41. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-869>

Creatividad y rendimiento académico: un estudio de caso con alumnos de 4º curso de educación secundaria

Creativity and academic performance: a study with students of 4th year of secondary education

Presentación Ángeles Caballero García

Marta Fernández García

Universidad Camilo José Cela (UCJC), España

Resumen

En el siglo XXI, se apuesta por incorporar la creatividad como una competencia curricular para la adaptación del alumnado a las nuevas exigencias sociales. Esta investigación pretende determinar la relación entre las variables creatividad y rendimiento académico en las asignaturas de lengua y matemáticas de un colegio concertado de la Comunidad de Madrid. El diseño de la investigación es de tipo descriptivo, correlacional y no experimental. Respetando el sistema de aulas intactas se ha seleccionado de manera intencional una muestra de 59 alumnos de 4º curso de educación secundaria. Para medir la creatividad se ha utilizado el test de Inteligencia creativa (CREA) de Corbalán et al., (2003) y como medida de rendimiento hemos utilizado las calificaciones de la 2º evaluación de las asignaturas de lengua y matemáticas. Los datos muestran correlaciones estadísticamente significativas y moderadas entre la creatividad y el rendimiento en lengua, pero no hay correlación entre creatividad y rendimiento en matemáticas. El análisis de regresión nos permite afirmar que la creatividad solo predice el rendimiento en un 12.4%. Terminamos nuestro estudio reivindicando que se debe seguir investigando la relación entre creatividad y rendimiento, manteniendo una comunicación abierta y flexible entre los profesionales de la educación, a favor de seguir trabajando para favorecer el desarrollo integral del alumnado del Siglo XXI, diseñando programas educativos que atiendan a sus necesidades personales, profesionales y sociales.

Palabras clave: creatividad; rendimiento académico; materias instrumentales; Educación Secundaria; innovación educativa.

Abstract

In the twenty-first century, the focus is on incorporating creativity as a curricular competence in order to make the students able to adapt themselves to the new demands of society. This research tries to establish the connection between the variables creativity and academic performance in a private-subsidized school in Madrid. This research intends to be descriptive and correlational, but not experimental. Following the intact classroom system, a 59 4th grade students sample is taken intentionally. To measure creativity, we used the Creative Intelligence test (CREA), by Corbalán et al., (2003); the performance was determined by the grades achieved during the 2nd term. The data show moderate and statistically significant correlations between creativity and performance in the language subject, but there aren't evidences to support this in the Mathematics area. The regressive analysis allows us to confirm that creativity only predicts performance in a 12,4%. We conclude this research highlighting the importance of keeping on the search of the creativity-performance relation, through an open and flexible communication among the education professionals, aiming to foster the 21st century students' whole development by designing curriculums that meet their personal, professional and social needs.

Keywords: *creativity; academic performance; instrumental subjects; secondary education; educational innovation.*

1. INTRODUCCIÓN

Ofrecer una respuesta educativa de calidad debe ser un compromiso de toda la comunidad educativa y no solo un propósito. La sociedad que nos caracteriza es compleja y cambiante. Esta concepción atañe directamente en la conceptualización de la enseñanza del siglo XXI que se tenga. Según Pozo (2006, citado por Larraz Rábanos, 2015) en esta acción tenemos que tener en cuenta tres aspectos de la sociedad que nos rodea. En primer lugar, vivimos en la sociedad de la información y existen diversas posibilidades de acceso al conocimiento; por tanto, la escuela ha perdido su exclusividad en el ejercicio de esta función. El siguiente aspecto a señalar es que el conocimiento es múltiple e incierto, es decir, toma posición en diferentes perspectivas y puntos de vista. Finalmente, el último aspecto que nos propone es el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida. Un concepto en el que se justifican las competencias clave que se potencian desde nuestro sistema educativo y las concepciones europeas educativas y de carácter internacional.

78

En el siglo XXI, se apuesta por una sociedad en la que la creatividad debe estar presente en el sistema educativo a nivel de formación de profesorado y de currículum escolar para que el estudiantado desarrolle formas autónomas de integrarse dentro de ella. Para Jeffrey y Craft (2001), citado por Larraz Rábanos (2015) la creatividad es importante en nuestra sociedad porque: (1) opera en el ámbito político y económico; (2) actúa como vínculo para fortalecer al individuo en la sociedad; y (3) promueve el desarrollo de un aprendizaje efectivo. Para Joaquín Cano (2001), citado por Morales, Morales y Holguín (2016) el rendimiento académico va unido a la calidad y a la eficiencia del sistema y, de hecho, el rendimiento educativo se presenta, normalmente, como un índice para valorar la calidad global del sistema. El rendimiento escolar formaría parte del rendimiento académico siendo un indicador de la calidad en educación.

La United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 1996), en su informe *La educación encierra un tesoro* plantea, precisamente, la educación del siglo XXI como una educación que dura toda la vida del individuo. Esto supone un cambio sustancial a la hora de entender la educación, articulándose en cuatro fundamentos educativos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. A partir de aquí se percibe en la sociedad la necesidad de un nuevo modelo de enseñanza, con una metodología basada en el pensamiento crítico, pensamiento reflexivo y la creatividad, tal y como recoge el artículo 9 de la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI (UNESCO, 1998).

En la Propuesta de Decisión del Parlamento y del Consejo Europeo (2008, citado por Larraz Rábanos, 2015) se establece la necesidad de impulsar la creatividad y la innovación a nivel social y económico. Se necesitan nuevas competencias y habilidades que permitan a las personas innovar y participar activamente en una sociedad culturalmente diversa y basada en el conocimiento.

Gran parte de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), valoran y esperan que los individuos sean innovadores, creativos, con altos niveles de motivación, tanto en el ámbito educativo como en el profesional. En este mismo sentido, académicos y expertos piensan que, para enfrentarse a los desafíos de la sociedad actual, las personas deben desarrollar habilidades que vayan más allá de la reproducción del conocimiento adquirido. Por tanto, el desarrollo de las competencias alternativas a las reproductivas, entre ellas la creatividad, propiciarán que las personas puedan afrontar los problemas que se les presenten con imaginación y creatividad.

Existe una preocupación real por la manera en la que se afrontan los nuevos retos sociales y cómo aumentar los niveles de excelencia en el rendimiento del alumnado para afrontar los retos educativos actuales en nuestro país: (1) elevadas tasas de abandono escolar; (2) bajo nivel formativo en comparación con el resto de países participantes en PISA, OCDE, etc.; (3) baja proporción de alumnado excelente; (4) falta de adecuación del sistema educativo a las nuevas demandas formativas, los objetivos de los que parte nuestra legislación vigente son los siguientes: (1) reconducir a los estudiantes hacia direcciones acordes a sus potencialidades; (2) mejorar los resultados incrementando el número de titulados de la ESO; (3) aumentar el nivel educativo y el número de alumnado excelente; (4) Favorecer el empleo estimulando el espíritu emprendedor (Vicens Vives, 2014).

Para resolver los problemas actuales son necesarias una serie de competencias relacionadas con el pensamiento crítico, la innovación y la creatividad, que serán fundamentales en el Siglo XXI. Para enfrentar esta nueva situación, el alumnado necesitará desarrollar mayores habilidades analíticas y comunicativas, resolutorias, creativas e innovadoras, colaborativas y efectivas. Llamamos a estas habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes, competencias del Siglo XXI (Scott, 2015). Hernández, Alvarado, y Luna (2015) inciden en la importancia de formar profesionales creativos e innovadores por lo que abogan por incluir dichas competencias en las nuevas propuestas de metodologías y estrategias de evaluación.

El rendimiento académico, por su parte, es uno de los elementos esenciales a la hora de medir la eficacia del sistema educativo a través de dimensiones cuantitativas y cualitativas (Fajardo, Maestre, Felipe, León del Barco y Polo del Río, 2017). Solano Luengo (2015) lo define como el nivel de conocimientos que el estudiantado demuestra tener en el campo, área o ámbito que es objeto de evaluación; lo que consigue saber en las áreas, materias, asignaturas, en relación a los objetivos de aprendizaje y en comparación con sus compañeros de aula o grupo. Las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que desarrolla en su proceso de enseñanza aprendizaje.

Clemente (1983) considera que las calificaciones son el mejor indicador para medir el rendimiento académico defendiendo que las materias instrumentales, lengua y matemáticas, son las que determinan el rendimiento global. En esta misma línea se pronuncian autores como Pérez Serrano (1981) y Álvaro Paje (1990) que, aun reconociendo la subjetividad de las calificaciones, aseveran que esta es la práctica más habitual entre el profesorado para medir el rendimiento del alumnado (Adell, 2006). Estos aspectos han sido tenidos en cuenta en la definición de nuestra variable de estudio.

80

Sabiendo que rendimiento y creatividad son dos variables que suscitan interés y se investigan en la actualidad, este trabajo pretende estudiar su comportamiento en nuestros estudiantes de educación secundaria y analizar la relación existente entre ellas.

Actualmente, no se encuentra una línea homogénea en cuanto a la relación entre creatividad y rendimiento ya que, dependiendo del autor y de sus investigaciones se pueden encontrar correlaciones nulas, bajas o altas entre estas variables. En general la evidencia empírica demuestra que existe una correlación significativa positiva entre la creatividad y el rendimiento académico, y que esta relación depende experimentalmente de cómo se mida la creatividad (instrumento de medida), la asignatura que se evalúe y los procedimientos de evaluación que utilice el docente (Bailin, 1994; Belmonte, 2013; Campos, et al., 1997; Saremi y Bahdori, 2015).

En los años cincuenta, Guilford señaló que, en el rendimiento académico, influyen otros factores además de la inteligencia, refiriéndose a la creatividad, entre otros. Edwards y Tyler (1965) y Gervilla (1987) hallaron correlaciones más bien bajas entre creatividad y rendimiento y Flescher (1963) nulas. En la misma línea, los estudios llevados a cabo por De la Torre (1989) establecen que la relación entre creatividad

y rendimiento académico es escasa. Contreras Ortiz y Romo Santos (1989) demostraron que no había correlaciones significativas entre estas variables y debían interpretarse como capacidades distintas.

El trabajo de Getzels y Jackson (1962) fue uno de los primeros en poner de manifiesto que la creatividad influye en el rendimiento, observando que el grupo de estudiantes con alta creatividad se equiparaba con el grupo de elevado rendimiento académico. En la misma línea, Feldhusen, Denny y Condon (1965) encontraron altas correlaciones y positivas entre ambas variables.

Por otro lado, también se ha señalado que el estilo de enseñanza influye en la relación creatividad y rendimiento. Una enseñanza que promueva actitudes creativas dará una correlación positiva con el rendimiento. Por el contrario, si la enseñanza es tradicional, la correlación con esta variable será negativa (Hutchinson, 1963).

Torrance (1988) determinó, tras sus propias investigaciones, que la creatividad influye de diferentes maneras en el rendimiento escolar dependiendo de los modelos educativos y el contexto escolar. En este sentido las aportaciones de Hasan y Butcher (1966) y Holland (1961) evidencian que el alumnado con un nivel de creatividad elevado, pueden presentar bajas calificaciones.

Ulmann (1972) llegó a la conclusión, después de revisar diferentes estudios en los que se analizaba la relación entre creatividad y rendimiento, que este último se puede explicar en función de la capacidad creativa.

Garaigordobil y Torres (1996) analizaron las relaciones entre creatividad, inteligencia y rendimiento académico y encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre ellas, destacando una alta creatividad de los sujetos con un rendimiento alto en lengua y menor en matemáticas. Como ellos, Novel, Constante y Lara (2004) comprobaron que la calificación media en matemáticas era la más baja de todas las asignaturas. La importancia de la creatividad en el rendimiento, por tanto, puede variar en función de la asignatura y de la prueba de creatividad que se utilice. En este sentido Olea y San Martín (1989, citado por Campos, González y Calderón, 1997) proponen que, además de las pruebas de creatividad estandarizadas, se utilicen otro tipo de medidas como pueden ser las evaluaciones de los productos creativos de los alumnos.

Xiaoxia Ai (1999, citado por Chiecher, Elisondo, Paoloni y Donolo, 2018) expone que las relaciones entre rendimiento, género y creatividad dependen de las diferentes áreas de conocimiento y de las acciones desarrolladas en ellas.

Echavarrí, Godoy, y Olaz (2007) señalan diversos estudios (Stumpf y Eliot, 1995; Weissa, Kemmler, Deisenhammer, Fleischnacker y Delazer, 2003) en los que los hombres obtienen mayor rendimiento en razonamiento espacial y tareas visoespaciales (ciencias) que las mujeres. Por el contrario, las mujeres, en habilidades verbales (letras), especialmente en la fluidez del lenguaje.

Espinosa (2005) encontró que la incidencia del género en la creatividad era escasa o nula. En la misma línea el estudio llevado a cabo por Chiecher et al., (2018) concluye que no se evidencian diferencias entre hombres y mujeres respecto a las capacidades creativas aunque las mujeres desarrollaron mayores acciones creativas.

Estudios como los de López Calichs (2006) y Reid y Petocz (2004) señalan la influencia positiva que tiene la creatividad para hacer más eficaz el aprendizaje, relacionándolo directamente con el alto rendimiento académico, ya que ayuda al alumno a adquirir un mayor dominio de sus conocimientos y habilidades lo que le lleva a un aprendizaje más completo (Alonso, Martínez-Monteagudo y Martín, 2015). Otros autores ponen de manifiesto que la creatividad es una variable predictora del rendimiento (Escalante, 2006; Miguez, Uzquiano y Lozano, 2010).

82

Durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se va a desarrollar gran parte del periodo de la adolescencia. En este momento evolutivo se producen cambios físicos y psicológicos que pueden alterar el rendimiento escolar. Los diferentes autores están de acuerdo en la importancia de desarrollar habilidades que activen procesos cognitivos de orden superior facilitando la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje, atendiendo al desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo, creativo, metacognitivo, etc. En estas premisas se basan los organismos internacionales y nacionales que examinan las políticas educativas, para que se logren rendimientos académicos en términos de excelencia, para fomentar la economía interna y el avance social de manera exitosa, adaptándonos al contexto globalizador y diverso actual (Larraz Rábanos, 2015).

Grigorenko, Jarvin, Diffley, Goodyear, Shanahan y Sternberg (2009, citado por Miguez, et al., 2010), determinan que la motivación, el aprendizaje autorregulado, la inteligencia y la creatividad son factores determinantes del rendimiento académico en alumnos con edades comprendidas entre 13 y 17 años. Ramírez y López (2017), ponen en evidencia que existe una relación directa entre la creatividad y el rendimiento escolar en alumnos de secundaria. de 1º y 2º ESO.

Los estudios de Bernabé, Gálvez, y Álvarez (2017) y Peña, Ezquerro y López (2017) corroboran la correlación significativa y positiva entre creatividad y rendimiento académico.

A partir de lo expuesto, llegamos a la conclusión de que existen pocas investigaciones que relacionen directamente la creatividad y el rendimiento en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y muchas menos que arrojen resultados positivos o concluyentes. Con la siguiente investigación esperamos obtener resultados que esclarezcan algunas de las cuestiones aquí planteadas, estudiando cómo se manifiesta la creatividad y su relación con el rendimiento académico en los alumnos de secundaria que forman parte de nuestro estudio de caso.

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La preocupación que existe por mejorar el rendimiento escolar y fomentar capacidades creativas es una preocupación tangible. En base a la revisión bibliográfica realizada nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿Qué rendimiento y creatividad tienen los alumnos de educación secundaria de nuestra muestra? ¿Hay diferencias por género en la creatividad y el rendimiento de los alumnos? ¿Existe relación entre creatividad y rendimiento en lengua y matemáticas? En caso de existir, ¿Cómo es esa relación? ¿La creatividad es una variable predictora del rendimiento en lengua y matemáticas?

83

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo general de la investigación fue estudiar el rendimiento y la creatividad de los alumnos de 4º curso de ESO, comprobar si existe relación entre estas variables, y si existen diferencias por género en dicha relación, además de determinar la creatividad como variable predictora del rendimiento.

Dicho objetivo se concretó en los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer el rendimiento en lengua y matemáticas y la creatividad de los alumnos de 4º de la ESO.
2. Verificar si existen diferencias por género en la creatividad y el rendimiento de los alumnos de 4º ESO en las asignaturas de lengua y matemáticas.

3. Comprobar si existe relación entre creatividad y rendimiento de los alumnos de 4ºESO en las asignaturas de lengua y matemáticas.
4. Analizar si la creatividad es una variable predictora del rendimiento en los alumnos de 4ºESO en las asignaturas de lengua y matemáticas.

En base al planteamiento del problema y los objetivos marcados, las hipótesis de nuestra investigación han sido las siguientes:

- Hipótesis objetivo 1: los alumnos del estudio tienen un rendimiento medio de notable en lengua y matemáticas y una creatividad media alta en dichas asignaturas.
- Hipótesis objetivo 2: no existen diferencias por género en la relación creatividad y rendimiento.
- Hipótesis objetivo 3: existe una relación positiva entre las variables creatividad y rendimiento (lengua y matemáticas).
- Hipótesis objetivo 4: la creatividad es una variable predictora del rendimiento en lengua y matemáticas.

4. METODOLOGÍA

4.1 *Diseño de la investigación*

Para esta investigación se empleó una metodología no experimental (correlacional y descriptiva), transversal (momento puntual) de diseño prospectivo simple (Montero y León, 2002).

4.2 *Participantes*

De la población de alumnos de secundaria de un colegio concertado de la Comunidad de Madrid, se ha seleccionado, de manera no probabilística e intencional, una muestra de 59 alumnos de 4º de la ESO, de edades comprendidas entre los 16-19 años, 49,2% hombres y 50,8% mujeres que se encontraban realizando sus estudios en el curso 2017-2018.

4.3 *Instrumentos:*

Para medir la creatividad de los alumnos se ha empleado el Test de Inteligencia Creativa (CREA) de Corbalán et al. (2003), escala de adolescentes cuya finalidad es la "apreciación de la inteligencia creativa a través de una evaluación cognitiva de la creatividad individual según el indicador de generación de cuestiones, en el contexto teórico de búsqueda y solución de problemas" (p. 7). Se usa en niños,

adolescentes y adultos, cuenta con baremación en centiles para las tres edades, y se ha trabajado en población española y argentina. Tiene una confiabilidad de 0,875 para el uso de las formas A y B como formas paralelas, y una validez concurrente de 0.792, cuando se ha comparado la forma A con la Batería de Creatividad de Guilford. Cumple, por tanto, con los estándares de fiabilidad y validez que se exigen para las pruebas psicológicas.

Para la variable rendimiento se han utilizado las listas de notas o calificaciones de los alumnos en la segunda evaluación del curso 2017/2018 en las asignaturas de lengua y matemáticas, las cuales constituyen el indicador más recurrente en la investigación a la hora de determinar la medición de esta variable.

4.4 Procedimiento de recogida y análisis de datos

Tras una entrevista con el director del centro, en la que se explicó el objetivo de la investigación, y se obtuvo la consiguiente aprobación para la recogida de datos, se concretó con las profesoras de lengua y matemáticas el momento más adecuado para administrar el cuestionario y recoger las calificaciones de los alumnos en las materias seleccionadas. La aplicación del CREA se realizó dentro del aula habitual de clase, a nivel colectivo, en el grupo A y después en el B, siguiendo las instrucciones de la prueba y en el tiempo estipulado de 4 minutos de presentación del estímulo (lámina). En el caso del rendimiento, las tutoras facilitaron el listado de calificaciones obtenidas en las asignaturas de lengua y matemáticas en el curso 2017-18. En ambos casos, los alumnos se identificaron con el número de clase para garantizar el anonimato de la respuesta.

Una vez corregida la prueba, se tabularon los datos y se analizaron estadísticamente con el programa estadístico SPSS versión 24, con un margen de error del 0,05% y un nivel de confianza del 95% (p valor $> 0,05$) excepto en el análisis de regresión en el que se utilizó un margen más exigente del 99% de confianza y un error . Concretamente, realizamos análisis descriptivos para conocer las características esenciales de la muestra y sus niveles de creatividad y rendimiento académico. A continuación, estudiamos la distribución normal de la población a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov y la homocedasticidad mediante la prueba de Levene y, como no encontramos diferencias significativas, aplicamos estadística paramétrica, en concreto, la prueba t para muestras independientes, con el fin de averiguar si existen diferencias significativas por género en creatividad y rendimiento. En tercer lugar, calculamos la correlación de Pearson, para conocer la relación existente entre creatividad y rendimiento. Finalmente hicimos un análisis de regresión para averiguar el carácter predictivo de la creatividad sobre el rendimiento.

5. RESULTADOS

5.1 Creatividad y rendimiento académico. Datos descriptivos.

Los resultados obtenidos en el análisis descriptivo nos indican que la media de la variable creatividad es de 62,05 (desviación típica 25,00) sobre 99, lo que indica un nivel de creatividad medio. La media para rendimiento en lengua es de 6,14 (desviación típica 1,645) sobre 10, lo que indica una calificación de bien. Para finalizar, la media para el rendimiento en matemáticas es de 4,17 (desviación típica 1,734) sobre 10, lo que indica una calificación de insuficiente. En la Tabla 1 de estadísticos podemos ver las principales medidas de tendencia central y dispersión de la muestra pudiendo constatar que el coeficiente de variación hallado indica que la media es representativa en cualquiera de las variables indicadas en el análisis.

TABLA 1
Análisis descriptivo de las variables general

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza
RDTO_L	59	2	10	6,14	1,645	2,705
RDTO_M	59	1	8	4,17	1,734	3,005
PC_CREA	59	4	99	62,05	25,000	624,980

Fuente: elaboración propia

86

En la Tabla 2 observamos que ambos géneros se encuentran en un nivel de creatividad medio, destacando las mujeres que obtienen una puntuación media mayor (62,30) que los hombres (61,79) en esta variable. Igual sucede con el rendimiento en lengua, en el que las mujeres tienen una media (6,57) más elevada que los hombres (5,69). Por el contrario, en el rendimiento en matemáticas son los hombres los que presentan una media superior (4,38) frente a la que obtienen las mujeres (3,97).

TABLA 2
Análisis descriptivo de la variable creatividad y rendimiento por género

	GÉNERO	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
PC_CREA	HOMBRE	29	61,79	27,447	5,097
	MUJER	30	62,30	22,858	4,173
RDTO_L	HOMBRE	29	5,69	1,491	,277
	MUJER	30	6,57	1,695	,310
RDTO_M	HOMBRE	29	4,38	1,545	,287
	MUJER	30	3,97	1,903	,347

Fuente: elaboración propia

5.2 Creatividad y rendimiento, diferencias por género

En la Tabla 3 comprobamos que la prueba *t* para muestras independientes arroja un nivel de significación de 0,939 para las diferencias de creatividad por género. Estos valores se encuentran por encima del valor de confianza fijado por lo que no existen diferencias de medias de creatividad entre hombres ($=61,79$; $DT=27,447$) y mujeres ($=62,30$; $DT=22,858$).

Para rendimiento en lengua y género, la prueba *t* arroja un nivel de significación de 0,039. Existen por tanto diferencias significativas entre el rendimiento en lengua de mujeres ($=6,57$; $DT=1,695$) y hombres ($=5,69$; $DT=1,491$), a favor de las primeras. Para rendimiento en matemáticas y género, la prueba *t* arroja un nivel de significación de 0,365. Estos valores se encuentran por encima del valor de confianza fijado por lo que no existen diferencias de medias de rendimiento en matemáticas entre hombres ($=4,38$; $DT=1,545$) y mujeres ($=3,97$; $DT=1,903$).

TABLA 3
Prueba *T* para la igualdad de medias

		<i>t</i>	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
PC_CREA	Se asumen varianzas iguales	-,077	57	,939	-,507	6,567	-13,657	12,643
	No se asumen varianzas iguales	-,077	54,485	,939	-,507	6,587	-13,711	12,697
RDTO_L	Se asumen varianzas iguales	-2,107	57	,039*	-,877	,416	-1,710	-,044
	No se asumen varianzas iguales	-2,112	56,502	,039	-,877	,415	-1,709	-,045
RDTO_M	Se asumen varianzas iguales	,913	57	,365	,413	,452	-,493	1,318
	No se asumen varianzas iguales	,916	55,372	,364	,413	,451	-,490	1,315

Fuente: elaboración propia

5.3 Relación entre creatividad y rendimiento

En la Tabla 4 pueden verse los resultados de la correlación calculada para las variables creatividad y rendimiento:

TABLA 4

Correlación creatividad y rendimiento en lengua

		PC_CREA	RDTO_L	RDTO_M
PC_CREA	Correlación de Pearson	1	,324*	,233
	Sig. (bilateral)		,012	,076

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: elaboración propia

Los datos mostrados nos permiten afirmar que existe una correlación significativa y positiva moderada entre las variables rendimiento en lengua y creatividad, y por tanto, los alumnos que tuvieron mayor creatividad también mostraron mejor rendimiento en lengua; sin embargo, no encontramos significación en la correlación calculada para creatividad y rendimiento en matemáticas, por lo que la creatividad no estuvo relacionada con los resultados en esta materia.

5.4 La creatividad como variable predictora del rendimiento

Finalmente, cuando estudiamos si la creatividad es predictora del rendimiento en lengua y matemáticas, obtuvimos una ecuación de regresión, un modelo válido, pero no bueno de regresión, en el que solo podemos explicar en un 12,4% esta relación, tomando un intervalo de confianza del 99% (véase Gráfico 1).

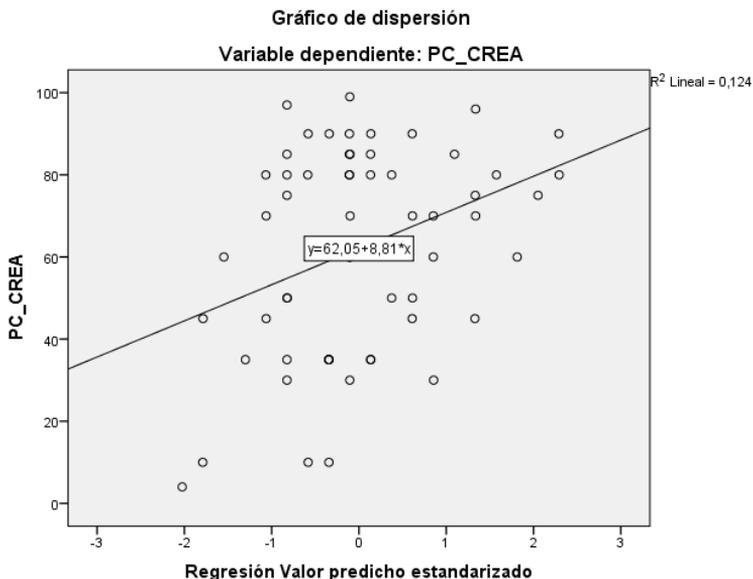


GRÁFICO 1. Recta de regresión creatividad*rendimiento

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos visto que la creatividad tiene un papel importante para la educación del Siglo XXI y su potenciación revelará una nueva forma de entender la escuela y al alumnado. La LOMCE (2013) recoge en el artículo 6 bis, distribución de competencias, apartado 2b que se deben “desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor” (p.15).

En el objetivo 1 nos propusimos conocer el rendimiento en lengua y matemáticas y la creatividad de los alumnos de 4º de la ESO. Esperábamos encontrar que los alumnos tuvieran un rendimiento medio de notable (lengua y matemáticas) y una creatividad media alta. Cumplimos el objetivo 1, pero no confirmamos su hipótesis. Nuestros resultados han indicado una creatividad y un rendimiento medio en lengua y bajo en matemáticas, particularmente han sido las adolescentes quienes han obtenido mejor rendimiento en lengua y los adolescentes en matemáticas. Urge la necesidad de encontrar soluciones paritarias que desarrollen la creatividad en el aula y mejoren el rendimiento de los estudiantes en estas materias, para estar en consonancia con las actuales demandas sociales y educativas.

En el objetivo 2 nos propusimos verificar si existen diferencias por género en la creatividad y el rendimiento (lengua y matemáticas) de los alumnos de 4º de la ESO y no esperábamos que fuesen significativas por género. Nuestros resultados confirman esta hipótesis para la creatividad y el rendimiento en matemáticas, pero no para el rendimiento en lengua, superior significativamente en las mujeres frente a los hombres. Cumplimos por tanto el objetivo mencionado y contrastamos parcialmente su hipótesis. Estudios previos encontraron que las diferencias por género en creatividad y rendimiento son escasas o nulas (Chiecher, et al., 2018; Espinosa, 2005). Xiaoxia Ai (1999) afirma incluso que las diferencias de género en creatividad dependen del área de conocimiento estudiada.

En el objetivo 3 nos propusimos comprobar si existe relación entre creatividad y rendimiento y esperábamos encontrar una relación positiva entre ambas variables. Los resultados de nuestro estudio indican que existe una correlación moderada, positiva y estadísticamente significativa entre creatividad y rendimiento en lengua, pero no con el rendimiento en matemáticas. Nuestra hipótesis se confirmó, por tanto, parcialmente. Las investigaciones que han analizado la relación existente entre creatividad y rendimiento arrojan resultados contradictorios. En algunos casos, la

relación entre estas variables es baja (Campos y González, 1994; De la Torre, 1989; Edwards y Tyler, 1965; Flescher, 1963; Gervilla, 1987; Holland, 1961; Locke, 1963) y los alumnos con un nivel alto de creatividad obtienen calificaciones más bajas (Getzels y Jackson, 1962; Hasan y Butcher, 1966) y en otros, se concluye que los alumnos con alta creatividad obtienen mejores resultados académicos (Ulman, 1972). Autores como Campos y González (1994), Hutchinson (1963) y Torrance (1965), entre otros, argumentan que las discrepancias encontradas en las investigaciones que estudian la correlación de ambas variables puede ser debida a varias causas, entre otras, el estilo de enseñanza, los métodos educativos empleados, el contexto escolar, la asignatura o materia evaluada, los instrumentos utilizados para medir la creatividad, etc. En línea con este trabajo, Garaigordobil y Torres (1996) encontraron correlaciones estadísticamente significativas, destacando una alta creatividad de los sujetos con un rendimiento alto en lengua y menor en matemáticas. Novel et al. (2004) comprobaron que la calificación media en matemáticas era la más baja de todas las asignaturas. Diferentes estudios concluyeron igualmente que los hombres obtienen mayor rendimiento en las áreas de ciencias y las mujeres en las áreas de letras (Stumpf y Eliot, 1995; Weissa, et al., 2003). Estudios más recientes confirman la relación positiva entre la creatividad y el rendimiento académico (Bernabé et al., 2017; Peña, et al., 2017; Ramírez y López, 2017).

Finalmente, apoyándonos en un estudio realizado por Migués et al., (2010) esperábamos encontrar que la creatividad es una variable predictora del rendimiento académico. Escalante (2006) se pronunció en este mismo sentido. Pero nuestros resultados no lograron demostrar la hipótesis de partida y con ella el carácter predictivo de la creatividad sobre el rendimiento académico.

En nuestra revisión de la literatura hemos comprobado que es común que las investigaciones sobre la relación rendimiento y creatividad no encuentren datos concluyentes. En este sentido, Belmonte (2013) afirma que “numerosos estudios consideran que la creatividad no es determinante para un adecuado éxito escolar, y otros sí hallan cierto valor predictivo en ella” (p.317). En línea con sus planteamientos defendemos la necesidad de que la investigación siga avanzando por este camino e invitamos al profesorado al cambio educativo que conlleva la implantación de programas que desarrollen la creatividad en pro del rendimiento académico.

Para finalizar, señalamos algunas de las limitaciones que deben ser contempladas en futuras investigaciones para su mejora. En primer lugar, la selección incidental de la muestra. Al tratarse de un estudio de caso, los resultados son válidos para los estudiantes del curso evaluado y del centro escogido, pero no pueden extrapolarse

al conjunto de la población. En segundo lugar, podría destacarse como otra limitación la medida de la creatividad y del rendimiento realizada. Utilizamos el test CREA de inteligencia creativa (Corbalán et al., 2003) para medir la creatividad, y se tomaron como indicadores de rendimiento las calificaciones de las asignaturas de lengua y matemáticas de los participantes. En este sentido, la aplicación de una única prueba de creatividad puede limitar otras concepciones y rasgos de ésta. El instrumento empleado mide la creatividad en función de la capacidad del sujeto para realizar preguntas (producción) de calidad, pero se pierden otras dimensiones. En cuanto al rendimiento, se ha utilizado una evaluación de resultado y de carácter cuantitativo, y no se han tenido en cuenta los aspectos cualitativos y procesuales, así como otros factores determinantes relacionados como las expectativas, la motivación, las experiencias previas de aprendizaje, etc.

Futuras líneas de investigación que versen sobre creatividad y rendimiento en educación secundaria podrían ampliar la muestra con el propósito de verificar la validez del estudio. Se podría realizar un planteamiento similar incluyendo participantes de otros entornos y contextos sociales, llevando a cabo un muestreo probabilístico de estratos o conglomerados representativos de la población. Otra posible línea de investigación podría estar relacionada con el estudio de la relación entre la edad, la creatividad y el rendimiento, en la que se pudiera analizar en qué momento disminuye o aumenta la capacidad creativa, analizando también en qué medida pueden afectar al rendimiento los estilos de aprendizaje y de enseñanza. También se podría realizar un estudio longitudinal en panel, en los cursos terminales de cada etapa escolar (3ºEI, 6ºEP y 4ºESO). Otra aportación de continuidad sería la aplicación de un programa de intervención para la creatividad y comprobar con un diseño experimental con grupos control su efecto en el rendimiento. Otras realizaciones podrían ir dirigidas a explorar el carácter predictivo sobre el rendimiento de otras variables como la inteligencia emocional (Caballero-García y Carretero, 2016; Caballero-García, Carretero, Sánchez y Ruano, 2018), la motivación, etc.

La educación, tal y como la entendemos hoy en día, no es lo suficientemente creativa, ya que prima la adaptación del individuo al contexto institucional, las “buenas prácticas”, las “buenas conductas” y los “rendimiento esperados”. Se necesita una renovación constante en las escuelas para una educación de calidad, no solo una simple reproducción de los hábitos y prácticas sociales, por medio de nuevas acciones que ayuden al desarrollo integral del individuo (Grupo Si(e)te, 2012). Sería interesante estudiar el lugar de la creatividad en el diseño de propuestas de

enseñanza en los centros educativos y cómo desde la escuela, en sus diferentes niveles, se promueve y/o valora su desarrollo y cómo, desde el contexto escolar se vincula la creatividad con el rendimiento académico.

Para terminar, consideramos que se debe seguir investigando sobre creatividad y rendimiento, manteniendo una comunicación abierta y flexible entre los profesionales y seguir trabajando para favorecer el desarrollo integral del alumnado del Siglo XXI, diseñando programas educativos que atiendan a sus necesidades personales, profesionales y sociales.

BIBLIOGRAFÍA

Adell, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.

Alonso-Lacasta, R., Martínez-Monteagudo, M. y Martín-Lobo, P. (2015). Creatividad, atención y rendimiento académico en alumnado de conservatorio profesional. *Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 473-482. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.32>

Álvaro Paje, M. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: CIDE.

Bailin, S. (1994). *Achieving extraordinary ends: An essay on Creativity*. New Jersey: Ablex publishing.

Belmonte Lillo, V. M. (2013). *Inteligencia Emocional y Creatividad: Factores Predictores del Rendimiento Académico (Tesis Doctoral)*. Universidad de Murcia, Murcia.

Bernabé, R., Gálvez, M., y Álvarez, R. (2017). Relación entre el pensamiento creativo y el rendimiento académico de los estudiantes del Quinto año de secundaria. *Ciencia y Desarrollo. Universidad Alas Peruanas*, 20(2), 93-98. doi: <http://dx.doi.org/10.21503/cyd.v20i2.1495>

Caballero García, P.A. y Carretero Cenjor, M.J. (2016). Emociones, creatividad y aprendizaje on-line. En C.M. Vizoso y A. Sánchez-Bayón (Coords.). *Hacia una universidad del Tercer Milenio. Reflexiones y experiencias docentes ABT* (pp. 59-75). Madrid: Delta Publicaciones Universitarias (Grupo Ediberun), (ISBN: 978-84-16383-17-7).

Caballero García, P.A., Carretero Cenjor, M.J., Sánchez, S. y Ruano, N. (2018). Creativity and happiness in university students. *Actas de la 12th Annual International Technology, Education and Development Conference (INTED2018)* (pp. 6943-6950). Valencia, 5-7 de marzo. ISBN: 978-84-697-9480-7

Campos, A., González, M., y Calderón, M. (1997). Imagen, creatividad y rendimiento académico en EGB. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 1(1), 119-127. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Alfredo_Campos2/publication/279476670_Imagen_creatividad_y_rendimiento_academico_en

EGB/links/55d2125108aec1b0429dce14/Imagen-creatividad-y-rendimiento-academico-en-EGB.pdf

- Chiecher, A., Elisondo, R., Paoloni, P., y Donolo, D. (2018). Creatividad, género y rendimiento académico en ingresantes de ingeniería. *RIES: Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(24), 138-151. doi: <http://dx.doi.org/10.22201/issue.20072872e.2018.24.266>
- Clemente, A. (1983). *Aproximación cognitiva a la caracterización de los problemas escolares en el ciclo superior de E. G. B. y su relación con el rendimiento académico*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia.
- Contreras Ortiz, C., y Romo Santos, M. (1989). Creatividad e inteligencia: una revisión de estudios comparativos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 42(2), 251-260. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2359262>
- Corbalán Berná, F., Martínez Zaragoza, F., Alonso Monreal, C., Donolo, D., Tejerina Arreal, M., y Limaña Gras, R. (2003). *CREA. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA Ediciones.
- De la Torre de la Torre, S. (1995). *Creatividad aplicada*. Madrid: Escuela Española.
- Echavarrí, M., Godoy, J., y Olaz, F. (2007). Diferencias de Género en Habilidades Cognitivas y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios. *Universitas Psychologica*, 6(2), 319-329. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64760211>
- Edwards, M.P., y Tyler, L.E. (1965). Intelligence, Creativity and Achievement in a non-selective Public Junior High School. *Journal of Educational Psychology*, 56, 96-99.
- Escalante, G. (2006). Creatividad y rendimiento académico. *Saber ULA*, 1-7. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/16176>
- Espinosa, J. C. (2005). Incidencia del género y la edad en la creatividad infantil. *Diversitas*, 1(1), 22-30. doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2005.0001.02>
- Fajardo Bullón, F., Maestre Campos, M., Felipe Castaño, E., León del Barco, B., y Polo del Río, M. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XX1*, 20(1), 209-232. doi: <https://doi.org/10.5944/educXX1.14475>
- Feldhusen, L.F., Denny, T., y Condon, C.F. (1965). Anxiety, divergent thinking and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 56,40-45.
- Flescher, 1. (1963). Anxiety and achievement of intellectually gifted and creatively gifted children. *Journal of Psychology*, 56, 251-268.
- Garaigordobil, M., y Torres, E. (1996). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con inteligencia y rendimiento académico. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 18(1), 87-98.
- Gervilla, A. (1987). *Creatividad, Inteligencia y Rendimiento*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Geztels, J.W., y Jackson, P.W. (1962). *Creativity and Intelligence: explorations with gifted children*. New York: Wiley.

- Grupo Si(e)te. Educación. (2012). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. *Revista de Investigación en Educación*, 10(1), 7-29. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Hasan, P., y Butcher, HJ (1966). Creatividad e inteligencia: una réplica parcial con los niños escoceses del estudio de Getzels y Jackson. *British Journal of Psychology*, 57 (1-2), 129-135. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8295.1966.tb01013.x>
- Hernández Arteaga, I., Alvarado Pérez, J. C., Luna, S. M. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 135-151. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/620/1155>
- Holland, J.L. (1961). Creative and academic performance among talented adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 52(3), 136-147.
- Hutchinson (1963) Hutchinson, W. L. (1963). *Creative and productive thinking in the classroom*. Tesis doctoral. University of Utah. SALT Lake City
- Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: Santilla Ediciones UNESCO.
- Larraz Rábanos, N. (2015). *Desarrollo de las habilidades creativas y metacognitivas en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Dykinson, S.L.
- Montero, I., y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 503-508.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad (LOMCE). («BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013), 3-64.
- López Calichs, E. (2006). El proceso de formación de las competencias creativas. Una necesidad para hacer más eficiente el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3), 1-13. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2514>
- Migues, A. R., Uzquiano, M. P., y Lozano, A. B. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento escolar en Enseñanza Secundaria. *Psicothema*, 22(4), 790-796. Recuperado de <http://www.psicothema.es/pdf/3803.pdf>
- Morales Sánchez, L. A., Morales Sánchez, V., y Holguín Quiñones, S. (2016). Rendimiento escolar. *Revista electrónica Humanidades, Tecnología y Ciencia del Instituto Politecnico Nacional*(15), 1-5. Recuperado de http://revistaelectronica-ipn.org/Contenido/16/HUMANIDADES_16_000382.pdf
- Novel, M. C., Constante, M. T., y Lara, A. (2004). El rendimiento en matemáticas en 2º de ESO. *Universitat Jaume I*, 2-14. Recuperado de: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79027/forum_2004_23.pdf?sequence=1

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París: Ediciones Unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- Peña García, F. A., Ezquerro Cordón, A., y López Fernández, V. (2017). Un estudio piloto de la relación entre la creatividad, las inteligencias múltiples y el rendimiento académico en estudiantes de educación obligatoria. *Revista Academia y Virtualidad*, 10(2), 31- 46. doi: 10.18359/ravi.2850
- Pérez Serrano, G. (1981). *Origen social y rendimiento escolar*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Ramírez Díaz, Y., y López Fernández, V. (2017). La creatividad, las inteligencias múltiples y el rendimiento escolar a través de las áreas instrumentales en 1º y 2º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). *Talincrea*, 4(7), 3-14. Recuperado de [http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/Rami%CC%81rez%20%20Lo%CC%81pez%20\(2017\).pdf](http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/Rami%CC%81rez%20%20Lo%CC%81pez%20(2017).pdf)
- Reid, A. y Petocz, P. (2004). Learning Domains and the Process of Creativity. *The Australian Educational Researcher*, 31(2), 45-62.
- Saremi, H., y Bahdori, S. (2015). The relationship between critical thinking with emotional intelligence and creativity among elementary school principals in Bojnord city, Iran. *International Journal of Life Sciences*, 9(6), 33-40.
- Scott, C. L. (2015). *El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* París: Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, París.
- Solano Luengo, L. O. (2015). *Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria obligatoria y su relación con las aptitudes mentales y las actitudes ante el estudio* (Tesis Doctoral). UNED.
- Torrance, E.P. (1988). The nature of creativity as a manifest in testing. In R.J. Sternberg (ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ulmann, G. (1972). *Creatividad*. Madrid: Rialp.
- Vicens Vives. (2014). *Guía para conocer la LOMCE*. España: Ediciones Vicens Vives S.A. Recuperado de <http://www.vicensvives.com/vweb/IMAFICH/catalegs/10156.pdf>

Perturbação da Aprendizagem Específica com défice na leitura em alunos dos 1º e 2º ciclos do ensino básico. Professores de educação especial e pais em colaboração

Disruption of Specific Learning with reading deficit in elementary and secondary school students: Parents and teachers of special education in collaboration

Alexandra Rodrigues

Professora do ensino especial, Portugal.

Célia Ribeiro

Universidade Católica Portuguesa (UCP), Portugal.

Ana Paula Couceiro Figueira

Universidade de Coimbra (UC), Portugal.

Resumo

A Perturbação da Aprendizagem Específica (PAE) com défice na leitura caracteriza-se por dificuldades persistentes e incapacitantes na aprendizagem de competências básicas na leitura, sendo que pais e professores devem estar atentos a um conjunto de sinais de alerta para que se possam implementar estratégias eficazes e apropriadas que permitam, o mais precocemente possível, à criança lidar com as dificuldades de leitura.

Assim, conhecer as estratégias adotadas/a adotar pelos pais/encarregados de educação (EE) de alunos dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB) com PAE com défice na leitura, no sentido de dar continuidade ao trabalho dos professores e a potenciar o sucesso escolar, foi o objetivo central deste estudo.

Através de um estudo de natureza qualitativa, em que foram entrevistados dez professores de educação especial e dez pais de alunos dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico com esta perturbação, foi possível concluir que os pais de alunos com PAE com défice na leitura são elementos ativos e participativos no processo de intervenção, uma vez que, em casa, as atividades de reforço do que o aluno aprende na escola se constituem como um complemento importante para minimizar as suas dificuldades e potenciar o sucesso escolar.

Palavras-chave: Perturbação da Aprendizagem Específica com défice na leitura; Pais/encarregados de educação; Professores de educação especial; Colaboração; Sucesso escolar.

Abstract

The specific learning disorder with impairment in reading is characterised by persistent disabling difficulties in the learning process of early reading skills. Thus, it is imperative for both parents and teachers to be able to recognize a set of alerting signs, in order to implement efficient and appropriate strategies which will allow the child to cope with reading difficulties precociously.

Therefore, the main goal of the present study is to identify the usual or future strategies adopted by parents and/or guardians of 1st/2nd graders suffering from specific learning disorder with impairment in reading in the hope to enable teacher's work and promote successful academic performance.

Using a qualitative study, in which were interviewed ten special needs education teachers and ten parents of students who suffer from this disorder, attending primary school and lower secondary education level, it was possible to conclude that parents of children with specific learning disorder with impairment in reading are active and participative

elements in the intervention process since home reinforcement activities of what the student has learned at school serve as a major complement to minimise learning difficulties and boost school success.

Keywords: Specific learning disorder with impairment in reading; Parents/guardians; Special Education teachers; Strategies; Students' success.

1. INTRODUÇÃO

98

Aprender a ler e a escrever são, indubitavelmente, aprendizagens basilares nos nossos dias para que a criança tenha sucesso académico (Cuetos, Suárez-Coalla, Molina & Llenderozas, 2015). Não obstante, estamos cientes de que uma grande percentagem de crianças vê essa tarefa dificultada, visto que a leitura emerge como uma construção complexa que “requer uma operação conjunta de, praticamente, todas as estruturas cerebrais” (Centro de Formação Edufor, n.d., p. 29). Algumas revelam significativas perturbações de aprendizagem ao nível da leitura, o que condiciona todo o seu percurso académico, social e profissional. Neste sentido, tanto os pais como os professores não devem adiar a avaliação, uma vez que a Perturbação da Aprendizagem Específica (PAE) com défice na leitura é persistente, sendo fundamental identificá-la o mais precocemente possível, de forma a proceder a uma intervenção adequada para que a criança aprenda e deixe de encarar a leitura como um problema frustrante (Figueira & Botelho, 2017; Figueira & Silva, 2017; García, Jiménez, González & Jiménez-Suárez, 2015; Shaywitz, 2008), diminuindo também o sentimento que muitas vezes se gera de incapacidade e de baixa autoestima.

Para Silva (2007), quando uma criança não aprende da maneira como ensinamos, é necessário ensiná-la de maneira que ela aprenda, partindo do princípio de que a família e a escola se constituem como dois contextos de desenvolvimento privilegiados (Barros, Pereira & Goes, 2008; Figueira & Botelho, 2017; Jiménez, 2014).

Cabe, assim, ao professor, fundamentalmente, o de Educação Especial e ao psicólogo, um papel preponderante na intervenção com o aluno com dislexia. Deve beneficiar de uma capacidade de diálogo, de liderança, de trabalho em grupo, para conseguir congrega todos os esforços no sentido de esbater as dificuldades sentidas (Almeida, 2015).

Referir-nos-emos, muitas vezes, ao termo dislexia por ser “o mais conhecido, o mais usado e o mais popular” (Lopes, 2010, p. 133) ou por ser, na opinião de Mather e Wendling (2012), o mais consistente com o uso internacional.

Segundo Shaywitz (2008), cabe também aos pais “eliminar a barreira da ignorância em torno da dislexia e substituí-la pelo maravilhoso conforto do conhecimento” (p. 15). É preciso corresponsabilizá-los para que saibam “o que é possível fazerem para garantir que os respetivos filhos possam aprender a ler de forma proficiente” (p. 15), visto que a dislexia pode ser tão devastadora como qualquer vírus podendo infiltrar-se em cada um dos aspetos da vida do indivíduo (Shaywitz, 2008).

Barros, Pereira e Goes (2008) referem que os pais/EE promovem o sucesso escolar estando a par do que os filhos realizam na escola, dando um apoio mais direto à aprendizagem escolar, acompanhando as suas tarefas escolares e o seu estudo e, sobretudo, influenciando determinadas “variáveis afetivo-motivacionais associadas à aprendizagem, como o autoconceito académico e a auto-estima” (p. 114).

A presente investigação visa conhecer as estratégias adotadas pelos pais/encarregados de educação (EE) de alunos dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB) com PAE com défice na leitura, no sentido de dar continuidade ao trabalho dos professores e a potenciar o sucesso escolar.

2. AS PERTURBAÇÕES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

99

Os últimos anos têm sido bastante profícuos no estudo da PAE (DSM-5, APA, 2014).

A DSM5 enquadra este tipo de perturbações na secção II, na categoria das Perturbações do Neurodesenvolvimento e define-as como

uma perturbação do neurodesenvolvimento com uma origem biológica, que é a base das anomalias a nível cognitivo, que estão associadas aos sinais comportamentais da perturbação. A origem biológica inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais os quais afetam a capacidade do cérebro de perceber ou processar informação verbal e não-verbal de forma eficiente e precisa (APA, 2014, p. 80).

Estas manifestam-se durante o período de escolaridade e caracterizam-se por dificuldades persistentes e incapacitantes na aprendizagem de competências básicas na leitura, escrita e/ou matemática (Petretto & Masala, 2017).

3. PERTURBAÇÃO DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICA COM DÉFICE NA LEITURA

Ao longo dos últimos anos, proliferaram trabalhos de investigação sobre a PAE com défice na leitura, o que não nos facilita o trabalho de a definir e porque, como referem Torres e Fernández (2001, p. 3), “não existe ainda uma definição universal de dislexia”. Todavia, a comunidade científica tem demonstrado grande preocupação em especificar o conceito, para que as crianças abrangidas por esta perturbação sejam identificadas, com mais rigor.

Etimologicamente, dislexia significa “dificuldade da fala ou da dicção” (Torres & Fernández, 2001, p. 3). Por seu lado, Citoler e Sanz (1997, p. 121) definem-na como “sinónimo de dificuldades de leitura”.

Contudo, autores há (Jiménez, 2014; Ramus, 2012; Shaywitz, 2008) que defendem que a dislexia não se cinge a uma dificuldade na leitura e, normalmente, não aparece isolada.

100

Ao longo do século XX, como referem Carvalho (2011) e Mather e Wendling (2012), prolongou-se o debate sobre a natureza da dislexia, assim como sobre os aspetos mais importantes para o diagnóstico, continuando o interesse nas PAE.

Shaywitz (2008) considera a dislexia como não refletindo “um défice generalizado no processamento linguístico, mas antes uma fragilidade que se manifesta num componente específico do sistema linguístico: o módulo fonológico”. Ainda, “todo o equipamento cognitivo, as aptidões intelectuais de ordem superior necessárias à compreensão – vocabulário, sintaxe, discurso (compreender textos em situação de uso) e raciocínio -, permanece intacto” (Shaywitz, 2008, p. 64).

Sendo a PAE com défice na leitura o “tipo por excelência de los transtornos específicos de aprendizaje” (Puente, 2002, p. 29), é também consensual que é a desordem mais prevalente, pois atinge 70 a 80% dos discentes com PAE nas nossas escolas.

4. O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA

Aprender a ler é uma tarefa fundamental, mas difícil e que, para muitas crianças, “é mesmo uma tarefa tremendamente difícil ou quase impossível” (Viana, 2005, p. 63). Neste sentido, a escola deve, durante o percurso do aluno, implementar

estratégias que permitam que desenvolva a leitura, sendo fundamental que tudo se decida o mais precocemente possível: “a família continua a ser a principal base de apoio, mas o grupo escolar vai desempenhar um importante papel em termos de desenvolvimento pessoal” (Viana, 2005, p. 67). Esta autora considera, ainda, importante conhecer “toda a dinâmica emocional, cognitiva, interpessoal e familiar do aluno, enfatizando a análise do funcionamento do indivíduo dentro dos diferentes contextos em que se movimenta” (p. 83).

Corroboramos a ideia de vários autores (Carvalho, 2011; Lopes, Spear-Swerling, Oliveira, Velasquez, Almeida, Araújo, Zibulsky & Cheesman, 2014; Silva do Nascimento, Rosal & Queiroga, 2018) de que é “no 1º Ciclo que deverão ser centrados os principais esforços para evitar que as dificuldades apresentadas por muitas crianças se cristalizem” (Viana, 2005, p. 76). Neste ciclo, o primeiro e segundo anos são fundamentais, sobretudo ao nível das competências básicas de leitura e escrita, sendo que a investigação é bastante clara quando refere que um diagnóstico e uma intervenção realizados logo nos dois primeiros anos, nos problemas de leitura e de escrita, são essenciais de forma a prevenir dificuldades que terão repercussões em toda a vida dessas crianças (Lopes et al., 2014; Viana, 2005). Não podemos negligenciar o problema, uma vez que “não só aumenta a angústia da criança na escola, como, em pouco tempo, conduz a uma falta de motivação e conseqüente recusa para ler” (Centro de Formação Edufor, n.d., p. 92).

Porém, para ajudar uma criança com esta perturbação, o docente deve promover uma visão positiva da leitura e “tentar minimizar o efeito “rotulador” do diagnóstico da dislexia, o qual pode danificar a auto-estima” (Hennig, 2003, p. 35). Deve estar atento à área emocional do aluno, que tanto interfere na sua forma de aprender, uma vez que, se as questões emocionais não forem devidamente geridas, o insucesso pode conduzir a uma rejeição de todas as atividades escolares. Assim, tanto os professores como os pais/família devem centrar-se nas conquistas e não nas derrotas dos alunos, valorizando todos os progressos que estes obtêm.

5. METODOLOGIA

5.1 *Objetivos*

Tendo como objetivo geral conhecer as estratégias adotadas pelos pais/EE de alunos dos 1º e 2º CEB com PAE com défice na leitura, no sentido de dar continuidade ao trabalho dos professores e a potenciar o sucesso académico, traçámos, ainda, os seguintes objetivos específicos:

1. Verificar que estratégias utiliza o professor de Educação Especial junto de alunos com dislexia;
2. Saber como interagem professores de Educação Especial e pais/encarregados de educação;
3. Conhecer as estratégias utilizadas pelos pais para apoiar os filhos com dislexia;
4. Conhecer possíveis obstáculos/equívocos que se colocam à interação entre pais e professores Educação Especial.

5.2 Instrumentos

Os instrumentos privilegiados foram entrevistas semiestruturadas, tendo sido elaborados dois guiões, um para os professores de Educação Especial (com 3 blocos de questões em torno da problemática da PAE com défice na leitura; da intervenção em contexto escolar e da colaboração com os pais) e outro para os pais de alunos com PAE (constituído por 3 blocos em torno da identificação do educando e da perturbação; do conhecimento dos encarregados de educação sobre a intervenção em contexto escolar e da colaboração com a escola, de acordo com os objetivos estabelecidos (cf. Quadros de 1-6)).

5.3 Amostras

As amostras deste estudo foram escolhidas, de forma não aleatória, de entre um grupo de professores e pais/EE de alunos do 1º e 2º CEB com diagnóstico de PAE com défice na leitura, com ou sem intervenção, dentro ou fora do contexto escolar, no distrito de Viseu, Portugal.

A amostra dos professores de Educação Especial é constituída por dez elementos, todos do sexo feminino, com idades entre os 37-58 anos, com maior incidência dos 40-48 anos, número de participantes (N), igual a 6, a trabalhar em diferentes escolas públicas do ensino regular. Grande parte da amostra de docentes pertencia ao quadro, verificando-se uma situação profissional estável, sendo apenas duas as professoras contratadas.

Foi nossa intenção entrevistar docentes com alguma experiência profissional: assim, todas as professoras entrevistadas têm mais de dez anos de serviço e a maior parte (N=8) possui mais de dez anos de tempo de serviço na área da Educação Especial.

Todas as docentes possuíam formação especializada no domínio cognitivo-motor, sendo que um dos elementos tinha ainda formação no domínio da surdez.

Apenas duas das entrevistadas eram detentoras de bacharelato como formação inicial, tendo todas as outras formação graduada ao nível da licenciatura: em humanidades (N=3), em Português e Francês (N=1), em Filosofia (N=1), em Línguas e Literaturas Clássicas e Portuguesa (N=1), em Inglês e Alemão (N=1) ou no 1º Ciclo (N=1).

Quanto aos pais/EE, a amostra é constituída por pais/EE do sexo feminino, com idades entre os 37-47 anos, cujos filhos estudavam em diferentes escolas públicas do ensino regular. No que respeita às habilitações literárias, a maior parte das entrevistadas possuía o 12º ano (N=3) ou uma licenciatura (N=4), sendo apenas uma habilitada somente com o 6º ano. A atividade profissional da amostra dos pais/EE é diversificada: registamos duas professoras, uma enfermeira, uma empregada de escritório, uma embaladeira, uma artesã, uma engenheira agrónoma, uma bancária e duas encarregadas de educação desempregadas. A maioria das entrevistadas tinha dois filhos (N=7) e apenas duas tinham um filho, com idades entre os 3-20 anos, com maior incidência dos 9-11 anos.

5.4 Procedimentos

Na presente investigação, a análise de conteúdo das entrevistas obedeceu a um processo de categorização *a priori* (cf. Quadros 1-6), com base nas questões e objetivos estipulados.

6. RESULTADOS

6.1 Dos professores

6.1.1 Quanto à problemática da PAE com défice na leitura (cf. Quadro 1)

A maioria dos entrevistadas (N=8) considera que, em Educação Especial, nunca se está realmente preparado para intervir e apenas duas das entrevistadas julgam que sim.

Quando questionados sobre se a escola dispõe de meios materiais e humanos para lidar com a dislexia, verificamos que grande parte dos inquiridos (N=8) afirmou que esses meios são inexistentes, enquanto dois referem que existem meios suficientes. Assim, sugerem essencialmente que é necessário disponibilizar mais formação (N=5), que é necessário mais tempo semanal de intervenção com os alunos com

dislexia (N=3) e que são necessários mais professores de Educação Especial (N=3). As entrevistadas sugerem ainda que é essencial o trabalho colaborativo (N=2), sendo que um considera que se devem gerir melhor os recursos que existentes.

Apenas um professor não acompanhava, à data qualquer aluno com dislexia. Das restantes entrevistadas, as respostas variam. Assim, registamos situações em que, para um aluno, havia duas professoras, mas também outras em que dois alunos eram seguidos por uma única professora. Registamos ainda outra professora com três alunos e referiram acompanhar quatro alunos três docentes e outros três referiram ter cinco, seis e onze alunos com dislexia.

QUADRO 1

A problemática da PAE com défice na leitura, pelas professoras

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Caracterização da problemática da PAE com défice na leitura	Preparação do professor de Educação Especial para intervir na dislexia	Está preparado Não está preparado
	Meios materiais e humanos disponibilizados pela escola para lidar com a dislexia	Existentes Inexistentes
	Sugestões	Fazer intervenção mais tempo por semana Disponibilizar formação Gerir melhor os recursos que se têm Trabalho colaborativo Mais professores de Educação Especial
	Número de alunos que o professor acompanha	Nenhum Um Dois Três Quatro Cinco Seis Onze
	Opinião sobre a incidência	Rapazes Raparigas Ambos os géneros
	Alunos com dislexia na escola não abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008	Não abrangidos Abrangidos

No que respeita à incidência em termos de género, os entrevistados consideraram ser mais os rapazes com dislexia (N=5) do que as raparigas (N=2). Contudo, três professoras mencionam que consideram que há tantos rapazes como raparigas.

Ao analisarmos o quadro 1, podemos observar que parte das professoras (N=6) referiu não haver, na escola onde lecionam, alunos com dislexia que não estejam abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008. Não obstante, quatro entrevistadas responderam que sim.

6.1.2 Quanto à Intervenção em contexto escolar, pelos professores de EE (cf. Quadro 2)

Verificamos que, segundo as nossas inquiridas, o apoio prestado pelo professor de Educação Especial ao aluno com dislexia passa por trabalhar essencialmente a leitura e a escrita (N=7), por trabalhar a compreensão (N=5) e o vocabulário (N=2) e por analisar o erro (N=5). Referiram também que é necessário apoiar o discente no treino da velocidade da leitura (N=3) e da consciência fonológica (N=1).

As professoras salientam que intervêm fundamentalmente nas áreas da leitura e da escrita (N=6), na perceção visual (N=3) e auditiva (N=2) e na memória de trabalho (N=2). Uma das professoras referiu intervir na área da consciência fonológica, outra mencionou ser essencial trabalhar a concentração e, por fim, uma das professoras afirmou ser importante trabalhar a psicomotricidade.

Tendo em conta o tempo semanal que as professoras de Educação Especial por nós inquiridas dedicam aos alunos com a problemática em causa, constatamos que a maioria (N=4) lhes dedica 45 minutos por semana. Há professoras (N=2) que estão com os alunos 90 minutos, 135 minutos (N=2) e duas das entrevistadas mencionam que acompanham os alunos 180 minutos por semana. De referir que uma das professoras não acompanhava sistematicamente, à data, alunos com dislexia, mas quando o fazia, dedicava-lhes 135 minutos semanais.

Grande parte dos entrevistados (N=8) não considerava suficiente o tempo que dedicava a estes alunos. Não obstante, uma professora considera que sim e outra julga serem razoáveis os 90 minutos que lhes dedicava.

QUADRO 2

Intervenção em contexto escolar, pelas professoras

Categories	Subcategorias	Indicadores
Intervenção em contexto escolar	Tipo de atividades promovidas pelas professoras de Educação Especial	Trabalhar o vocabulário Trabalhar a leitura e a escrita Analisar o erro Trabalhar a compreensão Treinar a velocidade da leitura Treinar a consciência fonológica
	Áreas de intervenção	Leitura e escrita Perceção visual Perceção auditiva Consciência fonológica Memória de trabalho Concentração Psicomotricidade
	Tempo semanal dedicado aos alunos	45 m 90 m 135 m 180 m
	Tempo suficiente	Sim Não

6.1.3 Quanto à Colaboração com os pais, na perspetiva das professoras (cf. Quadro 3)

Os pais são considerados, pela maioria (N=6) das professoras entrevistadas, elementos ativos/participativos no processo de intervenção. Todavia, uma considera que não, e três afirmam que apenas alguns o são.

A maior parte das professoras (N=7) considera que a participação dos pais se verifica, essencialmente, através do trabalho que fazem com os filhos em casa para dar continuidade ao seu trabalho. A título de exemplos ilustrativos dessa participação, referem atividades em que os pais participam quando articulam ou reúnem com os professores (N=3) ou sempre que vão às reuniões (N=2).

Pela observação do quadro 3, verificamos que a maioria das professoras (N=6) considera a articulação/interajuda características fundamentais na relação **que estabelecem com os pais**. A confiança é também um aspeto a valorizar nesta relação por cinco das professoras. Por fim, duas professoras mencionam ser importante a proximidade e a compreensão.

QUADRO 3

Colaboração com os pais, na perspetiva das professoras

Categories	Subcategorias	Indicadores/segmentos de texto
Colaboração com os pais	Pais como elemento ativo/participativo no processo de intervenção	Sim Não
	Operacionalização da participação dos pais	Trabalham com os filhos em casa (colaboram com o professor) Articulam/reúnem Vão às reuniões
	Características a valorizar na relação com os pais	Articulação/interajuda Confiança Proximidade Compreensão
	Razões das dificuldades no trabalho desenvolvido com os pais	Desvalorização da evolução dos educandos Demasiada exigência com os filhos Falta de empenhamento/ de interesse Ausência de colaboração (recusa em ir à escola) Urgência na obtenção de resultados Não aceitação da problemática Nenhuma
	Atividades/estratégias que os pais podem desenvolver em casa	Promover o gosto pela leitura Ler com os filhos Ler em voz alta Realizar fichas de trabalho Dar reforço positivo Fazer correções oralmente Definir e fazer cumprir horários de estudo Manter maior vigilância
	Outros assuntos relevantes sobre a colaboração professor de Educação Especial pais/EE	"às vezes os pais acabam por condicionar a nossa intervenção" "deviam acompanhar mais a vida escolar dos filhos" É um trabalho é equipa "os meninos disléxicos não estão a ter o apoio que deviam" Nenhum assunto

Algumas professoras (N=2) dizem sentir dificuldades no trabalho que desenvolvem com os pais, uma vez que, muitas vezes, é difícil que estes venham à escola, alegando ainda que os pais não compreendem ou não querem saber (N=2). Referem também que ou há pais que não valorizam a evolução que os filhos vão demons-

trando (N=1) ou ainda há outros que querem resultados demasiado rapidamente (N=1). Uma entrevistada referiu ainda que há pais muito exigentes com os filhos e outra destacou as situações dos pais que não aceitam a problemática. Apesar das dificuldades referenciadas por estas professoras, outras (N=2) há que, até à data, não tinham ainda experienciado qualquer dificuldade com os pais dos seus alunos com dislexia.

Quanto às atividades/estratégias que os pais podem fazer em casa para ajudarem os filhos com dislexia, notamos que muitas professoras referem questões relacionadas com a leitura. Neste sentido, algumas (N=2) consideram que os pais devem promover o gosto pela leitura, sendo essencial para outras (N=5) que os pais leiam com os filhos ou que façam essa leitura em voz alta (N=4). Duas professoras referem que as estratégias passam também pelas fichas de trabalho e uma salienta os jogos de soletração. As estratégias mais informais são também mencionadas: uma professora afirma ser importante o reforço positivo que os pais dão aos filhos, outra assegura que é importante que eles corrijam os erros que os filhos dão oralmente. Uma professora referiu como fundamental uma maior vigilância por parte dos pais e a elaboração de um horário de estudo para os educandos.

108

Verificamos, pela observação do quadro 3, que cinco entrevistadas não acrescentaram nenhum aspeto mais a ter em conta na colaboração estabelecida entre professor de Educação Especial e os pais. Porém, há professoras (N=2) que reforçam a ideia de que o trabalho com estes alunos é um trabalho em equipa, e que os pais deviam acompanhar mais a vida escolar dos filhos (N=1). Um professor realça ainda o facto de alguns pais condicionarem por vezes a sua intervenção e outro salienta que a escola não está a dar o devido apoio às crianças com dislexia.

6.2 Dos pais/EE

6.2.1 Quanto à Identificação do educando e da problemática associada (cf. Quadro 4)

Podemos verificar, através da análise do quadro 4, que tendo em conta o sexo dos educandos com dislexia, a maior parte (N=6) são do sexo masculino enquanto quatro são do sexo feminino.

Verificamos que, na nossa amostra, a maioria dos educandos (N=4) diagnosticados com dislexia tinha 9 anos. Com 10 e 11 anos, havia três educandos. Assim, dois educandos frequentavam o 3º ano do Ensino Básico; quatro frequentavam o 4º ano; um educando frequentava o 5º ano de escolaridade e três o sexto ano.

A maior parte (6) dos pais/EE referia **não** ter conhecimento de qualquer membro da família diagnosticado com dislexia. Contudo, quatro mencionaram haver, na família, membros com dislexia: mãe (N=2); pai (N=1); tios (N=2) e um referiu um primo.

Verifica-se, ainda, que os diagnósticos foram todos efetuados com 7 (N=5) ou 8 anos (N=5), ou seja, no 1º CEB.

Os primeiros a dar o alerta para a dislexia foram tanto os professores (N=6) como as mães (N=3). Num caso, os primeiros sinais da problemática foram observados por uma amiga que apoiava a criança.

Quanto à entidade responsável pelo diagnóstico, as respostas dividem-se entre o psicólogo da escola (N=3) e o psicólogo particular (N=6). Houve, no entanto, um diagnóstico efetuado por um médico. Aquando do diagnóstico, alguns pais (N=2) entraram em choque, outros (N=3) ficaram preocupados com o sucesso académico dos seus filhos e com a falta de meios humanos da escola (N=1), enquanto, para outros (N=2), foi um alívio saber o que se passava com os seus educandos. Duas mães referiram não ter tido qualquer preocupação na altura do diagnóstico.

Perante o diagnóstico, houve educandos que não demonstraram qualquer reação (N=5). Por sua vez, alguns educandos sentiram vergonha, pensando que eram diferentes (N=3). Um pai/EE referiu que o seu educando se mostrou revoltado, enquanto outro percebeu que o filho se tornou ainda mais introvertido.

Atualmente, os pais/EE não veem a dislexia como um problema (N=3). No entanto, há pais (N=4) que se preocupam com o futuro escolar dos filhos. Uma mãe revela-se preocupada com a mudança de escola que o filho vai ter de fazer, outra com o facto de o filho ter dificuldades acrescidas no Inglês e outra ainda pelo facto de o seu educando não estar abrangido pelo Decreto-Lei n.º 3/2008. Este normativo define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário do setor público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida.

Nota-se que todas as mães afirmaram ter procurado informação ou formação sobre a problemática da dislexia. Apenas uma EE revelou que não o fazia.

QUADRO 4

Identificação do educando e da problemática, pelos pais/EE

Categories	Subcategorias	Indicadores
Identificação do educando e da problemática	Familiares com dislexia	Sim Não
	Grau de parentesco com o educando	Mãe Pai Tio(a) Primo
	Idade em que foi efetuado o diagnóstico	8 anos 7 anos
	Quem alertou para os primeiros sinais	Professora Amiga (professora) Mãe
	Quem efetuou o diagnóstico	Psicólogo da escola Psicólogo particular Médico
	Reações manifestadas pelos pais aquando do diagnóstico	Nenhuma O sucesso académico Choque/aflição Alívio Preocupação quanto à falta de meios humanos da escola
	Reação do educando perante o diagnóstico	Nenhuma Revolta, choro Ideia de que era diferente/vergonha Isolamento sobre si próprio
	Preocupações atuais	Desvalorizam o problema Não estar abrangido pelo DL 3/2008, de 07 de janeiro Ter um percurso normal nos estudos (futuro escolar) A aprendizagem do Inglês A mudança de escola
	Procura de informação/formação	Sim Não

6.2.2 Quanto ao Conhecimento dos EE sobre a intervenção em contexto escolar (cf. Quadro 5)

A maioria dos EE (N=8) referiu que os educandos estão abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008. Apenas dois não se encontram ao abrigo deste normativo.

Verificamos que a maioria dos alunos (N=7) é acompanhada por um professor de Educação Especial. Há, no entanto, dois alunos que não usufruem deste acompanhamento por não estarem abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008. Um aluno, por opção dos pais, não usufrui da intervenção do professor de Educação Especial.

Os educandos cujos EE referiram usufruir de acompanhamento, têm-no durante cerca de 45 (N=2) ou 90 minutos por semana (N=5).

As medidas educativas mais implementadas são: mais tempo na realização dos testes (N=4); leitura dos enunciados por parte do professor (N=4); não contabilização dos erros ortográficos (N=3) e apoio pedagógico personalizado (N=1). Três educandos não beneficiavam, à data, de qualquer medida prevista neste domínio da Educação Especial.

Quanto ao modo como os apoios são assegurados, cinco dos inquiridos consideraram não serem garantidos de forma suficiente os apoios prestados pelo professor de Educação Especial da Escola. Verificamos, ainda, que sete dos dez educandos beneficiavam de apoio educativo fora do contexto escolar.

No que diz respeito à identificação do que consideram ser as consequências da dislexia em termos académicos, as respostas variam. Alguns EE (N=3) afirmam que os resultados poderiam ser melhores, que o educando considera que não é tão bom como os outros (N=2) ou que tem de se esforçar muito (N=2).

Alguns dos pais/EE (N=2) referem que os seus educandos se sentem desmotivados. Uma mãe destaca que o filho evoluiu bastante, desde que foi diagnosticado, enquanto outra salienta que o educando “atrasou tudo uma data de anos” por não ter sido diagnosticado mais cedo.

QUADRO 5

Conhecimento dos EE sobre a intervenção em contexto escolar

Categories	Subcategorias	Indicadores/segmentos de texto
Conhecimento dos EE sobre a intervenção em contexto escolar	Abrangido pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro	Sim Não
	Acompanhamento por um professor de Educação Especial	Usufrui Não usufrui
	Quanto tempo por semana	45 m 90 m
	Medidas educativas da Educação Especial	Apoio pedagógico personalizado Não contabilização dos erros ortográficos Mais tempo na realização dos testes Leitura do enunciado dos testes Nenhuma
	Apoios assegurados de forma suficiente	Sim Não
	Apoio educativo fora do contexto escolar	Usufrui Não usufrui
	Consequências da dislexia em termos académicos	"...evoluiu bastante." "...os resultados poderiam ser melhores." "...tem de se esforçar muito." "...atrasou tudo uma data de anos..." "...não é tão bom como os outros..." "...desmotiva-se..."

6.2.3 Quanto à colaboração com a escola, na perspetiva dos pais/EE (cf. Quadro 6)

Podemos verificar que os pais/EE (N=7) consideraram essencial a sua colaboração e participação na aprendizagem dos filhos, uma vez que este comportamento promove o sucesso dos seus educandos (N=4). Apenas uma das entrevistadas referiu que os pais devem tentar participar o mínimo na aprendizagem dos educandos.

Alguns pais/EE (N=3) revelaram interesse em conhecer o trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Especial e a evolução do seu educando quanto ao trabalho realizado (N=1). Algumas das entrevistadas (N=5) gostariam sobretudo que o professor de Educação Especial os informasse sobre atividades/estratégias a realizar em casa de forma a minimizar os problemas dos educandos (N=2).

Relativamente ao acompanhamento das tarefas escolares em casa, constata-se que a mãe é quem mais ajuda (N=9). Algumas Encarregadas de Educação referiram que o pai (N=2) e a irmã (N=2) também acompanhavam nas tarefas escolares. A maioria (N=7) afirma que os educandos realizam as atividades autonomamente, porém, outros (N=3) referem que os educandos precisam de ajuda na sua realização.

Constata-se que são várias as estratégias/atividades utilizadas pelos pais/EE no apoio aos filhos. Assim, grande parte das Encarregadas de Educação motiva-os para a leitura (N=6), treina a velocidade da leitura (N=2), lê a matéria (N=2), ajuda na realização dos Trabalhos para Casa (TPC) (N=5) e faz fichas de trabalho (N=4).

Verifica-se, ainda, que tentam proporcionar um local de estudo calmo (N=2), recorrendo também ao reforço positivo (N=2). Uma Encarregada de Educação refere ajudar na organização do caderno diário do filho.

Na sua maioria, as Encarregadas de Educação (N=7) consideram que os professores de educação especial as informam habitualmente acerca de estratégias que podem desenvolver com o educando em casa. Uma considera esta informação prestada pelo professor de Educação Especial muito importante, mas duas referem nunca terem sido chamadas para falar com o professor de Educação Especial.

A maioria das Encarregadas de Educação perspectiva o futuro dos filhos com dislexia com tranquilidade (N=3), dois EE veem-no atribulado (N=2) e um como incerto. Um considera que o educando vai alcançar os seus objetivos, outro que o filho terá um grande futuro e um EE refere que quer que o filho não seja infeliz e que não abandone os estudos. Por fim, um dos entrevistados afirma que, por enquanto, não sabe.

Para que haja colaboração, os pais referem ser importante manter sempre um diálogo bastante aberto e uma colaboração estreita com os professores (N=3). Alguns (N=3) mencionam também que há ainda muito a fazer por parte da escola e um outro (N=1) que, muitas vezes, não têm acesso aos professores. Uma entrevistada indica que gostaria de ser informada acerca de ações de formação sobre dislexia, sendo que duas das entrevistadas não acrescentaram qualquer sugestão.

QUADRO 6

Colaboração com a escola, na perspetiva dos pais/EE

Categories	Subcategorias	Indicadores/segmentos de texto
Colaboração com a escola	Colaboração e participação ativa na aprendizagem dos filhos	"...é essencial..." "...devem tentar participar o mínimo..." Promove o sucesso
	Assuntos a abordar com o professor de Educação Especial	A evolução O trabalho desenvolvido Atividades/estratégias a realizar em casa Como minimizar os problemas
	Quem acompanha as tarefas escolares em casa	Mãe Pai Irmã
	Realização das atividades por parte do educando	Autonomamente Com ajuda
	Estratégias/atividades utilizadas no apoio ao filho	Motivar para a leitura Treinar a velocidade da leitura Organizar o caderno diário Realizar os TPC Fazer fichas Ler a matéria Organizar um local de estudo calmo Dar reforço positivo
	Informação por parte do professor de Educação Especial sobre estratégias a desenvolver com o educando em casa	"Já o faz" "...nunca sou chamada..." "...muito importante..."
	Perspetivas futuras perante o diagnóstico	"...com tranquilidade." Incerto Alcançar os seus objetivos Atribulado Não sei "...a dislexia é um dom...tem qualidades que outras crianças não têm...vai ter um grande futuro" "...que não seja infeliz...que não abandone..."
	Outros assuntos relevantes sobre a colaboração professor de Educação Especial pais/EE	Manter um diálogo bastante aberto/colaboração estreita "...na escola é que falta muito..." "...é uma luta muito grande." Informar os pais de formações "...como pais não temos acesso aos professores..." Nenhum assunto

7. DISCUSSÃO

Tendo como objetivo geral conhecer as estratégias adotadas pelos pais/EE de alunos dos 1º e 2º CEB com PAE com défice na leitura, no sentido de dar continuidade ao trabalho dos professores, este estudo auscultou professores de Educação Especial e pais/EE sobre a problemática da dislexia, para verificar de que forma ambos colaboram e a que estratégias recorrem para ajudarem estas crianças.

Neste sentido, e procurando clarificar o primeiro objetivo, é necessário, na esteira do que Sousa (1998) refere, desenvolver programas de intervenção que vão ao encontro das necessidades do aluno. O apoio prestado pelo professor de Educação Especial ao aluno com dislexia, segundo os entrevistados, passa primeiro por uma “avaliação das dificuldades específicas do aluno”, procurando também motivá-lo, de forma a “elevar-lhe a autoestima”. É essencial a “reeducação com exercícios específicos que o capacitem com maior rapidez na leitura” e, para além da especificidade que cada um tem, de uma forma geral, é importante trabalhar “a fluência, a precisão da leitura, a compreensão leitora”.

Serra (2008) sintetiza

os professores através de variadas atividades e exercícios específicos, poderão desenvolver nos alunos as diferentes áreas empobrecidas que constituem a génese dos erros de leitura-escrita, ou seja, a consciência fonológica, a perceção e memória visual, a perceção e memória auditiva, a linguagem compreensiva e expressiva, o esquema corporal, a lateralidade e orientação espacial, a orientação temporal, a atenção e memória auditiva e visual, a grafomotricidade (p. 140).

Desta forma, para trabalhar cada uma destas áreas, o tempo disponibilizado pela escola não é suficiente, frisam os professores. Ter 180 minutos por semana seria o ideal, mas não é “o caso na maior parte das escolas”. A intervenção, na maior parte dos casos, tem a duração de 45 minutos, sendo que às vezes “são dois ao mesmo tempo”, porque o horário é difícil de conciliar. Assim, “não se consegue com tão pouco tempo treinar as competências envolvidas”, tendo de “dar prioridade a algumas competências”.

Neste sentido, e fundamentando o segundo objetivo que nos propusemos clarificar, é fundamental ter os pais/EE como parceiros. Cada vez mais, o papel dos pais deverá passar por complementar o trabalho realizado pelos restantes elementos. É crucial a sua presença na escola, pois essa presença é um contributo muito positivo para o trabalho realizado no dia-a-dia e para o aproveitamento escolar dos alunos. Por seu turno, os professores deverão ter um papel relevante na capacidade de escolher

e dar respostas aos pais. Pugh (1989, in Correia, 2008) avança que a relação que se estabelece entre ambos deve ser “uma relação de trabalho que se caracteriza por uma interação partilhada, respeito mútuo e vontade de negociação, o que implica partilha de informação, responsabilidade, aptidões, tomada de decisões e confiança” (p. 162).

Referem as docentes entrevistadas que os pais são realmente elementos ativos/participativos no processo de intervenção. Essa participação operacionaliza-se, fundamentalmente, no trabalho que realizam em casa, dando continuidade ao trabalho do professor ou quando articulam ou reúnem com os docentes de Educação Especial. Salientam que tentam “sempre que haja uma articulação, porque em casa os pais também podem complementar muito do trabalho que nós fazemos”, não precisando de “aplicar as nossas estratégias”. Os resultados são melhores “quando realmente temos os pais também a colaborar connosco e estamos todos a remar para o mesmo lado”.

Por seu turno, também os pais entrevistados veem como essencial a colaboração e a participação na aprendizagem dos filhos, frisando que tem de “haver uma parceria, um trabalho conjunto com os EE e com a escola, no sentido de promover o sucesso dos alunos”, salientando, ainda, que “quando há colaboração os resultados só poderão ser melhores”.

116

Estes resultados permitem-nos, assim, ir ao encontro das conclusões obtidas em estudos efetuados por Ribeiro (2009) e por Reis (2008). Neste último estudo, os pais inquiridos afixam ser muito importante o seu envolvimento e participação na educação dos filhos, sobretudo no primeiro ciclo e quando estes têm dificuldades de aprendizagem. O estudo conclui ainda que os EE tentam contribuir da melhor forma que sabem e que podem para ajudar os educandos. Por sua vez, também os professores garantem benefícios quando os pais se envolvem na educação dos filhos e quando acreditam na escola.

As nossas conclusões e as destes estudos divergem, deste modo, das obtidas por Silva (2003) em que refere não haver o hábito da família colaborar com a escola.

Evidenciam-se algumas mudanças ao longo dos tempos na relação que se vai estabelecendo entre os professores e os pais, uma relação de maior proximidade e colaboração, cujas funções são complementares (Azcue, 2012; Diogo, 1998; Marques, 1991).

Referem os pais que os professores de Educação Especial dialogam com eles, no sentido de lhes darem a conhecer o trabalho desenvolvido e a evolução que o seu educando vai conseguindo. Todavia, gostariam que abordassem também formas de minimizar os problemas dos educandos, mas sobretudo que o professor de Educação Especial os informasse mais sobre atividades/estratégias a realizar em casa, uma vez que já o vão fazendo.

Nesta esteira, e indo ao encontro do terceiro objetivo, os professores envolvidos no nosso estudo enumeram atividades/estratégias que os pais podem realizar em casa para reforçar o trabalho do professor. Os pais devem, à semelhança do que Hennig (2003) e Ribeiro e Baptista (2006) referem, promover essencialmente o gosto pela leitura e ler com os filhos, seja a leitura partilhada, em voz alta ou ler a matéria aos filhos. Podem ainda recorrer a fichas de trabalho, jogos ou a estratégias informais, “no sentido de promoverem mais responsabilidades pelas atividades escolares (horários de estudo, maior vigilância)” (p.?).

Os pais mencionam também as atividades que fazem em casa com os filhos ou as estratégias que adotam para os apoiar. Assim, incentivam essencialmente para a leitura, uma vez que é aí que reside a maior dificuldade destes alunos. Destacam também a ajuda que lhes dão com a realização dos TPC, corroborando a opinião de Montandon (1996) de que esta é a atividade que melhor traduz o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos. Se bem que estes possam realizá-los quase sempre autonomamente, como afirmam os pais questionados no nosso estudo, algumas vezes precisam da sua ajuda para os realizar, sendo esta uma das atividades fundamentais para o reforço de conteúdos e competências escolares (Estanqueiro, 2013; Marujo, Neto & Perloiro, 2005; Shaywitz, 2008; Zenhas, 2006).

Os pais referem ainda que fazem com os filhos fichas de trabalho, treinam a velocidade da leitura e lhes leem a matéria em voz alta. O apoio que lhes dão passa também por estratégias informais como o reforço positivo, a organização do caderno diário ou a definição de um local de estudo calmo, que vão ao encontro das referidas neste estudo e avançadas por Hennig (2003), Marujo, Neto e Perloiro (2005), Ribeiro e Baptista (2006) e Selikowitz (2010).

Corroboramos da opinião de Shaywitz (2008) e de Villas-Boas (2000) em que é importante que professores e pais trabalhem em sintonia para ajudarem a desenvolver as competências de leitura da criança e a partilharem a responsabilidade da aprendizagem. É essencial estabelecer uma relação de confiança, proximidade, interajuda e compreensão (“nós temos de compreender os pais e era bom que

os pais nos compreendessem a nós”). Estas são características fundamentais para que se estabeleça uma comunicação produtiva e significativa entre os dois agentes educativos (Correia, 2008; Estanqueiro, 2013; Marujo, Neto & Perloiro, 2005).

Não obstante, colocam-se muitas vezes alguns obstáculos a essa relação. Desta forma, procurando elucidar o quarto objetivo a que nos propusemos, verificámos que algumas das dificuldades, em consonância com o exposto pela investigação e o apresentado no nosso trabalho, prendem-se sobretudo com a dificuldade em trazer os pais/EE à escola, a não-aceitação da problemática dos seus educandos ou ainda o facto de “quererem resultados demasiadamente rápidos”.

Tendo em conta a colaboração que se deve estabelecer entre os pais/EE e o professor de Educação Especial, os pais referem ser importante manter sempre um diálogo bastante aberto e uma colaboração estreita. O mesmo defendem os professores ao afirmarem que o trabalho com estes alunos deve ser encarado como um esforço realizado em equipa.

Se por um lado os pais mencionam que há ainda muito a fazer por parte da escola e que muitas vezes não têm acesso aos professores, por outro os professores dizem que os pais deviam acompanhar mais a vida escolar dos filhos.

8. CONCLUSÃO

Acreditamos que há cada vez mais a consciência do envolvimento dos pais na escola e que este tem posto em evidência as vantagens de um trabalho de parceria entre pais e professores, salientando-se que ambos têm “funções complementares junto do aluno, não devendo nenhuma delas sobrepor-se à outra, mas antes colaborar” (Azcue, 2012, pp. 31-32). O autor acredita que, ao longo dos últimos anos, a relação estabelecida entre os pais e os professores tem vindo a mudar para uma relação de maior proximidade e colaboração.

Estamos cientes que “a capacidade de leitura é alicerçada na inter-relação entre os professores e no apoio dos pais, pois o interesse pela leitura é, normalmente, incentivado em contexto familiar” (Centro de Formação Edufor, n.d., p. 29)

Assim, os professores e os pais estão para as crianças e com as crianças. As boas relações que estabeleçam são a melhor fonte da participação e valorização do trabalho que faz o outro (Cano & Casado, 2015). Estamos certos de que esta parceria facilitará o sucesso escolar dos nossos alunos com dislexia.

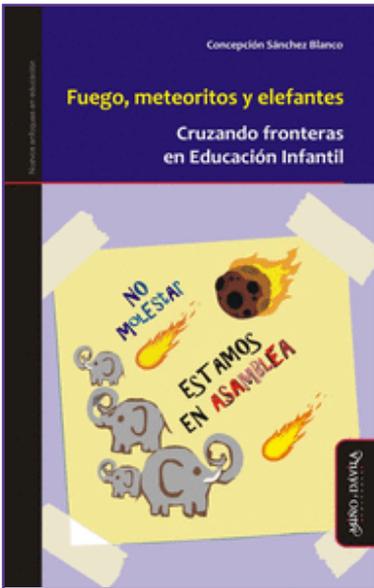
Podemos verificar algumas limitações no presente estudo, nomeadamente ao nível do reduzido número de sujeitos entrevistados, da amostra incluir apenas respondentes do sexo feminino e circunscritos a uma única zona geográfica, o que dificulta a generalização dos resultados.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, M. (2015). *Supervisão, avaliação e educação especial*. Viseu, Edições Esgotadas.
- Associação Americana de Psiquiatria (2014). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (5.ªed.). Lisboa, Climepsi Editores.
- Azcue, J. (2012). *A escola onde se aprende*. Cascais, Príncipia Editora.
- Barros, L., Pereira, A., & Goes, A. (2008). *Educar com sucesso – manual para técnicos e pais* (2.ª ed.). Lisboa, Texto Editores.
- Cano, R., & Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15-27.
- Carvalho, A. (2011). *Aprendizagem da Leitura. Processos Cognitivos, Avaliação e Intervenção*. Viseu, Psicossoma Editora.
- Centro de Formação Edufor – Portugal (N.d.). *Leitura com facilidade e diversão. Guião do Professor – Módulos 1 e 3*. http://easereading.org/wp-content/uploads/2015/12/HandBook_PT.pdf
- Citoler, S., & Sanz, R. (1997). A leitura e a escrita, processos e dificuldades na sua aquisição. In R. Bautista (coord.), *Necessidades Educativas Específicas* (pp. 111-136). Lisboa, Dinalivro.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais, Um guia para educadores e professores* (2.ª ed.). Porto, Porto Editora.
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. I., & Llenderozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatría Atención Primaria*, 17(66), 99-107.
- Diogo, J. (1998). *Parceria escola-família, A caminho de uma educação participada*. Porto, Porto Editora.

- Estanqueiro, A. (2013). *Comunicar com os filhos – o papel dos pais na educação*. Lisboa, Editorial Presença.
- Figueira, A. P. C., & Botelho, A. R. (2017). Consciência fonológica e desempenho geral na leitura. Que relação? Estudo com alunos dos 2º e 3º anos de escolaridade". *Praxis Educativa*, 12(1), 48-63.
- Figueira, A. P. C., & Silva, M. (2017). Eliminação de fonemas e compreensão leitora. Estudo no 4º ano. *Revista Psicologia Teoria e Pesquisa*, 33(1), 1-9.
- García, E., Jiménez, J.E., González, D., Jiménez-Suárez, E. (2015) Problemas de comprensión en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, un estudio de prevalencia en español *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(2), 113-123.
- Hennigh, K. (2003). *Compreender a Dislexia – um guia para pais e professores*. Coleção Educação e Diversidade. Porto, Porto Editora.
- Jiménez, J. E. (2014). *Dislexia en español*. Laguna, Ediciones Pirámide
- Lopes, J., Spear-Swerling, L., Oliveira, C. R., Velasquez, M. G., Almeida, L. S., Araújo, L., Zibulsky, J., & Cheesman, E. (2014). *Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico, Crenças, conhecimentos e formação dos professores*. Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- 120
- Lopes, M. (2010). Dificuldades de aprendizagem escolar na mestria do código escrito – teste de avaliação da compreensão. Lisboa: Instituto Piaget. Coleção Horizontes Pedagógicos.
- Marques, R. (1991). *A Escola e os Pais – Como Colaborar?* Lisboa, Texto Editora.
- Marujo, H., Neto, L., & Perloiro, M. (2005). *A família e o sucesso escolar* (4ª ed.). Lisboa, Edições Científica Editorial Presença.
- Mather, N. & Wendling, B. (2012). *Essentials of dyslexia assessment and intervention*. New Jersey, Hoboken.
- Montandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école. *Revue internationale d'action communautaire*, 35, 63-73.
- Petretto, D. R., & Masala, C. (2017). Dyslexia and Specific Learning Disorders, New International Diagnostic Criteria. *Journal of Childhood & Developmental Disorders*, 3(4). DOI: 10.4172/2472-1786.100056
- Puente, A. (2002). *Dislexia y disgrafía*. Sevilla, Fundación Verbun para el Lenguaje y la Comunicación.
- Ramus, F. (2012). Les troubles spécifiques de la lecture. *L'Information Grammaticale*, 133, 34-40. Consultado em 13 de novembro de 2014, de <http://www.lscp.net/persons/ramus/docs/IG12.pdf>.
- Reis, M. (2008). *A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Tese de doutoramento, Universidade de Málaga, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Málaga, Espanha.

- Ribeiro, C. (2009). *A relação escola/família*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Coimbra.
- Ribeiro, A., & Baptista, A. (2006). *Dislexia: compreensão, avaliação e estratégias educativas*. Coimbra, Quarteto.
- Selikowitz, M. (2010). *Dislexia - os factos*. Alfragide, Texto Editores.
- Serra, H. (2008). NEE dos alunos disléxicos e/ou sobredotados. *Saber (e) Educar*, 13, 137-147.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto, Porto Editora.
- Silva do Nascimento, I., Rosal, A., & Queiroga, B. A. (2018). Conhecimento de professores do ensino fundamental sobre dislexia. *Rev. CEFAC.*, 20(1), 87-94.
- Silva, F. (2007). *Lado a lado – experiências com a dislexia*. Lisboa, Texto Editores.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada - Interculturalidade e relações de poder*. Porto, Edições Afrontamento.
- Sousa, L. (1998). *Crianças (Con)Fundidas entre a escola e a família. Uma perspectiva sistémica para alunos com necessidades educativas especiais*. Porto, Porto Editora.
- Torres, R., & Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Lisboa, McGraw-Hill.
- Viana, F. (2005). Avaliação e intervenção em dificuldades de aprendizagem da leitura. In M. C. Taveira (Coord.), *Psicologia Escolar - Uma proposta científico-pedagógica* (pp. 61-86). Coimbra, Quarteto.
- Villas-Boas, M. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade – Trabalhos de casa para o desenvolvimento da literacia*. Lisboa, Ministério da Educação, Departamento da Avaliação Prospetiva e Planeamento, PRODEP.
- Zenhas, A. (2006). *O Papel do Director de Turma na Colaboração Escola – Família*. Porto, Porto Editora.



Sánchez Blanco, C. (2018). *Fuego, meteoritos y elefantes. Cruzando fronteras en Educación Infantil*. Argentina: Miño Dávila Ed.

Esta obra ofrece una visión sobre la Educación Infantil en el sistema educativo actual. Con esta finalidad se desarrolla el análisis de un informe de investigación-acción que se llevó a cabo en un centro de Educación Infantil y Primaria situado en la ciudad de A Coruña.

Su propósito fundamental es revelar la realidad diaria de niños y niñas que se ven condicionados por las desigualdades sociales que, en ocasiones, pueden conducirles a la exclusión por razones de diversa índole.

Sin embargo, la práctica de una profesional crítica y analítica implica que su paso por el sistema educativo se convierta en una

oportunidad y no en un escenario de reproducción social, sirviendo en distintas ocasiones como elemento para reflexionar sobre la praxis docente y diversos elementos de la misma.

El libro se compone de diez capítulos, estructurados en dos partes. La primera parte, se compone de seis capítulos en los que se presenta el escenario actual en el que vive la infancia y las posibles consecuencias que comporta. Se reflexiona sobre la pobreza, el significado del consumo en la sociedad neoliberal, el valor de la voz de la infancia y de deliberar sobre las razones y circunstancias por las que los niños y niñas presentan determinados comportamientos.

En este sentido, se puede percibir como las políticas sociales y económicas, inciden irrevocablemente en el sistema educativo. La realidad escolar lo evidencia en la llamada *infancia del malestar*, que experimenta en su día a día las injusticias sociales y los problemas de la exclusión (Sánchez Blanco, 2006; Sánchez Blanco, 2007).

La segunda parte está integrada por cuatro capítulos en los que se relata de forma más específica la vida del aula, los tres primeros tratan la importancia de las decisiones y acciones, de que todos los integrantes del aula se sientan como una parte importante de la misma, que pueden compartir y aportar su forma de sentir y entender el mundo; el significado de la observación del grupo, la reflexión conjunta y el intercambio en la toma de decisiones y el diálogo como elemento de cohesión grupal; la importancia de las historias que se cuentan en el aula y el modo de contarlas; pero, sobre todo, cómo el entorno es un elemento central y fundamental que condiciona el comportamiento y la forma de entender el mundo de la infancia.

Por ello, la autora pone de manifiesto la importancia de profesionales que no dan por hecho el final de los cuentos y lo asumen como única verdad posible, sino que se preocupan porque la infancia tenga su propia visión del mundo a partir de las distintas perspectivas que tienen a su alrededor en los cuentos, en los medios de comunicación, en su grupo de iguales, en su familia..., afrontando el día a día como un reto y un desafío para el desarrollo de distintas herramientas y posibilidades que nacen del intercambio y la confrontación grupal.

El mundo presenta una complejidad que no se puede ajustar a una respuesta única, sino que se trata, tal y como hace la profesora del aula de referencia, de mostrar que no hay una sola perspectiva, incuestionable, con una sola forma de resolver los problemas o las cuestiones, sino de estimular a través de nuevos retos, preguntas, etc., con el fin de generar nuevas conexiones y vínculos que permitan profundizar o crear distintos interrogantes (Martínez y Rodríguez, 2006).

Se trata de favorecer que la escuela sea el escenario en el que los niños y niñas puedan analizar críticamente cómo funciona la sociedad, acompañados y en interacción con el grupo. En palabras de la propia autora: *La escuela ha de encontrar su senda en este proceso de rehacer la democracia para construir relaciones asentadas sobre la búsqueda de la justicia, comenzando indudablemente por las aulas* (Sánchez, 2018, p.211).

Un ejemplo, entre otros muchos que se pueden ver en la obra, son las controversias y dilemas que se generan cuando la docente implementa distintas estrategias metodológicas. Cabe señalar, el juego por rincones, donde se pueden observar distintos conflictos en el reparto de los tiempos y recursos en los rincones. En este sentido, para favorecer un mejor uso de los mismos se han desarrollado acciones participativas con el alumnado, con el fin de convenir y acordar cómo favorecer la equidad en el grupo a la hora de experimentar y jugar en los diversos rincones.

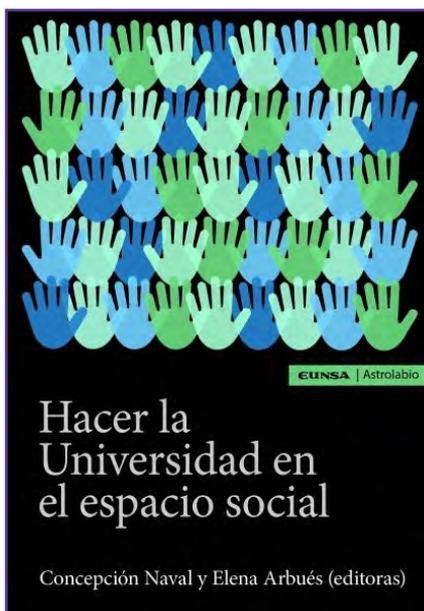
Por último, esta obra finaliza con una conclusión sobre el reflejo de la sociedad neoliberal y la consecuente injusticia social derivada de la misma, materializada y vivenciada en las aulas. En este sentido, se ponen de manifiesto las distintas posibilidades y alternativas que puede ofrecer un maestro o maestra en Educación infantil, en función de la perspectiva que asuma en su praxis docente.

Se presenta como una obra muy interesante con el fin de favorecer la reflexión tanto del profesorado, como de las familias y también de los y las docentes en formación para cuestionar la naturalidad, señalada por Torres (2017), en la reproducción de las injusticias en el sistema educativo y de la limitación de la participación de algunos colectivos y clases sociales, lo que se traduce en una serie de consecuencias y dinámicas del aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Martínez, J. P. & Rodríguez, A. (2006). "Las editoriales mueven ficha", *In-fân-cia*, nº 99, pp. 3-9.
- Sánchez Blanco, C. (2006) *Violencia física y construcción de identidades: propuestas de reflexiones críticas para las escuelas infantiles*. Barcelona: Graó.
- Sánchez Blanco, C. (2007). Educación infantil y mercado: dilemas y desafíos, *Kikiriki. Cooperación educativa*, nº 87-88, pp. 9-16.
- Torres, J. (2017) *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas* Madrid: Morata.

Tania F. Gómez Sánchez
Universidad de La Coruña (UDC), España



Naval, C. y Arbués, E. (2018). *Hacer la Universidad en el espacio social*. Pamplona: EUNSA.

El Aprendizaje-Servicio combina, de manera intencional, el aprendizaje académico con un servicio que se presta a la comunidad. Es una metodología que favorece el aprendizaje significativo y el logro de competencias por parte de los alumnos, además de promover la participación y mejora profesional de los maestros y de dar espacio a la colaboración de las asociaciones, empresas e instituciones sociales que involucran a los estudiantes convirtiéndolos en actores de su propio aprendizaje. Esta metodología provee también de una pieza importante a la educación del carácter,

mediante tres planteamientos que desembocan en una experiencia reveladora para los estudiantes: superación del individualismo en el ámbito educativo y social, ejercitación de las virtudes morales e intelectuales y un aprendizaje vinculado con la realidad social y profesional.

126

La Universidad de Navarra ha demostrado, una vez más, su apertura e implicación en la implementación de metodologías innovadoras. Este libro muestra las investigaciones y las experiencias de un grupo de expertos y profesores en la implementación de prácticas de ApS¹. En él se resalta la importancia de esta metodología, su incursión en el ambiente universitario actual y la mejora social y cultural que su implementación genera, permitiendo la transformación de la educación superior y el beneficio de los estudiantes que desarrollan aprendizajes cognitivos y sociales de mano del trabajo colaborativo.

Esta publicación revela datos interesantes sobre los resultados obtenidos con la ejecución de proyectos de ApS. Aporta información útil y fresca al lector sobre una metodología que supone una renovación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior, el cual aboga por la incorporación de metodologías que ayuden a aumentar las competencias sociales y profesionales de los estudiantes así como a la utilización de estrategias innovadoras en la práctica docente. El libro se compone de ocho capítulos. Los tres primeros cumplen la función de fundamentación. En primer lugar, *institucionalizando el aprendizaje-servicio en las universidades: expectativas y cautelas para una dinámica de crecimiento responsable* (Miguel Ángel Santos-Rego, Mar Lorenzo

¹ A partir de aquí se utilizará ApS para hacer referencia al Aprendizaje-Servicio

Mar e Ígor Mella, de la Universidad de Santiago de Compostela), cuyos autores inciden en la necesidad de favorecer una dinámica de formación, sensibilización y constante evaluación en cada universidad, evitando caer en la tentación de la burocratización. En segundo lugar, *el aprendizaje-servicio como estrategia metodológica de la educación del carácter: posibilidades y complementariedades* (Juan Luis Fuentes y Ernesto López, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia), quienes exploran si el ApS puede promover la educación del carácter, analizándolo en un paradigma más amplio e integrador de la práctica educativa. Y, por último, *¿por qué funciona el aprendizaje-servicio?* (Pilar Aramburuzabala, de la Universidad Autónoma de Madrid), donde se exponen los elementos pedagógicos y didácticos que convierten al ApS en una potente estrategia de aprendizaje en la educación superior.

En los siguientes capítulos se exponen algunas de las investigaciones llevadas a cabo en la Universidad de Navarra. En primer lugar, *innovación metodológica y responsabilidad social en la práctica docente universitaria* (Natalia Vera, Concepción Naval y Elena Arbués). Cabe recalcar que parte de la investigación fue llevada a cabo en el transcurso de la realización de una tesis doctoral y un proyecto de investigación sobre esta temática. En segundo lugar, *en torno al impacto del aprendizaje-servicio en el alumnado universitario* (Elena Arbués, Sara Ibarrola-García, Ana Costa y Concepción Naval). Este trabajo muestra la opinión del alumnado implicado en experiencias puestas en marcha en la Universidad de Navarra y es fruto de un proyecto de innovación docente llevado a cabo durante los cursos 2016-2018. Por último, *universidad y sociedad: la madurez de la acción y la forma del aprendizaje-servicio* (Ana Costa y Álvaro Bañón), donde se valoran las experiencias de ApS desde el punto de vista del socio comunitario.

En la última parte del libro se describen dos experiencias puestas en marcha en la Universidad de Navarra: *innovación docente a través del aprendizaje-servicio: el caso de la asignatura "aprendizaje de lenguas y atención a la diversidad lingüística"* (Sara Ibarrola-García); y *evaluación de una experiencia de aprendizaje-servicio y del impacto positivo en la formación del alumnado universitario* (Sarah Carrica). En ambos casos se pone el foco de atención en el aprendizaje de los alumnos, hecho que enlaza el ApS con la misión de la Universidad en cuanto institución educativa.

Como docente puedo decir que este libro reafirma mis ideas en cuanto a la utilización del ApS en aula, que resulta tan imprescindible para la mejora de la enseñanza-aprendizaje en beneficio de los alumnos y en pos de una educación de calidad. En él se brinda información de gran utilidad sobre los proyectos que se han llevado a cabo; aportando ideas y actividades que ayudan al profesorado y al alumnado para mejorar su desempeño, con un lenguaje bastante claro y sencillo.

Las investigaciones emprendidas sobre el ApS metodología innovadora y eficaz en cuanto al objetivo propuesto: fusionar el aprendizaje de contenidos académicos con

la experiencia y apertura a la comunidad. Para que el ApS siga evolucionando como estrategia metodológica es de fundamental importancia el papel que desempeñan todos los actores sociales (alumno-docente-institución) para que el mismo goce de una verdadera significación y sentido.

Yeni Alicia Servin Mendieta

Doctoranda, Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra



Valentín Martínez-Otero Pérez (2018). *Orientación personal y familiar*. Madrid: Editorial CCS, 147 páginas. ISBN: 978-84-9023-481-5.

Educadores, familias y profesionales coinciden en que la orientación es cada vez más necesaria para enfrentar con éxito los nuevos escenarios educativos y sociales; que como recurso estratégico permita, hasta donde sea posible, detectar y prevenir las diversas problemáticas educativas y personales de los educandos en favor de su autoconocimiento, así como de su desarrollo personal y social.

En tal sentido, el libro que aquí presentamos, *Orientación personal y familiar* de Valentín Martínez-Otero, constituye

un aporte importante en el estudio de la orientación, al plantearla como un quehacer pedagógico, con carácter humanizador, que si bien ha de adaptarse a las necesidades que demanda la sociedad, también pone especial atención a las propuestas educativas que ponen a la persona al centro de la educación. Como tal, expresa que los servicios de orientación deben ser vistos como una labor de asesoramiento educativo, comprometida, dinámica y social, cuyo objetivo prioritario sea de ayuda para que las personas puedan tomar decisiones responsables, con una amplia capacidad crítica, tolerante y propositiva en los diferentes ámbitos y etapas del ciclo vital.

Al contemplar como punto de partida una orientación humanista, personalizada, la lectura de esta obra nos lleva a comprender la complejidad del ser humano y al mismo tiempo advertir su unicidad en el proceso orientador. Esto es, al reconocimiento de la persona en toda su esencia; en su ser y existir, en su proyección, así como en su contexto y en su circunstancia. Otro aporte importante de la obra es la consideración de la orientación desde una visión sistémica, al poner de relieve el vínculo entre la familia y la escuela, como dos pilares fundamentales para el pleno desarrollo de la personalidad del educando que, junto con otros actores de la sociedad, contribuyan a la construcción del proyecto personal con autonomía, responsabilidad y libertad. Desde esta consideración sistémica de la orientación se proponen claves en el ámbito de la orientación personal y familiar, en aras de un óptimo aprendizaje y una mejora del proceso educativo de los alumnos.

El autor realiza una revisión de aportes teóricos, líneas y enfoques de investigación sólidos y relevantes, que reflejan la complejidad de la orientación educativa, en su doble vertiente de saber organizado y de praxis comprometida con el desarrollo

humano, que se plasma en esta publicación de manera interesante y amena. En los distintos capítulos, el lector se encontrará con una fructífera discusión de lo que puede ser un modelo educativo orientado a la persona, donde se destaca la labor mediadora de la orientación, complementaria a la praxis formativa, en diferentes ámbitos y a lo largo del ciclo vital. Además de reconocer que toda educación comporta orientación y como tal los profesores de cualquier nivel educativo, en colaboración con las familias, están llamados a orientar el aprendizaje y el proceso educativo de los alumnos.

El libro constituye una propuesta que se organiza en seis capítulos, de los cuales retomamos algunas ideas que consideramos clave para la comprensión del proceso orientador. El primero de ellos se enfoca en la orientación educativa como proceso de ayuda para el mejor conocimiento personal, de comprensión de los demás y de adaptación social. Además de plantear diversos aspectos encaminados a favorecer esta labor de ayuda. Para ello, nos introduce en la conceptualización, las modalidades, los niveles, los principios, destinatarios, finalidad y método, en los cuales debe centrarse la orientación. Asimismo, pone especial atención en la figura del orientador, en cuanto a sus cualidades humanas y profesionales. Destaca también la función preventiva y la función optimizadora del quehacer educativo en la praxis de la orientación.

En el segundo capítulo se hace una recuperación teórica de distintos modelos y paradigmas para ampliar el conocimiento respecto a la configuración de la orientación, desde principios del siglo XX y hasta nuestros días, en tres ámbitos principales: el personal, el académico y el vocacional. Desde estos modelos se definen las diversas formas y objetivos que adopta el quehacer orientador. Es aquí donde cobra especial importancia una orientación personalizada, en la que la realidad del ser humano adquiere protagonismo y en la que se destaca a la autonomía, la singularidad, la apertura y la unidad como elementos que le permiten trazar su proyecto de vida con libertad y por ende a considerar en el quehacer orientador.

En el capítulo tres, Martínez-Otero señala el relevante papel de la comunicación y el diálogo en las relaciones interpersonales y en el proceso orientador. Asimismo, nos alerta de la vulnerabilidad de la comunicación educativa y de los peligros que conlleva el que esa comunicación no se lleve a cabo de manera óptima. A partir de ello, se ofrecen claves para fortalecer la comunicación interhumana. En este capítulo se describen varios modelos educativos que pueden servir de guía para la praxis orientadora. Además de enfatizar el relevante papel de la empatía en el proceso educativo y orientador. El capítulo finaliza con la descripción de la entrevista orientadora y sus fases.

En el capítulo cuarto el autor comunica su preocupación por llevar a cabo una oportuna transformación educativa, y con ella de la orientación, en la que se consideren la dimensión afectiva y moral del ser humano. Con esto en mente, la propuesta avanza con una descripción de las notas propias de las experiencias

afectivas fundamentales: emociones, sentimientos, pasiones y motivaciones, así como de sus implicaciones para una orientación adecuada. Igualmente destacable en este capítulo es la propuesta de trabajar para fortalecer la autoestima, así como las habilidades sociales y la responsabilidad de la persona, siempre en función de su experiencia, necesidades, limitaciones, fortalezas, etc. Además de formar las actitudes para saber tomar decisiones acertadas, sobre todo en momentos críticos. Respecto a este último punto, se recupera el valor de fomentar la resiliencia.

En el capítulo 5 Martínez-Otero trata, desde un enfoque sistémico, el primordial papel orientador que tiene la familia como primera institución educadora y centra el estudio del proceso orientador en el "sistema relacional" familiar del que el educando es parte central. Respecto de lo señalado, se describen los factores y procesos educativos familiares más benéficos, teniendo en consideración el sentido abierto de la familia que la mantiene en interacción con distintos ámbitos. Además de las distintas transformaciones que ha sufrido la familia en los últimos años para adaptarse a las demandas sociales y de cada etapa de desarrollo humano, que trazan distintas formas de entender la realidad, pero que en muchas ocasiones la hacen más vulnerable y generan situaciones de extrema gravedad. De ahí que el autor plantea la necesidad de un mayor apoyo institucional y más preparación por parte de sus miembros, en favor de una convivencia más sana.

En el capítulo 6 se presenta a la orientación y a la mediación familiar como procesos de asesoramiento y ayuda a las familias de manera situada, de modo que permitan orientar positivamente la formación de niños y jóvenes. Para tal fin, se presentan varios principios: personalizador, preventivo, optimizador, correctivo y evaluativo. Seguidamente, el autor hace un recorrido por diferentes programas de orientación familiar, relacionados con la formación para padres y madres y aquellos que impulsan las relaciones familia-escuela. En esta lógica, Martínez-Otero hace una descripción de diversos recursos y técnicas para la mediación familiar y la formación para la prevención.

En *síntesis*, como el lector podrá constatar, *Orientación personal y familiar* es una obra escrita para que todos aquellos que tenemos en nuestras manos el acto de educar (profesores, padres de familia, orientadores, ...) tomemos conciencia y asumamos el compromiso, como comunidad, en cuanto a la importante tarea de orientar a niños y jóvenes en su proceso de aprendizaje, en la toma de decisiones responsable y para que puedan desarrollarse con mayor ajuste y bienestar en las diferentes etapas de su vida. De modo que se convierte en una lectura altamente recomendada. Este libro contribuye de manera especial a comprender la importancia de la orientación, en los diferentes ámbitos (familiar, escolar, laboral y social), desde una mirada humanista y sistémica, para una atención sensible a la persona y a su circunstancia, que contribuya a un mayor conocimiento y fortalecimiento del proyecto de vida consciente y libre.

Es aquí donde encuentro en esta obra una perspectiva que avanza sustancialmente en el tema que nos ocupa, al plantear una orientación personalizada, vista como un quehacer pedagógico profundo y amplio, en los ámbitos de la cognición, la moralidad, la afectividad y lo estético, en la que se interpela la libertad y la dignidad del ser humano. Finalmente, desde una mirada abierta y flexible, nos convoca a seguir profundizando en los modos de potenciar el desarrollo de las personas, desde una orientación de la prevención y de la optimización, siempre pensada en un sentido social, transdisciplinario y de equipo, para un desarrollo integral en los distintos estadios del proceso vital.

Dra. Martha Leticia Gaeta González
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla – México