

15 Enero / Janeiro 2015

vol. 67 - núm. 1

# REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación  
*de Educação*

**especial no monográfico**

***especial não temático***

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

Educación y desarrollo / *Educação e desenvolvimento*  
Filosofía de la Educación / *Filosofia da educação*  
Profesión docente / *Profissão docente*  
Currículos, planes de estudio / *Curriculum, plano de estudos*  
Tecnología Educativa / *Tecnologia Educativa*  
Educación Física / *Educação Física*  
Educación intercultural / *Educação intercultural*  
Integración educativa / *Integração educacional*  
Educación infantil / *Educação infantil*





REVISTA  
IA

de Educación

*de Educação*

especial no monográfico

*especial não temático*

© OEI, 2015

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

Volumen 67. Número 1 (especial)

15 Enero / Janeiro

Madrid / Buenos Aires, CAEU - OEI, 2015

216 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

rie@oei.org.es

www.rieoei.org

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

Ilustración de cubiertas: asenmac.com Informática y Telecomunicaciones

#### TEMAS / TEMAS

Educación y desarrollo; Filosofía de la Educación; Profesión docente; Currículos, planes de estudio; Tecnología

Educativa; Educación Física; Educación intercultural; Integración educativa; Educación infantil

*Educação e desenvolvimento; Filosofia da educação; Profissão docente; Curriculum, plano de estudos; Tecnologia*

*Educativa; Educação Física; Educação intercultural; Integração educacional; Educação infantil*

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

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

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

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

IRESIE: [www.iissue.unam.mx/iresie](http://www.iissue.unam.mx/iresie)

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

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

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

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

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

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

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

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

Todos los números NO MONOGRÁFICOS pueden ser consultados en formato PDF en la web de la revista. Además la web dispone de otra revista electrónica monográfica que se edita cuatrimestralmente, que puede servir de referencia u objeto de estudio para quienes trabajan o investigan en el campo de la educación en Iberoamérica.

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

Traductores / Tradutores: Miriam Lopes Moura

## CONSEJO ASESOR / CONSELHO ASSESSOR

Joaquim Azevedo, *Universidade Católica Portuguesa (Portugal)*. Daniel Filmus, *ex ministro de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina)*. Andoni Garritz, *Universidad Nacional Autónoma de México, director de la Revista Educación Química*. Daniel Gil, *Universidad de Valencia (España)*. José Antonio López Cerezo, *Universidad de Oviedo (España)*. Álvaro Marchesi, *Secretario General de la OEI, Universidad Complutense de Madrid (España)*. Miquel Martínez y Martín, *Universidad de Barcelona (España)*. Antonio Monclús Estella, *Universidad Internacional Menéndez Pelayo-Campo de Gibraltar (España)*. Sylvia Schmelkes, *Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, CINVESTAD (México)*. Flavia Terigi, *Universidad de Buenos Aires (Argentina)*. Amparo Vilches, *Universidad de Valencia (España)*

## EVALUADORES / AVALIADORES

António Manuel Águas Borralho, *Universidade de Évora, Portugal*. Josu Ahedo Ruiz, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. Ana Maria de Albuquerque Moreira, *Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas (FACITEC), Brasil*. Claudio José Almeida Mello, *Universidade Estadual do Centro-Oeste, Brasil*. Nicolau de Almeida Vasconcelos Raposo, *Universidade de Coimbra, Portugal*. Teresita Alzate Yepes, *Universidad de Antioquia, Colombia*. Sol Andrés, *Universidad de Alcalá, España*. Carme Armengol Asparó, *Universidad Autónoma de Barcelona, España*. Blanca Arteaga Martínez, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. Esperanza Asencio, *Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela", Cuba*. Joaquín Aserjo Pérez, *Investigador y director de la Plataforma Asenmac, 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*. Guillermo Jesús Bernaza Rodríguez, *Ministerio de Educación Superior, Cuba*. Jorge Bonito, *Universidade de Évora, Portugal*. Ana Clara Bortoleto Nery, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil*. Heloisa Augusta Brito de Mello, *Universidade Federal de Goiás, Brasil*. Fabiola Cabra Torres, *Pontificia Universidad Javeriana, Colombia*. Elsa Piedad Cabrera Murcia, *Facultad de Educación, Pontificia Universidad de Chile*. Luis Augusto Campistrous Pérez, *Universidad Autónoma de Guerrero, México*. Manuela Castaño Garrido, *Investigadora, España*. Moyra Marcela Castro Paredes, *Universidad de Talca, Chile*. Diana Judith Chamorro Miranda, *Universidad del Norte, Colombia*. 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 Prodis, España*. 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*. Rocio García Peinado, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. José Manuel Garrido Argandoña, *CEIP. Virrey Morcillo de Villarobledo, Albacete, España*. Paloma Gavilán Bouzas, *Universidad de Alcalá, España*. Pablo Gentili, *Secretario Ejecutivo, CLACSO, Brasil*. María Teresa Gómez del Castillo, *Escuela de Magisterio Cardenal Spinola, España*. José Luís Gonçalves, *Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Portugal*. María Ángeles González Galán, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*. Viviana Lázara González Maura, *Universidad de La Habana, Cuba*. Valentín Gonzalo Muñoz, *Universidad Complutense de Madrid, España*. Begoña Gros, *Universitat Oberta de Catalunya, España*. Rafael Guimarães Botelho, *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Brasil*. Talía Violeta Gutiérrez, *Universidad Nacional de Quilmes, Argentina*. 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<sup>a</sup> 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*. 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*. Valentín Martínez-Otero Pérez, *Universidad Complutense de Madrid, España*. María José D. Martins, *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal*. Julvan Moreira de Oliveira, *Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil*. Wiliam Moreno Gómez, *Universidad de Antioquia, Colombia*. Isabel M<sup>a</sup> Núñez Vázquez, *CEIP El Pinar (El Cuervo de Sevilla), España*. Silvia María de Oliveira Pavão, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*. Héctor Francisco Opazo Carvajal, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Francisco Orgaz Agüera, *Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), Rep. Dominicana*. Juan Vicente Ortiz Franco, *Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia*. Marc Pallarés Piquer, *Universidad Jaume I de Castellón, España*. 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*. Cristian Pérez Soto, *Universidad Autónoma de Madrid, 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 Ramirez Vega, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Francisco Ramos Calvo, *Loyola Marymount University, EE.UU.*. Celia Rosa Rizo Cabrera, *Universidad Autónoma de Guerrero, México*. Ana María Roa, *Centro Clínico de la Psicología y el Lenguaje, España*. Pablo Rodríguez Herrero, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Carmen Rodríguez Martínez, *Universidad de Málaga, España*. 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*. Luis Miguel Santos Sebastião, *Universidade de Évora, Portugal*. Andrea Schmitz-Boccia, *Pesquisadora, Brasil*. Marco Silva, *Universidade Estácio de Sá, Brasil*. Glauca da Silva Brito, *Universidade Federal do Paraná, Brasil*. Liliana Soares Ferreira, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*. Edson Souza de Azevedo, *Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*. Armando Terribili Filho, *FAAP - Fundação Armando Alvares Penteado, Brasil*. Amelia Tey Tejón, *Universidad de Barcelona, España*. Bianca Thoiliez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Joan Andrés Traver Martí, *Universidad Jaime I, España*. Pablo Valdés Castro, *Instituto Superior de Tecnología y Ciencias Aplicadas, Cuba*. Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz, España*. María Jesús Vitón de Antonio, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Cleci Werner da Rosa, *Universidade de Passo Fundo, Brasil*.



Organização  
dos Estados  
Ibero-americanos



Organización  
de Estados  
Iberoamericanos

Para a Educação,  
a Ciência  
e a Cultura

Para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura

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

**especial no monográfico**

**especial não temático**

Volumen 67. Número 1  
15 de Enero / Janeiro de 2015

### INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS

#### **Educación y desarrollo / Educação e desenvolvimento**

*Adriane Drummond de Almeida Ciodaro e Ediméia Maria Ribeiro de Mello*, Proposta de dois eixos formativos para educação econômica autogestionária na educação integral.....9

#### **Filosofía de la educación / Filosofia da educação**

*Flávia Andréa Velasco Pennachin e Maisa Helena Altarugio*, Psicanálise e educação: pensando a formação docente para o século XXI .....27

#### **Currículos, planes de estudio / Curriculum, plano de estudos**

*Ramona Fernanda Ceriotti Toassi, Juliana Maciel de Souza e Fernando Bittencourt*, Currículos integrados e as competências construídas por estudantes de odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul .....43

#### **Educación Física / Educação Física**

*Fernando Marcelo Ornelas Melim e Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira*, A influência da Educação Física no bullying escolar: A solução ou parte do problema?.....65

#### **Tecnología Educativa / Tecnologia Educativa**

*César Sánchez Olavarría*, B-learning como estrategia para el desarrollo de competencias. El caso de una universidad privada.....85

*Rodolfo Viveros Contreras y José Manuel Velasco Toro*, Procesos de aprendizaje en modalidades virtuales .....101

*Carolina Matamala Riquelme*, Factores predictivos de las competencias TIC en alumnos chilenos de secundaria.....121

**Educación intercultural / Educação intercultural**

*Roser Grau Vidal y Carlos Sancho Álvarez*, Menores en riesgo de vulnerabilidad social: el caso de un aula de apoyo de Save the Children-Valencia..... 137

**Educación Infantil / Educação Infantil**

*Manuel Hurtado Fernández, Sandra Cuadrado Nicoli y Agustín de la Herrán Gascón*, ¿Hacia una Pedagogía Prenatal? Una propuesta educativa ..... 151

**Orientación educativa / Orientação educativa**

*Purificación Sánchez-Delgado, Alicia Ortuño Ibáñez y Aina Cristina Belda-Galbis*, De la atención de los problemas de la audición y lenguaje a la logopedia como disciplina ..... 169

EXPERIENCIAS E INNOVACIONES

**Profesión docente / Profissão docente**

*Cristiane De Almeida e Eva Teresinha De Oliveira Boff*, Desafios do ensino politécnico para a formação docente contínua..... 187

**Integración educativa / Integração educativa**

*Carolina Cabrera y Amílcar Davyt*, Aprendizaje cooperativo en estudiantes de ciencias exactas y naturales: el “Programa Compromiso Educativo” ..... 203

## Proposta de dois eixos formativos para educação econômica autogestionária na educação integral

### *A proposal for two axes for self-management economic education for schooling fulltime*

**Adriane Drummond de Almeida Ciodaro**

*Mestranda no Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário Una, em Belo Horizonte, Brasil.*

**Ediméia Maria Ribeiro de Mello**

*Professora Doutora em Economia e orientadora do Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário Una, em Belo Horizonte.*

#### Resumo

Este trabalho consiste numa reflexão sobre a educação em tempo integral no ensino fundamental. Pretende orientar uma pesquisa de fundamentação para a proposta de um currículo visando esta formação. Este currículo tem como meta contribuir com a introdução no tempo integral de uma formação para o trabalho, segundo um modelo que privilegie a solidariedade, a autogestão e as relações no trabalho que promovam criatividade e inovação. Esta reflexão se pautou em pesquisa bibliográfica, documental e de arcabouço legal que abordaram diretrizes para uma educação integral no Brasil, em especial no debate em torno do significado da função do trabalho na formação dos adolescentes. Conduz à proposição de dois eixos inovadores, que dão um formato participativo a uma das seis temáticas contempladas na versão preliminar do documento sobre a Educação Econômica (MEC, s/d) para efetivar políticas nacionais para a educação integral: um referente à formulação de um currículo flexível, que ofereça formação para o trabalho, dentro da autonomia dispensada à educação integral. O outro propõe uma formação dialógica e democrática, em processos de aprendizagem autogestionada e com práticas emancipatórias, desde a construção dialógica de propostas e demandas, até a concretização das práticas econômicas, solidárias e cooperativas. A proposta de formação deve gerar reflexão nos diversos níveis participativos e levar à formação de atores sociais, estratégicos para suas comunidades. Para tanto, uma relação de bom entendimento e um exercício de diálogo são indispensáveis, tanto entre esses, como com os recursos, os setores e as políticas disponíveis.

**Palavras chave:** Educação Integral | Educação Econômica | Currículo | Trabalho Autogestionado.

#### Abstract

*This paper consists of a reflective exercise on education in basic education at schooling fulltime, to guide a research that may offer support to a curriculum proposition to be adopted alongside such schooling. This curriculum aims at offering a contribution for schooling fulltime, focused on a preparation for work that prioritizes solidarity and self-management skills, as well as working relations which promote creativity and innovation. This reflection is based on a bibliographic and documental research, as well as on the legal reference, which have brought out directions for schooling fulltime in Brazil and raised the debate around the meaning and objective of work as an educational asset for youth. It leads to the proposition of two innovative axes, which give a participative approach to one of the themes contemplated in the preliminary version of the document on Economic Education (MEC, w/d), to bring to effect national policies for fulltime education: one referring to the formulation a flexible syllabus, which may offer education*

*for specific work, within the autonomy dispensed to the schooling fulltime frame. The other axis takes into consideration a democratic and communicative education through generated processes of self-managed learning, that is, with emancipating practices. This in itself refers to democratic participation, from the building of demands and proposals to the fulfilling of the economical practices themselves, which bear solidarity and cooperation traits. The proposal must generate reflection in many participatory levels and lead to the preparation of strategic social actors for their respective communities, in partnership with the educational processes offered. To that end, a relationship in good terms and the exercise of communication are crucial, with these as well as with the sectors, resources and public policies at hand.*

*Keywords: Schooling Fulltime | Economic Education | Curriculum Construction | Self-Managed Work.*

## 1. INTRODUÇÃO

10

Este artigo visa uma discussão sobre o potencial formativo da Educação Integral, apresentado nas diretrizes da legislação e de documentos do MEC, além de promover o debate sobre um currículo que possibilite um diálogo produtivo entre educação integral e as comunidades. Discute os princípios subjacentes na LDB/96 e nos PCN/98, nas “Indagações sobre o Currículo” (MEC, 2007) e na versão de 2009 do “Rede de Saberes Mais Educação”, entre outros. Este texto busca apontar possibilidades para a produção de uma parte diversificada no currículo, ou seja, diversa da educação regular: a educação econômica, em processo dialógico e autogestionário. Outro documento, preliminar, o “Educação Econômica”, redigido especificamente sobre esse assunto também será discutido ao longo desse texto.

A extensão da jornada para a educação nas escolas, disponibilizada por meio da legislação e diretrizes vigentes no âmbito nacional, indica autonomia na formulação do currículo, que deve ser ampliado para um objetivo maior, incluindo atividades além das contempladas pelas disciplinas regulares. Desde muito antes da Constituição Federal de 1988, está colocado o dever do Estado para com a Educação e previsto um currículo com formação básica comum para a educação fundamental. A LDB, que regulamenta o princípio constitucional de direito universal de educação para todos, também propõe o dever de vincular a educação com o trabalho. Ela recomenda a formulação de um currículo nuclear para a educação básica, considerando a pluralidade do país e as variedades e demandas regionais, visando ao desenvolvimento humano.

Surge daí a abertura para um debate sobre formulação de currículos flexíveis e amplos, que contemplem uma base nacional comum e uma parte diversificada – nesse caso, com características pertinentes às regiões e às localidades, como diz no Artigo 3.º, inciso III, do princípio que defende o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”. Esta Lei traz orientação para um dos focos deste trabalho de pesquisa, que é a educação para o trabalho. Ela afirma, em seu Artigo 1.º, § 2.º, que: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. (CONGRESSO NACIONAL, 1996), indicando, não apenas uma possibilidade, mas um compromisso. Outro princípio básico do Artigo 2.º é que: “A educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (idem). Está posta aí a indissociabilidade entre a educação e o preparo para o mundo do trabalho, o qual, defende-se, deve ser feito de forma flexível, democrática e em diálogo com as vozes e saberes das comunidades locais.

Também fundados na flexibilidade e autonomia na educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, MEC, 1998) reforçaram concepções de caráter universal para o País, trazendo reflexões sobre a demanda pelo direito à educação, enquanto apresentavam recomendações sobre políticas nacionais inclusivas e aproveitamento dos tempos e espaços da educação. Os PCN (MEC, 1998) formulados em discussão ampla, reforçando a gestão democrática e autonomia às escolas – tal como a LDB (CONGRESSO NACIONAL, 1996) – deram abertura às escolas para organizarem e estruturarem seu trabalho. Trouxeram alguns focos, como o combate ao analfabetismo e o desenvolvimento humano para a cidadania, e propuseram uma formação por meio de temas transversais, voltados para a vida social. Estes temas devem atravessar as áreas de ensino por eixos que desenvolvam habilidades (ali chamadas “competências”) nos alunos, preparando-os para buscar soluções de problemas e, sobretudo, para o exercício da cidadania – implícitos em toda a sua formação.

Em diálogo com organizações internacionais tais como a Unicef e a Unesco entre outras, as diretrizes para a educação e os direitos a serem garantidos foram esboçando o incentivo à educação fundamental no país, com vistas ao preparo para o pleno desenvolvimento humano, “para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (MEC, 1998, p. 19). Neste documento foi feito um paralelo entre a conjuntura mundial e a nacional, e foram encontrados alguns pontos comuns, sendo aqui destacados os relativos ao contexto econômico:

- Em função de uma economia dependente, não se desenvolveu uma cultura e um sistema educacional que pudessem fortalecer a economia, fazendo-a caminhar para a autossuficiência;
- Ao lado de um progresso material “milagroso”, a injusta distribuição de renda aprofundou a estratificação social, fazendo com que parte considerável da população não tem condições de fazer valer os seus direitos e seus interesses fundamentais, tornando mais agudo o descompasso entre o progresso econômico e o desenvolvimento social;
- Por outro lado, a degradação está também nos ambientes intensamente urbanizados, nos quais se inserem a maior parte da população brasileira e nos quais a fome, a miséria, a injustiça social, a violência e a baixa qualidade de vida estão fortemente presentes;
- O exercício da cidadania, que pressupõe [...] também a participação em movimentos sociais, no envolvimento com temas e questões da nação e em todos os níveis da vida cotidiana, é prática pouco desenvolvida entre nós;
- O aumento do desemprego e as mudanças no mundo do trabalho é outro aspecto que aflige a sociedade brasileira que demonstra preocupação como grande contingente de jovens que, mesmo com alguma escolarização, estão mal preparados para compreender o mundo em que vivem e nele atuar de maneira crítica, responsável e transformadora e, especialmente, para serem absorvidos por um mercado de trabalho instável, impreciso e cada vez mais exigente. (MEC, 1998, p. 19-21)

12

Com essas reflexões, acionava-se um estímulo ao questionamento sobre como a educação deveria ser repensada e estruturada, buscando garantir qualidade, aprendizagens essenciais e a formação de cidadãos críticos e autônomos, para agirem “com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas a suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas”, (idem, p. 21), visando uma cidadania participativa. Outro incentivo à prática da democracia implícita nos PCN é o encorajamento à participação da comunidade junto ao sistema de educação e o “seu envolvimento no projeto educativo das escolas”. (Idem, p. 39). Portanto, essas diretrizes educacionais também levam em conta o diálogo com a sociedade e as comunidades na construção de um currículo.

Quanto à questão da autonomia e organização na utilização dos tempos e espaços da educação (e sua possível ampliação), os PCNs dizem que o papel da escola “deve constituir-se numa ajuda intencional, sistemática, planejada

e continuada [...] diferindo dos processos educativos que ocorrem em outras instâncias, [...] nos demais espaços de construção de conhecimentos e valores para o convívio social” (MEC, 1998, p. 42). No que diz respeito à relação entre aprendizagem escolar e trabalho, os PCN introduzem modestamente a capacidade de iniciativa e inovação por parte da escola, e a habilidade de “aprender a aprender” por parte dos alunos. Propõem a construção de estratégias que levem ao desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, à sua autoconfiança e ao trabalho em equipe: “[...] busca-se um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la e não apenas para que se integrem ao mercado de trabalho”. (Idem, p. 45).

É importante observar esse ponto, pois é comum falar em falta de qualificação profissional, ou seja, formação técnica voltada para funções de trabalho assalariado num mercado para classes mais humildes. Porém, pouco se fala em formação para o trabalho autogestionado, elaborada juntamente com a escola, que proponha a emancipação dos que se empenhem em exercer alguma função econômica em seu meio ou comunidade, visando ao desenvolvimento local. Entretanto, é grande o potencial de parceria entre a comunidade e a escola na construção de uma formação nos moldes e princípios democráticos propostos acima, em um currículo para a educação integral. Nesse ponto, é possível reforçar as diretrizes acima, pois vinculam a educação à formação do cidadão crítico e o seu preparo para o trabalho, atendendo a demandas socioeconômicas locais. Isso deixa implícita a necessidade de se criar oportunidades de desenvolver nesse público as habilidades específicas para intervirem em seu ambiente e enfrentarem seus desafios locais empoderados e com autonomia.

Apesar da discussão dessas diretrizes serem relativamente antigas, as lacunas e as agendas continuam semelhantes. Um exemplo está nos Planos Nacionais Decenais de Educação (BRASIL, 2010). A vinculação da educação com a formação para o trabalho encontra-se em destaque no texto do PNE para o período 2011/2020. Apresentado como Projeto de Lei nº 8.035 de 2010, este documento tem doze artigos (com dez diretrizes objetivas) e vinte metas de concretização. Ali se lê, no Art. 2.º: “São diretrizes do PNE - 2011/2020: [...] III – superação das desigualdades educacionais; IV – melhoria da qualidade do ensino; V – formação para o trabalho; [...]”. (BRASIL, 2010).

Entre as vinte metas, a de número seis é a que interessa neste artigo, pois trata da oferta de educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica (PNE 2011/2020, BRASIL, 2010). Entre as suas estratégias, consta:

- Educação básica pública em tempo integral, com vistas a atender pelo menos a metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa;
- Institucionalização, em regime de colaboração, do programa nacional para ampliar e reestruturar as escolas públicas, além da oferta de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
- Fomento à articulação da escola com os diferentes espaços educativos;
- Orientação, em obediência ao art. 13, § 1.º, I, da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, da ampliação da jornada escolar de estudantes das escolas da rede pública de educação básica por meio da oferta de atividades gratuitas, concomitantemente e articuladamente com a rede pública de ensino.

O inciso do artigo acima faz menção ao Artigo 214 da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que diz:

A Lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional [...] para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino [...] que conduzam a: IV – formação para o trabalho; [...]. (EMENDA CONSTITUCIONAL, nº 59, de 2009).

14

Em outras palavras, o que está posto é que se faça cumprir as metas estabelecidas em âmbito nacional, na elaboração de estratégias necessárias para a criação e a flexibilização de currículos que atendam à educação integral, cujas diretrizes são voltadas para a autonomia local ou regional.

Mais recentemente, no tocante à elaboração de currículos, a coletânea de volumes: *Brasil: Indagações sobre o Currículo* (MEC, 2007), teve o objetivo de suprir o dever do Estado em fixar, segundo a CF/88, “[...] conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum”, em cumprimento ao Artigo 210. No Volume 2 dessa coletânea, Arroyo (apud MEC, 2007) questiona o reducionismo de educandos e currículos a “mercadoria para o emprego”. Convida ao repensar dos currículos, afirmando que os professores perderam sua autonomia: “Reduzimos o currículo e o ensino a uma sequenciação de competências ...”, e dizendo que “É urgente recuperar o conhecimento como núcleo fundante do currículo, e o direito ao conhecimento como ponto de partida para indagar os currículos”. O autor discorre sobre o direito aos saberes sobre o trabalho, afirmando que “O direito ao trabalho é um direito humano. Reconhecer o direito ao trabalho e aos saberes sobre o trabalho terá de ser um ponto de partida para indagar os currículos”. (Arroyo,

apud MEC, 2007, p. 26). Nesse convite à reflexão repousa uma verdade: sem autonomia e empoderamento não há real transformação na formação desses indivíduos. Como segue:

O trabalho faz parte do universo cultural dos educandos desde a infância, seus pais trabalham ou se debatem no desemprego e na luta pelo trabalho. Até as crianças e adolescentes das camadas populares colaboram desde cedo na produção e na sobrevivência familiar. [...] Há muitos conhecimentos acumulados pela sociologia, economia e história do trabalho, sobre como as transformações nos processos de produção afetam o trabalho, o desemprego, as desigualdades, a segregação e exclusão vivenciadas pelos setores populares, pelas pessoas com necessidades especiais. Há necessidade de incluir também estudos sobre a falta de horizontes de trabalho para os jovens das camadas médias. Esses saberes sobre essa pluralidade de formas de trabalho não deveriam entrar nos currículos? Os alunos não têm direito a esses conhecimentos vivos? Por que não os incluir com destaque nos currículos? O acesso a esses conhecimentos acumulados não lhes seria de extrema necessidade para conhecer-se nessa perversa realidade social e economia dos mundos do trabalho? (ARROYO apud MEC, 2007, p. 28-29)

Assim se propõe a reflexão sobre a educação para o trabalho e suas diversas formas de prática, finalidade criativa e laboral, a exemplo da autogestão, ampliando a formação para além da mera sobrevivência e evitando o condicionamento dos alunos a uma recorrente limitação e confinamento social. Para tanto, a educação integral os entende como “sujeitos de direito aos tempos de formação”. Na organização sugerida pela LDB, Arroyo (apud MEC 2007, p. 45) aponta que “Essa flexibilidade de formas de organização escolar leva a pensar as formas de organização curricular [...], tentando respeitar os tempos humanos dos educandos”, superando a lógica curricular segmentada, em função dos seus direitos. Ao final de suas indagações, Arroyo (apud MEC 2007) coloca alguns desafios, dois dos quais merecem destaque aqui: 1) respeitar os tempos da vida dos estudantes, os quais têm de conciliar trabalho com estudo; e 2) e colocar nos currículos o conhecimento dos direitos que lhes têm sido negados. A agenda escolar deve então abranger seus currículos, a fim de legitimar essas demandas de tempo e de direitos.

Esse aspecto foi ganhando força e sendo mais desenvolvido em um dos documentos sobre a Educação Integral. Carvalho (2006) destaca a complexidade social contemporânea com uma elevação importante das incertezas, as quais demandam avanços nos projetos educacionais, afirmando que:

Nossa sociedade é também marcada pela transformação produtiva: quebra da sociedade salarial, precarização do trabalho, extinção de postos de trabalho e indução a novas ocupações no mercado que exigem um novo

perfil de trabalhador. A sociedade complexa de hoje aumentou o grau de incerteza dos indivíduos e das organizações. Por isso mesmo, a educação tem que avançar nas aprendizagens que este novo cidadão está a exigir e, em consequência, não é possível mais se pensar na escola como o único espaço de aprendizagem. (CARVALHO, 2006, p. 11).

Essa observação de Carvalho (2006) visa potencializar a realização da transição da educação tradicional para uma educação inovadora, cujo exercício da aprendizagem aconteça concomitantemente com as mudanças sociais e em permanente contato com as comunidades. Isso requer uma articulação das estruturas disponíveis em rede, a fim de suprir as demandas que estão colocadas.

## **2. ESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM LÓGICA DE REDE**

Para organizar propostas de currículo que atendam a demandas socioeducativas locais, as publicações do “Mais Educação” tratam da educação integral nas suas diversas discussões. Entre elas, Carvalho (2006) discorre sobre o papel da política social na educação integral e atesta que, devido às diversas visões e expectativas para uma educação de qualidade, “[...] estamos em pleno debate e busca de consensos em torno do conceito, conteúdo e lócus da educação integral.” (p. 7). Desse modo, o contexto de articulação de ações e de políticas públicas dos diversos setores ganha mais sentido na educação, do nível municipal ao federal.

16

A intersetorialidade é aprofundada no “Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral” (MEC, 2009), onde são abordados os sete Macrocampos<sup>1</sup>, que dialogam com os programas de governo nas suas interfaces com as escolas. Esses macrocampos definem espaços na rede de articulação das diferentes contribuições programáticas, para a realização da educação, que contemple a realidade das comunidades no entorno das escolas.

---

<sup>1</sup> Os Macrocampos foram estruturados pelo MEC/SECAD, são eles: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos e cidadania, cultura e artes, inclusão digital e comunicação e saúde, alimentação e prevenção.

Cada programa possui foco específico, para ser facilitador de aspectos da vida comunitária e escolar. São oferecidos por seis Ministérios<sup>2</sup> e organizados no formato de *mandalas*<sup>3</sup>. O documento trata de uma estrutura interativa...

[...] de ações, de projetos, de programas do Governo Federal e suas atribuições às propostas, visões práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. O programa será implementado [...] para melhoria do desempenho educacional, o cultivo de relações entre professores, alunos, comunidades. (MEC, 2009)

A ideia de interatividade das ações é representada nas mandalas. Cada uma se estrutura em círculos concêntricos e elipses paralelas, as quais se sobrepõem nos seus níveis, fazendo trocas de saberes, ações ou colaborações.

Confirmando a lógica de redes, Moll, em entrevista dada à TV Supra (MEC, 2012b), diz que: “o Programa Mais Educação está todo pensado em estratégias intersetoriais [...]” – a exemplo da assistência social e do monitoramento escolar. Enquanto um mandala leva em conta os saberes e as ações dos colaboradores da comunidade, como lideranças e atores sociais, outro trata das ações de políticas públicas da esfera federal. Um exemplo é o dos ministérios que visam desenvolvimento e geração de renda, numa relação que também deve atrair recursos e firmar parcerias com agentes externos à escola.

17

Para Moll (MEC, 2012b), os nomes: *educação em tempo integral*, *educação integral*, *educação integrada bairro-escola*, *cidade-escola*, *mais educação*, são considerados indutores para políticas de educação integral, pois entende que “educação integral não é educação total dentro da escola”. Diz, ainda, que o desenvolvimento sustentável deve ser vinculado à educação econômica e ao consumo consciente, e afirma que a economia solidária e criativa também é um macrocampo a ser contemplado. Fala também da responsabilidade da escola na estruturação das atividades em coerência com o Projeto Político Pedagógico da cada uma – o qual deve ser construído em diálogo com a comunidade escolar e o entorno da escola. Sobre a ampliação dos espaços educativos, diz que “[...]”

---

<sup>2</sup> Os Ministérios que oferecem programas para o Mais Educação são: Ministério dos Esportes, Ministério da Cultura, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Ciência e Tecnologia, Ministério da Educação e Ministério do Meio Ambiente.

<sup>3</sup> O conceito de mandalas para o mais educação traz uma lógica não hierárquica de relações, buscando a colaboração e o trabalho em rede, estendendo o potencial dos colaboradores para a educação integral nas articulações interministeriais, intersetoriais e entre atores, em trabalho coeso.

o mais educação busca organizar todos esses potenciais territórios educativos e as políticas que estão nesses territórios [...]”. (idem, s/p).

Outro objetivo das ações do Mais Educação é promover uma cultura pela paz nas comunidades de risco, onde políticas assistenciais, de urbanismo e de segurança pública devem atuar. Eis aí a importância das políticas para a geração de renda, uma vez que o crime organizado se aproveita da vulnerabilidade e da restrição de oportunidades para o crescimento econômico dessa clientela, dependente de programas de assistência social, como o Bolsa Família.

Portanto, a ampliação de projetos em educação econômica e solidária para além dos muros da escola pode atender a jovens, donas de casa e até mesmo aposentados que desejem incrementar sua renda. Moll (MEC, 2012b, s/p) conclui, confirmando que “[...] não há inclusão social sem a escola” e explica que a resolução de conflitos deve ser parte da formação dos alunos – uma recomendação também explicitada nos PCNs e subjacente em outros princípios aqui citados.

18

Em outras palavras, está implícita nos documentos acima a necessidade de uma negociação dialógica na busca de soluções para os conflitos sociais locais, dentro do próprio processo democrático da implementação, construção e ampliação da educação para tempo integral. Carvalho (2006) confirma a demanda por diálogo com as comunidades locais, ao afirmar que: “A governabilidade social passou a depender, cada vez mais, da participação dos diversos sujeitos do fazer social: o Estado, a sociedade civil, a comunidade e o próprio público-alvo da ação pública”. (p. 9).

Para tanto, um exercício de escuta e diálogo entre a escola e a comunidade, que leve em conta as diversas demandas locais, pode resultar na formulação e integração de um currículo para uma educação integral em rede – no caso, que contemple oportunidades para a criação de trabalho solidário autogestionado e para a geração de renda.

### **3. PROPOSIÇÃO DE DOIS EIXOS PARA UM CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO ECONÔMICA**

É oportuno falar de dois eixos necessários para a formulação de um currículo de educação integral. O primeiro deles inclui a educação econômica

para atender à demanda por trabalho e geração de renda da clientela das redes públicas. Parte desta clientela, beneficiária de programas de transferência de renda, precisa da articulação interministerial e intersetorial nesse sentido, a fim de que se evitem serviços e políticas de assistência para remediação apenas. Portanto, o segundo eixo deve levar a uma gradativa emancipação, que os dispense da dependência desses serviços, como, por exemplo, prevê a Lei 10.836/2004 sobre o repasse de renda vinculado à educação – ou o “bolsa família” – em cujo Art. 4 prevê-se a interação de políticas para a emancipação dos usuários do benefício.

Art. 4º Fica criado, como órgão de assessoramento imediato do Presidente da República, o Conselho Gestor Interministerial do Programa Bolsa Família, com a finalidade de formular e integrar políticas públicas, definir diretrizes, normas e procedimentos sobre o desenvolvimento e implementação do Programa Bolsa Família, bem como apoiar iniciativas para instituição de políticas públicas sociais visando promover a emancipação das famílias beneficiadas pelo Programa nas esferas federal, estadual, do Distrito Federal e municipal, tendo as competências, composição e funcionamento estabelecidos em ato do Poder Executivo. (BRASIL, 2004)

Recapitulando, o *primeiro eixo* propõe a abertura de um currículo que ofereça formação para o trabalho, sendo flexível em seus tempos e espaço, dentro da autonomia dispensada à educação integral. O *segundo eixo* propõe a inserção da comunidade neste currículo, ou seja, para a sua transformação em um processo gerador de aprendizagem autogestionada e, que traga em seu cerne uma contribuição para práticas emancipatórias. Essas práticas devem incluir os familiares e outras pessoas relacionadas com a escola, dependentes ou não de programas públicos de transferência de renda. Isso implica na participação democrática, por excelência, desde a construção de propostas e demandas até a concretização de práticas econômicas, de caráter solidário e cooperativo. Enfim, o segundo eixo leva em conta o engajamento dos alunos da educação integral e membros da comunidade nas discussões e diálogos, a fim de construir, num esforço coletivo, propostas que atendam às demandas locais e promovam sua participação e autonomia em todo o processo na educação econômica para a geração de renda.

Estes dois eixos propostos para um currículo em educação econômica pretendem contribuir para dar conteúdo e formato à temática do empreendedorismo social, constante na versão preliminar do documento sobre a Educação Econômica (MEC, s/d), para efetivar políticas nacionais para a educação integral. Este documento orienta para uma educação empreendedora na educação básica,

cuja metodologia passa por uma aprendizagem que visa o desenvolvimento das seguintes habilidades: (1) autoconhecimento; (2) empreendedorismo social; (3) gerenciamento das finanças pessoais; (4) consumo consciente, responsável e sustentável; (5) participação no controle social dos gastos públicos; e (6) empreendedorismo de negócios.

A visão de empreendedorismo toma a dimensão do impacto social que pode ter se exercido sob o contexto social sujeito à influência dos valores culturais locais. Com base nas características de liderança, persistência, solidariedade e comprometimento, as atitudes formativas nas práticas da educação empreendedora podem e devem contribuir para o desenvolvimento humano, social e econômico das comunidades do entorno das escolas públicas. Segundo o documento,

Empreendedores sociais têm características semelhantes às dos empreendedores de negócios, mas possuem uma missão social onde o objetivo final não é a geração de lucro, mas o **impacto social**; são os agentes de transformação no setor social. Não se contentam em atuar apenas localmente. São extremamente visionários e pensam sempre em inspirar a sociedade com as suas ideias e como colocá-las em prática. São persistentes e, ao invés de desistir ao enfrentarem um obstáculo, os empreendedores sociais se perguntam: **‘como posso ultrapassar este obstáculo?’** e seguem com determinação suas respostas. (MEC, s/d, p. 11)

20

Diretrizes para a implementação de um projeto nesse sentido também são encontradas no Manual Operacional de Educação Integral (MEC, 2012a). Ali, o Item 5 elenca a oferta para a “Educação Econômica/Economia Criativa”. Uma recomendação das atividades tem base nas...

Tecnologias Educacionais– Aplicação de tecnologias que incentivem o empreendedorismo a partir do protagonismo juvenil, o consumo consciente, responsável e sustentável dos recursos naturais e materiais, a criatividade e a individualidade, o cooperativismo e arranjos produtivos locais e os sistemas solidários de economia. (MEC, 2012a)

Um detalhamento da aplicação de uma das tecnologias acima consta nesse Manual (MEC, 2012a), também conhecida como *Empreendedorismo Social*. De acordo com o modelo descrito no documento, em versão preliminar, Educação Econômica (MEC, s/d),

A abordagem é feita em sete etapas que convergem para um caminho: o do desenvolvimento de habilidades empreendedoras em crianças e adolescentes, por meio do planejamento, organização e execução de projetos sociais. Dessa forma, a metodologia busca a aliança do conhecimento empreendedor com

os problemas que afetam a comunidade. O questionamento, envolvendo o verdadeiro significado da expressão “educar para a cidadania”, caracteriza educadores e militantes que procuram ajudar na modificação da sociedade, por meio de uma proposta de aprendizagem voltada para a cidadania. Esse aprendizado tem, como base, a criação de espaços onde sejam garantidos o diálogo ou debate, acerca das práticas sociais. Logo, o maior empreendimento é tornar o jovem um protagonista, um ator social, diante da realidade de sua comunidade, gerando contribuições para sua formação como pessoa, trabalhador e cidadão. (Idem, p. 24)

O documento confirma a ideia de ‘romper os muros’ (da escola), a fim de integrar os saberes da comunidade e da escola no processo. Organiza as sete etapas da formação em: diagnóstico, sugestões dos estudantes, validação das ideias, plano de ações, parcerias, execução do planejamento construído coletivamente, avaliação e recomeço. Um resumo dessas etapas seria:

- Diagnóstico: mapeamento do contexto e dos recursos locais, quais sejam: “[...] culturais, sociais, ambientais e econômicos”. (Idem, p. 24). É necessário conhecer também como se dá a organização social.
- Sugestões dos estudantes: a partir das expectativas pelo levantamento acima, é possível identificar as prioridades, os problemas e oportunidades, a fim de encontrar soluções criativas e pensar nos recursos acima.
- Validação das ideias: é o momento em que as propostas são selecionadas, estabelecendo os objetivos e as metas do grupo.
- Plano de ação: construído coletivamente, leva ao crescimento e amadurecimento das ideias, buscando despertar a autonomia na forma de trabalho colaborativo.
- Parcerias: via uma rede social, desenvolve-se a habilidade de negociar e captar recursos diversos.
- Execução: para a execução do trabalho autogestionário, deve haver um planejamento. Nesse momento, as habilidades a serem desenvolvidas são as de articulação, já que a rede dialoga nessa etapa. O projeto acontece “em construção”.
- Avaliação: deve ocorrer durante todo o processo. Com base no princípio da ação reflexiva, considera os métodos, as práticas, as vozes e os seus saberes.
- Recomeço: nesse exercício, fica implícito o caráter de continuidade do processo e de suas potencialidades.

- A aplicabilidade dessas etapas poderá conduzir a ações concretas em construção dialógica processual entre as escolas e as comunidades atendidas por elas, e o seu resultado pode vir a ser uma formação voltada para o desenvolvimento humano e local.

O “Rede Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral” (MEC, 2009) foi elaborado como fruto de uma vasta e aprofundada discussão, que deu início a propostas de práticas favoráveis à formação em tempo integral. Apesar de estar em seus primeiros ensaios em 2009, o documento apontava para a autonomia e a flexibilização, necessárias para o sucesso das práticas, e reforçava o conceito de dialogicidade na formulação de um currículo de formação diversificada na escola.

Carvalho (2006) argumenta que as ações provenientes das políticas públicas são respostas às demandas da população, e que “são um bem público comunitário e se constituem em um capital social das próprias populações vulnerabilizadas pela pobreza e escassez de oportunidades e serviços” (p. 10). Dessa forma, a população recebe o que lhe é de direito e aprende a praticar o seu dever cidadão e emancipatório.

22

Nesse formato, as políticas sociais vão ao encontro de sua função, ou melhor, ocasionam a participação formativa. Sobre isso, Carvalho (2006, p. 10) diz que “[...] sua eficácia educacional está apoiada num currículo-projeto que nasce nas comunidades, de suas demandas, interesses, particularidades, potencialidades, e por seu próprio protagonismo”.

Outro conceito que confirma a participação democrática na construção de um currículo para a educação integral é o de “territórios educativos”, ou seja, o conceito de bairro-escola ou cidade-escola, de ampliação dos espaços escolares e do que significam os espaços por onde transitam os alunos em suas comunidades, encorajando a apropriação desses locais. A apropriação dos espaços públicos pela escola foi bem desenvolvida e explorada na educação integral, em Belo Horizonte, implantada como “escola integrada”. Entretanto, carece de um compromisso formativo mais estruturado e instrumentalizado, que provoque um impacto no aluno do ponto de vista de sua emancipação em relação à participação na dinâmica da cidade, espaço da vida e da sobrevivência, muito embora proporcione outros efeitos também relevantes.

O trabalho de Silva (2012), da Secretaria de Educação da PBH, trata do conceito que perpassou sua pesquisa sobre “A Escola e a Rua”, no intuito de observar

como uma comunidade foi sendo transformada, em suas relações e suas significações, atribuídas durante as oficinas que aconteciam no contraturno, na favela “Morro do Papagaio”. A autora objetivou

[...] investigar os processos e situações de construção de significados com base nas representações sociais expressas nas atividades, nos saberes e nas relações que constituem o mundo simbólico e social da escola regular e do Programa Escola Integrada. A compreensão dos territórios educativos, os sentidos atribuídos a eles e as interações sociais constituem a sua problemática da pesquisa. Por meio da compreensão dessas representações, acreditamos ser possível, por um lado, conhecer as relações desses territórios e, por outro lado, compreender como as pessoas transitam e apropriam-se desses territórios (SILVA, 2013, p. 56).

O conceito de apropriação do território é, no caso da educação integral, a concepção de espaço que remete à de “territórios educativos”. Ou seja, na proposta da escola integrada, toda uma cidade é educadora, onde cada espaço público é um território do qual os estudantes podem usufruir, em experiências de aprendizagem. Neste sentido, a autora recorre ao conceito de Milton Santos:

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da resistência, das trocas materiais e espirituais e da vida sobre os quais ele influi. Quando se fala em território, deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população. (SANTOS, p. 96, apud SILVA, 2012, p. 28).

Portanto, assim como há a obrigação de implementar novos tempos na escola, no contexto local há a exigência da reconfiguração de territórios na apropriação de espaços e seu aproveitamento para a educação, no projeto em que for proposto. Isso porque a concepção de educação integral não se restringe mais ao espaço físico interno da escola, mas na ampliação de suas fronteiras para a articulação com os espaços utilizados pelos alunos.

O currículo proposto no primeiro eixo atribui à escola a responsabilidade de iniciar a articulação entre atores locais, parceiros externos, e as políticas públicas que dão apoio a essa articulação. Partindo de um universo local, a oferta deve ser feita através de diálogos construídos democraticamente e usufruir das políticas disponíveis, com vistas nos projetos propostos. Diante dos desafios do sistema de ensino público e da demanda das classes menos privilegiadas, a educação econômica surge como uma formação complementar processual que

incorpora a reflexão, o diálogo e o trabalho autogestionário, pois empodera os indivíduos em seus territórios.

O processo de empoderamento visa ao desenvolvimento humano e local. Para este objetivo, Senhoras (2007) mostra a necessidade da articulação de políticas nos níveis municipal, estadual e federal, de modo a promover a inclusão social, com práticas solidárias que promovam o ativismo democrático, enquanto permitam um desenvolvimento econômico, em vertentes diferentes. Na “[...] vertente social, o foco é o combate à exclusão social, sendo o desenvolvimento econômico associado diretamente à inclusão social, pela geração de emprego e renda para os segmentos excluídos” (SENHORAS, 2007, p. 13). Portanto, a implementação de uma educação econômica coopera com essa visão, incluindo o protagonismo no desenvolvimento de atividades produtivas que gerem renda, dentro do conceito de uma nova economia social solidária.

24

Os dois eixos acima propostos trazem uma inovação social que, implementada no diálogo com as comunidades atendidas pelas escolas públicas, tem o potencial de proporcionar desenvolvimento humano, social e econômico. A proposta de empreendedorismo só faz sentido no contexto educativo se trazer práticas que levem à autonomia dos seus participantes. Os princípios de solidariedade e comprometimento são propulsores do impacto social desejado na formação dos indivíduos já inseridos em seus contextos comunitários – os quais podem ser transformados se o trabalho for de parceria voltada para o seu benefício.

#### **4. CONCLUSÃO**

O debate sobre democratização e autonomia dos sujeitos, inerente à legislação educacional sobre a construção de um currículo para uma aprendizagem na educação integral, é coerente com a proposta de diálogo com as comunidades próximas das escolas, nessa construção. O papel civilizatório das instituições educacionais deve ser articular ideias, recursos e demandas sociais, em um exercício democrático de construção de uma educação voltada para o empoderamento do público-alvo do programa de educação integral, em parceria com a rede pública e seus serviços. Os argumentos apresentados acima reconhecem que tanto o conflito quanto a colaboração fazem parte do processo de construção de uma educação democrática. Portanto, o exercício é democrático, e contribui para o esforço de tornar mais equitativas as oportunidades previstas na legislação.

Rede, diálogo, construção, parcerias, políticas e intersectorialidade são conceitos que compõem o esquema da estruturação de uma educação econômica na educação integral. Observadas as obrigatoriedades da legislação por uma formação voltada para o trabalho em um formato flexível para atender as demandas de tempos e espaços de formação, a educação integral traz em si um potencial imenso para o desenvolvimento humano e local, podendo fortalecer a educação plena, levando em conta o caráter holístico da formação proporcionada aos indivíduos.

---

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. *Indagações Sobre o Currículo 2: Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo*. Brasília, MEC. pp. 17-52. (Documento Técnico). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>>. Acesso em 10 agosto 2013.
- BRASIL/JUSBRAZIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil, Art. 214, inc. IV, Índice Temático* (Documento Técnico). Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10648484/inciso-iv-do-artigo-214-da-constituicao-federal-de-1988>>. Acesso em 25 julho 2013.
- BRASIL. Lei 10.836 de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. *Conversão da MPv nº 132, de 2003. Casa Civil*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2004-2006/2004/Lei/L10.836.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2004/Lei/L10.836.htm)>. Acesso em junho 2014.
- BRASIL/MEC/CONGRESSO NACIONAL (2010). Plano Nacional de educação (PNE). *Projeto de Lei para Decênio 2011/2020*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107)>. Acesso em 15 julho 2013.
- CARVALHO, M. C. (2006). *Cadernos CENPEC, 2, p. 7-11*. (Documento Técnico). Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/producoes-cenpec/cadernos-cenpec-n-2-educacao-integral>>. Acesso em 21 julho 2013.
- CONGRESSO NACIONAL (1996). *Lei de Diretrizes e Bases* (Documento Técnico). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso 25 julho 2013.
- ETO, A. P. e SÁ, P. (2011). A Experiência Dentro do Processo Formador Educativo em: Froebel, Freinet e Dewey. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, 19 (2), 56-74. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2171/1906>>. Acesso em 19 novembro 2013.
- MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (s/d). *Educação Econômica e Empreendedorismo na Educação Pública: Promovendo o Protagonismo Infante-Juvenil*. Versão Preliminar.

Disponível em: <[file:///C:/Users/Adriane/Downloads/educacao\\_economica\\_final\\_versao\\_preliminar%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Adriane/Downloads/educacao_economica_final_versao_preliminar%20(4).pdf)>. Acesso em junho 2012.

MEC (s/d). Educação Econômica. *Cadernos Pedagógicos Mais Educação*, Vol 11. Disponível em: <file:///C:/Users/Adriane/Downloads/educacaoeconomica.pdf>. Acesso em jun, 2014.

MEC (2012a). *Manual Operacional Mais Educação*. (Documento Técnico). Disponível em: <<http://www.slideshare.net/Jeovany12/manual-operacional-educacao-integral2012>>. Acesso em 12 julho 2013.

MEC (2012b). *Educação Integral*: Entrevista com a Professora Jaqueline Moll – Observatório do Trabalho. Brasília: TV Supra. Disponível em: 1. <<http://www.youtube.com/watch?v=2lfMOARdB-Q>> e 2. <http://www.youtube.com/watch?v=uXIBzwud6mM>>. Acesso em 7 julho 2013.

MEC (2009). *Rede Saberes Mais Educação*. Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral (Série mais educação) 1 Ed. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad\\_mais\\_educacao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf)>. Acesso em 21 julho 2013.

MEC/Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN*, Introdução. Brasília: MEC/SEF.

SENHORAS, Elói Martins. Caminhos Bifurcados do Desenvolvimento Local – As boas práticas de gestão pública das cidades entre a competição e a solidariedade. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, Taubaté, v. 3, n. 2, p. 3-26, maio/ago. 2007.

SILVA, D. B. (2013). *A Escola e a Rua*: Os vários significados atribuídos a uma Escola Integrada de Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

## Psicanálise e educação: pensando a formação docente para o século XXI

*Psychoanalysis and education: thinking about teachers training in the 21st century*

**Flávia Andréa Velasco Pennachin**

*Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática da Universidade Federal do ABC, Brasil.*

**Maisa Helena Altarugio**

*Docente do curso de Licenciatura em Química e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática da Universidade Federal do ABC*

### Resumo

Há muito tempo a discussão sobre o encontro entre a educação e a psicanálise se faz presente em ambos os campos. Esta prática vem sendo ampliada quando se considera a constituição do sujeito na Psicanálise: agir na educação sob a ótica psicanalítica é considerar o sujeito (professor e aluno) e suas faltas, sabendo que o resultado nunca será predeterminado. A construção da relação ensino-aprendizagem se faz, sob a luz da Psicanálise, por meio da construção da relação subjetiva professor-aluno, considerando estes atores em suas vicissitudes e desejos. Este trabalho tem como objetivo discutir a interface destes campos, entendendo que a partir do momento em que os aspectos integrais do sujeito são considerados durante o processo de ensino-aprendizagem (ser biopsicossocial e cultural), torna-se possível a construção da subjetividade e, conseqüentemente, a construção do saber, mesmo dentro da diversidade.

**Palavras chave:** formação docente | psicanálise | subjetividade.

### Abstract

*It has been a long time that a discussion between psychoanalysis and education is present in both fields. This practice has been magnified when it considers the constitution of the subject in psychoanalysis: acting in the education under the psychoanalytic point of view is to consider human being (teacher and student) and his faults, knowing that the outcome of this relationship will never be predetermined. In the light of psychoanalysis, the construction of the teaching-learning relation is done through the construction of the subjective relationship between teacher-student, considering their affairs and desires. The objective of this paper is to discuss the interface of these fields, understanding that from the moment the integral aspects of the subject are considered during the teaching and learning process (bio psychosocial and cultural aspects), the construction of the subjectivity is possible and, as a consequence, the knowledge construction, even within diversity.*

**Keywords:** teachers education | psychoanalysis | subjectivity.

## 1. INTRODUÇÃO

As novas exigências sociais acerca da globalização, inovações tecnológicas e competitividade mundial são os principais alicerces do pensamento e transformações contemporâneas em relação à educação. As mudanças socioculturais, ocorridas principalmente a partir dos últimos vinte anos do século passado, demandaram transformações na formação de novos profissionais da educação, com conseqüente necessidade de construção de conhecimento multidisciplinar com vistas à força produtiva tanto no caráter técnico como científico (MACE-DO, 2005).

Desde os anos de 1990, as propostas metodológicas em relação à educação têm se expandido, relacionando como objetivos da educação a justiça social, a prática cidadã e o desenvolvimento do pensamento crítico (VIEIRA, TENREIRO-VIEIRA e MARTINS, 2011).

Porém, a tradição didática mostra que os professores têm como foco em sua formação a reprodução de informações, sem terem compromisso com a instrução e a instrumentalização do cidadão. Assim, há algumas décadas, o lugar do professor caminhava para o desinvestimento, indo de encontro às propostas de cultura e lugares sociais atuais.

28

Este cenário tende a mudar. Pensar nas vicissitudes do ensino para o século XXI é, no mínimo, tarefa interdisciplinar. Não há como analisar as novas diretrizes da educação e o lugar do professor sem compreender, em primeiro lugar, o cenário político, social e cultural em que estas se sustentam. Pensar a formação do professor, tanto inicial como continuada, num cenário complexo como o da educação atual, implica muito mais do que dominar conteúdos para ensinar; implica, de uma forma mais ampla, formar um professor consciente de seu papel como sujeito-educador diante de um sujeito-aluno e prepará-lo para implementar ações e/ou mudanças necessárias nesta direção em suas práticas.

Neste trabalho discutiremos, teoricamente, como entendemos a formação de professores em tempos de mudança e qual a nossa hipótese para a contribuição da Psicanálise nesse contexto como referencial capaz de se articular com a educação, tendo em conta que a subjetividade e as relações transferenciais são inerentes ao campo educativo.

## 2. O CENÁRIO MUNDIAL NO ENTORNO DA EDUCAÇÃO

Tendo em vista as transformações globais, a União Europeia iniciou um processo de mudança no panorama e em relação aos objetivos do ensino superior que coadunam com a situação mundial. A partir da Declaração de Bolonha (1999), os países europeus comprometeram-se com a intersecção cooperativa do ensino entre seus territórios, visando à integração, qualificação e colaboração entre as instituições de ensino.

É fundamental salientar que todas estas mudanças foram inicialmente propostas pelos dirigentes da Educação dos países europeus, determinando o cunho político e econômico e conduzindo as reformas. As propostas da Declaração de Bolonha vão ao encontro das demandas mundiais no que tange à competitividade (pelo processo de globalização) e ao mercado econômico (decorrência da globalização), utilizando o sistema acadêmico como meio de acesso ao desenvolvimento europeu (HORTALE e MORA, 2004).

Este pensamento em relação ao ensino superior corrobora com a *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción* (UNESCO, 1998), documento redigido a partir da Conferência Mundial sobre a Educação Superior, que também prioriza a universidade como instância de desenvolvimento. Será a partir da construção de um novo perfil de universidade que a sociedade poderá tornar-se mais competitiva e integrada ao processo de globalização, tanto social como economicamente.

A partir destes documentos, tem início uma grande alteração nos objetivos da universidade e da educação superior. O foco passa a ser a transformação de conhecimento em inovação e integração, tendo como missões básicas educar, formar e realizar pesquisa (CASTANHO, 2000).

Este movimento, nascido na Europa, chegou alguns anos depois à América Latina, que tem acompanhado as diversas discussões acerca das transformações do ensino para este século, tanto no que se refere aos projetos internacionais quanto às políticas públicas nacionais que visam ao desenvolvimento das esferas social, econômica e tecnológica.

O *Projeto Tuning*, braço latino-americano que segue os preceitos apontados pela Declaração de Bolonha, tem como objetivo fulcral a reflexão sobre práticas e modificações no ensino superior que levem ao desenvolvimento social e

técnico-científico, tanto em processo nacional quanto internacional, constituindo um potencial evolutivo (BENEITONE, 2007).

Entendendo a Universidade como mola propulsora de transformações socioeconômicas e para o ingresso num mundo desenvolvido, os governos das nações latinas passam a fomentar, na última década, políticas públicas permeadas por diversas propostas e programas direcionados para uma educação preocupada e atuante na esfera social: construir uma relação diferenciada com o ensino, preconizando o ensino superior voltado para o desenvolvimento da nação, para que se atinjam as metas sociais, econômicas e tecnológicas propostas mundialmente.

Para tanto, propõe-se uma educação interdisciplinar, compreendendo que o ensino tradicionalmente praticado não abrange a possibilidade de construção de novos saberes e o exercício de práticas cidadãs. A interdisciplinaridade proporciona uma visão mais abrangente dos fatos e surge como prática metodológica em oposição à especialização, prática vigente dos sistemas de ensino até então.

30

Este modelo, porém, ainda não é utilizado na totalidade das instituições de ensino superior. Existe certa resistência na adoção de práticas livres, autônomas e construtivas do ensino, como preconiza a reforma universitária. Esta é uma questão cultural, já que a educação foi direcionada durante muitos anos para uma prática voltada ao ensino-aprendizagem, ou seja, para a metodologia de transmissão de informação. Não houve, até então, preocupação com a construção do raciocínio crítico, com a concepção do todo, com o entrosamento de saberes.

Entretanto, entende-se que há duas premissas a serem consideradas nesse processo:

- a) Mesmo que a gênese das reformas educacionais tenha lugar em um viés político-econômico, o desenvolvimento humano deve guardar seu lugar entre os objetivos do ensino, observando especialmente o aspecto das relações interpessoais e
- b) O cuidado em relação à preparação dos atores (docentes, estudantes e sociedade), quando se pretende seguir na direção da construção do conhecimento, pressupõe o enfrentamento da cultura marcante da reprodução da informação.

### 3. PROFESSORES: AGENTES DE MUDANÇA

Levando-se em conta o papel fundamental da Universidade no processo de mudança na educação, é crível que os professores formados no novo conceito de ensino tornar-se-ão propagadores dos valores socioculturais nele embutido e assim pode-se assistir a uma nova sociedade. Desta forma, é responsabilidade dos professores participar ativamente das transformações educativas como interlocutores legítimos da execução das novas diretrizes (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007).

Os professores do século XXI são elementos fundamentais não só na produção de conhecimentos, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias (NÓVOA e ESTRELA, 2009, p. 24).

Para tanto, entende-se que se não houver investimento constante na formação do docente, trazendo à tona a discussão das novas demandas apresentadas na sociedade moderna, não haverá como reformar efetivamente o ensino.

O escopo da formação do professor deve estar relacionado à interdisciplinaridade, construindo a possibilidade do exercício irrestrito da docência integrada às novas diretrizes da educação: cidadania, análise crítica e ética.

Mesmo que pareça que a postura interdisciplinar tenha nascido na sociedade contemporânea devido às inúmeras demandas de um mundo globalizado e competitivo, o ensino interdisciplinar data de tempos muito remotos. Na Grécia Antiga, a educação preconizava a construção de uma personalidade integral, não direcionada ao saber acumulativo. A disciplinarização tem início com Descartes e o modelo cartesiano, onde o conhecimento é reduzido a pequenas frações para que pudesse ser esgotado e especializado (JAPIASSÚ, 1977).

O movimento interdisciplinar inicia-se como recusa à metodologia disciplinar. Em vez de acumular o saber, é mais importante dispor de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas e princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido (MORIN 2002, p. 22). Esta frase resume as principais críticas em relação à disciplinarização e à compartimentalização do conhecimento, bem como aponta a tendência atual da pedagogia e da didática para um ensino que compreenda a construção de um saber interdisciplinar.

A interdisciplinaridade acontece na integração entre as disciplinas de modo que o produto final seja diferente daquele encontrado inicialmente, isto é, a partir da comunicação interdisciplinar um novo saber é construído. Não basta unir disciplinas, é necessário edificar a relação e a comunicação entre elas. Desta forma, a interdisciplinaridade acontece a partir do diálogo (JAPIASSÚ, 1977).

A educação baseada no diálogo faz premente a necessidade de que a formação do professor também seja regida por este princípio. Construir diálogo demanda uma postura onde se considere a relação professor-aluno como uma relação sujeito-sujeito, premissa esta onde está sediada a Psicanálise.

Neste cenário justifica-se a Psicanálise como instrumento no processo de formação dos educadores, possibilitando a mudança do objetivo da educação: da tradição da informação para um lugar de transmissão e comunicação entre inconscientes (MACIEL, 2005). Esse lugar enfatiza a construção da relação ensino-aprendizagem por meio da construção da relação subjetiva professor-aluno, considerando estes atores em suas vicissitudes e desejos.

32

Dessa forma, entende-se que a partir do momento em que os aspectos integrais dos sujeitos sejam considerados durante o processo de ensino-aprendizagem (ser biopsicossocial e cultural), tornar-se-á possível a construção da relação subjetiva professor-aluno e, conseqüentemente, a construção do saber, mesmo dentro da diversidade.

Um caminho que nos parece possível trilhar nesta direção advém da formação de um professor que aprenda a ser reflexivo. Para Schön (1992), dado que os educadores não se encontram preparados para lidar com problemas reais porque a formação a que são submetidos nas universidades lhes é insuficiente para enfrentar criativamente as situações complexas das práticas reais, haveria a necessidade de se buscar uma nova epistemologia da prática profissional, a partir da qual se daria o exercício da reflexão. Ampliando um pouco o conceito de professor reflexivo, Zeichner (1992) entende que a atenção do professor não deve apenas se limitar à própria prática, mas ela deve abranger o contexto social, os valores e a cultura na qual ela se situa, no sentido de se desenvolver o respeito pela diversidade humana.

Nossa perspectiva neste trabalho é que a Psicanálise nos ajude ir um pouco além dessas proposições, partindo da ideia de uma formação docente que inclua também os aspectos das subjetividades dos sujeitos e das relações que estão

implicadas no ato educativo. Nesse formato, o professor é convidado a indagar-se para além dos objetos de reflexão que objetivamente (e habitualmente) lhes são propostos. O conceito psicanalítico de *transferência*, que será desenvolvido mais adiante, nos parece central nesse contexto, já que não se trata de uma dinâmica exclusiva da cena analítica, mas sim existente no cotidiano de todos e onipresente em todas as relações.

#### 4. PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: ENCONTROS POSSÍVEIS

A Psicanálise tem como principal foco o ser humano: sua constituição e desenvolvimento. É importante deixar claro que em nenhum aspecto o saber da Psicanálise se encontra comprometido ou faz pacto com setores ou interesses econômicos ou políticos responsáveis pelo direcionamento das reformas para o ensino superior. A proposta é que a Psicanálise dê sua contribuição, ajudando-nos a observar e interpretar este novo cenário, em cujo interior se dão os processos relacionais advindos do encontro entre subjetividades, do encontro entre os atores da e na escola e na sociedade. A partir deste encontro é possível a realização de transformações no ser humano, tornando-o ciente de si e do outro, tanto em termos de possibilidades como de contradições.

33

Há muito tempo a discussão sobre o encontro entre a Educação e a Psicanálise se faz presente em ambos os campos. Até a primeira metade do século XX, a Psicanálise encontra a Educação essencialmente de duas formas: no auxílio à compreensão teórica do desenvolvimento humano e na assistência aos problemas de aprendizagem por meio da clínica infantil (ABRÃO, 2006).

Esta discussão, sob o ponto de vista psicanalítico, tem início com Sigmund Freud, médico austríaco que funda e desenvolve a teoria psicanalítica. Em *A interpretação dos sonhos* (1900), Freud descreve o ser humano a partir de seu psiquismo, configurando seu funcionamento, neste primeiro momento, a partir de tópicos ou lugares. De acordo com a Primeira Tópica, o autor entende que o sujeito é constituído por três sistemas psíquicos que interagem: o consciente, o pré-consciente e o inconsciente<sup>1</sup>. A comunicação entre estes três sistemas

---

<sup>1</sup> Apenas para a compreensão do leitor, uma noção do vocabulário da Psicanálise: Consciente: sistema psíquico responsável pela recepção de estímulos provenientes tanto do meio externo quanto do meio interno, tornando-se, desta maneira, o lugar de processamento de processos perceptivos, cognitivos e motores; Pré-consciente: sistema mediador entre consciente e inconsciente; procura manter no inconsciente conteúdos que causam desprazer ou sofrimento ao sujeito; Inconsciente: sistema dinâmico que armazena os conteúdos recalçados.

é constante e, segundo a Psicanálise, o comportamento humano advém da interrelação destas instâncias (FREUD, 1900), ou seja, o comportamento, as escolhas, o modo de agir, a forma de falar são produtos da interação do inconsciente com as outras instâncias. Assim, tudo que se refere às relações humanas está integrado ao psiquismo e, conseqüentemente, pode ser explicado por ele.

Em 1912, em seu texto *Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise*, Freud espera ordenar o lugar do analista, propondo certa regulamentação da postura do analista diante da relação construída com o analisando. Não se trata de leis, senão de recomendações, já que Freud entende que não há como padronizar uma técnica que advém de uma relação. Esta demanda surgiu a partir de algumas experiências originadas durante os atendimentos psicanalíticos que suscitaram dúvidas em relação à postura profissional do próprio autor.

Tanto em *Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise* (1912) como em *Sobre o início do tratamento* (1913), o autor deixa clara a diferença entre regra e recomendação: a primeira diz respeito a uma imposição e a segunda “compreende (que) a extraordinária diversidade das constelações psíquicas envolvidas, a plasticidade de todos os processos mentais e a riqueza dos fatores determinantes opõem-se a qualquer mecanização da técnica” (FREUD, 1913, p. 139).

34

Na esfera da relação entre professores e alunos, algumas perguntas, alguns padrões, alguns limites tornam-se tênues durante o processo educativo, principalmente quando as questões saem da esfera didática. Analogamente, como na formação do analista, é imprescindível que os professores tenham acesso a diferentes possibilidades de ação, ou recomendações, para acolherem as demandas do alunado sem perder o foco da ação de ensino e aprendizagem.

Em 1914, em *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar*, Freud compreende o encontro entre professor e aluno como uma relação *transferencial*, a mesma encontrada na prática da análise clínica. Dá-se o nome de *transferência* ao “processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica. Trata-se de uma repetição de protótipos infantis vivida com uma sensação de atualidade acentuada” (LAPLANCHE e POTALIS, 2002, p.514).

Durante alguns anos, a transferência foi erroneamente compreendida apenas como atualizações de experiências infantis nas relações do presente. Nesse sentido, no contexto escolar, o professor assumiria, transferencialmente, o papel parental, com ele o aluno poderia reviver as suas experiências afetivas familiares.

Este conceito é atualizado a partir de Lacan (1992), releitor de Freud, que afirma que a transferência é um fenômeno que atualiza a realidade inconsciente, modificando as relações do sujeito com seu inconsciente, ou seja, a cada nova relação, as experiências do inconsciente (reais para o sujeito, independentemente de serem verdadeiras) são revisitadas e modificadas, construindo, desta forma, novas experiências. Além disso, ressalta que na transferência a relação não é de reciprocidade e sim de disparidade entre os sujeitos em presença, ampliando o lugar da transferência: da relação analítica para a relação de sujeitos. Isto quer dizer que o simples fato de estar com alguém já é suficiente para constituir uma relação transferencial, independentemente da ligação que exista entre os sujeitos: o inconsciente atua antes mesmo da intenção de relacionar-se, e o faz, principalmente, diante de outro inconsciente.

Em 1925, quando escreve *Prefácio à juventude desorientada de Aichhorn*, Freud diz que os professores que se submetem à análise estariam melhor preparados para o trato com os alunos, auxiliando-os em seu trabalho de subjetivação, pois conheceriam o processo transferencial. Quando escreve *Novas conferências introdutórias sobre Psicanálise: explicações, aplicações e orientações* (1933), Freud admite ter investido pouco no estudo da Psicanálise e educação, porém é neste texto que introduz a ideia de educação psicanalítica, no qual acredita que a partir de certo conhecimento sobre Psicanálise, o professor poderia se enredar mais seguramente pela relação construída com os alunos, de forma a facilitar o processo transferencial.

Segundo Kupfer (2001), considerar o sujeito na educação é colocar de lado as práticas reprodutoras de saber como objetivo central. Segundo a autora, o propósito principal de uma educação psicanalítica é “oferecer diversos objetos do mundo a serviço de um aluno que (...) escolherá nesta oferta aqueles que lhe dizem respeito” (p. 125). Desta forma, agir na educação sob a ótica psicanalítica é considerar o sujeito (professor e aluno) e suas faltas, sabendo que o resultado nunca será predeterminado.

Altarugio *et al* (2005) coadunam com tal proposta quando entendem que, além da formação teórica do professor, este deve estar preparado para lidar com

o imponderável e o incontrolável do processo de aprendizagem: “o paradoxo da educação consiste na impossibilidade de determinar qual escolha certa no ‘continuum’ entre o controle e o *laissez-faire*, pois somente ‘a posteriori’ isso pode ser vislumbrado” (p.34).

Segundo Jerusalinsky (*apud* REY, 1995), analisar como se constituem os laços sociais do sujeito pode ser um mecanismo eficiente para a compreensão das vicissitudes da educação. E a partir daí, pensar as relações ensino-aprendizagem como relações transferenciais, colocaria o educador em um lugar diferente do de um simples reproduzidor, tanto do conhecimento como das atitudes e dos procedimentos.

## 5. O PROFESSOR E A PSICANÁLISE

O encontro entre Psicanálise e Educação não pretende transformar professores em analistas. O intuito desta intersecção é proporcionar ao professor uma ampliação de seu olhar sobre as relações advindas de sua práxis, ou seja, o encontro entre Psicanálise e Educação é o encontro entre professores e alunos no âmbito da subjetividade.

36

As experiências cotidianas dos professores em sala de aula vão muito além do campo metodológico ou didático. O inusitado das relações, das vivências junto ao alunado e as demandas que emergem dessa situação fazem com que o professor lance mão de determinados comportamentos e decisões espontâneos, que não foram aprendidos e que são postos em prática em condições contenciosas (PEREIRA, SANTIAGO E LOPES, 2009).

É sobre este “saber que não se sabe”, que a Psicanálise pode cooperar com a Educação, pensando nos sujeitos em relação; sujeitos estes que não são limitados, acabados ou passíveis de pré-concepções. A Psicanálise diz do sujeito em movimento, da constituição em movimento, da imprevisibilidade do dia a dia, e também é sobre isso que tratam os professores em sala de aula: o singular e o inesperado da relação.

Acontece que o modelo educacional atual, mesmo depois das inúmeras propostas de reforma nos conteúdos e metodologias, continua reproduzindo o modelo positivista, onde o ensino ocorre de maneira vertical e os papéis devem ser bem definidos – professor como detentor do saber e aluno como aprendiz. Porém,

estes lugares são apenas teóricos: professor, ainda formado para comportar-se de acordo com o passado, não tem autonomia para o seu fazer; e os alunos, de acordo com a construção subjetiva contemporânea que enfatiza a individualidade, não reconhecem o lugar de aprendiz (e nem mesmo de sujeito!).

Considerando a educação e, principalmente, a relação professor-aluno, a transferência torna-se uma eficiente ferramenta para escutar este binômio. De acordo com diversos autores (CORREA, 2009; KUPFER, 2001; PEREIRA, 2009; REY, 2005), a relação transferencial entre professor e aluno passa pelo conceito de Sujeito Suposto Saber, elaborado por Lacan (1992a), onde situa o conceito de transferência em sua dimensão ética como suposição de saber. Isto quer dizer que na gênese de todo processo transferencial existe uma demanda de que o Outro possa me responder, pois é ele quem tem a resposta. Procuo o analista para que ele me ajude a resolver meus problemas; procuro o médico porque ele sabe curar minha enfermidade; procuro o professor porque ele detém o saber.

Quando traça o conceito de Sujeito Suposto Saber, Lacan (1992a) refere-se à falta que é fundante de todo ser humano: o saber que se supõe diz respeito à falta que se encontra em si mesmo e é a busca por tamponá-la que faz com que o sujeito se coloque em relação, buscando o Outro, a quem passa a amar por acreditar que tem o concreto para os seus buracos, já que ignora o próprio desejo.

Lacan, em *O Seminário 8: A transferência* (1992), usa como prerrogativa a discussão filosófica acerca do amor para fundamentar sua concepção: analisando *O Banquete de Platão*, Lacan entende o amor platônico como desejo e inspiração para a completude para se alcançar o Bem e a Virtude; já para a Psicanálise, o amor é a busca por encontrar (escondendo) no Outro aquilo que falta em mim. Ambos os amores, platônico e lacaniano, colocam o sujeito em movimento, na busca da integralidade, do conhecimento. E é a esse movimento que a Psicanálise chama de transferência.

Por outro lado, para resolver a transferência, o sujeito precisaria se desprender de uma espera da resposta do Outro, pois necessita entender que esta falta é parte fundante do Outro, uma demanda impossível de ser atendida.

Uma das maneiras possíveis para transformar esta dinâmica seria apresentar ao professor o conceito de transferência psicanalítica, pois este diz respeito

justamente à compreensão das relações humanas. Nesse caso, o professor (Outro) poderá se sentir menos angustiado ao confrontar as demandas dos alunos, sejam elas de saber, de ser ou de fazer, pois reconhecerá e agirá de acordo com suas limitações.

Acreditamos que caso o professor tenha contato com estes conceitos, poderia compreender muito do funcionamento do alunado e do seu contexto de vida, já que veria em seus comportamentos comunicações inconscientes, facilitando e aproximando a relação e a possibilidade de construção da educação. Da mesma forma, a partir de escuta da transferência, o professor também teria "acesso" aos seus conteúdos inconscientes pela observação das relações que se estabelecem em sala de aula, sendo esta escuta mais um instrumento para a reflexão da prática docente.

Na formação docente atual não há preparo para lidar com os conteúdos e demandas que emergem da relação transferencial, posto que esta é a natureza da relação humana. Na verdade, não há investimento acadêmico que leve os futuros educadores a refletir sobre a relação professor-aluno para além das questões didáticas, metodológicas e conteudistas. O professor é formado para transmitir informações e não para ampliar seu olhar sobre a relação constituída em sala de aula.

38

Atualmente fala-se em uma Educação que forme cidadãos, que prime pela ética e pelo respeito, porém não há ações efetivas que levem o professor a questionar estas posturas. Neste sentido, a Psicanálise possibilitaria, durante a formação docente, a integração destes fatores à sala de aula, já que pensa na constituição do sujeito e suas relações.

## 6. CONCLUSÕES

Para constituir as mudanças necessárias na educação a partir das demandas contemporâneas, aproveitando o momento atual de implementação de reformas significativas no ensino superior, é imprescindível investir na formação do professor. Se as ações atuais referentes ao processo ensino-aprendizagem preconizam a formação de um ser humano constituído a partir de conceitos como autonomia, crítica, ética e inovação, torna-se fulcral que os currículos voltados para a formação de professores adotem os mesmos termos.

Por sua vez, o professor só estará preparado para ser agente transformador se houver investimento em sua formação, instrumentalizando-o para as relações com o alunado. É por esta razão que se entende que a Psicanálise seria instrumento facilitador deste processo, pois oferece condições e técnicas para que o professor compreenda os educandos em sua singularidade, além de construir uma relação que fomente a construção subjetiva do ser humano em todas as suas esferas.

O ensino é realizado por humanos: os que ensinam e os que aprendem, independentemente do papel de professor ou aluno. Desta forma, estará sempre à mercê do imprevisível, do inesperado. Saber lidar com estas situações seria fortalecedor para o professor e é justamente esta a proposta psicanalítica para o ensino: poder pensar e transitar pela subjetividade, pelas demandas do alunado, bem como as por suas próprias demandas, a partir do que é estabelecido pelas relações transferenciais.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRÃO, J. L. F. (2006). As influências da Psicanálise na educação brasileira no início do século XX. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Vol. 22, Issue 2, p. 233-240.
- ALTARUGIO, M. H.; VILLANI, A.; MRECH, L. M.; FALJONI-ALARIO, A. (2005). Educar para a realidade: um desafio na formação de professores. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Bauru - SP, Vol. 5, Issue 1, p. 17-36.
- BENEITONE, P. (2007) Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina: Relatório final – Proyecto Tuning – América Latina. Univesidade de Deusto e Universidade de Groningen, 2007.
- CASTANHO, S. (2000). A educação superior no século XXI: comentários sobre o documento da Unesco. *Interface (Botucatu)*, Vol. 4, Issue 7, p. 163-166.
- CORREA, C. R. G. L. (2009). Educação: ensino ou transmissão? *Estilos da Clínica*, Vol. 14, Issue 27, p. 190-207.
- DECLARAÇÃO DE BOLONHA (1999). <<http://www.aauab.pt/bolonha/declaracaobolonha.pdf>>. [Consulta: ago. 2012]
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, O. E. (2007). Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, Vol. 33, Issue 3. p. 531-541.
- FREUD, S. A interpretação dos sonhos. (1900). In: Freud, S. *Edição Standart Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. Vol. VII.

- \_\_\_\_\_. (1912). Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise. In: Freud, S. *Edição Standart Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. Vol. XII.
- \_\_\_\_\_. (1913). Sobre o início do tratamento. In: Freud, S. *Edição Standart Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. Vol. XII.
- \_\_\_\_\_. (1914). Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In: Freud, S. *Edição Standart Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. Vol. XIII.
- \_\_\_\_\_. (1933). Novas conferências introdutórias sobre Psicanálise: explicações, aplicações e orientações. In: Freud, S. *Edição Standart Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XXII.
- \_\_\_\_\_. (1926). A questão da análise leiga. In: Freud, S. *Edição Standart Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XX.
- HORTALE, V. A.; MORA, J. G. (2004). Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. *Educ. Soc.*, Vol. 25, Issue 88, p. 937-960.
- JAPIASSÚ, H. F. (1977). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago.
- KUPFER, M. C. (2001). *Educação para o futuro: Psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta.
- LACAN, J. (1992). *O Seminário, Livro 8: A transferência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- \_\_\_\_\_. (1992a) *O Seminário, Livro 17: O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- LAPLANCHE, J; PONTALIS, J. B. (2002). *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes.
- MACEDO, A.R. (2005). Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. *Ensaio: aval.pol.publ.Educ.*, Vol. 13, Issue 47, p. 127-148.
- MACIEL, M. R. (2005). Sobre a relação entre educação e Psicanálise no contexto das novas formas de subjetivação. *Interface (Botucatu)*, Vol. 9, Issue 17, p. 333-342.
- MRECH, L.M. (2002) *Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira.
- NÓVOA, A.; ESTRELA, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- PEREIRA, M. R.; SANTIAGO, A. L. B.; LOPES, E. M. T. (2009) Apresentação do dossiê Psicanálise e Educação. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, Vol. 25, Issue 1, p. 139-148.
- REY, S. (2005). O que a Psicanálise nos ensina, como ensiná-lo? In: Onde fala um analista. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, Vol. 12, Issue 29.
- SCHÖN, D. A. (1992) Formar professores reflexivos. In: Nóvoa A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p. 79-92.

- UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Unesco. <[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm#declaracion](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion)>. [Consulta: ago. 2012]
- VIEIRA, R. M.; TENREIRO-VIEIRA, C.; MARTINS, I. P. (2011). Critical thinking: Conceptual clarification and its importance in science education. *Science Education International*, Vol. 22, Issue 1, p. 43-54.
- ZEICHNER, K. (1992) Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p. 117-138.



## Currículos integrados e as competências construídas por estudantes de odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

*Integrated curriculum and competencies developed by undergraduate students of dentistry of the Federal University of Rio Grande do Sul*

**Ramona Fernanda Ceriotti Toassi**

*Professora adjunta. Departamento de Odontologia Preventiva e Social. Faculdade de Odontologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Educação. Coordenadora do Núcleo de Avaliação da Unidade (NAU) da Faculdade de Odontologia.*

**Juliana Maciel de Souza**

*Técnica em Assuntos Educacionais. Faculdade de Odontologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduação em Pedagogia. Mestranda no Programa de Pós-Graduação Ensino na Saúde – Mestrado Profissional. Faculdade de Medicina. Vice-coordenadora do Núcleo de Avaliação da Unidade (NAU) da Faculdade de Odontologia.*

**Fernando Bittencourt**

*Estudante de graduação em Odontologia. Faculdade de Odontologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista do Núcleo de Avaliação da Unidade (NAU) da Faculdade de Odontologia.*

### Resumo

Este estudo analisa as competências adquiridas por estudantes de Odontologia em um modelo curricular integrado, ao longo de sua trajetória acadêmica. Utilizou dados quanti-qualitativos e o campo de investigação foi o curso de graduação em Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. O *corpus* de análise foi definido por meio da análise documental e das respostas de um questionário semiestruturado. Para a análise dos dados quantitativos foram calculadas as distribuições de frequência das variáveis investigadas. Já os qualitativos foram interpretados, seguindo o método da análise de conteúdo, considerando-se os conceitos de competências técnicas e transversais. Participaram do estudo 360 estudantes, do 1.º ao 5.º ano (88,5% do total de estudantes matriculados no curso). A maior parte estava constituída por mulheres, jovens, solteiros, sem filhos, do estado de origem da Universidade, que cursaram o ensino fundamental e médio em escola particular, cujos pais possuíam ensino superior completo e renda familiar mensal entre 6 a 10 salários mínimos. As competências técnicas foram as mais observadas pelos estudantes dos anos iniciais do curso, sendo associadas às competências transversais a partir do início das Clínicas Integradas (3.º ano) e nos semestres finais da formação (período dos estágios). Para os estudantes que estavam concluindo o curso, as competências transversais foram as mais significativas para sua formação. As competências de hoje são provisórias e sujeitas a mudanças. Os currículos devem possibilitar essas mudanças, reconstruindo-se continuamente.

**Palavras-chave:** Currículo em Odontologia; Educação Baseada em Competências; Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

### **Abstract**

*This study analyses the competencies developed by undergraduate students of Dentistry in an integrated curriculum model, throughout his academic career. Used quantitative and qualitative data and field research was undergraduate degree in Dentistry from a traditional Federal University in southern Brazil. The corpus of analysis was defined through documentary analysis and responses to a semistructured questionnaire. For the analysis of quantitative data were calculated frequency distributions of the variables investigated (descriptive analysis). The qualitative were interpreted following the method of content analysis, considering the concepts of technical and soft competencies. 360 students from 1st to 5th year participated in the study (88.5% of all students). Most were women, young, single, childless, of the state of the University, attended elementary and secondary education in private school, his parents had high education level and privileged family income. Technical competencies were the most observed by students in the early years of the course, being associated with soft competencies from the beginning of Integrated Clinics and in the final semesters of training. For students who were completing the course, the soft competencies were the most significant for its formation. Competencies today are provisional and subject to change. Curricula must allow these changes, rebuilding itself continuously.*

*Keywords: Dental Curriculum; Competency-Based Education; Federal University of Rio Grande do Sul.*

## **7. INTRODUÇÃO**

As novas formas de pensar a educação na atual sociedade da aprendizagem trazem a necessidade de outro perfil de estudantes, e a ideia de que, para atender às exigências desta nova sociedade, deve se considerar a capacidade de fomentar nos estudantes a gestão do conhecimento para poder enfrentar os desafios e tarefas que os esperam (Pozo, 2006).

Quando, em fevereiro de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Odontologia (Brasil, 2002) traçaram um perfil generalista do profissional a ser formado no Brasil e enunciaram habilidades e competências a serem desenvolvidas pelo cirurgião-dentista, novos caminhos foram buscados para responder ao desafio proposto e isso incluiu a necessidade de novas abordagens nos currículos. As diretrizes expressaram mudanças na formação de um profissional da saúde capaz de aprender a aprender, de trabalhar em equipe e de levar em conta a realidade social (Morita e Kriger, 2004).

São caracterizadas nas DCN as seguintes competências e as habilidades gerais que devem advir da formação profissional do cirurgião-dentista: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, além da educação permanente. Entre as competências e habilidades específicas,

destacam-se: colher, observar e interpretar dados para a construção do diagnóstico; identificar as afecções buco-maxilo-faciais prevalentes; desenvolver raciocínio lógico e análise crítica na conduta clínica; propor e executar planos de tratamento adequados; comunicar-se com pacientes, com profissionais da saúde e com a comunidade em geral; trabalhar com equipes interdisciplinares e atuar como agente de promoção de saúde; planejar e administrar serviços de saúde comunitária; acompanhar e incorporar inovações tecnológicas no exercício da profissão (Brasil, 2002).

As orientações das diretrizes estimularam as Instituições de Ensino Superior a ultrapassar as concepções conservadoras, a rigidez, o conteudismo e as prescrições estritas existentes nos currículos mínimos, mas não definiram um caminho único para a formação (Feuerwerker e Almeida, 2004).

Passados mais de 10 anos do estabelecimento das DCN, muitas transformações e mudanças curriculares com propostas de integração – tanto entre as disciplinas quanto entre os serviços públicos de saúde – aconteceram na formação dos profissionais da saúde no Brasil, incluindo a Odontologia (Silva, Amaral, Senna, e Ferreira, 2012). A preocupação, no entanto, é se tais mudanças trouxeram um avanço efetivo na realidade do ensino do país, o que significa ir além da reorganização de conteúdos, disciplinas, cargas horárias e tempo de duração dos cursos. É necessário repensar o verdadeiro sentido dos cursos de Odontologia dentro do projeto universitário (Lemos, 2005).

Baseado e orientado pelas DCN, a partir de 2005, a Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) reestruturou seu currículo e implementou – após três anos de discussão com a comunidade acadêmica e garantindo espaços coletivos para debates e reflexões críticas – o então novo modelo curricular de cinco anos de graduação, prevendo um ensino mais integrado às demandas sociais, pautado pelo panorama político do Brasil, baseando-se em competências e organizado em três momentos de formação – fundamental (básica), pré-profissional e profissional (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005; Warmling *et al.*, 2011).

Nessa perspectiva de organização curricular, o conceito de competência é entendido como a combinação de conhecimentos (saber o que fazer), habilidades (saber como fazer, ter a capacidade de fazer) e atitudes (estar motivado para fazer, interagindo com o meio de modo apropriado a fim de atingir seu objetivo) (Silva e Teixeira, 2012). Para Perrenoud (1999), competência é a capacidade de agir

eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Não é a aquisição pura e simples de conhecimentos, mas o discernimento para mobilizá-los perante determinada situação. Busca-se, assim, a formação de um profissional de saúde que responda a toda a gama de circunstâncias encontradas em sua prática profissional (Lima, 2005).

Considerando que o currículo por competências diz respeito à necessidade de reorientar a educação para o trabalho (Siqueira-Batista, Gomes, Albuquerque, Cavalcanti, e Cotta, 2013) e que deve preparar o estudante para um saber aplicável, saber em ação (Le Boterf, 2003), sendo capaz de superar obstáculos e adversidades, resolvendo problemas surgidos no exercício profissional, este estudo propôs-se analisar as competências construídas por estudantes da graduação em Odontologia em um modelo curricular integrado, ao longo de sua trajetória acadêmica.

## 8. CURRÍCULO: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

46

Uma análise das competências construídas ao longo da formação do estudante de Odontologia em um currículo integrado exige, prioritariamente, o estabelecimento de uma reflexão histórico-conceitual sobre o significado do termo currículo.

Pensar no currículo, esse campo de saberes que, enquanto área de estudos sistematizados, teve origem no final do século dezenove e atravessou o século vinte, adquirindo legitimidade, especificidade e o paulatino reconhecimento de sua potencialidade na produção de identidades individuais e sociais, é perceber que seu sentido foi tão ampliado, que se tornou um conceito polissêmico, utilizado com muitas e diferentes acepções.

O conceito de currículo adota significados diversos, porque, além de ser susceptível a enfoques paradigmáticos diferentes, é utilizado para processos ou fases distintas do desenvolvimento curricular (Sacristán, 2000).

O lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerrar; por isso a ideia de sequência ordenada e a noção de totalidade de estudos. Desta lógica surge a utilização do vocabulário 'currículo', no século XVII, nos países anglo-saxônicos, para

designar uma pista circular de atletismo ou uma pista de percurso para carros de corrida de cavalos (Pacheco, 2001).

Existem os substantivos *cursus* (carreira, corrida), *curriculum* que, por ser neutro, faz o plural *curricula* (carreira, de forma figurada). O termo *cursus* passa a ser utilizado com variedade semântica a partir dos séculos XIV e XV em línguas como o português, francês, inglês e outras, como linguagem universitária. Já a palavra *curriculum* é de uso mais tardio, nessas línguas. Em 1682 a palavra *curricle* era utilizada, em inglês, com o sentido de 'cursinho'. Nesta mesma língua, a partir de 1824, o termo *curriculum* passou a ser utilizado com o sentido de um curso de aperfeiçoamento ou estudos universitários, também traduzidos pela palavra *course*. Somente no século XX a palavra *curriculum* migra da Europa para os Estados Unidos (Macedo, 2007).

Segundo Berticelli (1999), ainda que a partir de 1920 a problemática do currículo já tenha sido percebida, é somente no pós-Segunda Guerra Mundial que vão aparecer suas primeiras formulações. Como um campo especializado de estudos, o termo surge, primeiramente, na literatura dos Estados Unidos (Macedo, 2007).

Nas primeiras definições de currículo propostas, entre outros, por Phenix (1964), Johnson Jr. (1967), Good (1973), Tyler (1973), Taba (1974) e Belth (1977), constata-se um conceito de currículo definido em termos de plano de estudo, programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades, variando de acordo com a natureza das disciplinas. A partir deste sentido tradicional, falar de currículo ou falar de programa representava uma mesma realidade, aparecendo, sobretudo, na tradição latino-europeia como sinônimos (Pacheco, 2001).

Na perspectiva defendida por Tyler (1973), um dos principais representantes desta orientação, o currículo seria composto pelas experiências de aprendizagens planejadas e dirigidas pela escola para conseguir os objetivos educativos. O núcleo racional das ideias de Tyler, o ponto em torno do qual suas ideias giram, é a definição dos objetivos, a qual deve ser baseada na razão e na realidade (Domingues, 1986). Outro autor com uma orientação similar, ainda que com matizes próprias, foi Johnson (1967), que definiu currículo como sendo o conjunto de objetivos estruturados que se pretende alcançar.

Outras definições de currículo propostas por Smith e Connolly (1980), Schwab (1983), Stenhouse (1984), Zabalza (1991), Kemmis (1998) e Sacristán (2000), entre outros, embora ainda refiram-se ao plano ou ao programa, apresentam-no ora como um conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, ora como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação. Ou seja, não se conceitua mais currículo como um plano, totalmente previsto, mas como um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem. É a perspectiva curricular anglo-saxônica, mais abrangente, a qual engloba tanto as decisões no nível das estruturas políticas como no nível das estruturas escolares (Pacheco, 2001).

48

Apple (1994), ao falar de currículo, refere-se a um campo de batalha dos mais frequentados das últimas décadas. A intensidade dessa discussão justifica-se, em grande parte, pois o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de um país. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Para Grundy (1987) o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural, um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas. Sendo uma construção cultural, vai depender do contexto em que se situa e das pessoas que nele intervêm.

Moreira (1995), ao refletir sobre como tornar a escola e o currículo espaços de construção e reconstrução, e não apenas de transmissão de saberes, ressaltou a importância de se considerar, no processo, o currículo oculto e seus efeitos. Currículo oculto seria entendido como as crenças e os valores transmitidos tacitamente pelas relações sociais e rotinas escolares em sala de aula, o que significa dizer que o currículo é o principal veículo de aprendizagem de valores e atitudes.

De modo geral, no entanto, o senso comum educacional percebe o currículo como um documento onde se expressa e se organiza a formação, ou seja, o arranjo, o desenho organizativo dos conhecimentos, métodos e atividades em disciplinas, matérias, áreas ou competências, como se fosse um artefato buro-

crático prescrito. Não leva em conta o fato de que o currículo se dinamiza na prática educativa como um todo e nela assume feições que o conhecimento e a compreensão do documento por si só não permitem elucidar (Macedo, 2007).

O currículo não é, pois, um mero conjunto de planos de estudo elaborado por um grupo de especialistas. É bem mais do que isso, pois contém orientações de política educativa decorrentes de certas dinâmicas sociais que, naturalmente, têm impactos diferenciados na organização e funcionamento das instituições e nas formas pelas quais se organizam e desenvolvem os processos de aprendizagem e de ensino nas salas de aula (Fernandes, 2006).

Anastasiou (2005) chamou a atenção para o fato de que muitos currículos universitários atuais ainda seguem a configuração tradicional em grade, proposta há dois séculos, separando a teoria da prática, o básico e o profissionalizante. Agrupadas por ano ou semestre, as disciplinas são destinadas a um docente, que fica responsável por uma parte do currículo; assim, individualmente, organiza seu plano de ensino e trabalha sua disciplina independente das demais.

Pensando sobre essas questões, muitas instituições de ensino superior têm se preocupado em integrar os currículos, sem alterar, no entanto, a lógica dos mesmos. É preciso considerar que o currículo necessita ser pensado e muitas vezes repensado em sua construção histórica, como uma realidade dialética e contraditória, construída e reconstruída continuamente. Instituições, professores, estudantes, coordenadores, servidores necessitam estar preparados para as possibilidades reais de construir uma nova abordagem curricular, comprometida com o pensar, ler, fazer e sentir currículo, defendidas por Domingues (1986).

Assim, compreende-se que o currículo não pode ser entendido e organizado pela simples proposição simultânea de disciplinas, de forma fragmentada, sem que se explicitem relações entre elas, sem que se estabeleçam vínculos com a realidade. Deve constituir a programação norteadora da formação acadêmica, executada mediante o processo educacional inerente à aplicação de conteúdos e práticas, com a meta primordial de preparar técnica, científica, moral, ética, social e intelectualmente os futuros profissionais das diferentes áreas do conhecimento (Paula e Bezerra, 2003).

Currículos orientados por competência não rejeitam a organização disciplinar prevista em currículos 'tradicionais', voltados para a aquisição de conhecimentos, e nem desobrigam o currículo de pensar sobre o conhecimento, sua

assimilação e incorporação no cotidiano da vida acadêmica. A educação por competência pressupõe uma organização curricular que equilibre e alterne, constantemente, a aquisição de conhecimento com o desenvolvimento das habilidades e atitudes necessárias ao trabalho em saúde, procurando articular todos esses domínios do aprendizado e selecionando conteúdos legítimos que possam ser mobilizados em situações práticas de aprendizado (Santos, 2011).

## 9. METODOLOGIA

O estudo utilizou dados quanti-qualitativos e o campo de investigação foi o curso de graduação em Odontologia da UFRGS.

O *corpus* de análise foi definido por meio da análise documental (Projeto Pedagógico, Estrutura Curricular do curso) e das respostas de um questionário semiestruturado, não identificado, contendo questões sobre o perfil sociodemográfico dos estudantes, sobre as competências construídas por semestre do curso (estudantes do 1.º ao 9.º semestre) e sobre as competências mais significativas desenvolvidas durante o curso (estudantes do 10.º semestre).

50

Para a análise dos dados referentes ao perfil sociodemográfico dos estudantes foi criado um banco de dados com as informações coletadas digitadas no programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* para *Windows* versão 17.0 e calculadas as distribuições de frequência das variáveis investigadas (análise descritiva). Já os relatos sobre as competências construídas pelos estudantes ao longo do curso (dados qualitativos) foram analisados seguindo o método da análise de conteúdo (Bardin, 2011), considerando-se os conceitos de competências técnicas e transversais, com o auxílio do software ATLAS.ti.

As competências técnicas são as que dizem respeito ao desempenho em tarefas específicas de cada profissão. Já as transversais são elementos que favorecem o bom desempenho no mundo do trabalho, uma vez que ajudam os indivíduos a lidarem melhor com diferentes tipos de situações laborais e facilitam a aplicação das suas competências técnicas. As competências transversais de trabalho podem ser entendidas como atitudes, capacidades e habilidades do indivíduo que contribuem para uma atuação eficaz em diferentes situações de trabalho, sendo transferíveis de um contexto para outro ao longo da vida. Alguns exemplos são a resolução de problemas de organização/responsabilidade do trabalho, capacidade de iniciativa, trabalho em equipe, autonomia, comunicação e relação interpessoal (Silva e Teixeira, 2012; Moreno, 2005).

O estudo foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (nº 20297) e todos os estudantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.

## 10. RESULTADOS

Participaram do estudo 360 estudantes da graduação em Odontologia, do 1.º ao 10.º semestre (88,5% do total de estudantes matriculados no curso). A maior parte desses estudantes era constituída por mulheres (69,2%), jovens (58,1% com idade entre 17 a 22 anos), solteiros (96,4%), sem filhos (98,3%) e naturais do estado da universidade onde cursavam Odontologia (88,9%). Cursaram o ensino fundamental e médio em escola particular (56,9% e 67,2%, respectivamente). Mais da metade dos pais dos estudantes possui alto nível de escolaridade (56,4% das mães e 51,4% dos pais com ensino superior completo) e renda familiar privilegiada (36,7% apresentavam renda mensal auto referida entre US\$ 1.275,00 e US\$ 2.125,00 e 13,6% entre US\$ 2.337,50 e US\$ 3.187,50).

A ocorrência de respostas dos estudantes em relação às competências construídas ao longo de sua trajetória acadêmica, considerando-se os conceitos de competências técnicas e transversais, está apresentada na Tabela 1.

TABELA 1

### Competências construídas por estudantes da graduação em Odontologia do 1.º ao 5.º ano em um modelo curricular integrado.

COMPETÊNCIAS	ANO DO CURSO DE ODONTOLOGIA						TOTAL
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO		
	1º e 2º semestre	3º e 4º semestre	5º e 6º semestre	7º e 8º semestre	9º semestre	10º semestre	
Competências técnicas	36	33	25	31	10	5	140
Competências transversais	15	3	3	3	9	14	47
Competências técnicas e transversais	5	--	37	6	14	11	73
Não respondeu	27	23	12	24	--	1	87
Não soube informar	2	3	1	1	1	--	8
Não percebeu o desenvolvimento de competências	2	3	--	--	--	--	5
<b>TOTAL</b>	<b>87</b>	<b>65</b>	<b>78</b>	<b>65</b>	<b>34</b>	<b>31</b>	<b>360</b>

De modo geral, os estudantes do primeiro ano (1.º e 2.º semestres) reconheceram o desenvolvimento de competências técnicas vinculadas às três abordagens previstas no currículo do curso, ou seja, abordagem biológica, social e de introdução às atividades profissionais (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005). Destacam os conhecimentos básicos que embasam o exercício profissional, alicerçados especialmente nas Ciências Biológicas (disciplinas de Anatomia Humana, Biologia dos Tecidos/Histologia, Bioquímica, Microbiologia) e nos conhecimentos voltados para as atividades profissionais (disciplinas de Introdução à Odontologia e Estágio em Acompanhamento Clínico I).

*Questionário do Estudante 10.* “Conhecimentos bem além do superficial em anatomia, histologia e bioquímica.”

*Questionário do Estudante 16.* “Conhecimentos sobre anatomia, histologia, microbiologia, aspectos gerais que envolvem a saúde.”

*Questionário do Estudante 42.* “O cuidado com os pacientes e o uso de biossegurança aprendidos em introdução à Odontologia.”

52

*Questionário do Estudante 63.* “Saber como tratar pacientes, contato com eles no acompanhamento clínico.”

Conhecimentos voltados para a abordagem social (disciplinas de Saúde e Sociedade e de Ciências Sociais), de modo especial, sobre o sistema de saúde do Brasil, também foram destacados entre as competências técnicas desenvolvidas pelos estudantes.

*Questionário do Estudante 36.* “Adquiri uma nova percepção sobre o curso. Esse lado social é muito bom, já que nós não temos essa ideia em relacionar a Odontologia com o lado mais social.”

*Questionário do Estudante 9.* “[...] todos os caminhos buscam a formação de um profissional que se enquadre de acordo com os problemas do país em que vivemos.”

Esses conhecimentos (Ciências Biológicas e Ciências Sociais) também apareceram associados nos relatos dos estudantes do primeiro ano.

*Questionário do Estudante 34.* “Conhecemos a estrutura do corpo humano, bem como seu funcionamento. Ainda aprendemos sobre microorganismos e o funcionamento do sistema público.”

*Questionário do Estudante 28.* “Aprendemos sobre o sistema de saúde brasileiro e questões biológicas do corpo humano.”

Além de competências técnicas, esses estudantes também destacaram o desenvolvimento de competências transversais (atitudes, capacidades e habilidades do indivíduo que contribuem para uma atuação eficaz em diferentes situações de trabalho), voltadas para o desenvolvimento de atributos/características pessoais, como a responsabilidade, amadurecimento, comprometimento, disciplina, organização, habilidades para o estudo.

*Questionário do Estudante 32.* “Estou aprendendo a estudar melhor. Meus conhecimentos foram ampliados e amadureci e me comprometi mais com as responsabilidades.”

*Questionário do Estudante 61.* “Disciplina, responsabilidade, flexibilidade, dinâmica.”

*Questionário do Estudante 86.* “Aprender o jeito correto de agir ou não agir em diferentes ocasiões, assim como a maneira certa para estudar.”

*Questionário do Estudante 4.* “[...] capacidade de organização, de construção de seminários (capacidade de apresentação).”

Os estudantes do segundo ano do curso de Odontologia (3.º e 4.º semestres) perceberam o desenvolvimento de competências técnicas, voltadas para conhecimentos vinculados ao diagnóstico bucal (disciplinas de Patologia Bucal e de Diagnóstico por Imagem), habilidades preparatórias para as atividades clínicas de pacientes (disciplina de Materiais Dentários, Fisiologia, Técnica Radiográfica, Anatomia de Dentes Permanentes, Pré-Clínica Odontológica) e atividades voltadas para o atendimento de pacientes (disciplinas de Anestesiologia e de Introdução à Exodontia).

*Questionário do Estudante 92.* “Noções sobre tumores malignos e benignos (além de outras patologias), conhecimento de anatomia dentária, de radiografia, do corpo humano (fisiologia), etc.”

*Questionário do Estudante 91.* “Técnicas de raio-X, exames bucais, lesões. Exame de mucosa, anomalias dentárias, doenças sistêmicas.”

*Questionário do Estudante 141.* “Principalmente destreza e habilidade manual.”

*Questionário do Estudante 142.* “Fazer laudos em radiologia, aprender a fazer exodontia, diagnóstico em patologia, pré-clínica.”

É no 4.º semestre do curso que os estudantes protagonizam atividades clínicas com pacientes na disciplina de Anestesiologia e Introdução à Exodontia, o que justifica o aparecimento dessas competências.

Competências transversais também apareceram relatadas pelos estudantes do segundo ano (relacionadas ao estudo e à vontade de aprender).

No terceiro e quarto ano do curso (do 5.º ao 8.º semestre), os estudantes estão direcionados às atividades clínicas com a abordagem integral ao paciente, por meio das atividades de ensino em Clínicas Integradas: Clínica I (5.º semestre), Clínica II (6.º semestre), Clínica III (7.º semestre) e Clínica IV (8.º semestre) (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005). Nesse momento do currículo, as competências relatadas pelos estudantes indicaram a entrada no momento profissional da formação.

No terceiro ano do curso, observa-se o desenvolvimento de competências clínicas/técnicas por meio de conhecimentos sobre o diagnóstico de doenças bucais, habilidades práticas, manejo com o paciente e áreas técnicas específicas como cariologia/dentística, endodontia, periodontia, prótese e dor orofacial (áreas integradas nas Clínicas Odontológicas I e II) e de conhecimentos em Farmacologia (Farmacologia Clínica para Odontologia) e conhecimentos voltados ao Sistema Único de Saúde – SUS (Planejamento e Gestão Pública). Nessa fase do curso, evidencia-se a interrelação entre competências técnicas e transversais na maior parte das repostas dos estudantes.

54

*Questionário do Estudante 220.* “Competência para lidar com pacientes, desenvolver pensamentos e realizar procedimentos técnicos.”

*Questionário do Estudante 229.* “Habilidades como manejo com paciente, aprendizado clínico, bem como elaboração de plano de tratamento e aprimoramento da nossa base teórica.”

*Questionário do Estudante 202.* “Organização, respeito, teoria aliada à prática, habilidades manuais mais adequadas e união mais integrada dos pacientes.”

*Questionário do Estudante 192.* “Habilidade manual, paciência, concentração, conhecimento das diversas áreas: endodontia, periodontia, dentística, prótese.” (Questionário Estudante 192)

Aliado às competências clínicas específicas da formação do cirurgião-dentista, o desenvolvimento de habilidades pessoais, especialmente no 5.º semestre, quando os estudantes iniciam as atividades nas Clínicas Integradas, foram evidenciadas.

No quarto ano, de modo geral, as competências técnicas voltaram a protagonizar as respostas dos estudantes. Competências voltadas para o atendimento de crianças e adolescentes (Clínica Infanto-Juvenil) foram citadas pelos estudantes, além dos conhecimentos em Cirurgia (Cirurgia e Traumatologia Buco-Maxilo-Faciais II e III), Odontogeriatria (Estágio em Odontogeriatria) e em Ortodontia (Ortodontia e Ortopedia Pré-Clínica).

*Questionário do Estudante 302.* “Conhecimentos teóricos e práticos ortodônticos, teoria e prática clínica (mais prótese) e embasamento para clínica infanto-juvenil.”

*Questionário do Estudante 311.* “Fazer aparelhos ortodônticos preventivos, reconhecer a dentição decídua, conversar com idosos.”

*Questionário do Estudante 315.* “A melhor cadeira foi a de geriatria, pois vimos a vida dos pacientes além da faculdade e aprendemos com isso a conversar e entender mais o paciente como um todo.”

*Questionário do Estudante 341.* “Manejo com criança, rotina em bloco cirúrgico com biossegurança, conhecimentos protéticos.”

O último ano do curso de Odontologia prioriza os estágios supervisionados no Sistema Único de Saúde (SUS). O curso reorganizou seu currículo para, dentre outros objetivos, integrar atividades acadêmicas com o mundo do trabalho no SUS. Os estágios curriculares supervisionados receberam papel de destaque e houve um aumento substancial da carga horária para a realização desses estágios. A partir de 2006, os estágios foram implementados de forma progressiva, buscando propiciar aos estudantes a inserção nos serviços de Atenção Primária à Saúde (APS) por meio da atuação em Unidades Básicas de Saúde (UBS) e de Estratégia de Saúde da Família (USF), assim como em serviços de Gestão e Atenção Especializada em Saúde Bucal (Warmling *et al.*, 2011).

No 9.º semestre, o estágio acontece em cenários de práticas da Atenção Primária e o estudante vivencia cinco turnos semanais no serviço, tendo mais um turno adicional de orientação dirigida com o professor que o acompanha pelo período de seis meses. A proposta consiste em trabalhar a necessidade de refletir criticamente sobre as questões do trabalho nos serviços de saúde e

possui como base pedagógica a metodologia da problematização numa relação crescente de complexidade, tendo como meta a conquista de competências profissionais para atuar na Atenção Primária (Toassi, Davoglio e Lemos, 2012). A articulação entre competências técnicas e transversais voltadas para o trabalho em equipe, cuidados com a comunidade, acolhimento, humanização no atendimento e visão integral/escuta ao paciente/diversidade de possibilidades de tratamento foram as mais relatadas pelos estudantes nessa etapa do curso.

*Questionário do Estudante 280.* “Trabalho em equipe, trabalho na prevenção e promoção da saúde [...]”

*Questionário do Estudante 274.* “Atenção em saúde pública, planejamento, cuidados com a comunidade, acolhimento dos pacientes, humanização do atendimento.”

*Questionário do Estudante 286.* “Saber ver o paciente como um todo, saber ouvir o paciente e dar várias possibilidades de tratamento.”

O entendimento dos problemas sociais e a realização de um trabalho com qualidade mesmo em situações adversas também se destacaram entre as competências adquiridas pelos estudantes durante o estágio curricular nos serviços de Atenção Primária.

56

*Questionário do Estudante 268.* “[...] capacidade de entender os problemas sociais. Fazer um serviço de qualidade mesmo em situações adversas.”

Por fim, no último semestre do curso, competências técnicas e transversais relacionadas com o perfil profissional previsto pelo Projeto Pedagógico do curso foram destacadas pelos estudantes ao longo dos cinco anos de graduação, tais como a formação de um cirurgião-dentista com uma visão social da realidade, com conhecimento técnico e humanista e com decisões norteadas por princípios éticos.

*Questionário do Estudante 234.* “A importância de saber ouvir o paciente e tentar entender o porquê dele se apresentar de determinada maneira, correlacionando com os fatores sociais, econômicos e culturais.”

*Questionário do Estudante 251.* “Ser um profissional que não vê só os problemas bucais do paciente, e sim o paciente como um todo.”

*Questionário do Estudante 248.* "O conhecimento técnico e o crescimento como ser humano."

*Questionário do Estudante 257.* "Aprender a cuidar do ser humano de forma humanista."

*Questionário do Estudante 236.* "Agir eticamente e com conhecimento suficiente para o trabalho. Isso permite agir com maior segurança."

As competências transversais e a articulação entre as competências técnicas e transversais foram as mais citadas pelos estudantes que estavam concluindo sua graduação.

## 11. DISCUSSÃO

Analisar o currículo configura-se como uma possibilidade de se conhecer a realidade do ensino em saúde (Lemos e Fonseca, 2009), repensando sua construção histórica, construída e reconstruída cotidianamente.

Nessa perspectiva, é necessário ultrapassar o olhar sobre o conteúdo/organização curricular apresentado e aprofundar na questão específica sobre a construção de competências ao longo da trajetória acadêmica dos estudantes.

O conceito de competências acumula significados de tradições diversas (Sacristán, 2011), mostrando a existência de uma diversidade de enfoques teóricos que o termo recebeu.

Para Zabala e Arnau (2010), a competência surge como uma superação da visão simplista da educação, entre um ensino fundamentado somente na memorização e outro baseado na ação pela ação. Representa a alternativa que supera essas diferentes dicotomias.

Weinert (1999) recomenda que a competência seja considerada uma aprendizagem e que essa mesma competência tenha ou guarde uma série de requisitos para realizar ações com êxito em tarefas relativas a campos significativos, tanto na dimensão individual quanto na interrelação entre as pessoas.

Para fins de organização de currículos na área de saúde, a competência caracteriza-se pela habilidade para enfrentar, com êxito, demandas complexas ou

tarefas perante situações diversas em um determinado contexto, mobilizando atitudes, habilidades e conhecimentos ao mesmo tempo e de forma integrada (Santos, 2011; Rychen e Salganik, 2004). Currículos orientados por competência devem alinhar metodologias de ensino-aprendizagem, práticas pedagógicas, diferentes contextos e cenários de aprendizagem, métodos de avaliação e atividades de pesquisa com esse princípio de organização curricular (Santos, 2011).

A competência deve ser entendida como um processo e não um produto, não existindo, assim, um sujeito completamente competente ou plenamente incompetente. Tanto as competências quanto o indivíduo competente não são algo que está pronto, mas sim que é construído no dia a dia, no decorrer do desenvolvimento profissional, tendo como ponto de partida a formação inicial (Costa e Araújo, 2011). Portanto, competente é aquele que julga, avalia, pondera, encontra soluções e decide de modo adequado qualquer situação, após examiná-la e discuti-la da maneira mais conveniente (Perrenoud, 1999).

No curso de Odontologia os relatos dos estudantes mostraram o desenvolvimento de competências vinculadas às abordagens previstas no currículo integrado vigente, ou seja, formação fundamental (básica), pré-profissional e profissional (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005). Nos anos iniciais do curso, houve um grande número de respostas dos estudantes focando na construção de competências técnicas e conhecimentos específicos da formação do cirurgião-dentista. É importante observar que as competências transversais foram relatadas pelos estudantes em todas as etapas de sua formação e muitas vezes de forma associada como aconteceu no 3.º ano de curso com o início das atividades de Clínicas Integradas, permitindo a articulação e integração de eixos teóricos e práticos, capacidades e ações.

58

Entende-se que o sucesso e a permanência no mundo do trabalho não estão ligados somente às competências técnicas e específicas de cada profissão. As competências transversais, que podem ser transferidas de um contexto a outro de trabalho, são cada vez mais importantes nos currículos na área de saúde (Silva e Teixeira, 2012).

Não basta apenas transmitir conhecimentos e desenvolver habilidades mecânicas e estáticas que apenas servem para aprovar o curso e são incapazes para enfrentar a complexidade da vida contemporânea. A educação superior deve formar competências de reflexão e atuação considerando conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções (Gomez, 2011).

No nono semestre do curso, quando grande parte da carga horária volta-se para o estágio curricular supervisionado em cenários de prática no SUS – Atenção Primária – observa-se nos relatos dos estudantes o desenvolvimento da autonomia e o domínio em relação às áreas de competência, destacando-se o trabalho em equipe, cuidados com a comunidade, acolhimento, humanização no atendimento e visão integral/escuta ao paciente/diversidade de possibilidades de tratamento.

Estudo de abordagem qualitativa realizado nessa mesma Universidade com o objetivo de compreender o papel do estágio curricular nos serviços de atenção primária do SUS para a formação do cirurgião-dentista mostrou que o estágio impactou na formação do cirurgião-dentista, por meio do estabelecimento de vínculos, da competência cultural e do cuidado em saúde. Foram evidenciadas aprendizagens sobre funcionamento dos serviços de saúde, trabalho em equipe multiprofissional e desenvolvimento de competências para a autonomia na resolução de problemas (Toassi *et al.*, 2013).

A orientação dos currículos por competência, na área da saúde, implica a inserção dos estudantes em cenários da prática profissional com a realização de atividades educacionais que promovam o desenvolvimento dos desempenhos (capacidades em ação), segundo contextos e critérios. Nesse sentido, o ensino integrado aos serviços de saúde constitui-se um componente importante dos processos de mudança na formação profissional (Yoder, 2006). É nas situações reais, sob supervisão, que a responsabilização e o vínculo são desenvolvidos pelos estudantes com pacientes, com as equipes de saúde e com a própria organização e avaliação dos serviços prestados também são considerados elementos constitutivos da competência (Lima, 2005).

Ferreira, Silva e Ager (2007) avaliaram, por meio de uma abordagem qualitativa, a percepção de estudantes de Medicina dos anos iniciais sobre as ações em saúde que desenvolvem com a comunidade na Unidade Educacional de Prática Profissional (UPP) no cenário da Atenção Primária. Essa estratégia aproximou os estudantes da vida cotidiana das pessoas e desenvolveu olhares acadêmicos críticos voltados para os problemas reais da população. Os estudantes revelam que a aprendizagem é construída não só pela dimensão 'tecnicista', pelos procedimentos ou conteúdos temáticos. Ao se relacionarem com as pessoas na comunidade, os estudantes constroem seu próprio conhecimento de forma integrada, pois reúnem atributos cognitivos, afetivos e psicomotores e articulam

os conhecimentos de diversos campos do saber (ciências humanas e biológicas) necessários ao cuidado em saúde médica.

Ao final do curso, a maior parte dos estudantes considerou as competências transversais como as mais significativas para sua formação profissional. Observou-se também que nos semestres finais do curso, os estudantes conseguiram se expressar sobre as competências construídas, sendo praticamente inexistente a ausência de respostas, diferentemente do que foi verificado nos estudantes dos anos iniciais.

Diante da proposta e da contribuição da formação baseada em competências, é prudente a avaliação de que se vive em uma sociedade que evolui permanentemente e que as competências de hoje são provisórias e sujeitas a mudanças (Rodríguez, 2011). Assim, os currículos devem possibilitar essas mudanças, mantendo a tensão autocrítica sobre as práticas acadêmicas (Ema, Molina, Arribas e Cano, 2013) e reconstruindo-se continuamente.

## 12. CONCLUSÃO

A implantação das diretrizes curriculares na graduação em Odontologia trouxe uma nova exigência na formação em saúde no Brasil, possibilitando a reestruturação de currículos fundamentados no conceito de competências.

A análise da construção de competências em um currículo integrado, a partir da perspectiva de seus estudantes, mostrou o desenvolvimento tanto de competências técnicas, específicas da profissão de cirurgião-dentista quanto de transversais, voltadas para atitudes, capacidades e habilidades que contribuam para o profissional lidar melhor com diferentes situações da vida real, sabendo ajustar-se a diferentes contextos e facilitando a aplicação das suas competências técnicas. As competências técnicas foram as mais observadas pelos estudantes dos anos iniciais do curso, sendo associadas às competências transversais a partir do início das Clínicas Integradas (3.º ano) e nos semestres finais da formação. Para os estudantes que estavam concluindo o curso, as competências transversais foram as mais significativas para sua formação.

Um currículo baseado em competências, como é o caso da universidade estudada, deve seguir atendendo a todas as dimensões do desenvolvimento pessoal e profissional, incluindo conhecimentos (conteúdos e habilidades), identidade

(emoções, valores, autoestima) e ação (atitudes, comportamentos, rotinas e estratégias).

---

## REFERÊNCIAS

- Anastasiou, L. G. C. (2005). Da visão de ciência à organização curricular. In L. G. C. Anastasiou e L. P. Alves. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula* (pp. 40-63). Joinville: UNIVILLE.
- Apple, M. W. (1994). A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In A. F. Moreira e T. T. Silva (Orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade* (pp. 59-91). São Paulo: Cortez.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Belth, M. (1977). *The process of thinking*. Nueva York: David McKay Company.
- Berticelli, I. A. (1999). Currículo: tendências e filosofia. In M. V. Costa. *O currículo nos limites do contemporâneo* (pp. 159-176). Rio de Janeiro: DP&A.
- Brasil. Conselho Nacional De Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES 3/2002*, de 19 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de março de 2002. Seção 1, p. 10.
- Costa, I. C. C. e Araujo, M. N. T. (2011). Definição do perfil de competências em saúde coletiva a partir da experiência de cirurgiões-dentistas atuantes no serviço público. *Ciênc. saúde coletiva [online]*, 16 (1), 1181-1189.
- Domingues, J. L. (1986). Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 67 (156), 351-366.
- Ema, J. E., Molina, J. G., Arribas, S. e Cano, G. (2013). ¿Qué (nos) está pasando en la universidad? *Athenea Digital* (p. 3-6), 13 (1). Recuperado 27 de janeiro de 2014, de <http://atheneadigital.net/article/view/1173-Ema/pdf>
- Fernandes, D. (2006). Avaliação, aprendizagens e currículo: para uma articulação entre investigação, formação e práticas. In R. L. L. Barbosa (Org.). *Formação de Educadores* (pp. 15-36). São Paulo: UNESP.
- Ferreira, R. C., Silva, R. F. e Aguer, C. B. (2007). Formação do profissional médico: a aprendizagem na atenção básica de saúde. *Rev. Bras. Educ. Med.*, 31 (1), 52-59.
- Feuerwerker, L. C. M. e Almeida, M. (2004). Diretrizes Curriculares e projetos pedagógicos: é tempo de ação! *Revista da ABENO*, 4 (1), 14- 16. Recuperado 22 de janeiro de 2014, de [http://chasqueweb.ufrgs.br/~daniilo.blank/Feuerwerker\\_Diretrizes\\_curriculares\\_Rev\\_ABENO\\_2004.pdf](http://chasqueweb.ufrgs.br/~daniilo.blank/Feuerwerker_Diretrizes_curriculares_Rev_ABENO_2004.pdf)

- Good, C. (1973). *Dictionary of Education*. Nueva York: MacGraw-Hill.
- Gómez, A. I. P. (2011). Competências ou pensamento prático? A construção de significados de representação e de ação. In J. G. Sacristán, Á. I. P. Gómez, J. B. M. Rodríguez, J. T. Santomé, F. A. Rasco e J. M. A. Méndez. *Educar por competências: o que há de novo?* (pp. 64-114). Porto Alegre: Artmed.
- Grundy, S. (1987). *Curricula: product or praxis?* London: The Falmer Press.
- Johnson JR, M. (1967). Definitions and models in curriculum theory. In H. A. Giroux, A. N. Penna e W. F. Pinar (Eds.). *Curriculum & Introduction* (pp. 69-86). Berkeley: MacCutcham. Pub. Co.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed.
- Lemos, C. L. S., & Fonseca, Selva G. (2009). Saberes e práticas curriculares: um estudo de um curso superior na área da saúde. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, 13(28), 57-69.
- Lemos, C. L. S. (2005). A implantação das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Odontologia no Brasil: algumas reflexões. *Revista da ABENO*, 5 (1), 80-85. Recuperado 26 de janeiro de 2014, de <http://abeno.org.br/ckfinder/userfiles/files/revista-abeno-2005-1.pdf>
- Lima, V. V. (2005). Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, 9 (17), 369-79.
- Macedo, R. S. (2007). *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moreira, A. F. B. (1995). Escola, currículo e construção do conhecimento: novas reflexões. *Cadernos Pedagógicos*, Porto Alegre, 5, Seminário de Verão SMED.
- Moreno, M. L. R. (2005). Las demandas sociales y el mercado laboral ante la integración europea del conocimiento universitario. *Cuadernos de Integración Europea*, 1(2), 54-68. Recuperado 27 de janeiro de 2014, de <http://cde.uv.es/documents/2005-02-63.pdf>
- Morita, M. C. e Kriger, L. (2004). Mudanças nos cursos de Odontologia e a interação com o SUS. *Revista da ABENO*, 4 (1), 17-21. Recuperado 20 de janeiro de 2014, de <http://www.universidadesaudavel.com.br/wp-content/uploads/SC5/estudo1/MudOdontologiaSUS.pdf>
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Portugal: Porto.
- Paula, L. M. e Bezerra, A. C. B. (2003). A estrutura curricular dos cursos de Odontologia no Brasil. *Revista da ABENO*, 3 (1), 7-14. Recuperado 22 de janeiro de 2014, de <http://www.abeno.org.br/revista-abeno-pdf.php>
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Phenix, P. (1964). *Realms of meaning*. Nueva York: MacGraw-Hill.

- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. In J. I. Pozo. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y la aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-50). Barcelona: GRAO.
- Rodríguez, J. B. M. (2011). A cidadania se torna competência: avanços e retrocessos. In J. G. Sacristán, Á. I. P. Gómez, J. B. M. Rodríguez, J. T. Santomé, F. A. Rasco, & J. M. A. Méndez. *Educar por competencias: o que há de novo?* (pp. 115-160). Porto Alegre: Artmed.
- Rychen, D. S.; Salganik, L. H. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México, D. F., Fondo de Cultura Económica.
- Santos, W. S. (2011). Organização curricular baseada em competência na educação médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 35 (1), p. 86-92. Recuperado 27 de janeiro de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v35n1/a12v35n1.pdf>
- Sacristán, J. G. (2000). Aproximação ao conceito de currículo. In J. G. Sacristán. *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (pp. 13-53). Porto Alegre: Artmed.
- Sacristán, J. G., Gómez, A. I. P., Rodríguez, J. B. M., Santomé, J. T., Rasco, F. A., & Méndez, J. M. A. (2011). *Educar por competencias: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed.
- Schwab, J. (1983). Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum. In Sacristán, J. G. e Gómez, A. P. (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 197-209). Madrid: Akal.
- Silva, M. A. M., Amaral, J. H. L., Senna, M. I. e Ferreira, E. F. (2012). O Pró-Saúde e o incentivo à inclusão de espaços diferenciados de aprendizagem nos cursos de Odontologia no Brasil. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, 16 (42), 707-717.
- Silva, B. M. B. e Teixeira, M. A. P. (2012). Autopercepção de competências transversais de trabalho em universitários: construção de um instrumento. *Estud. psicol.*, 17 (2), 199-206. Recuperado 24 de janeiro de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v17n2/02.pdf>
- Siqueira-Batista, R., Gomes, A. P., Albuquerque, V. S., Cavalcanti, F. O. L. e Cotta, R. M. M. (2013). Educação e competências para o SUS: é possível pensar alternativas à(s) lógica(s) do capitalismo tardio? *Ciência & Saúde Coletiva*, 18(1), 159-170.
- Smith, P. K. e Connolly, K. J. (1980). *The ecology of preschool behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Toassi, R. F. C., Davoglio, R. S. e Lemos, V. M. A. (2012). Integração ensino-serviço-comunidade: o estágio na atenção básica da graduação em Odontologia. *Educação em Revista*, 28 (4), 223-242.
- Toassi, R. F. C., Baumgarten, A., Warmling, C. M., Rossoni, E., Rosa, A. R. R. e Slavutzky, S. M. B. (2013). O ensino nos serviços de atenção primária do Sistema Único

de Saúde (SUS) na formação de profissionais de saúde no Brasil. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, 17 (45), 385-392.

Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Odontologia. *Projeto Político Pedagógico*. Porto Alegre, 2005. Recuperado 22 de janeiro de 2014, de [http://www.ufrgs.br/odonto/projeto\\_pedagogico\\_Odontologia\\_curso\\_diurno](http://www.ufrgs.br/odonto/projeto_pedagogico_Odontologia_curso_diurno)

Yoder, K. M. (2006). A framework for service-learning in dental education. *Journal of Dental Education*, 70 (2), 115-123. Recuperado 27 de janeiro de 2014, de

<http://www.jdentaled.org/content/70/2/115.full.pdf+html>

Warmling, C. M., Rossoni, E., Hugo, F. N., Toassi, R. F. C., Lemos, V. A., Slavutzky, S. M. B., et al. (2011). Estágios curriculares no SUS: experiências da Faculdade de Odontologia da UFRGS. *Revista da ABENO*, 11 (2), 63-70. Recuperado 23 de janeiro de 2014, de <http://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/66/66>

Weiner, F. E. (1999). *Definition and selection of competencies - concepts of competence*. Max Planck Institute for Psychological Research, Munich.

Zabala, A. e Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. A. (1991). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

## A influência da Educação Física no bullying escolar: A solução ou parte do problema?

### *The influence of Physical Education in school bullying: The solution or part of the problem?*

**Fernando Marcelo Ornelas Melim**

*Doutorado em Estudos da Criança, pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal.*

**Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira**

*Professora Catedrática do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal.*

#### Resumo

A disciplina de Educação Física tem um forte efeito socializador entre os jovens e deverá ter um papel primordial no combate aos problemas de violência, indisciplina e *bullying* que preocupam a escola atual. Esta investigação pretende analisar as interinfluências entre a Educação Física e o comportamento *bullying* e compreender em que medida este problema prejudica as finalidades relacionais, humanistas e éticas desta disciplina. Estudo analítico de delineamento transversal realizado numa amostra de 1818 alunos de escolas portuguesas, com uma média de idades de 12,8 anos.

Concluimos que as atitudes e opiniões dos alunos com experiências de *bullying*, em relação à participação na aula de Educação Física, são distintas das dos restantes alunos: os alunos que assumiram ter agredido/*bullied*, manifestam maior concordância com opiniões prepotentes e injustas do que os alunos que não agrediram/*bullied* e os alunos que foram vítimas de *bullying* sentem mais dificuldades e constrangimentos na sua participação na aula de EF do que os colegas que nunca foram vitimados; comprovou-se igualmente que os alunos com experiências de *bullying* (seja vitimização ou agressão) têm expectativas mais reduzidas em relação às aprendizagens nesta disciplina. Finalmente confirmou-se que um aproveitamento insatisfatório nesta disciplina constituiu um significativo fator de risco relativamente à probabilidade de um aluno ser vítima de *bullying* pelos seus pares.

**Palavras-chave:** *Bullying* | Escola | Educação física.

#### Abstract

*The discipline of Physical Education has a strong socializing effect on young people and should have a major role in the struggle against violence, indiscipline and bullying related problems that concern today's school community. This research aims to analyse the interaction between Physical Education and bullying behaviour and to understand to what extent this problem undermines the relational, humanistic and ethical purposes of this school subject. Cross-sectional analytical study conducted in a sample of 1818 students from portuguese schools, with a mean age of 12.8 years.*

*We conclude that the attitudes and opinions of students with experiences of bullying, relatively to participation in physical education classes, are distinct from other students': students who have bullied someone show better agreement with arrogant and unjust opinions than those didn't and students who were victims of bullying experience more difficulties and constraints towards their participation in physical education class, than their colleagues who were never victimized; it was also confirmed that students with who have experienced bullying (either victimization or aggression) have lower expectations*

*regarding learning in this course. Lastly it was confirmed that a negative assessment in this discipline was a significant risk factor for a student's probability of being bullied by his or her peers.*

*Keywords: Bullying | School | Physical Education.*

### 13. INTRODUÇÃO

Para contrapor a aparente “espontaneidade” com que o *bullying* surge nas relações entre alunos, a solução é contrariar veementemente esta forma de prepotência através da constante estimulação de um ambiente escolar justo, solidário e não tolerante ao abuso e à exclusão. Se a disciplina de Educação Física (EF), pelas suas características específicas e pelos conteúdos que veicula tem um forte efeito socializador entre os jovens, então deverá ter um papel primordial no combate aos problemas de violência, indisciplina e *bullying* que preocupam a escola atual.

66

Pelo gosto que os alunos têm por estas aulas, pela existência de um contexto específico propiciado por esta disciplina e que aflora sentimentos fortes e por vezes ambíguos no aluno, em relação a si próprio e em relação aos que o rodeiam, os professores de Educação Física têm uma responsabilidade acrescida de abordar e trabalhar as questões da ética, dos princípios morais, dos valores sociais e da qualidade do relacionamento interpessoal. Esta é possivelmente a melhor contribuição para a desejada formação integral do aluno como futuro cidadão adaptado, produtivo e feliz, numa sociedade contemporânea exigente e em constante transformação.

A análise da relação entre o comportamento *bullying* e a Educação Física afigura-se muito pertinente porque é relevante constatar a qualidade da participação e o aproveitamento escolar dos alunos envolvidos em *bullying*, numa disciplina em que o relacionamento entre o indivíduo e o grupo assume uma importância vital

O propósito deste artigo é tentar compreender se a EF, pelo imenso potencial social e pedagógico que propicia, de facto incrementa a aprendizagem social, a melhoria do relacionamento entre os alunos ou se, pelo contrário, coexiste com comportamentos de segregação, exclusão e *bullying*. Para além de chamar a atenção para esta situação pretende-se igualmente fundamentar as necessárias alterações ideológicas e pedagógicas de que esta disciplina curricular possa carecer.

Nos pontos que se seguem, tendo em conta o conceito de *bullying*, analisaremos como o potencial sociopedagógico da EF pode ser subutilizado, por uma prática letiva circunscrita à lógica competitiva e selectiva.

### 13.1 O conceito de *bullying*

Na literatura podemos encontrar um significativo número de definições de *bullying*, algumas conceptualmente mais próximas do que outras, no entanto percebemos que alguns aspetos parecem comuns a todas as definições de *bullying*. Nomeadamente, a referência ao abuso de poder por parte do agressor; a repetição do comportamento (ainda que sobre certas circunstâncias um único episódio de perseguição mais séria possa ser considerado *bullying*), a intenção deliberada de prejudicar ou magoar o outro; e a situação de vulnerabilidade da vítima (Olweus, 1993; Pereira, 2008; Rigby, 2007; Sharp e Smith, 1994).

Existem situações no dia a dia escolar que se confundem com *bullying*. A agressão que se pode observar na escola, quando rapazes ou raparigas lutam, não é necessariamente *bullying* (mesmo quando existe uma diferença de potencial inicial) uma vez que há mútua vontade em participar nesta luta para medir forças.

Uma outra diferenciação de conceitos é a distinção entre a agressão/*bullying* e a “brincadeira ou jogo rude”, *rough-and-tumble-play*, (Pellegrini, 1992). As “brincadeiras ou jogos rudes” consistem em jogos em que as crianças, especialmente os rapazes, imitam atos de luta ou de caça que incluem grande envolvimento físico, mas cuja intenção é brincar e não magoar, contrariamente à conduta agressiva, em geral, e ao *bullying* em particular. Por outro lado, a semelhança que existe entre um conflito real e outro realizado de brincadeira é algo que o agressor pode utilizar no sentido de justificar o seu comportamento perante um adulto que interfira na situação. A própria vítima pode tentar passar a ideia que ele (a) não está a ser agredido (a). Esta ambiguidade pode surgir devido ao facto de a vítima preferir sofrer a indignidade de ser agredido, à indignidade, ainda maior, de ser protegida por alguém – especialmente um professor – salientando, assim, a sua incapacidade para se defender (Rigby, 2007).

No âmbito deste trabalho assumimos como definição operacional de *bullying* a seguinte: a agressão entre jovens, intencional e frequente, capaz de causar danos ou magoar, tais como: ameaçar, chantagear, chamar nomes, gozar, levantar falsos testemunhos, contar segredos, praxar de forma violenta, pôr de parte um(a) colega, ignorá-lo (a), bater, empurrar e tirar objetos de valor.

O *ciberbullying*, em particular, corresponde ao *bullying* que é realizado através do uso de tecnologia, tal como telemóveis e internet.

### *13.2 A Educação Física e a problemática do bullying*

De um modo geral, toda a educação que culmina em formatos de aulas desinteressantes, conteúdos com pouco ou nenhum vínculo à realidade dos alunos, baixa motivação dos professores em enfrentar os problemas disciplinares, excesso de tolerância perante a indisciplina, permitir que o aspeto educativo passe a segundo plano face a comportamentos sociais negativos que se perpetuam e multiplicam dentro do ambiente escolar, todos estes aspetos podem favorecer comportamentos desviantes por parte dos alunos (Oliveira, 2004).

No nível da Educação Física, Ferreira (2006) afirma que à medida que se incentive excessivamente a competição, se exalte a excelência dos mais habilidosos, se diferencie meninos e meninas de forma inadequada e não se dê oportunidades a todos por igual, estaremos a contribuir para a exclusão dos mais fracos e pouco capazes e para a discriminação social, sexual, intelectual e outras.

68

No entanto, por vezes, a questão pode não se colocar no nível da perspetiva pedagógica que corresponde ao docente, se mais competitiva ou cooperativa. A tolerância a comportamentos agressivos e discriminatórios no decorrer da aula, o medo de intervir em situações potencialmente desafiadoras da autoridade do professor e a falta de intencionalidade pedagógica (assente em fatores motivacionais ou na falta de competência pedagógica), pode conduzir ao mesmo desfecho indesejado.

Na opinião de Fernandes, Costa, Moreira, Bogdan, Dias e Serôdio-Fernandes (2003), com frequência, os professores de Educação Física tendem a esquecer os aspetos relacionados com a educação sociodesportiva dos seus alunos, adotando uma atitude passiva e concordante com o que consideram ser a pressão da realidade social envolvente e os valores nela preferentemente difundidos, e como tal, não consideram ser útil lutar contra tal situação que os transcende. O problema é que o protagonismo e a intervenção do professor em sala de aula são de facto aspetos muito importantes tanto no clima educativo que se gera na aula, como nas atitudes dos alunos.

A avaliação pode igualmente ser um fator de exclusão. Esta deve ser muito mais do que simplesmente aplicar testes padronizados, selecionar pessoas e/ou

classificar alunos por níveis de habilidades. Isto acontece quando o professor dá muito mais atenção aos considerados capazes, em detrimento da maioria e, invariavelmente, classifica os seus alunos em mais hábeis e menos hábeis. A avaliação reduzida aos aspetos motores torna-se extremamente pobre e ineficaz. Esta deve possibilitar que todos possam ser capacitados dentro dos seus ritmos e velocidades (Soler, 2005).

A tolerância ou a não identificação de determinados comportamentos provocatórios por parte dos alunos pode ser outro aspeto potenciador de situações discriminatórias na aula de Educação Física. Estas atitudes podem manifestar-se de forma mais ou menos subtil, muitas vezes utilizando apenas uma linguagem corporal (não verbal), como por exemplo: o contacto violento durante as atividades e jogos; olhares e risos desmoralizantes, intimidatórios, e com o intuito de ridicularizar; exclusões intencionais (não passar a bola a alguém, ignorá-lo na escolha das equipas, distanciamento físico de alguns alunos); provocações corporais (bater, empurrar, esbarrar, assediar); dentre outras manifestações.

Em síntese, é de referir que na literatura não há evidência de que a disciplina de Educação Física, mesmo quando desvirtuada nos seus princípios e pressupostos básicos, possa levar diretamente ao comportamento *bullying*. Todavia, uma pedagogia centrada no rendimento, a excessiva utilização de situações competitivas ou unicamente centradas em modalidades desportivas, a tolerância ou a não identificação de comportamentos provocatórios e prepotentes e uma avaliação assente apenas na classificação dos alunos por níveis de habilidade, podem, conjuntamente, favorecer situações de exclusão e discriminação. Precisamente o contexto favorecedor de acentuados desequilíbrios de poder e estatuto nas relações entre pares, que poderão facilitar e até mesmo sustentar episódios de *bullying*.

#### 14. METODOLOGIA

Estudo descritivo de delineamento transversal que incide sobre os alunos das escolas públicas dos 2.º e 3.º ciclos da Região Autónoma da Madeira (Portugal). A amostra é constituída por 1.818 alunos, do 5.º ao 9.º ano de escolaridade, de escolas públicas localizadas em três municípios da referida região autónoma. As idades dos alunos deste estudo estão compreendidas entre os 10 e os 18 anos com uma média de 12,8 anos e um desvio padrão de 1,7. A amostra de acordo com o género é constituída por 914 raparigas (50,3%) e 904 rapazes (49,7%).

A técnica de recolha de dados usada neste estudo foi o inquérito por questionário. Foi utilizado um questionário original de Olweus (1989), adaptado para a língua portuguesa e validado para a população escolar portuguesa por Pereira e Tomás (1994 cit. em Pereira, 2008) e revisto para este estudo, em 2010. Em conformidade com estudos transnacionais, como o *Health Behaviour in School-aged Children* - HBSC e o *Global School-based Student Health Survey* – GSHS, considera-se a participação em fenómenos de *bullying* desde que seja registada pelo menos uma ocorrência durante o período estudado e não apenas quando tal ocorre duas ou mais vezes (Due e Holstein, 2008; Escury & Dudink, 2010).

Para uma identificação complementar do conceito, no início do questionário a definição de *bullying* aparecia descrita de forma simples. Seguidamente, o questionário estava organizado em quatro secções, sendo a primeira relativa aos dados sociométricos, a segunda dizia respeito à identificação de comportamentos de vitimização por *bullying* durante o período estudado, a terceira secção destinava-se à identificação de comportamentos de agressão por *bullying* e na quarta secção eram abordados tópicos sobre a disciplina de Educação Física. Esta última secção continha quatro questões, sendo a primeira relativa à avaliação final na disciplina de Educação Física no ano letivo de 2009/2010, a segunda e a terceira incidiam sobre atitudes e comportamentos nesta aula e a quarta questão assentava numa apreciação pessoal em relação ao valor das aprendizagens na Educação Física. É de especificar que a segunda questão desta última parte do questionário, inquiria o aluno relativamente a situações preconceituosas e injustas que podem ocorrer na aula e a terceira questão incidia sobre a experiência de dificuldades e constrangimentos sentidos pelos alunos durante a sua participação na EF

70

O questionário foi aplicado no final do terceiro período do ano letivo 2009/2010. Todas as questões remetiam apenas para esse período de tempo.

## 15. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

### *15.1 Os conceitos e as dificuldades dos alunos em relação à Educação Física e a sua apreciação sobre as aprendizagens nesta disciplina*

A consciência e as noções dos alunos em relação à Educação Física são na sua generalidade positivas. A maioria dos alunos, entre 65,7% (n=1195) a 91,3% (n=1660), dependentemente da questão, não concordaram com os compor-

tamentos prepotentes e preconceituosos que propositadamente tentámos relacionar com a Educação Física, nem se identificaram de forma demasiado relevante com possíveis dificuldades pessoais e relacionais sentidas durante a participação nesta disciplina. A maior parte dos alunos, entre 62,7% (n=1140) e 88,5% (n=1609) dos inquiridos, responderam que estas dificuldades nunca ocorreram ou que ocorreram apenas algumas vezes.

Se tivermos em conta o género dos alunos, constatamos que os rapazes concordam sempre mais com todas as afirmações discriminatórias apresentadas do que as raparigas. Pelo contrário, no que concerne às dificuldades ou constrangimentos sentidos nesta disciplina, são as raparigas que evidenciam mais queixas.

Igualmente positiva e favorecedora para a Educação Física foi a avaliação que os alunos fizeram em relação às aprendizagem e competências que esta disciplina lhes pode proporcionar. Numa escala de cinco níveis (1 a 5), todos os aspetos questionados foram avaliados entre 3,7 e 4,2.

Agora o mais importante é saber se o envolvimento no *bullying* tem influência nestas variáveis, condicionando de alguma forma a participação, as atitudes, as dificuldades sentidas e a própria apreciação que os alunos fazem da disciplina, na qual o domínio socioafetivo e a relação com os colegas assumem particular relevo na avaliação.

## *15.2 Conceitos, dificuldades e apreciação dos alunos em relação à disciplina de Educação Física e o envolvimento em bullying*

### *15.2.1 Os conceitos deturpados face à Educação Física dos alunos que agrediram/bullied os colegas*

Começando pelos alunos que assumiram ter perpetrado agressões (pelo menos uma vez) durante o período estudado, podemos observar na Tabela 1 que estes concordaram percentualmente de forma mais expressiva, com todas as afirmações do questionário que indiciavam situações ou atitudes prepotentes, tendenciosas e injustas. De referir que este grupo de alunos (n=529) é constituído, significativamente ( $p < 0,001$ ), por mais rapazes (60,1%; n=318) do que raparigas (39,9% ou n=211).

TABELA 1.

**Conceitos deturpados sobre as práticas de EF e a agressão/bullying**

Opiniões e atitudes sobre a aula de Educação Física		Agressão/bullying				X <sup>2</sup> p-value
		não agrediram (n=1289)		agrediram (n=529)		
		n	%	n	%	
1.O professor deve dar mais atenção aos alunos mais capazes e habilidosos	discordo	870	67,5%	325	61,4%	,001**
	concordo	285	22,1%	156	29,5%	
2.Os alunos mais capazes e habilidosos devem participar e jogar mais do que os outros	discordo	1075	83,4%	421	79,6%	,021*
	concordo	138	10,7%	77	14,6%	
3.É importante demonstrar que sou melhor do que os meus colegas	discordo	969	75,2%	380	71,8%	,129
	concordo	221	17,1%	106	20,0%	
4.Ganhamos mais facilmente quando temos os melhores jogadores e não quando trabalhamos em grupo	discordo	1014	78,7%	397	75,0%	,019*
	concordo	179	13,9%	97	18,3%	
5.Na escolha das equipas tenho que ser escolhido primeiro porque sou dos melhores jogadores da turma	discordo	1121	87,0%	430	81,3%	,000***
	concordo	81	6,3%	67	12,7%	
6.Os rapazes e raparigas com mais dificuldades deviam jogar à parte para não atrapalharem os outros	discordo	1105	85,7%	411	77,7%	,000***
	concordo	120	9,3%	95	18,0%	
7.Acho divertido gozar os colegas que não conseguem jogar bem ou fazer corretamente os exercícios	discordo	1206	93,6%	454	85,8%	,000***
	concordo	46	3,6%	53	10,0%	
8.Durante os jogos ou exercícios consigo magoar alguns colegas, sem ninguém perceber que foi de propósito	discordo	1139	88,4%	408	77,1%	,000***
	concordo	54	4,2%	64	12,1%	

Notas: A percentagem de respostas em falta correspondem à opção “*não sei*” que não foi incluída na tabela.

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$ ;

As percentagens dos alunos mais agressivos chegam a atingir o dobro ou mesmo o triplo daquelas registadas pelos outros alunos. A única questão em que não se obteve uma diferença estatisticamente significativa era a que testemunhava a importância de demonstrar a nossa superioridade física e técnica perante os outros (20,0% para 17,1%).

*15.2.2 As dificuldades sentidas na Educação Física pelos alunos que foram vítimas dos colegas*

Tendo agora em consideração os alunos que referiram terem sido vítimas de *bullying* durante o período estudado (pelo menos 1 vez), estes sentem com mais frequência todas as situações potencialmente difíceis e constrangedoras que podem surgir na aula de Educação Física e que foram sugeridas no questionário aplicado (ver Tabela 2). De acrescentar que entre estes alunos não

se registam diferenças significativas em relação ao género, rapazes (47,2%; n=259) e raparigas (52,8%; n=290) parecem igualmente vulneráveis a este tipo de agressões.

TABELA 2

**Dificuldades e constrangimentos na aula de E F e a vitimização por *bullying***

Condicionantes à prática da EF		Vitimização				$\chi^2$ p-value
		não vitimados		vitimados		
		n	%	n	%	
1. Sentes que não conseguias ter melhor nota mesmo que te esforçasses mais	Não ou raras vezes	898	70,8%	348	63,4%	,000***
	Sim, muitas vezes	202	15,9%	128	23,3%	
2. Sentes-te menos capaz do que os teus colegas de realizar as tarefas da aula	Não ou raras vezes	1091	86,0%	411	74,9%	,000***
	Sim, muitas vezes	107	8,4%	110	20,0%	
3. Sentes vergonha do teu corpo ou da tua falta de habilidade/ coordenação	Não ou raras vezes	1094	86,2%	408	74,3%	,000***
	Sim, muitas vezes	114	9,0%	124	22,6%	
4. Na escolha das equipas normalmente ficas para o fim ou és dos últimos a ser escolhido	Não ou raras vezes	990	78,0%	339	61,7%	,000***
	Sim, muitas vezes	179	14,1%	178	32,4%	
5. Nos exercícios da aula quando falhas ou erras os teus colegas gozam ou brigam contigo	Não ou raras vezes	1141	89,9%	387	70,5%	,000***
	Sim, muitas vezes	77	6,1%	133	24,2%	
6. Sentes que os teus colegas gostam de mostrar que são melhores do que tu	Não ou raras vezes	890	70,1%	250	45,5%	,000***
	Sim, muitas vezes	261	20,6%	248	45,2%	
7. Nesta aula a tua relação com os teus colegas fica mais difícil	Não ou raras vezes	1093	86,1%	388	70,7%	,000*
	Sim, muitas vezes	79	6,2%	99	18,0%	
8. As atividades/ tarefas propostas na aula são difíceis e não consigo realizar a maior parte delas	Não ou raras vezes	1147	90,4%	462	84,2%	,000***
	Sim, muitas vezes	47	3,7%	57	10,4%	

Notas: A percentagem de respostas em falta correspondem à opção "não sei" que não foi incluída na tabela.

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$ ;

As oito questões que traduzem cenários desagradáveis ou constrangedores nas aulas de Educação Física registaram maior impacto entre os alunos vitimizados. Observamos que todas as questões têm níveis de significâncias idênticos e que estes são inclusivamente superiores aos registados entre as afirmações prepotentes e os alunos mais agressivos. Assim sendo, podemos afirmar que existe uma relação significativa entre as situações apresentadas e os alunos que reportaram terem sido vítimas de *bullying*.

### 15.2.3 Apreciação dos alunos envolvidos em bullying sobre a aprendizagem e as competências proporcionadas pela Educação Física

A questão sobre a Educação Física e a importância das suas aprendizagens podem ser consideradas uma espécie de avaliação que os alunos fazem desta disciplina, de acordo com a sua perceção da mesma.

#### 15.2.3.1 APRECIÇÃO DOS ALUNOS VITIMADOS

TABELA 3.

#### Apreciação dos alunos em relação às aprendizagens em EF e à vitimização por bullying

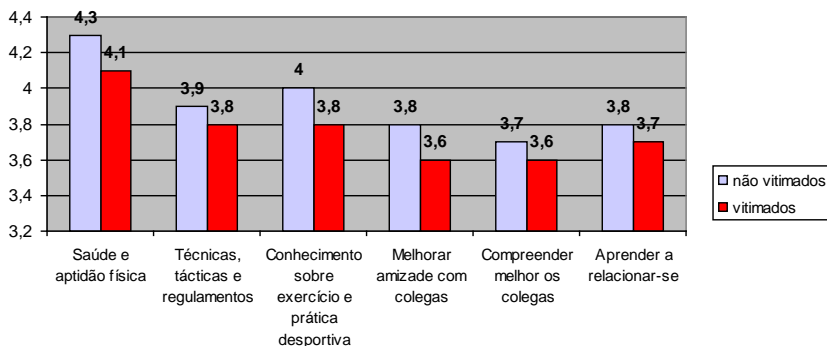
Aprendizagens na EF	Vitimização por <i>bullying</i>				
	não vitimados	vitimados	Total	Teste T p-value	T. Mann-Whitney p-value
	Média	Média	Média		
1. Melhor saúde e aptidão física	4,3	4,1	4,2	-	,004**
2. Técnicas, táticas e regulamentos dos desportos	3,9	3,8	3,8	,025*	-
3. Conhecimentos sobre o exercício e a prática desportiva	4,0	3,8	3,9	,000***	-
4. Melhorar a relação de amizade com os colegas da turma	3,8	3,6	3,7	,000***	-
5. Compreender melhor os colegas e as suas atitudes	3,7	3,6	3,7	,004**	-
6. Aprender a relacionar-se com as pessoas em geral	3,8	3,7	3,8	-	,021*

Nota: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Podemos observar na Tabela 3 que os alunos *vitimados* apresentam sempre uma média significativamente mais baixa do que os alunos *não vitimados* em todos os itens apreciados. Globalmente, as médias registadas são mais baixas para os aspetos socioafetivos do que para os aspetos técnico-desportivos. Os alunos em geral atribuem mais méritos de natureza técnica do que propriamente relacional, à Educação Física (ver Figura 1).

FIGURA 1

**Apreciação sobre a aprendizagem de aspetos técnico-desportivos e sócio-afetivos na disciplina de Educação Física**



\s

15.2.3.2 APRECIÇÃO DOS ALUNOS QUE AGREDIRAM

TABELA 4

**Apreciação dos alunos em relação às aprendizagens em EF e a agressão por bullying**

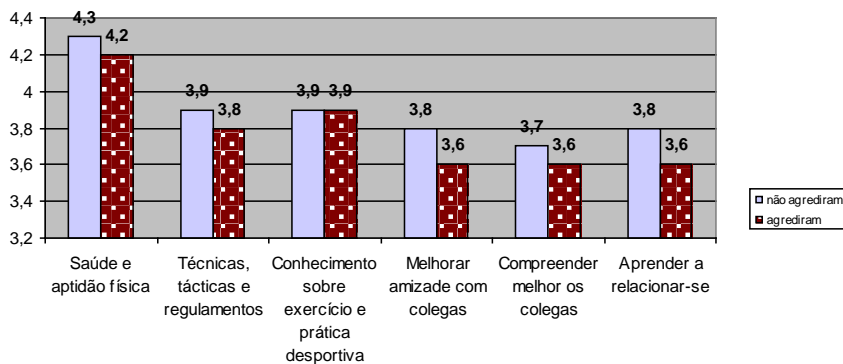
Aprendizagens na EF	Agressão			Teste T <i>p-value</i>	T. Mann-Whitney <i>p-value</i>
	não agrediram	agrediram	Total		
	Média	Média	Média		
1. Melhor saúde e aptidão física	4,3	4,2	4,2	-	,134
2. Técnicas, táticas e regulamentos dos desportos	3,9	3,8	3,8	-	,477
3. Conhecimentos sobre o exercício e a prática desportiva	3,9	3,9	3,9	,127	-
4. Melhorar a relação de amizade com os colegas da turma	3,8	3,6	3,7	,004**	-
5. Compreender melhor os colegas e as suas atitudes	3,7	3,6	3,7	,005**	-
6. Aprender a relacionar-se com as pessoas em geral	3,8	3,6	3,8	-	,002**

Nota: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Na Tabela 4 podemos observar que os alunos que *agrediram* apresentam sempre uma média mais baixa do que os alunos que *não agrediram*. Para além das médias registadas serem, na generalidade, mais baixas para os aspetos socioafetivos do que para os aspetos técnico-desportivos, a diferença entre os dois grupos apenas é significativa, no segundo conjunto de questões. Novamente, os alunos atribuem mais méritos de natureza técnica do que relacional, à Educação Física e no caso dos alunos agressores essa tendência é mais acentuada (ver Figura 2).

FIGURA 2

**Apreciação sobre a aprendizagem de aspetos técnico-desportivos e socioafetivos na disciplina de Educação Física**



vs

### 15.3 3.3 Aproveitamento escolar e participação em situações de bullying

76

#### 15.3.1 Aproveitamento escolar na disciplina de Educação Física e vitimização por bullying

Analisando a avaliação final do ano letivo na disciplina de Educação Física, em função da vitimização por *bullying* durante o terceiro período do mesmo ano letivo (2009/2010), observou-se uma interdependência entre estas variáveis. Quando a nota baixa nesta disciplina, a incidência da vitimização por *bullying* aumenta e vice-versa (ver Tabela 5).

TABELA 5

**Incidência da vitimização em relação à avaliação final da disciplina de Educação Física no ano letivo de 2009/2010**

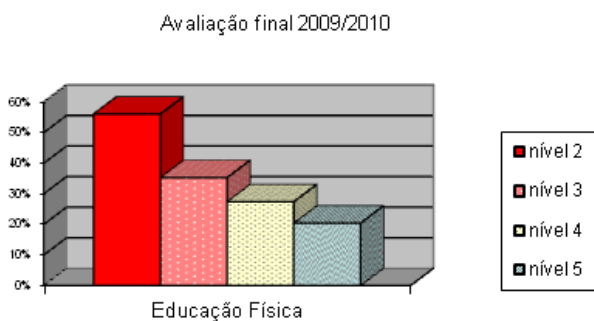
			Educação Física		
			não vitimados	vitimados	Total
Avaliação final 2009 / 2010	Nível 2	n	18	23	41
		%	43,9%	<b>56,1%</b>	100%
	Nível 3	n	465	254	719
		%	64,7%	35,3%	100%
	Nível 4	n	569	215	784
		%	72,6%	27,4%	100%
	Nível 5	n	214	55	269
		%	79,6%	20,4%	100%
	Total	n	1266	547	1813
		%	69,8%	30,2%	100%
T. Mann-Whitney			<i>p value</i>		,000***

Nota: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

O valor relativo da vitimização entre os alunos que apenas obtiveram nível dois em Educação Física, 56,1% (n=23) é quase três vezes maior do que o valor correspondente entre os alunos que alcançaram nível cinco nesta disciplina, 20,4% (n=55), (ver Figura 3).

77

FIGURA 3

**Percentagem de alunos vitimados por cada nível avaliativo****15.3.2 Aproveitamento escolar na disciplina de Educação Física e agressão por bullying**

Ao confrontar os comportamentos agressivos de *bullying* durante o período estudado face à avaliação dos alunos no final do ano letivo, verificamos não existir a mesma tendência para a redução da sua incidência com o aumento das notas. Verifica-se um ligeiro decréscimo não significativo (ver Tabela 6).

TABELA 6

**Incidência da agressão/bullying em relação à avaliação final da disciplina de Educação Física no ano letivo de 2009/2010**

			Educação Física		
			não agrediram	agrediram	Total
Avaliação final 2009 / 2010	Nível 2	n	30	11	41
		%	73,2%	26,8%	100%
	Nível 3	n	493	226	719
		%	68,6%	31,4%	100%
	Nível 4	n	562	222	784
		%	71,7%	28,3%	100%
	Nível 5	n	201	68	269
		%	74,7%	25,3%	100%
Total	n	1286	527	1813	
	%	70,9%	29,1%	100%	
T. Mann-Whitney		<i>p value</i>	,067		

Nota: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

78

Existe uma variação mínima entre a incidência de jovens que registaram agressões/*bullying* (pelo menos uma vez durante o período estudado), entre os alunos de nível dois, 26,8% (n=11) e os de nível cinco, 25,3% (n=68). Depois, os alunos que têm mais probabilidades de serem agressores não são os que têm nível dois (26,8%, n=11), mas sim os que têm níveis três e quatro, respetivamente, 31,4% (n=226) e 28,3% (n=222).

## 16. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 16.1 *Conceitos, dificuldades e apreciação dos alunos em relação à disciplina de Educação Física e o envolvimento em bullying.*

Globalmente, constatámos que os alunos que agrediram os colegas, mais frequentemente, têm opiniões e atitudes prepotentes, tendenciosas e injustas, em relação à participação na aula de EF, do que os alunos que não cometeram agressões/*bullying*. Para este resultado contribui o facto de este grupo de alunos ser constituído maioritariamente por rapazes e de estes concordarem mais com todas as afirmações discriminatórias apresentadas. Este resultado é coerente com a maior agressividade e predisposição para o *bullying*, evidenciadas pelo género masculino e comprovadas em estudos anteriores (Grills e Ollendick, 2002; Martins, 2009; Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, e Scheidt, 2001; Olweus, 2010).

Por outro lado, os alunos vitimados sentem sempre mais constrangimentos e dificuldades nesta disciplina do que os restantes colegas não vitimados. Podem existir diversas causas para este cenário, entre as quais o facto de os jovens vitimados ficarem mais expostos no nível das suas eventuais insuficiências motoras e sociais.

Averiguamos igualmente que as expectativas dos alunos em relação à Educação Física também se veem negativamente afetadas pelo envolvimento em *bullying*, seja por terem sido vitimados ou por terem agredido outros colegas. Neste nível verificamos dois aspetos muito interessantes; primeiro, os alunos que tiveram alguma experiência deste tipo (vitimização ou agressão) têm uma expectativa mais baixa em relação à sua aprendizagem nas aulas do que a generalidade dos alunos, cuja apreciação em relação ao desenvolvimento de competências nesta disciplina registam sempre médias mais elevadas; segundo, a acentuada proximidade de médias registadas entre alunos vitimados e alunos que agrediram através de *bullying*. Embora estes alunos estejam “em lados opostos” do problema, curiosamente, a sua perceção relativamente às vantagens da EF ficam afetadas de forma muito semelhante.

Permitir que se instale um clima demasiado competitivo na aula, assente numa certa permissividade no nível de atitudes prepotentes e despóticas entre alunos, muitas vezes justificadas pela natureza competitiva e combativa do próprio desporto, pode comprometer a natural atração que os jovens sentem pela EF e resulta num progressivo afastamento e desrespeito pela disciplina. Inclusivamente, dos alunos que aparentemente retiram proveito desta falta de intencionalidade pedagógica para instaurar a cooperação e o respeito entre pares, como base de trabalho do processo de ensino/aprendizagem.

### *16.2 Aproveitamento escolar na disciplina de Educação Física e participação em bullying*

Em Educação Física, os alunos que têm um nível insatisfatório são na sua maioria jovens que já sofreram qualquer forma de vitimização por *bullying* (56,1%). De forma coerente, o nível cinco nesta disciplina parece ser “protetor” face a esta problemática, já que dos alunos que atingiram este nível, apenas 20,4% foi alguma vez vitimado por *bullying*. Compreendemos deste modo que um aluno que demonstre dificuldades nesta disciplina, que é essencialmente prática, corre maior risco de ser maltratado pelos pares.

Relativamente aos comportamentos agressivos, em Educação Física, existe quase a mesma probabilidade de encontrarmos jovens que tenham praticado *bullying* entre os alunos de nível dois, como entre os de nível cinco. Um quarto dos melhores alunos da disciplina poderão ser perpetradores de *bullying* e existe maior prevalência de potenciais agressores entre os alunos que têm notas três e quatro, do que entre os alunos com negativa. Os alunos mais agressivos em Educação Física não são os que têm um aproveitamento insuficiente (esses parecem mais devotados à vitimização), mas sim os que têm um aproveitamento médio ou acima deste. Esta realidade esbarra claramente com os princípios e objetivos curriculares desta disciplina e com a natureza dos seus conteúdos programáticos.

Da apresentação dos resultados fica-nos a ideia de que este espaço curricular parece ser mais do agrado dos alunos com comportamentos agressivos ou de *bullying* do que dos alunos tidos como vítimas deste flagelo. Não deveriam ser justamente as vítimas a sentirem neste espaço pedagógico um terreno mais fértil e seguro para suprirem as suas necessidades e desenvolver as suas capacidades?

80

Pelo que vimos, as diferenças entre alunos que agrediram e alunos vitimados não se ficam pela sua apreciação mais ou menos positiva da disciplina. Traduzem-se igualmente no seu aproveitamento final, com os primeiros a obterem melhores notas do que as vítimas.

Os resultados encontrados levam-nos também a depreender que nestas idades uma ajustada disponibilidade corpórea é de extrema importância para uma melhor integração social e um adequado relacionamento interpessoal. Para além dos sobejamente conhecidos benefícios para o desenvolvimento psicomotor do jovem, um desempenho satisfatório no nível das suas capacidades e competências físico-motoras, que muitas vezes se traduz na qualidade das suas ações técnico-desportivas, pode melhorar a sua posição perante os pares e reduzir o risco de vitimização por *bullying*. Escury e Dudink (2010) confirmam que ser bem sucedido no desporto é um contributo para a popularidade dos jovens e um trunfo contra a vitimização por *bullying*. Em contrapartida, os alunos menos aptos para a prática desportiva tendem a ser vistos como desajeitados e pouco assertivos, o que reduz a sua popularidade perante os pares e os coloca mais expostos a comportamentos discriminatórios e de *bullying*.

## 17. CONCLUSÕES

Parece consensual que a EF é uma disciplina do agrado generalizado dos alunos. Seja pelos seus conteúdos, pelos espaços onde decorre ou pelas dinâmicas aplicadas pelos professores, este é um aspeto de indubitável importância e que deve ser adequadamente explorado. Contudo, ao comprovar-se esta relação entre a participação mais ou menos consciente e mais ou menos responsável dos alunos em atos de *bullying* e a maior probabilidade de manifestarem determinadas características no nível do seu comportamento (atitudes e opiniões) e aproveitamento escolar na aula de EF, conclui-se que dois cenários devem ser equacionados:

1. Os alunos que apresentem mais dificuldades e/ou um aproveitamento insatisfatório em Educação Física estão em maior risco de sofrerem uma vitimização por *bullying* do que outros jovens. Logo, é preciso uma atenção e focalização acrescidas nestes alunos, no sentido de eles superarem não só as suas insuficiências condicionais e coordenativas, como também desenvolverem as suas competências sociais, a sua autoestima e restabelecer a confiança nas suas capacidades individuais;
2. Os alunos que mais frequentemente manifestam atitudes antidesportivas, intolerantes e irascíveis com os colegas e que têm, por exemplo, dificuldade em aceitar as derrotas com desportivismo possuem, em média, o dobro de probabilidade de agredir, assediar ou ameaçar os colegas através de *bullying* do que outros jovens. A Educação Física deve tentar desenvolver nestes jovens, não só as suas qualidades físico-motoras, que muitas vezes já se situam em níveis ou percentis muito satisfatórios para a idade, mas sobretudo os seus valores, as suas atitudes e interações com os pares, sejam eles companheiros de equipa, adversários, colegas de turma ou de escola.

Devemos considerar que embora os relacionamentos sociais dos jovens sejam, por vezes, pautados por comportamentos discriminatórios, assentes na popularidade dos indivíduos ou em outros critérios similarmente infundados, a Educação Física deve evitar ou pelo menos atenuar eficazmente a extensão de tais manifestações injustas no âmbito do seu espaço de intervenção.

## REFERÊNCIAS

- Carvalho, G., e Pereira, S. (2009). *Bullying e gênero nas aulas de Educação Física*. Acedido em 1 de dezembro de 2009, em [http://www.efescolar.pro.br/Arquivos/arg\\_2009\\_23.pdf](http://www.efescolar.pro.br/Arquivos/arg_2009_23.pdf)
- Chaves, W. (2006). *Fenômeno Bullying e a Educação Física Escolar*. Acedido a 29 de novembro de 2009, em <http://cev.org.br/biblioteca/fenomeno-bullying-e-educacao-fisica-escolar>
- Due, P., e Holstein, B. (2008). Bullying victimization among 13 to 15 year old school children: Results from two comparative studies in 66 countries and regions. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20 (2), 209-221.
- Escury, A. e Dudink, A. (2010). Bullying Beyond School: Examining the Role of Sports. In S. Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools – An International Perspective* (pp.235-248). New York. Routledge.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para paz* (2.ª ed.). Campinas: Verus.
- Fernandes, H., Costa, H., Moreira, M., Bogdan, I., Dias, L., e Serôdio-Fernandes, A. (2003). Valores no desporto, estudo exploratório das atitudes desportivas e orientações motivacionais em alunos de Educação Física. *EFdeportes Revista Digital*, (67). Acedido a 2 de maio de 2009, em <http://www.efdeportes.com/efd67/valores.htm>
- Ferreira, V. (2006). *Educação Física – Interdisciplinaridade, aprendizagem e inclusão*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Grills, A. E., e Ollendick, T. H. (2002). Peer victimization, global self-worth, and anxiety in middle school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31, 59–68.
- Martins, J. (2009). *Maus-tratos entre Adolescentes na Escola*. Lisboa. Editorial novembro.
- Ministério da Educação (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Autor como editor.
- Ministério da Educação (2001b). *Programa de Educação Física 3º Ciclo (Reajustamento)*. Acedido a 14 de dezembro de 2009, em <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/609/ProgrEducFisica-3C-reaj.pdf>
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Morton, B., e Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth. *JAMA - Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100. Acedido a 20 de maio de 2009, em <http://jama.ama-assn.org/content/285/16/2094.full>
- Oliveira, F., e Votre S. (2006). Bullying nas aulas de educação física. *Movimento*, 12 (2), 173-197.
- Oliveira, J. (2004). *O Papel da Disciplina de Educação Física na Minimização da Indisciplina Escolar*. Dissertação de mestrado não publicada, Centro Universitário Moura

Lacerda, São Paulo. Acedido a 26 de novembro de 2009, <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/781/1/tese.pdf>

- Olweus, D. (1989). Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definitions and measurement. In M. Klein (Ed.), *Cross-national research in self-reported crime and delinquency* (pp. 187-201). Dordrecht. The Netherlands: Kluwer.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (2010). Understanding and Researching Bullying. In S. Jimerson, S. Swearer, e D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools – An International Perspective* (pp.9-33). New York. Routledge.
- Pellegrini, A. (1992). Rough and tumble play and social problem solving flexibility, *Creativity Research Journal*, 5 (1), 13-26.
- Pepler, D., Craig, W., Jiang, D., e Connolly, J. (2008). The development of bullying. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20 (2), 113-119.
- Pereira, B. (2008). *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*, (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rigby, K.(2007). *Bullying in schools and what to do about it*. Victoria: Acer Press.
- Sharp, S., e Smith, P. (1994). Understanding bullying. In S. Sharp e P. Smith (Eds.), *Tackling Bullying in Your School* (pp.1-6). London: Routledge.
- Soler, R. (2005). *Educação Física Inclusiva na Escola – Em busca de uma escola plural*. Rio de Janeiro. Sprint.
- Wolke, S., Woods, S., Bloomfield, L., e Karstadt, L. (2001). Bullying involvement in primary school and common health problems. *Archives of Disease in Childhood*, 85, 197-201. Acedido a 12 de janeiro de 2009, na base de dados PubMed.



**B-learning como estrategia para el desarrollo de competencias.****El caso de una universidad privada*****B-learning as a strategy for the development of competences. A private university case*****César Sánchez Olavarría***Docente-investigador, México***Resumen**

En este reporte de investigación se presentan los resultados del uso de un entorno presencial en combinación con uno virtual para la elaboración, seguimiento y evaluación de proyectos de investigación que buscan solucionar una problemática local. Este trabajo partió del planteamiento de un problema a resolver por los estudiantes durante el curso. Posteriormente, el docente realizó el seguimiento de la actividad mediante la modalidad *blended learning* por dos vías: presencial y no presencial a través de google drive. El hecho de utilizar la tecnología como mediador entre el conocimiento y el alumno repercutió favorablemente en la motivación, el compromiso de los estudiantes y el desarrollo de competencias, lo que arrojó evidencias de avance al final del semestre. Los resultados muestran que los estudiantes fueron incrementando sus competencias en la elaboración de proyectos, lo cual estuvo sustentado por el conocimiento de los instrumentos a utilizar, el seguimiento del trabajo, la retroalimentación del docente y la resolución del problema planteado en un inicio. La utilización de las TIC en el ámbito educativo es una forma de atraer la atención del alumnado, por lo que resta al docente aprovecharla en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

**Palabras clave:** TIC | proceso de aprendizaje | estudiantes universitarios | profesor universitario.

**Abstract**

*This research report shows the results of a learning experience where the classroom work and virtual environment are combined. The use of the blended learning model comes out the classroom and moves to new technologies in order that the students elaborate, monitor and evaluate research projects to solve a local problem. At the beginning of the course, the university teacher set a problem to the class that the students had to solve during the semester. The teacher monitored the activities they do in two ways: classroom work and virtual mode. The first mode involves face to face interaction in the classroom and the second mode involves a virtual interaction using digital tools provided by google. This combination is called blended learning. The results showed that the use of new technologies in the classroom is an important pedagogical resource because the students are motivated and engaged with their learning what is demonstrated by the clear progress they got at the end of the semester. The results also showed that the students gradually increased their competences doing their projects. The evaluation instruments (the checklist and the rubric) helped them to improve because they were presented at the beginning of the course, so they knew what the teacher would take into account to evaluate. Feedback was another factor that influenced this improvement. It was held in the classroom and in the virtual environment. They solve the problem set by the teacher creating a digital magazine and a digital newspaper. The use of new technologies with a pedagogical sense attracts students' attention, so the teacher has to take advantage of this situation to improve students' learning.*

**Keywords:** ICT | learning process | university students | university teachers.

## 1. INTRODUCCIÓN

La globalización está formando un mundo cada vez más diverso e interconectado, el cual requiere para ser entendido que los individuos dominen estrategias para el manejo de las TIC y desarrollen capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que le ayuden a depurar la gran cantidad de información disponible en la actualidad. El vertiginoso avance de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se ve reflejado en la constante producción de información, la cual fluye en grandes cantidades y a gran velocidad. Este panorama repercute en la enseñanza de las nuevas generaciones, ya que exige un cambio en el paradigma tradicional de aprendizaje, por una participación activa en dicho proceso. Así, la educación terciaria influenciada, en gran parte, por las exigencias de la globalización y el uso de las TIC, requiere de Instituciones de Educación Superior (IES) que formen a los estudiantes para que se desenvuelvan en este entorno, por lo que el proceso de aprendizaje se modifica.

86

En este sentido, el papel del estudiante cambia al pasar de ser un sujeto paciente, receptor de información a un sujeto capaz de procesar la información, analizarla críticamente y aplicarla en la solución de diferentes problemáticas (Sánchez y Jaramillo, 2008) que permitan el desarrollo de su autonomía. El docente, por su parte, tiene por obligación buscar la vinculación entre lo que el estudiante aprende en clase y la aplicación en su contexto con la finalidad de hacer significativo dicho aprendizaje. La importancia de esta experiencia consiste en utilizar un entorno digital de manera que los estudiantes movilicen las competencias desarrolladas (conocimientos, habilidades y actitudes) en la resolución de una problemática real planteada por el docente. El presente documento está constituido por 4 apartados: primeramente se aborda el b-learning, el cual da sustento a la investigación; enseguida se describe la estrategia metodológica empleada; en el tercero se muestran los hallazgos del trabajo; y por último, se presentan las consideraciones finales.

## 2. ANTECEDENTES DEL B-LEARNING

La necesidad de formación militar para un gran número de civiles y la utilización de los medios de comunicación en la educación en la primera mitad de siglo XX constituyeron dos de los factores que impulsaron el desarrollo de la tecnología educativa, la cual se visualiza desde dos perspectivas: la utilización de recursos audiovisuales y el diseño y control científico de los procesos de enseñanza (Área,

2009). La primera referida al empleo de un medio tecnológico en una situación de enseñanza con la finalidad de complementar y mejorar el proceso de aprendizaje, aunque esto no siempre garantice una educación de calidad y la segunda relacionada con la elaboración estructurada de programas académicos a partir de la elaboración de objetivos y la descripción de tareas para su consecución, la cual tiene su origen en el conductismo. A lo largo de este reporte se hace alusión a la primera perspectiva que tiene que ver con la utilización de recursos tecnológicos como estrategia para el desarrollo de competencias genéricas y como mecanismo de atención individualizada para los estudiantes que así lo requieran, de acuerdo a sus características, intereses y necesidades, las cuales deben ser consideradas por las Instituciones de Educación Superior al momento de la inclusión de las TIC en sus programas educativos presenciales y virtuales.

La exclusión tecnológica que predomina en diversos puntos de nuestro entorno demanda una intervención en los procesos de transición hacia las TIC y una gran disposición que genere el desarrollo del aprendizaje en los individuos, ya que las tecnologías son valiosos instrumentos que pueden detonar procesos de cambio en el sistema educativo. Por su parte, Contreras y Hernández (2010) afirman que la inclusión tecnológica no tiene por qué ser costosa, ya que se puede trabajar con lo que genera la misma web como es el software libre e incorporarlo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Los avances tecnológicos y el auge de las TIC en educación superior contribuyeron a la renovación de los modelos educativos, lo que trajo consigo la utilización de la tecnología como una alternativa para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de los educandos. En este sentido surgen el e-learning y el b-learning. El primero se refiere al proceso de aprendizaje a distancia que se facilita mediante el uso de las tecnologías de la información y comunicación (Barberá, 2008) que no implica una interacción personal, puesto que el usuario aprende por medio de la computadora en cualquier lugar y en cualquier momento. Bartolomé (2004), Area y Adell (2009) coinciden en señalar que el e-learning emergió como una opción para que la educación tuviera una mayor cobertura. No obstante, con esta modalidad sólo se ven beneficiadas las personas que cuentan con acceso a Internet, ya que la formación *on line*, y las que tengan las competencias tecnológicas necesarias para su empleo, sin olvidar la capacidad de autoaprendizaje, puesto que debe analizar determinados contenidos y manejar la computadora en un nivel más que básico. Bartolomé (2004) sostiene que esta modalidad no tuvo los resultados esperados, debido a que no impactó en el aprovechamiento de los estudiantes y, por consecuencia, los índices de eficiencia terminal no

mejoraron, lo cual se explica porque los usuarios no están capacitados para desempeñarse satisfactoriamente en este tipo de educación a distancia.

La combinación de los medios tecnológicos con la enseñanza en el aula y la asesoría del docente o tutor como complemento para la consolidación de aprendizajes es lo que se conoce como modalidad de aprendizaje híbrida, aprendizaje combinado, aprendizaje mixto o b-learning, puesto que se mezcla la formación presencial con la formación en línea. Alemany (2006), Casadei y Cuicas (2009) afirman que dicha modalidad combina dos ambientes de aprendizaje, uno relacionado con la enseñanza tradicional como lo es el campus físico y otro relacionado con el uso de las TIC llamado campus virtual. A este respecto, Villegas (2002), Rodrigo (2003), Bravo, Sánchez y Farjas (2005) señalan que esta forma de aprendizaje permite una educación personalizada para los estudiantes que va más allá del salón de clase, el cual se extiende a los entornos digitales, debido a que el b-learning no está constituido por polos opuestos, sino que se complementan.

88

Esta modalidad busca personalizar el aprendizaje del estudiante tanto en el salón de clase como con el uso de las nuevas tecnologías, puesto que se puede utilizar una gran variedad de herramientas y recursos de información de diversas fuentes (Hannafin, Land y Oliver, 2000; Jonassen, 2000; Marsh, 2012), como son la implementación de foros, documentos compartidos, transmisión de conferencias y clases en tiempo real o en interacción con contenido digital, lo que resulta motivante para el alumnado. La realización de estas actividades permite compartir experiencias entre pares con los mismos intereses académicos, lo que coadyuva a la formación de comunidades de aprendizaje (Wenger, 2001) en un mundo cada vez más dominado por los entornos digitales.

Bartolomé (2004) puntualiza que el b-learning es utilizado actualmente con tres objetivos distintos: en el primero se pretende reducir costos de formación, relacionados con la contratación de recursos humanos y la adquisición de recursos materiales; en el segundo se busca mejorar los resultados de aprendizaje, utilizando la tecnología para complementar las actividades que se desarrollan en las clases presenciales y así repartir de manera equitativa las actividades que se realizan en el aula y de forma virtual (Rosas, 2005; Area y Adell, 2009; Marsh 2012); y en el tercero se intenta formar ciudadanos que puedan desenvolverse adecuadamente en la sociedad de la información y la comunicación, en la que el uso de las TIC es algo inherente. El presente reporte de investigación da cuenta del segundo objetivo, puesto que se trabajó en la elaboración de proyectos con

los estudiantes de licenciatura a partir de la resolución de una problemática con un seguimiento mixto: presencial y en línea.

En el b-learning o aprendizaje híbrido se combinan dos formas de comunicación: síncrona y asíncrona. La primera forma está basada en una interacción “en vivo” entre los participantes (docente-estudiantes y/o estudiantes-estudiantes), la cual se puede llevar a cabo en el salón de clase, en los laboratorios y en los talleres (Díaz Barriga et al., 2010) de manera presencial. Sin embargo, los ambientes virtuales también pueden proveer a los usuarios este tipo de interacción a través de las videoconferencias, el chat y los mensajes de texto (Pleitez, 2011). Por otra parte, la forma de comunicación asíncrona sólo se presenta en ambientes virtuales, puesto que una de sus características fundamentales es que permanece grabada en alguna de las herramientas tecnológicas como los foros de las plataformas educativas y el correo electrónico. De esta manera, el destinatario puede acceder a ella cuando tenga el tiempo, ya que el mensaje se queda “suspendido” en la red, por lo que la comunicación no se da en tiempo real.

## **2.1 UN ACERCAMIENTO A SUS PRINCIPALES ACTORES**

Alemany (2006), Vera (2008), Area, Adell (2009), Pleitez (2011) y Morán (2012) coinciden en cuanto a que el b-learning está centrado en el estudiante, por lo que él se hace responsable de su propio aprendizaje y emplea los entornos virtuales como una herramienta para desarrollarse académicamente, socialmente y personalmente. El uso de la web permite al estudiante tener acceso a una amplia gama de recursos digitales, los cuales pueden ser utilizados por el profesor para llevar el conocimiento al alumno en su propio entorno como las herramientas de sky drive, google drive y las plataformas digitales. El empleo de estos recursos reduce el aprendizaje tradicional basado en la memorización de conceptos en beneficio del aprendizaje activo, en el que el estudiante se involucra en la realización de actividades tanto individuales como en equipo (Cabero, 2009) de forma participativa, innovadora y motivante, lo que se traduce en la construcción de un aprendizaje significativo. A partir de su interacción con este tipo de recursos, el estudiante se responsabiliza de su aprendizaje y el aula se convierte en una extensión más para su formación, la cual está bajo su control (Snyder, 2010).

El docente es otro de los actores principales en la modalidad b-learning, quien se convierte en facilitador del proceso de aprendizaje, puesto que su papel con-

siste en profundizar en las estrategias que permitan el desarrollo del aprendizaje autónomo del estudiante tanto a nivel cognitivo y procesual como actitudinal. Anderson (2008), Cabero (2009), Snyder (2010) y Pleitez (2011) afirman que el trabajo del docente radica en aspectos pedagógicos, ya que debe guiar, evaluar, acompañar y motivar al estudiante durante su proceso de formación, por lo que se convierte en parte fundamental del proceso para el aprendizaje, en tanto que lo tecnológico se convierte en un medio para la formación de estudiantes. El papel del docente reside en plantear una situación problema que les compete y les interesa a los educandos, debido a que el profesor está consciente de que el conocimiento se genera con la movilización de lo aprendido en la resolución de una problemática (Díaz Barriga, 2005), lo que provoca un intercambio de experiencias entre los participantes, estimula la investigación, incita a una constante toma de decisiones y promueve el trabajo colaborativo. No obstante, existe resistencia en los docentes para asumir este importante reto, debido a que no tienen una formación en el manejo de las TIC, puesto que la mayoría de ellos forman parte de los llamados migrantes digitales para quienes la transición de lo análogo a lo digital no es tan fácil, aunado a la poca disposición para prepararse en ese sentido.

### 3. METODOLOGÍA

La Universidad del Altiplano es una institución de educación superior privada, ubicada en el estado de Tlaxcala que trabaja bajo el enfoque por competencias. Para esta Universidad, "la competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por lo tanto competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales" (Zabala y Arnau, 2007).

El presente reporte siguió un enfoque cuantitativo-descriptivo, utilizando la técnica de la observación. Para la recopilación de la información se utilizaron dos instrumentos ad hoc: una checklist y una rúbrica con la escala: 4 sobresaliente, 3 muy aceptable, 2 aceptable y 1 poco aceptable. Ambos instrumentos se conformaron por cuatro dimensiones con once variables y 23 indicadores (ver tabla 1). Estos fueron validados por expertos en el diseño de instrumentos de evaluación, se pilotearon en el semestre (enero-julio 2013) y se obtuvo un Alfa de Cronbach de .961.

TABLA 1

**Construcción de los instrumentos de seguimiento para el proyecto**

Competencias genéricas	Dimensiones	Variables
Desarrollar y gestionar proyectos de investigación científica Proponer soluciones creativas a situaciones problemáticas específicas Participar en procesos interdisciplinarios en el ámbito de su formación profesional	Planteamiento del problema	Pregunta de investigación
		Justificación
		Objetivos
		Contexto
	Aproximación teórica	Manejo de autores
		Argumentación
	Metodología	Enfoque
		Técnicas
		Instrumentos
	Referencias	Fuentes confiables actualizadas
	Formato APA	

La investigación se realizó durante el semestre agosto-diciembre 2013 y para el procesamiento de la información se utilizó la versión 20 del SPSS. Los sujetos de investigación fueron estudiantes del cuarto (60%) y sexto ciclo (40%) de la Universidad del Altiplano, los cuales conformaron un grupo heterogéneo que estuvo constituido por 18 jóvenes de 19 y 20 años de las carreras de ciencias de la comunicación (CICOM) (74%), diseño gráfico (13%) y publicidad y relaciones públicas (13%). Los grupos reducidos en la Universidad del Altiplano permiten guiar al estudiante en la construcción de su aprendizaje con un mayor acompañamiento, el cual disminuye de manera gradual conforme avanza su trayectoria con la finalidad de que el alumno se convierta en el responsable de su propio aprendizaje (Lave y Wenger, 1991).

**3.1 PROCEDIMIENTO**

Se partió de una situación problema, la cual se relacionó con la falta de experiencia de los egresados para insertarse al mercado laboral. Se dividió el grupo en dos equipos: uno realizó un periódico digital (equipo 1) y el otro una revista digital (equipo 2), ya que ambos equipos coincidieron en señalar que podrían resolver la problemática propuesta con la elaboración de un medio digital. Los equipos quedaron conformados por estudiantes de ciencias de la comunicación (CICOM) de cuarto ciclo y estudiantes de diseño gráfico y relaciones públicas de sexto ciclo.

El seguimiento en la elaboración del proyecto se realizó mediante el ambiente virtual google con el empleo de tres herramientas: correo electrónico, google drive y handouts. Se subió a google drive el formato del trabajo escrito con los lineamientos del mismo, permitiendo a todos los integrantes de cada equipo la edición del texto, el cual serviría de base para la elaboración de ambos proyectos y su seguimiento. De esta manera los estudiantes podían aportar sobre un mismo documento en el momento que decidieran, sin necesidad de reunirse para trabajar y el docente podría observar el avance de ambos proyectos. Esta herramienta de tipo híbrido permite realizar actividades síncronas y asíncronas. El correo electrónico permitió la comunicación entre los integrantes y el docente de forma asíncrona y se utilizó para el intercambio de información acerca del proyecto relacionada con avances, sugerencias y dudas entre los estudiantes y el docente. En las handouts se establecieron sesiones en común para discutir acerca de las problemáticas que se presentaban y que requerían atención inmediata. Esta actividad se realizaba de forma síncrona en un horario acordado por las partes involucradas.

92

Los instrumentos se presentaron al inicio del curso y se establecieron 2 cortes para evaluar avances y la entrega final del trabajo con la presentación de los medios on line. En cada corte, se realizó una coevaluación con ayuda de la rúbrica y la evaluación del docente mediante la checklist.

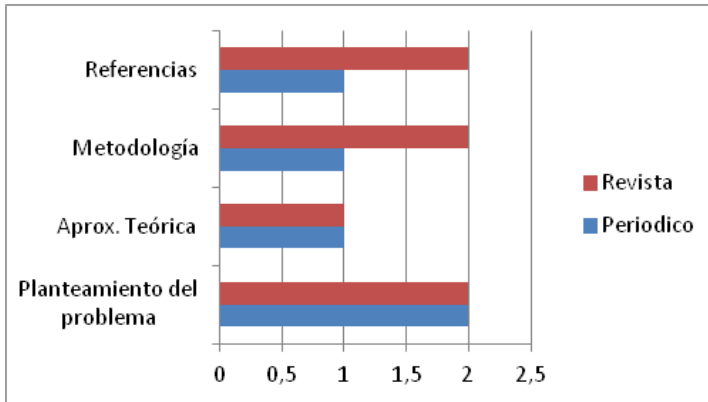
#### **4. EL DESARROLLO DEL PROYECTO**

El empleo de la modalidad b-learning motivó la participación del alumnado al acercar el conocimiento a un campo virtual que ellos manejan cotidianamente, lo que permite potenciar el aprendizaje de los participantes (González, 2007; Sánchez y Jaramillo, 2008). El seguimiento en línea fue realizado tanto por los estudiantes como por el docente a partir de la rúbrica presentada al inicio del curso. Posteriormente, se realizaba una coevaluación del proyecto con la misma rúbrica y una evaluación por parte del docente utilizando la checklist en cada corte. Esta situación permite que el alumno se involucre activamente y se responsabilice de su propio aprendizaje (Lave y Wenger, 1991). De esta manera, en el primer corte (ver gráfica 1), el promedio de ambos instrumentos arrojó que el desarrollo de la aproximación teórica obtuvo un nivel poco aceptable y el planteamiento del problema un nivel aceptable en ambos equipos, debido principalmente a la falta de claridad en la pregunta de investigación, la cual desencadena los objetivos y la justificación. Esta barrera incidió en la

construcción de la aproximación teórica. En lo que respecta al contexto, no hubo problemas, ya que se centró en la Universidad del Altiplano y se disponía de información al respecto. En cuanto a la elaboración de la metodología y las referencias, el equipo 1 (periódico) presentó niveles poco aceptables, puesto que no había claridad en cómo iban a desarrollar el proyecto para tratar de resolver la situación problema propuesta y en las referencias sólo se concentraron en colocar la dirección electrónica de las fuentes sin agregar el resto de los datos bibliográficos. El equipo 2 (revista) mostró niveles aceptables en estos aspectos, en los cuales les faltaba precisar la estrategia metodológica y el número de referencias era limitado para el trabajo.

#### GRÁFICA 1

#### Avance del proyecto durante el primer corte

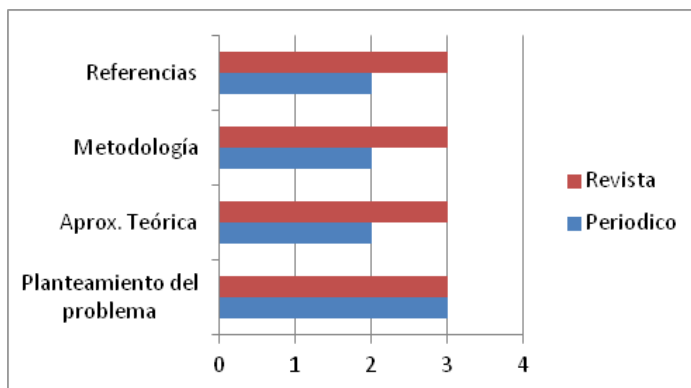


Con los resultados arrojados de la primera evaluación mediante el promedio de la checklist utilizada por el docente y la coevaluación de los alumnos, se realizó una sesión de retroalimentación de manera grupal y, posteriormente, con cada equipo para conocer las dificultades a las que se enfrentaban y, así, ajustar las actividades en línea para superarlas. El establecimiento de comunidades de práctica fomenta que el estudiante aprenda haciendo, bajo la atenta mirada del experto, quien interviene en una escala de mayor a menor con la finalidad de fomentar la autonomía del estudiante (Lave y Wenger, 1991). En el segundo corte (ver gráfica 2), los dos equipos lograron un nivel aceptable respecto a la elaboración del planteamiento del problema sobre todo en la justificación y el contexto, ya que al equipo 1 le faltaba precisar preguntas y objetivos, en tanto que al equipo 2 le faltaba trabajar más su pregunta. En lo que concierne a la aproximación teórica, la metodología y las referencias, el equipo 2 obtuvo niveles muy aceptables, lo que se explica por un mayor trabajo colaborativo de

sus integrantes y un mayor empeño en la revista, lo cual se evidencia por sus constantes participaciones en las tres herramientas de google, lo que permite una atención personalizada para resolver las problemáticas que se van presentando (Bravo, Sánchez y Farjas, 2005). En el equipo 1, también hubo avance en estas categorías, sin embargo, no se alcanzaron los mismos niveles, ya que a diferencia del equipo 2, aquí dos de los integrantes del equipo sobresalían por encima del resto de los integrantes y el manejo de las TIC no era muy elevado.

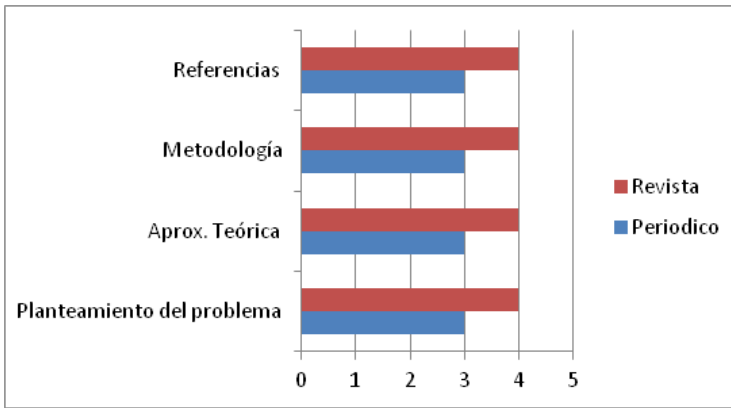
GRÁFICA 2

### Avance del proyecto durante el segundo corte



Se realizó una nueva sesión de retroalimentación grupal, puesto que no todos participaban en las handouts y en google drive principalmente. Posteriormente, se trabajó con cada equipo para resolver las dificultades a las que se enfrentaban y ajustar actividades en línea y presenciales para superarlas, lo que evidencia la importancia del trabajo del profesor y que coincide con los hallazgos de otros estudios al respecto (Snyder, 2010; Pleitez, 2011). En el tercer corte (ver gráfica 3), el equipo 2 (revista) alcanzó niveles sobresalientes en las cuatro categorías propuestas, mientras que el equipo 1 (periódico) obtuvo niveles muy aceptables en las mismas categorías, aunque presentaron algunos detalles a considerar, sobre todo en lo que se refiere a la aproximación teórica en relación a la argumentación y en la metodología en las técnicas e instrumentos a utilizar. Villegas (2002) y Rodrigo (2003) coinciden en que el uso del b-learning es una forma de motivar al estudiante para que se involucre en su proceso de aprendizaje, puesto que el docente realiza una mezcla de estrategias de aprendizaje en entornos presenciales y virtuales. Este último manejo frecuentemente por los alumnos, aunque con motivos distintos al trabajo académico.

GRÁFICA 3

**Reporte final del proyecto en el tercer corte**

Se observó que con este tipo de herramientas de aprendizaje, los alumnos se muestran más motivados en cada una de las actividades encomendadas por el profesor de forma virtual o presencial, lo que demuestra que están contentos con una clase diferente a la tradicional (Cabero, 2009). Esta situación se reflejó en un comparativo del avance que consiguieron en cuanto a la elaboración del proyecto. En el primer corte, el 35 por ciento de los estudiantes obtuvieron un nivel sobresaliente, el 40 por ciento alcanzó un nivel muy aceptable, el 10 por ciento obtuvo un nivel aceptable y sólo el 15 por ciento consiguió un nivel poco aceptable. Estos niveles de logro mejoraron en el tercer corte, puesto que el 68 por ciento obtuvo un nivel sobresaliente, el 20 por ciento se desempeñó en un nivel muy aceptable y el 12 por ciento consiguió un nivel aceptable. Ninguno se quedó rezagado en el nivel poco aceptable. Este hallazgo muestra dos situaciones: a) El avance de los estudiantes no es homogéneo, debido a factores de diversa índole, lo que fundamenta la importancia de una atención personalizada y b) el seguimiento de la actividad por parte del docente es esencial en el avance del estudiante, aunque los modelos educativos en la actualidad estén centrados en el aprendizaje de estudiante.

El seguimiento de las actividades de forma electrónica y presencial fomentó el compromiso de los alumnos con las tareas encomendadas, lo que contribuyó a la organización de los equipos, la delegación de responsabilidades, el cumplimiento de las mismas con el objetivo de avanzar en el proyecto y la elaboración de sus medios digitales. Esta situación confirma lo encontrado por Vera (2008) y Morán (2012), ya que obligó a los alumnos a movilizar sus cono-

cimientos, habilidades y actitudes para la resolución del problema inicial con lo que se elevó el nivel de logro de las competencias genéricas seleccionadas. Es importante destacar que el seguimiento presencial se fue reduciendo a favor de la revisión electrónica mediada por el docente al establecer tiempos de entrega de cada una de las actividades (Rodrigo, 2003) y sesiones de retroalimentación. Actualmente, la revista (<http://issuu.com/contactouda/docs/revista>) y el periódico (<http://isadsafm1410.wix.com/diar>) se encuentran *on line*.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

La inclusión de herramientas de aprendizaje on line beneficia el proceso de aprendizaje y, como consecuencia, el desarrollo de las competencias genéricas planteadas, ya que motiva al alumno y éste se convierte en protagonista de su propio aprendizaje (Mendoza, 2009; Reus, Díaz y González, 2012). Hoy en día, los jóvenes universitarios utilizan el correo electrónico y diversas aplicaciones, las cuales emplean para comunicarse y entretenerse primordialmente, sin embargo, la utilización de este dominio tecnológico con fines educativos se constituye en una forma de acercar el conocimiento al alumno, puesto que este tipo de herramientas de aprendizaje siempre está a disposición del usuario, independientemente del lugar y la hora. Aunado a esto, la modalidad b-learning permite la retroalimentación presencial y no presencial con la elaboración de instrumentos como la checklist y la rúbrica para el seguimiento de las actividades propuestas, lo que propicia el empoderamiento de los estudiantes.

96

El docente juega un papel preponderante en el éxito de la modalidad b-learning como gestor del conocimiento (Anderson, 2008; Snyder, 2010), debido a la importancia de: a) la planeación del curso con la finalidad de prever un problema determinado, b) el seguimiento de las actividades presenciales y no presenciales para monitorear el progreso de los trabajos, c) el proceso de evaluación, ya que si tiene claro qué y para qué evalúa, entonces los estudiantes sabrán lo que tienen que hacer para alcanzar un determinado nivel de logro y se fomentará el autoaprendizaje, y finalmente, d) la retroalimentación para que el estudiante conozca el grado de competencia desarrollado. La realización de estas tareas en conjunto potencia el proceso de aprendizaje del alumno, evitando, en cierta medida, el corta y pega de información e impulsando la selección de la misma para el cumplimiento de objetivos de aprendizaje. Se genera un proceso continuo de aprendizaje, puesto que en las sesiones presenciales y virtuales se propició el intercambio de puntos de vista tanto entre alumnos como con la interven-

ción del docente a fin de aclarar ciertas problemáticas que se presentaban, por lo que se favorece el desarrollo de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales en beneficio de la preparación académica, personal y social.

Como parte de este proceso híbrido, el estudiante modifica sus esquemas de aprendizaje al establecer relaciones entre sus conocimientos previos y el conocimiento nuevo porque hoy en día se demandan nuevas competencias que no sólo le permitan realizar sus tareas académicas mediante el manejo de las herramientas tecnológicas que forman parte de su vida cotidiana (González, 2007; Area y Adell, 2009), sino que también contribuyan en su desarrollo a lo largo de la vida.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁREA, M. (2009) Introducción a la tecnología educativa. Disponible en: <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>, [Consulta: agosto de 2014].
- ALEMANY, D. (2006). Blended learning: modelo virtual-presencial de aprendizaje y su aplicación en entornos educativos. Disponible en: [http://www.dgde.ua.es/congresotic/public\\_doc/pdf/31972.pdf](http://www.dgde.ua.es/congresotic/public_doc/pdf/31972.pdf), [Consulta: marzo de 2013].
- ANDERSON, T. (2008). *The theory and practice of online learning*. Disponible en: [http://cde.athabascau.ca/online\\_book/pdf/TPOL\\_chp02.pdf](http://cde.athabascau.ca/online_book/pdf/TPOL_chp02.pdf), [Consulta: marzo de 2013].
- AREA, M. Y ADELL, J. (2009). E-learning: enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (coord.), *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era del internet*, (pp. 391-424). Málaga: Aljibe.
- BARBERÁ, E. (2008). *Aprender e-learning*. Barcelona: Paidós.
- BARTOLOMÉ, A. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pielbit/articulos/n23/n23art/art2301.htm>, [Consulta: marzo de 2013].
- BRAVO, J.L., SÁNCHEZ, J. A. Y FARJAS, M. (2005). El uso de sistemas de b-learning e la enseñanza universitaria. Disponible en: [http://www.ice.upm.es/wps/jlbr/documentacion/uso\\_b-learcomu.pdf](http://www.ice.upm.es/wps/jlbr/documentacion/uso_b-learcomu.pdf), [mayo de 2013].
- CABERO, J. (2009). Los nuevos escenarios y las nuevas modalidades de formación: las aportaciones desde las nuevas y antiguas tecnologías. En J. Tejada (coord.) *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*. Libro de actas del V Congreso Internacional de Formación para el trabajo. Madrid: Tornapunta ediciones, S.L.U.

- CASADEI, L., Y CUICAS, M. (2009). Hacia la virtualidad de la Universidad. Caso ingeniería civil de la UCLA. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/scr/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68812679003#>, [consulta: noviembre de 2013].
- CONTRERAS, J. P Y HERNÁNDEZ, N.E. (2010). Tecnologías de uso libre para asistir a la educación. Disponible en: <http://edusol.info/sites/edusol.info/files/ccoba.pdf>, [Consulta: mayo de 2013].
- DÍAZ BARRIGA, F. (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGrawHill.
- DÍAZ BARRIGA, F., HERNÁNDEZ, G., BUSTOS, A. Y MORÁN, H. (2010). Innovación curricular en entornos b-learning mediante el desarrollo de proyectos colaborativos con estudiantes universitarios. Disponible en: [http://giddet.psicol.unam.mx/giddet/prod/ponencias/innovacion\\_curricular\\_eb.pdf](http://giddet.psicol.unam.mx/giddet/prod/ponencias/innovacion_curricular_eb.pdf), [Consulta: mayo de 2013].
- GONZÁLEZ, O. (2007). Desarrollo de competencias y educación universitaria. Disponible en: <http://revistas.concytec.gob.pe/pdf/consen/v12n1/a11v12n1.pdf>, [Consulta: julio de 2013].
- HANNAFIN, M., LAND, S. Y OLIVER, K. (2000). Entornos de aprendizaje abiertos: fundamentos, métodos y modelos. En Ch. M. Reigeluth Editor. *Diseño de instrucción. Teorías y modelos*. Parte 1. Madrid: Santillana.
- JONASSEN, D. (2000). El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. En Ch. M. Reigeluth Editor. *Diseño de instrucción. Teorías y modelos*. Parte 1. Madrid: Santillana.
- LAVE, J. Y WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- MARSH, D. (2012). Blended learning. Creating learning oportunities for language learners. Disponible en: [http://www.cambridge.org/other\\_files/downloads/esl/booklets/Blended-Learning-Combined.pdf](http://www.cambridge.org/other_files/downloads/esl/booklets/Blended-Learning-Combined.pdf), [Consulta: junio de 2013].
- MENDOZA, H. A. (2009). La web 2.0 en la educación. Disponible en: <http://www.cibersociedad.net/congres2009/es/coms/la-web-20-en-la-educacion/390/>, [Consulta: mayo de 2013].
- MORÁN, L. (2012). Blended-learning. Desafío y oportunidad para la educación actual. Disponible en: [http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec39/pdf/Edutec-e\\_39\\_%20Moran.pdf](http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec39/pdf/Edutec-e_39_%20Moran.pdf), [Consulta: julio de 2013].
- PLEITEZ, M. (2011). Modelo didáctico de aprendizaje combinado “b-learning”, para estudios de posgrado en Educación Superior. Disponible en: <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/89/1/Modelo%20did%C3%A1ctico%20de%20aprendizaje%20combinado%20b-learning%20para%20estudios%20de%20posgrado%20en%20Educaci%C3%B3n%20Superior.pdf>, [Consulta: julio de 2013].
- REUS, N. N., DÍAZ, M. G. Y GONZÁLEZ, M. O. (2012). El uso de herramientas de la web 2.0 en la educación superior: estudio de caso de los alumnos de ingeniería

- en computación. Disponible en: [http://www.ride.org.mx/pdf/ciencia\\_e\\_investigacion/04\\_ciencia\\_e\\_investigacion.pdf](http://www.ride.org.mx/pdf/ciencia_e_investigacion/04_ciencia_e_investigacion.pdf), [Consulta: junio de 2013].
- RODRIGO, M. (2003). El blendedlearning es un modelo de aprendizaje de muy reciente aplicación. Disponible en: [http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formación\\_virtual/1181087.asp](http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formación_virtual/1181087.asp), [Consulta: febrero de 2013].
- ROSAS, P. (2005). La gestión de ambientes virtuales de aprendizaje en los posgrados de la U de G. En Álvarez, M., Morfin, M., Preciado, R. y Vásquez, C. *Tecnologías para Internacionalizar el Aprendizaje*. (pp. 63-75). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- SÁNCHEZ, C. Y JARAMILLO, L. E. (2008). El aprendizaje significativo y el uso del internet. En el XX encuentro nacional de la AMIC, celebrado del 6 al 9 mayo de 2008. Disponible en: <http://www.comunicacionyeducacionamic.blogspot.com/2008/05/elaprendizajesignificativo.html>, [Consulta: junio de 2013]
- SNYDER, I. (2010). Estudios sobre e-learning, alfabetización en medios, aprendizaje y tecnología: desafíos y oportunidades. Disponible en: [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010\\_16\\_03.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010_16_03.pdf), [Consulta: noviembre de 2013]
- VERA, F. (2008). La modalidad blendedlearning en la educación superior. Disponible en: [http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2009/03/fvera\\_2.pdf](http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2009/03/fvera_2.pdf), [Consulta: julio de 2013].
- VILLEGAS, G. A. (2002). Diseño instruccional del curso de mantenimiento productivo total de la carrera de ingeniería mecánica de EAFIT en metodología bimodal. Cátedra ICFES. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Disponible en: [http://www.icfes.gov.co/esp/fomento/gcfom/docs/for\\_doce/com\\_cat\\_ins/cat/ANC/mem2002/experiencia%20osgradEAFIT%20GUSTAVO%20VILLEGAS.doc](http://www.icfes.gov.co/esp/fomento/gcfom/docs/for_doce/com_cat_ins/cat/ANC/mem2002/experiencia%20osgradEAFIT%20GUSTAVO%20VILLEGAS.doc), [Consulta: julio de 2013].
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- ZABALA, A. Y ARNAU, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial Graó.



## Procesos de aprendizaje en modalidades virtuales<sup>1</sup>

### *Learning processes in virtual modes*

**Rodolfo Viveros Contreras**

*Profesor y coordinador académico en la Universidad Veracruzana, México*

**José Manuel Velasco Toro**

*Investigador, Instituto de Investigaciones Históricas Sociales, Universidad Veracruzana, México.*

#### Resumen

En el presente trabajo se dan a conocer los resultados de investigación realizada en torno a la Experiencia Educativa (EE) de *Ética Contemporánea*, asignatura de grado de licenciatura que corresponde al Área de Formación Electiva del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) de la Universidad Veracruzana (México), la cual se imparte en la modalidad virtual. Aquí se explica cómo se da el proceso de enseñanza y aprendizaje, cómo se construyen los sentidos de la cotidianidad escolar y qué estrategias están apoyando u obstaculizando el desarrollo de aprendizajes relevantes bajo la modalidad virtual. Al respecto, aunque el estudio abarcó distintas dimensiones de análisis, mostramos en este caso, los hallazgos relacionados con la interacción en los foros virtuales y cómo se recupera la condición humana del sujeto para la construcción del aprendizaje.

**Palabras clave:** ética | aprendizaje | virtual | condición humana.

#### Abstract

*In this paper we give the results of the research conducted around the Educational Experience (EE) of Contemporary Ethics, in the bachelor degree course that corresponds to Elective Training Area Comprehensive and Flexible Education Model (MEIF) in the University of Veracruz (Mexico), which is taught in virtual mode. Here's how the process of teaching and learning takes place, how the everyday school senses are built and what strategies are helping or hindering the development of relevant learning in virtual mode. In this regard, although the study covered different dimensions of analysis, we show in this case the findings related to the interaction in the virtual world and how human condition of the subject is recovered for the construction of learning.*

**Keywords:** ethics | learning | virtual | human condition.

---

<sup>1</sup> Investigación realizada en el marco del programa de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Veracruzana, México.

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente escrito muestra los resultados de investigación realizados en la Experiencia Educativa (EE) que se corresponde con la asignatura de *Ética Contemporánea* que forma parte del Área de Formación Electiva del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) de la Universidad Veracruzana (México) y que se imparte en la modalidad virtual. En esta investigación se analizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, cómo se construyen los sentidos de la cotidianidad escolar y qué estrategias están apoyando u obstaculizando el desarrollo de aprendizajes relevantes bajo la modalidad virtual.

Aunque el estudio abarcó distintas dimensiones de análisis, es nuestro interés, para fines de este escrito, hacer énfasis en los hallazgos encontrados en relación de cómo ocurre la interacción en los foros virtuales y en qué medida se recupera la condición humana del sujeto para la construcción del aprendizaje.

Con el auge de las TIC se inauguraron las modalidades virtuales, en las cuales existen algunos cambios importantes, sobre todo en la operación de la clase, porque los tiempos y espacios se transfiguran. Esto ha sugerido el cambio de las reglas del juego, tanto en el desarrollo de las sesiones, como en la propia evaluación (asistencias, participaciones-intervenciones en clase, etcétera).

102

Al respecto, autores como Korte y Hüsing (2006); OECD (2005); Kozma (2005); Law, Pelgrum y Plomp (2006); Barrera-Osorio y Linden (2009); Cobo y Moravec (2011), señalan que no hay pruebas concluyentes sobre los efectos de la tecnología en el rendimiento académico. A pesar de estos y otros estudios que analizan el impacto del uso de la tecnología en el rendimiento de los alumnos, aún es difícil tener una perspectiva general de su incidencia educativa y de la especificidad de los procesos de aprendizaje, lo que mantiene abierto el campo de reflexión e indagación para conocer aquellos aspectos que han y están teniendo resultados creativos y los que han mostrado una tendencia contraproducente en el aprendizaje. Por ejemplo, los estudios de los autores mencionados indican que no existe una clara correlación entre "acceso a" y "uso de" las tecnologías.

De acuerdo con Canal *et al.* (2011) la educación actual parece estar más circunscrita a procesos institucionales, marcos regulatorios y sistemas de acreditación y certificación que a un diálogo sobre cómo enriquecer las formas de aprendizaje. Se ha perdido de vista que tanto la economía como la educación, deberían tener como referente el cuidado del ser humano y el respeto a todas

las formas de vida y al medio ambiente que las hace sostenibles. La educación de los seres humanos se enfoca de manera predominante hacia procesos de formación de capital humano, privilegiándose la adquisición especializada de conocimientos, teóricos y técnicos, así como de habilidades y actitudes que permitan la mejor y más rápida incorporación de las personas a los circuitos de una economía de mercado y a una sociedad cada vez más global. Los cursos virtuales que pretenden ser un instrumento de innovación pedagógica para el abordaje de contenidos, no escapan paradójicamente a esta realidad.

Esto constata la idea de que, cuando se lleva a la práctica un currículo que con claridad muestra sus soportes pedagógicos, lo que decide la calidad de las prácticas educativas generales, y en específico a los procesos formativos, es el nivel real de apropiación de la propuesta pedagógica por parte de los involucrados (Hidalgo, 1999). En este caso, lo que decide la calidad de las estrategias de intervención es la manera de operar la propuesta y no la aceptación declarada de la tecnología como innovación.

## 2. ACERCA DEL MEIF

103

Para ubicar el contexto educativo, es necesario señalar que el MEIF está organizado en cuatro áreas de aprendizaje que son las siguientes:

**A) Área de Formación Básica.** Está orientada al fomento y desarrollo de habilidades comunicativas y constituye el núcleo de EE común a todas las licenciaturas que ofrece la Universidad, toda vez que busca desarrollar conocimientos básicos y transversales que sirven como herramientas para el abordaje de los contenidos posteriores.

**B) Área de Formación Disciplinaria.** Se configura por una sección de EE Disciplinarias y otras Optativas. Conforman los conocimientos que fundamentan la carrera y aprendizajes elementales para el desarrollo de la profesión.

**C) Área de Formación Terminal.** Refiere a las EE para obtener el grado y de servicio social. Constituye un área en la que se contrasta la teoría con la realidad y el fin es retroalimentar los aprendizajes.

**D) Área de Formación Electiva.** Área destinada para complementar la formación de la disciplina. Permite que el estudiante elija cursos de otros campos

y disciplinas, a la vez que ofrece espacios de formación complementarios. El propósito es apoyar el fortalecimiento de algún aspecto formativo que el estudiante considere de interés y apunte su crecimiento profesional y personal. En esta área de formación se ubica el curso virtual de Ética Contemporánea que busca desarrollar las dimensiones humana y social.

El curso de Ética Contemporánea opera de la siguiente manera: los estudiantes ingresan a un módulo, leen las indicaciones generales y llevan a cabo las actividades ahí mencionadas; para emitir la opinión de cada tema lo hacen a través de los foros de discusión, mediante los cuales emiten comentarios y los contrastan comparándolos con los de sus compañeros. Las actividades que realizan en general en los módulos, de acuerdo a lo señalado en el programa, son las siguientes: a) Discusiones activas en foro, b) Lectura de materiales de estudio, c) Entrevista semi-estructurada, d) Consulta de materiales electrónicos, Análisis de códigos éticos, e) Búsquedas en Internet, f) Reflexión sobre acontecimientos sociales contemporáneos, g) Diario de Aprendizaje, h) Análisis de casos.

104

Las actividades de aprendizaje para los estudiantes comprenden: el análisis de los dilemas; lectura crítica de materiales; análisis de casos; debates en foro y consulta de materiales de estudio en páginas web. En este sentido, la forma de trabajo durante el desarrollo del curso es completamente en línea, lo que implica la utilización efectiva de los medios de comunicación electrónica (foro, chat y correo electrónico).

Al concluir los módulos, el estudiante tiene que elaborar un proyecto integrador (propuesta de intervención, ensayo, cartel, cuento o nota periodística) en donde deberá plasmar lo revisado en cada uno de los módulos, enfocándose al área temática de su elección: corrupción, medio ambiente, salud, democracia, derechos humanos, responsabilidad social, desarrollo científico y valores.

### 3. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Se realizó un estudio de caso con alumnos y profesores de la *Experiencia Educativa de Ética Contemporánea*. En las entrevistas se integraron preguntas relacionadas con cinco aspectos fundamentales: a) Percepción sobre el curso virtual; b) Pertinencia y actualidad de los contenidos; c) Estrategias de enseñanza y aprendizaje; d) Interacción Profesor-Alumno y e) Evaluación. En total, se

entrevistaron a 25 estudiantes de tres secciones distintas del periodo escolar febrero-agosto de 2011 y cuatro profesores que han impartido la asignatura.

Asimismo, se realizaron observaciones a lo largo del curso, cuyo objetivo fue el de conocer de cerca cómo se usan las herramientas tecnológicas, las actividades desarrolladas, los foros y la forma en cómo ocurre la enseñanza y se da el proceso de aprendizaje. Se realizaron tantas observaciones como fueron necesarias, hecho que permitió visualizar la participación e interacción estudiante-profesor. De igual forma se trató de establecer un diálogo entre cuatro aspectos importantes: a) La estructura del programa del curso; b) Opinión de profesores; c) Opinión de estudiantes y d) Observaciones a las sesiones del curso.

En el presente trabajo sólo presentamos los resultados que se derivaron del análisis de los foros de discusión virtual. Destacamos los hallazgos más importantes, así como las reflexiones que fuimos construyendo en función de las intervenciones de los estudiantes en el foro y la dinámica de interacción en lo que respecta al aprendizaje y su relación con la condición humana.

## 4. REFLEXIONES SOBRE LOS FOROS DE DISCUSIÓN

### 4.1 LA PALABRA ESCRITA

La palabra escrita es un medio primordial de comunicación, pues le da un matiz especial a las relaciones que se establecen. Los estudiantes hacen un esfuerzo importante por darle coherencia a las ideas cuando participan en los foros. Al inicio emiten sus opiniones con cierta ligereza, pero en cuanto el curso va avanzando e incrementan su nivel de lectura, la calidad de sus participaciones es mayor: son más argumentativos y exponen con mayor claridad sus ideas. Lo relevante de resaltar es que alrededor del 20% de estudiantes por sección que logran un nivel de manejo del lenguaje y de razonamiento más elevado que el resto del grupo.

Al respecto es necesario mencionar que actualmente, hablamos de lenguajes en plural, por ende, de lenguajes cuyo significante no es la palabra: por ejemplo, el lenguaje del cine, de las artes figurativas, de las emociones, etcétera. Pero éstas son acepciones metafóricas, pues el lenguaje esencial, que de verdad caracteriza e instituye al hombre, es el lenguaje-palabra, el lenguaje de nuestra habla. Digamos, por tanto, que el ser humano es un animal parlante que continuamente está hablando consigo mismo (Cassirer, 1968). El ser humano

posee un lenguaje capaz de hablar de sí mismo y de reflexionar sobre lo que dice. Más no sólo el comunicar, sino también el pensar y el conocer situaciones, caracterizan al ser humano por antonomasia como animal simbólico que se construye en lenguaje y con el lenguaje. El lenguaje no es sólo un instrumento del comunicar, sino también del pensar (Sartori, 1998).

La importancia de retomar los resultados obtenidos en los foros, es porque éstos son de vital importancia para el contexto que se establece entre profesor-alumno, ante ello no hay propiamente una clase donde el profesor intervenga de manera tradicional tal como la conocemos; tampoco hay forma de tener un contacto presencial ni con el profesor ni con los estudiantes. La interacción se establece a partir de los comentarios y las opiniones. La elaboración de las tareas y las apreciaciones en los foros son las fuentes principales para abordar los temas. Las dudas dirigidas al profesor son vertidas a partir de los comunicados y del foro de dudas.

Si se observa detenidamente las opiniones que se tienen ante los foros de discusión, como medio de comunicación sobre los temas, son favorables en el sentido de que contribuyen y generan un buen ambiente en tanto la opinión de los estudiantes se desarrolla en un clima de libertad:

106

En lo personal se me hace más fácil opinar porque no me están viendo, si algo me dicen los demás, pues lo leeré después, como que se facilita más.

*Yo en clases casi no participo, pero se me ha hecho más fácil opinar en los foros, de manera virtual pierdes el miedo de hablar ante un grupo y se dice de manera abierta sin ser criticado lo que se piensa pues creo que hay más respeto en los comentarios que se ofrecen a los compañeros.*

*Contamos con un cronograma de actividades, y para realizarlas entramos a la página donde nos proporcionan información del tema que trata la actividad y me proporcionan los links pertinentes o los documentos necesarios para conocer y comprender el tema, además que podemos buscar más información en los buscadores de internet, una vez que abordé y comprendí el tema puedo desarrollar la actividad y participar en foros que también forman parte del curso, son foros donde cada compañero opina sobre el tema de acuerdo a lo que el profesor solicite, y posteriormente todos retroalimentamos las opiniones.*

Lo anterior manifiesta la importancia del trabajo que pueden desarrollar los estudiantes a través de la palabra, pues a partir de ahí, los procesos de abstracción sobre los acontecimientos ayudan al ejercicio del pensamiento y contribuyen a generar y argumentar ideas. Esta capacidad de abstracción se refleja cuando

las cosas en las que pensamos no son “visibles” y por lo tanto hay que representarlas; es ahí donde la inteligencia juega un papel fundamental. En este sentido, el foro favorece el desarrollo de este tipo de capacidades.

Sin embargo, la palabra escrita constituye una parte importante de la comunicación, pero deja poco espacio para evidenciar las emociones que constituyen un aspecto crucial de la condición humana. Las emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos, cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción. En realidad es que todos sabemos esto en la praxis de la vida cotidiana, pero lo negamos, porque insistimos en que lo que define nuestras conductas como humano es su ser racional (Maturana, 1990). Desde esta perspectiva, es difícil visualizar las opiniones en los foros como verdaderas vivencias en las que se involucren aspectos emocionales, más bien se advierten diálogos apegados al campo de lo intelectual, como lo veremos en el análisis más adelante.

#### **4.2 LIMITACIONES DEL FORO COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

Llama la atención otro sector de estudiantes, alrededor del 50% que no se sienten a gusto con los foros y consideran necesario el abordaje de los temas éticos en sesiones presenciales, afirmando que las discusiones pueden ser más provechosas si son de carácter vivencial. Algunos alumnos comentaron lo siguiente:

Puede ser una buena opción discutir los temas de manera presencial o a través de la videoconferencia, son temas relevantes que crean polémica y sería interesante llevar a cabo una discusión por esa vía.

Quizá en la discusión si será necesario interactuar de forma presencial o hacer uso de los grupos de chat, ya que los foros no reflejan todo el aprendizaje

La parte de los foros es muy importante porque ahí se discuten los temas y me parece que sería bueno combinar algunas clases presenciales pues sería aún más interesante el abordaje de los temas.

Considero que debería ser presencial ya que habría mejor manera de expresarnos y opinar más acerca de lo aprendido en cada tema, y poder debatir mejor nuestros diferentes puntos de vista.

Esta porción de estudiantes considera que se sienten incapaces de expresar todo a través de palabras escritas y que eso limita su creatividad. No es posible establecer un buen nivel de diálogo cuando se reduce a la mera expresión de

ideas (escritas) y se dejan de lado otros medios importantes por los cuales uno puede aprender:

Por ejemplo en estas clases no hay videos, exposiciones, sólo es hacer actividades y expresar nuestras ideas en los famosos foros, pero a quienes se nos dificulta escribir, es un martirio cuesta mucho y por eso salimos mal. Luego como que la discusión se pierde y pues uno termina opinando por opinar.

Cabe destacar que ninguno de los temas se aborda a partir de la explicación o exposición de un tema, dado que el curso no posibilita hacer uso de herramientas de interacción a través de video, como las videoconferencias. Esto no permite que los temas se aborden en tiempo real y que no puedan oírse las voces de los compañeros ni del profesor, y por ello no se pueda advertir el ritmo y la entonación de las palabras, así como la emotividad del hablante tampoco puede manifestarse, quedando reducido de nueva cuenta el desarrollo de los temas a la palabra escrita.

108

Por consiguiente, como lo señala Canal *et al.* (2011) se cae en un reduccionismo, dado que no se consideran otras formas de aprendizaje. La manera en que se pretende educar al ser humano en la actualidad es equivalente a tratar de percibir nuestro entorno con un sólo sentido. Imaginemos, por ejemplo, usar sólo el sentido del tacto para apreciar una superficie cualquiera; al hacer esto dividimos mentalmente la superficie que recorreremos con los dedos, uniendo después, mentalmente también, las piezas para armar una idea general de lo que se está tocando. Sin embargo, una mejor comprensión necesariamente requiere de los otros sentidos, pues sin ver la superficie tocada, no se podrá tener jamás una idea de su totalidad (color, brillo, entramado, etcétera). Lo mismo sucede cuando empleamos sólo las cualidades objetivas y racionales de la mente, sin considerar las demás cualidades de lo humano.

Dado que todos los ejercicios son individuales y no se visualizan actividades en equipo (aprendizaje colaborativo), la única forma de colaboración y socialización es a través de las opiniones expuestas en los mismos, que funcionan como la única forma de socialización; es como si sólo le apostáramos a la lluvia de ideas en el aula presencial.

La interacción no sólo se da necesariamente en un espacio discontinuo o no compartido, sino en un tiempo que es asincrónico, en donde no se comparten las mismas coordenadas de espacio y tiempo (Bilbeny, 1993). En este sentido, un aspecto digno de mencionar es el tiempo en el cual se efectúan las inter-

venciones, dado que las participaciones y las dudas, así como los comentarios del profesor no se hacen en tiempo real, sino que se dejan ahí para que sean leídos e interpretados por los estudiantes y sirvan de base para la discusión posterior de los temas. Queda la interrogante si la intensidad emocional con la que se escribe un comentario y el retraso en la respuesta no limita en algún sentido la disposición emotiva del sujeto ante la posibilidad del aprendizaje; quizá por eso encontremos opiniones negativas sobre los foros:

Como hice mención para nada se me dificultaron los temas, lo que si se me hizo difícil es el foro y se me hace muy aburrido, no me gustó trabajar así.

Aunado a esto un estudiante, con actitud de angustia, señaló:

La verdad no, yo soy una mujer de muy pocas palabras por lo que no le veo el caso de discutir ni hablar de lo mismo y de lo mismo, si me agradaba subir mi comentario y que mis compañeros subieran el suyo para saber cómo piensan pero ya de eso a entrar en una discusión pues no, respeto su punto de vista y ya todos tenemos derecho a pensar diferente (SIC).

Esto evidencia la necesidad de abrir mayores posibilidades para abordar los contenidos. En el aula presencial, las intervenciones tanto de estudiantes como de profesores están a menudo acompañadas de una disminución de carga formal, se entretienen con chistes, metáforas o bromas sobre el asunto en cuestión, lo cual disminuye la imperiosa seriedad que caracteriza los discursos lineales.

### 4.3 LOS LINEAMIENTOS DEL CURSO Y SUS IMPLICACIONES

De acuerdo con el filósofo español José A. Marina, la inteligencia sueña con liberarse de la seriedad, sueña con la libertad y es en ese proceso en el que surgen acciones creativas, se despiertan capacidades imaginativas sobre la realidad: es mantener activo el ingenio (Marina, 1992). Las actividades lúdicas presentes en la escuela no suprimen la realidad, pero la liberan de su aspecto serio. En los foros se observa una marcada tendencia a apegarse al lenguaje formal, lo que convierte a los foros en discursos solemnes y rutinarios poco aptos para la edad y la adrenalina de los interlocutores. Quizá sea también porque en los lineamientos para participar en ellos, se enfatiza que el estudiante se sujete a lo siguiente: a) Formular oraciones completas, b) Evitar oraciones o frases sin sentido, c) Aportar cuestiones de interés, d) Promover el diálogo, e) Mostrar respeto y cortesía a las participaciones de los compañeros, f) Fundamentar las participaciones, g) Citar cuando se haga referencia a alguien o a algún material, h) Los comentarios que se elaboren deben estar en función de las preguntas

guía o líneas de reflexión publicadas por el docente, i) Los comentarios deben ser para los contenidos en discusión, no para la redacción de los compañeros, j) Escribir títulos descriptivos cada vez que se realice una participación<sup>2</sup>.

Puede advertirse en estas aseveraciones que la atención se centra en el apego a los requerimientos. Con eso no se pretende desacreditar el uso del lenguaje formal como un camino para el acceso al conocimiento, sino que para cobijar una innovación didáctica, es necesario suscitar espacios propicios para el aprendizaje, que en algunos casos rompan con la seriedad de lo institucional. Ocurre una situación semejante a la enseñanza tradicional, cuando se privilegia la disciplina y el control del grupo en lugar de la creatividad.

Como lo sentenciaba Freud, allí donde existe una prohibición es porque existe un deseo o para decirlo de otra manera, allí donde existe una normativa, existe una invitación a transgredirla, toda prohibición invita a su transgresión. De ahí que lo atípico es el terreno de juego propio de la originalidad y de la invención (Gubern, 2007).

110

Por otra parte, en lo que respecta a los profesores, se encontró en las observaciones que, constantemente hicieron señalamientos para que las participaciones en los foros se fundamentaran en el respeto hacia el otro (lo cual es importante), que no se agredan entre compañeros y que las intervenciones se centren en los temas en cuestión. Esto simula y oculta un lenguaje poético o metafórico quizá, aspectos que podrían romper con lo lineal, pero que dada la característica del espacio escolar-virtual, deben de negarse para privilegiar lo razonable, aquello que no entra por el tamiz de lo intelectual, es negado. Algunos profesores dijeron al respecto que:

Los estudiantes deben atender los lineamientos porque si no los foros se convertirán en un Facebook, en un todo vale, las discusiones se dispersarían, los estudiantes son tremendos y están acostumbrados a usar el internet para cosas banales.

Surge nuevamente el temor a que aparezcan aspectos de la naturaleza humana en el curso. En este afán por controlar las participaciones en los foros, los profesores encuentran calma y tranquilidad; es más cómodo sujetarse al lenguaje formal que mantiene en permanente equilibrio las opiniones, a brindar

---

<sup>2</sup> Tomado del programa del curso de ética contemporánea (2011) del Área de Formación Electiva, Universidad Veracruzana <http://sapp.uv.mx/univirtual/cursosDI/ECinter/modulo1/index.html> (Consultado: 15 de octubre de 2011)

atención precisa a cada intervención por parte de los estudiantes. Y es que con las ocurrencias del lenguaje, el surgimiento de ideas nuevas y el establecimiento de puentes de enlace con el conocimiento científico, al parecer, se generaría un ambiente de interacción más propicio para el aprendizaje y más cercano a la condición humana.

Como se puede apreciar, tanto en las observaciones, como en las opiniones del profesor, no se imparte algún tema en específico como tal, sino que el maestro funge como acompañante de los estudiantes en sus procesos de elaboración de las actividades e interviene cuando la situación así lo requiere. Algo muy importante de destacar es que la mayoría de los profesores comentó que le dedicaban tiempo excesivo al registro de las tareas y participaciones, pues, de acuerdo con los lineamientos, cada alumno debe intervenir al menos tres veces en el foro, y si se toma en cuenta que la actividades se realizan de manera semanal, se deben de efectuar las participaciones de los 30 alumnos en sus tres intervenciones, evaluar la calidad de su participación y de la discusión grupal. Si se considera que semanalmente se encargan ejercicios escritos, que van desde la redacción de dos o tres cuartillas, hasta la elaboración de mapas conceptuales e informes, el seguimiento se convierte en un asunto por demás complicado.

111

Además de ello, la “obligación” de emitir opiniones hace que éstas sean incontables y por lo mismo poco cualificables. Tanto para el profesor como para los propios estudiantes son demasiadas las opiniones vertidas y por lo tanto se genera gran cantidad de datos difíciles de asimilar. Como se sabe, para ser descifrada la información se requiere de un tiempo razonable, la interpretación es posible porque existe tiempo y espacio para desmenuzar los datos presentados y establecer posibilidades de reflexión. El acontecimiento debe tener alguna duración y por lo tanto alguna consecuencia (Baudrillard, 1993). Este intercambio de información acelerada atenta contra la capacidad de asimilación e interpretación del ser humano.

Quizá por eso una de las opiniones de un maestro durante la entrevista fue:

De pronto siento que dedicamos tiempo en exceso para ver si los estudiantes hicieron tal o cual actividad, creo que se podrían reducir algunas de ellas y dedicarle mayor tiempo a la revisión y valoración de la calidad de las intervenciones, el asunto es que como el curso es muy insistente en que deben de desarrollarse todas las actividades pues no podemos obviar algunas de ellas.

En este sentido, a los facilitadores les lleva una cantidad importante de tiempo organizar y llevar el control de las actividades y participaciones de sus estudiantes, pues buena parte de la evaluación está orientada a la práctica de los lineamientos y de las fechas señaladas, por lo que queda poco espacio para la evaluación de la calidad de las intervenciones. Afirman que en los casos en que son cursos presenciales, la evaluación no es tan complicada. Es curioso lo que un maestro relató al respecto:

Aun cuando por las múltiples ocupaciones a veces no diera tiempo de revisar los trabajos, uno sabe cuándo son buenos los estudiantes, cuando mienten, uno puede advertir la iniciativa con la que realizan una actividad y al momento de la evaluación ponderar, muchos lo hacemos, pero en el curso virtual es difícil conocer al buen estudiante si no revisas todos sus trabajos, tienes que estar más atento, todo queda registrado en la plataforma, por eso es más trabajo.

#### **4.4 SOBRE LAS EMOCIONES EN LOS FOROS**

112

El otro asunto que se advierte y tiene relación con el anterior, es el concerniente con lo que Carlos Cullen (2007) denomina los tiempos fuertes y débiles de la construcción de la cotidianidad escolar, en la escuela (presencial). Durante el tiempo de trabajo todas las energías (intelectuales y volitivas) tienen que ponerse al servicio de un objetivo: “aprender lo que se enseña”. Mientras que para el tiempo de descanso se puede decir todas las energías (afectivas o motrices) sobrantes tienen que descargarse en el campo de la interacción, de lo informal.

Desde esta perspectiva, la escuela propone ritmar la cotidianidad en una distinción de escenarios: uno fuertemente pautado, dirigido a cada individuo, bajo el supuesto de que la subjetividad se disciplina mediante el control del aprendizaje de contenidos y el uso de la palabra y el silencio. Otro, aparentemente menos pautado, y mucho más indiferenciado, bajo el supuesto de que la subjetividad no puede disciplinarse sin dar ocasiones de descanso. Se supone que en el primer escenario los protagonistas son la inteligencia y la palabra (para nuestro caso sólo la palabra escrita, no tiene cabida la oral dada las herramientas de la plataforma del curso) mientras que en el segundo son los afectos y el movimiento.

En el primer contexto la comunicación está mediada por el docente, en tanto que en el segundo son los alumnos quienes eligen a sus interlocutores o compañeros para la conversación o la distracción. En el fondo de estas aseveraciones, se advierten ciertas metáforas que constituyen la trama de sentido:

concentración para el trabajo *versus* distracciones; diversión, quietud *versus* movimiento; silencio *versus* ruido.

En el curso virtual, sólo se hace presente el tiempo marcado por lo institucional, no existen posibilidades, o al menos no como las conocemos, en las cuales tanto dentro como fuera del espacio escolar-virtual, conversen, realicen *catarsis*, formulen cuestionamientos o caricaturicen la realidad. No se da la socialización y la intersubjetividad, y no existen lugares de esparcimiento (si se pueden llamar así) en los que además de establecer diálogos sobre el sentido de tal o cual conocimiento, se den condiciones de descanso o como lo refiere Carlos Cullen, situaciones de descarga emocional. Esos ámbitos en el aula presencial son parte de la cotidianidad escolar que en la modalidad virtual están ausentes.

Nuestra charla cotidiana, el parloteo intrascendente, no es una necesidad relacional sino una auténtica necesidad psicológica de “masaje” que hay que satisfacer diaria y generosamente. Muy posiblemente, esta nueva modalidad de masaje grupal, junto con los enigmáticos añadidos de la risa y el llanto (y una panoplia impresionante de expresiones faciales), es lo que propulsó el explosivo desarrollo del cerebro humano en su último período evolutivo (Durban, 2004).

Por otro lado, una segunda regla de la cotidianidad escolar tiene que ver con la forma en que se resuelve la tensión entre la palabra y el rito. En la escuela (en modalidades presenciales) existen actividades parecidas a los rituales, el ingreso al salón de clases (templo del saber), remite al sujeto a un espacio diferente, un lugar en donde deben cuidarse ciertas “formas” y en la que juega un rol al cual debe apegarse. Es necesario marcar la diferencia con el espacio cotidiano extraescolar. La atención fija del estudiante, cuando el maestro explica; los silencios que deben guardarse cuando el otro habla; las miradas de escrutinio que el profesor practica para verificar la realización de las tareas, en fin, constituyen parte de los rituales “fuertes” en la escuela presencial.

Para decirlo de manera coloquial, lo que no se dice, lo que no está declarado es importante para sustentar lo que acontece en las interacciones de los alumnos y de éstos con el profesor. Advertir las miradas, descifrar los gestos, la ligereza, serenidad o agudeza con que se pronuncia una palabra permite identificar la relevancia de lo dicho, así como advertir la validez y seriedad de lo pronunciado. Pero también permite conocer más del sujeto en cada palabra emitida, la postura adoptada por el cuerpo, el movimiento de manos, en fin aparecen ciertas señales emocionales que nos remiten a reconocernos, a iden-

tificarnos en el otro y por consiguiente a desarrollar el sentido de pertenencia, de aceptación o rechazo en el otro que nos remonta a la propia naturaleza de las relaciones humanas.

Esa dimensión integral de apreciación de lo dicho, sólo puede ser valorada en tanto nuestro aparato sensorial reconozca en el otro y se reconozca así mismo en una conversación. Por ello, nuestra insistencia de que el foro sesga en un solo sentido de capacidad de comunicación y limita al sujeto que “emite” su comentario en tanto no puede comunicar todas sus intencionalidades, así como al sujeto “receptor” en tanto no tiene elementos para interpretar el énfasis que se la da a cada palabra y reconozca las señales emocionales<sup>3</sup>.

Como lo señala Francisco Mora (2008), las emociones sirven como lenguaje para comunicarse unos individuos con otros (de la misma especie o incluso de especies diferentes). Es una comunicación rápida y efectiva. Es un lenguaje básico tanto entre los miembros de una familia como ente los miembros de la sociedad, además de que crea lazos emocionales que pueden tener claras consecuencias de éxito tanto de supervivencia biológica como social.

114

De esta forma en la escuela presencial puede existir un sujeto que no habla pero actúa, en el aula virtual uno que puede hablar sin actuar. Esta distinción entre acciones sin palabras propias y palabra escrita sin actuaciones, divide en el sujeto su expresividad y su dimensión intelectual. Al momento en que los docentes (facilitadores) y los propios alumnos interactúan, sólo quedan las palabras sin actuaciones; las identificaciones que los estudiantes puedan tener, los gestos de aprobación o desaprobación sólo serán interpretadas a través de la palabra escrita.

Se puede derivar de lo anterior algunas conclusiones. En primer lugar, de que con el uso de los medios virtuales se podrían diversificar los escenarios de aprendizaje, mientras que en las hipótesis ofrecidas y en las observaciones al curso se advierte que sólo existe la palabra como medio de interacción y de comunicación y que las estrategias didácticas se ven limitadas al desarrollo de estudios de caso y a las problematizaciones en los foros, lo cual reduce la capacidad creativa.

---

<sup>3</sup> En su libro *Inteligencia intuitiva: ¿Por qué sabemos la verdad en dos segundos?*, Citado por Punset(2006), Gladwell habla de la capacidad de cognición rápida de nuestro cerebro: la poderosa percepción subconsciente. Un juicio instantáneo tiene tanta validez como el que se toma tras meses de reflexión y acumulación de datos y éste es tan fiable como el tomado razonablemente.

Por otro lado, si bien, se parte de principios constructivistas para la selección de contenidos, los cuales abordan problemas cercanos a la historia de vida de los estudiantes, las posibilidades del entorno virtual de aprendizaje para potenciar este recurso se ven restringidas. Hay un impulso importante encaminado al ejercicio de actividades de investigación que fortalezcan las argumentaciones de los alumnos, pero se deja de lado el desarrollo de actividades colaborativas en las que interactúen y construyan soluciones conjuntas. Así mismo, se excluye a un sector de educandos cuyas posibilidades de aprendizaje se enfocan más hacia capacidades de orden visual, auditivo, psicomotor, entre otros.

Todas las personas utilizan diferentes estilos de aprendizaje, aunque uno de ellos suele ser el predominante (Gardner, 2011). Para el diseño de las actividades de un curso, partir del reconocimiento de estas distintas posibilidades en que un sujeto aprende, tanto de su historia de vida como de sus nociones previas, resulta de vital importancia para decidir las estrategias didácticas. En este sentido, las opiniones referidas en torno a que se sienten excluidos al ignorar el curso otras posibilidades de aprender, los coloca en situación de desventaja. Gardner señala que tenemos múltiples inteligencias (lingüística, lógica matemática, espacial, musical, corporal cinética, intrapersonal, interpersonal, naturalista), todas actúan en un complejo proceso, algunas más acentuadas que otras, cuando el sujeto se enfrenta a la resolución de un problema. Las estrategias didácticas deberían estar enfocadas a detonar los distintos estilos o inteligencias del estudiante y no enfocarse a una sola posibilidad de mediación.

## 5. REFLEXIONES CONCLUSIVAS

Las modalidades virtuales han supuesto que los roles entre profesores y alumnos se reconfiguren y se asuman a partir de la ausencia física, en donde la expresión escrita tiene una fuerte carga en tanto forma de expresión, pues es a través de ella que se vierten las opiniones, se interviene y adquieren representatividad los alumnos en los foros y actividades. Las otras formas de expresión no están presentes, quedan abolidas por el uso de la palabra escrita. Esta situación representa retos tanto para el estudiante como para el profesor, en el sentido de que las palabras no pueden interpretarse aisladas de su carga emocional.

El profesor, sólo ve palabras escritas y en ellas significados, opiniones que evidencian –o no– el dominio sobre un tema específico. Mediante éstas, tratará de advertir lo que el estudiante quiso exponer y acaso, imaginar las entonaciones,

los gestos que acompañarían las letras escritas y que le harán suponer que el juicio del estudiante es “bueno” o “malo”. La circunstancia se hace más compleja aún en el momento mismo de la evaluación. Los elementos que se tienen a la mano para cuantificar o valorar los aprendizajes se construyen con base en un sólo referente y se deja de lado otras posibilidades que pudieran ser canales de comunicación importantes para generar mayores aproximaciones reflexivas a las temáticas en cuestión.

Como el planteamiento del curso está principalmente fundamentado en las actividades, en los foros, la participación se vuelve monótona además de unidireccional; la excesiva carga de actividades individuales y el no considerar otras opciones de socialización para acceder al conocimiento (por ejemplo el trabajo en equipo colaborativo) hacen de las discusiones, conversaciones lineales, apegadas a la normatividad. En muchos de los casos, anula las expectativas de quienes buscan aprender, adormeciendo el entusiasmo de los participantes. En tales condiciones se acentúa la tendencia burocratizante de mero y aparente desempeño, lo que se observa a lo largo de las jornadas de trabajo en el curso que paulatinamente se van convirtiendo en rituales de obediencia, y las más de las veces, de indiferencia. Una gran cantidad de opiniones de estudiantes diciendo “de acuerdo” “coincido contigo”, “de acuerdo contigo...”, etcétera.

116

Se puede remarcar que el uso de la tecnología aporta ventajas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, proporcionando estrategias pedagógicas y metodológicas basadas en la colaboración, la comunicación y el acceso a una inmensa cantidad de recursos de información. Dicha utilización de los recursos tecnológicos no debe implicar una pérdida de autonomía por parte del formador en el proceso de diseño y ejecución de un programa de formación. Lo que se pudo observar es que el facilitador tenía escasas posibilidades de innovar y de generar este tipo de vivencias, por lo que es necesario que no concentre toda su atención en los lineamientos del curso, sino que verdaderamente el estudiante sea el eje del proceso de aprendizaje.

En el foro se recuperan ideas previas, se favorece recobrar la historia de vida, los temas son relevantes dado que motivan a la opinión, pero al revisar las ideas plasmadas, se cae en redundancias e ideas triviales, que responden en una gran mayoría de los casos a la ocurrencia de los estudiantes, que a las lecturas propias del curso. La situación se agrava al no reflejarse en los foros, ejes conductores de los temas, el facilitador está ausente y entonces se opina lo que se tenga en mente. Lo cual hace que no se establezcan condiciones para la significación

(ideas previas, asociación de ideas...). Se cae en el enorme riesgo de que se asuma como verdadera cualquier opinión, que sea legitimada por el hecho de ser vertida en el foro y se asuma como tal por los demás participantes. Esto suponemos genera confusión, en la medida en que los estudiantes no identifican o discriminan las ideas relevantes de las superfluas.

Por ello señalábamos que si bien el curso está apoyado totalmente en una plataforma virtual, reproduce muchos de los problemas de la escuela presencial, y en algunos casos los agrava. Por ejemplo, el someterse de manera tajante a la estructura formal y no existir relaciones de socialización cara a cara, las que permitirían abrir mayores posibilidades para la creatividad, se pierde la emocionalidad y la motivación para participar con opiniones propositivas, lo cual al final hace cansado el foro. El profesor si bien cambia su concepto en esta modalidad por el de facilitador, se nota un desapego casi por completo del curso y no orienta de manera conveniente los temas en cuestión. Es bien cierto que el propio curso plantea ejes de análisis en cada uno de los foros, pero al revisarlos, se evidencia que el sinnúmero de intervenciones no tiene una directriz que guíe las argumentaciones, no se concluye en ninguno de ellos y no se encontró evidencia de que al final el estudiante haya generado conocimiento de lo abordado, salvo en algunos casos.

En una investigación realizada por Gálvez, referida a los rituales de presentación en un foro virtual universitario, se encontró una tendencia de los participantes a mantener una buena presentación al momento de emitir su opinión, cuidan sus argumentos y cuando se dan a conocer realizan un cuidadoso y esmerado trabajo de presentación de sí mismas (detallando el bagaje cultural, conocimientos que poseían, moral aceptable, etcétera). Esto tiene que ver con el esfuerzo de presentación que realizan los participantes de un entorno virtual. Y es que, como afirma Núñez citado por Gálvez, si hay algo característico en los foros y chats es que ofrecen la posibilidad de soñar, la opción de presentarnos de mil maneras diferentes: "... tanto en los foros como en los *chats* hay un elemento que les confiere un poder de atracción considerable: la posibilidad de soñar. La imaginación, la espera imaginativa, la simulación, la expectativa siempre abierta y constantemente renovada de lo que puede pasar, la posibilidad de presentarse y aparecer como uno quiere o querría ser, otorga a estos espacios la fuerza de seducción de una fábrica de sueños a medida" (Gálvez, 2005).

Sin embargo, en el foro no se evidenciaron estas posibilidades de creatividad de los estudiantes pues enseguida el foro adopta un tono de seriedad de es-

tricto apego a lo académico y hay poco que dé cuenta del conocimiento del estudiante y de sus relaciones socio afectivas indispensables para el aprendizaje.

Por último, de los aspectos que se encontraron favorables y que es necesario potenciar en el curso son los siguientes:

- Los estudiantes visualizan a los cursos virtuales como afables y asumen este tipo de modalidad como algo próximo a su realidad.
- Adaptación a un horario flexible que permite distribuir su tiempo de acuerdo con sus posibilidades.
- Los temas del curso son actuales y comprensibles.
- Las lecturas propician condiciones para que el estudiante vaya construyendo sus propios conceptos para abordar la ética.
- La realización de tareas puede complementarse con el desarrollo de actividades de investigación motivadas por la iniciativa personal.
- Los foros sirven para sustentar y dialogar ideas, producto de las lecturas y tareas extra clase. En algunos casos, favorecen la participación de los estudiantes, sin que se hallen presentes físicamente.
- Indicaciones claras y precisas para el desarrollo de actividades.
- Impulso importante al autodidactismo.
- Importancia a la realización de tareas de investigación individuales que complementan los temas del curso.
- Conocimiento constante de la forma en cómo escriben los estudiantes.
- Fomento al manejo de la palabra escrita, aunque en un bajo porcentaje de estudiantes.

A pesar de existir estas ventajas, es necesario conocer más a fondo la forma en que operan los cursos en las modalidades virtuales y cómo se viven las interacciones. No es aventurado decir que los estudios que se realizan sobre el uso de tecnología en la educación resaltan el uso y eficacia de ésta, pero son pocos aquéllos que profundizan sobre cómo se hace presente el aprendizaje con el uso de tecnología. En este sentido, es importante que el diseño de los cursos, así como su operación considere la naturaleza de las relaciones humanas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUDRILLARD, J. (1993). *La ilusión del fin. La huelga de los acontecimientos*. Barcelona: Anagrama.
- BARRERA-OSORIO, F.; LINDEN, L. (2009). The use and misuse of computers in education: evidence from a randomized experiment in Colombia. *Impact Evaluation Series*, No. 29, 1-43. Recuperado de <http://ssrn.com/abstract=1344721>
- BILBENY, N. (1993). *La revolución en la ética: hábitos y creencias en la sociedad digital*. Barcelona: Anagrama.
- CANAL, M. et al. (2011). *Educación relacional. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- CASSIRER, E. (1968). *Antropología Filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- COBO, C. & MORAVEC, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Colección Transmedia XXI. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- CULLEN, C. (2007). *Resistir con inteligencia, reflexiones éticas sobre educación*. México: Casa de la Cultura del Maestro Mexicano.
- DURBAN, R. (2004). *The human story: a new history of Mankind's Evolution*. Londres: Faber.
- GÁLVEZ, A. (2005). La puesta en pantalla: rituales de presentación en un foro virtual universitario. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2 (1), 1-15. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/galvez0405.pdf>.
- GARDNER, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GUBERN, R. (2007). *Del bisonte a la realidad virtual*. Barcelona: Anagrama.
- HIDALGO, J. L. (1999). *Aprendizaje Operatorio*. México: Casa de la Cultura del Maestro Mexicano.
- KORTE, W.B.; HUSING, T. (eds). (2006). *Benchmarking access and use of ICT in European schools 2006: Final report from head teacher and classroom teacher surveys in 27 European countries*. Bonn: Empirica.
- KOZMA, R. (2005). *Monitoring and Evaluation of ICT in Education projects: A Handbook for Developing Countries. (InfoDev)*. Washington: The World Bank.
- LARA, J. d. (2009). *Banquetes nodos y redes*. Madrid: Turner.
- LAW, N.; PELGRUM, W. y PLOMP, T. (eds.) (2006). *Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA sites 2006 study*. Hong Kong: CERC-Springer.
- MARINA, J. A. (1992). *Elogio y refutación del ingenio*. Barcelona: Anagrama.
- MATURANA, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Centro de Estudios del Desarrollo.

MORA, F. (2008). *El reloj de la sabiduría: tiempos y espacios en el cerebro humano*. Barcelona: Alianza Editorial.

OECD (2005). *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us*: París: Organisation for Economic Cooperation and Development.

PUNSET, E. (2006). *El alma está en el cerebro*: Madrid: Aguilar.

SARTORI, G. (1998). *Homo videns la sociedad teledirigida*. Florencia: Taurus.

## Factores predictivos de las competencias TIC en alumnos chilenos de secundaria

### *Predictors of ICT skills in Chilean high school students*

**Carolina Matamala Riquelme**

*Investigadora Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid, España*

#### Resumen

El artículo tiene como objetivo describir las competencias en el uso de Tecnologías de la Información y comunicación (en lo sucesivo TIC) de una muestra de estudiantes chilenos de secundaria y los factores que predicen las diferencias en los niveles de competencia de dichos estudiantes. Para llevar a cabo la investigación, se utilizó la base de datos de la evaluación de competencias TIC del Ministerio de Educación de Chile (Simce TIC). A partir de dichos datos, se pudo concluir que los estudiantes presentan bajos niveles de competencias TIC, existiendo diferencias estadísticamente significativas según sexo, nivel socioeconómico, años de uso de la computadora, frecuencia de uso de la computadora y nivel de confianza en el uso de la computadora, sin embargo las variables que predicen que un estudiante pueda tener un nivel alto de competencias TIC, son los años utilizando computadoras, nivel socioeconómico y nivel de confianza del uso de las Tecnologías.

**Palabras claves:** Tecnologías de la información y comunicación | Competencias TIC | alfabetización digital | brechas digitales | datos secundarios.

#### Abstract

*The following article aims to describe the skills in using information technology and communication (ICT hereinafter) of a sample of Chilean high school students and the factors that predict differences in the skill levels of those students. To carry out the research, database use of ICT SIMCE the Ministry of Education of Chile. From these data, it was concluded that students have low levels of ICT skills, statistically significant differences by sex, socioeconomic status, years of computer use, computer usage frequency and level of confidence in the use of computers, however the variables that predict a student to have high level of ICT skills, are the years using computers, socioeconomic level and the confidence level of the use of ICT.*

**Keywords:** Information technology and communication | ICT skills | digital literacy | digital gap | secondary data.

## 1. INTRODUCCIÓN

La expansión generalizada de las Tecnologías de la Información y Comunicación, se ha desarrollado de una forma vertiginosa, particularmente durante el siglo XXI, en donde los efectos del uso y aplicación de las TIC se han dejado ver en las costumbres de comunicación de los ciudadanos, prácticas de empresas, instituciones y gobiernos. Así mismo, el acceso a estas tecnologías ha experimentado un crecimiento importante en los últimos años. Según las últimas cifras entregadas por la Unión Internacional de Comunicaciones (ITU, 2013) el acceso a banda ancha móvil, presenta una tasa de crecimiento anual del 10% entre el 2010 y 2013, por su parte el acceso a Internet en los hogares presenta una penetración mundial de 41%, la cual llega a un 80% entre los países desarrollados.

122

En este contexto, los países europeos en conjunto con Corea y Japón, son quienes cuentan con el mayor porcentaje de conexión y tenencia de telefonía móvil, liderando también el ranking del IDI (Índice de desarrollo de las TIC), entregado por el ITU. Dicha información coincide con diversos estudios que consideran a los países europeos, particularmente los países pertenecientes a la OECD, como los líderes en acceso y uso de las TIC en el ámbito del hogar y en el ámbito escolar. Por otro lado, países latinoamericanos, como Chile, Brasil y Uruguay han mostrado un rápido avance en acceso a computadoras e Internet desde el hogar, no obstante el retraso con que llegaron dichas tecnologías a los países de la región no ha permitido revertir la situación.

Las diferencias anteriormente descritas, son lo que en parte, se conoce como brechas digitales. Para este concepto, existen diversas acepciones, autores como Katz(2009), definen la brecha digital como la diferencia entre los hogares que pueden tener acceso a los servicios de banda ancha (por la disponibilidad técnica del servicio) y no lo tienen o no lo adquieren. Betancour(2004), desde una postura más crítica, explica la brecha digital como la disparidad en el acceso a las TIC por inequidades socioeconómicas. Selwyn(2004), por su parte, rechaza aquellas posturas dicotómicas, que definen las brechas como el tener o no acceso a las TIC, afirmando que la brecha digital hace alusión a i) si la gente tiene acceso físico o absoluto a las TIC y ii) la capacidad para usar las TIC, dando un sentido "significativo" a estas. Por su parte la OECD(2001), define

la brecha digital comola brecha existente entre individuos, hogares, empresas y áreas geográficas de diferentes niveles socioeconómicos en relación a sus oportunidades de acceso y usos de las tecnologías de información y comunicación. En definitiva, se puede concluir que la brecha digital hace alusión a las diferencias existentes en el acceso, competencias y uso de las TIC de diferentes grupos de países, personas o comunidades, diferencias que por sí solas marcan inequidad. En este artículo, nos ocuparemos particularmente de las brechas en las competencias o habilidades de uso de las TIC, analizando los factores que explican las competencias, así como las características que pueden determinar diferentes niveles de competencia TIC.

### 1.1 COMPETENCIAS TIC

Existen diversas perspectivas y miradas respecto del concepto de alfabetización en general y de alfabetización o competencias TIC en particular, observándose una evolución de dicho término. En un principio hacía referencia a las competencias mínimas para utilizar las TIC, enfocándose luego, en la capacidad de hacer un uso adecuado de las tecnologías (Sánchez, Olivares, & Alvarado, 2013). En efecto, han surgido una serie de términos asociados a la alfabetización digital (Multiliteracy", "Information literacy", "New Literacies", "Digital literacy", "multiple literacies" etc.), los cuales dejan en evidencia la necesidad de estudiar y teorizar acerca de los argumentos y características del concepto. Al respecto Masanet, Contreras y Ferrés (2013), argumentan que es necesaria una reformulación coherente del concepto, atendiendo a la transformación constante de la sociedad, sin perder de vista la necesidad de fomentar el pensamiento crítico y la sensibilidad estética de la población.

Al revisar las formulaciones del concepto existentes en la literatura, destacan autores como González (1999), quien define las competencias TIC como un sistema de disposiciones cognitivas que permiten realizar acciones con éxito en un ambiente mediado por artefactos y herramientas culturales, en éste caso, por artefactos tecnológicos. Por su parte, la Comisión Europea las define como "las destrezas que comprenden el uso de tecnologías multimedia para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información y para comunicar y participar en foros a través de Internet" (Comisión Europea, 2004, p.9). Definiciones similares, son encontradas en otras investigaciones del área, las cuales se centran en la capacidad de transformar la información en conocimiento, (Arras, Torres, & Valcárcel, 2011; Buckingham, 2006).

Desde otra perspectiva, la Unesco(2008), con el objetivo de establecer estándares de competencias TIC, clasifica dichas competencias en tres dimensiones: competencias básicas, competencias de aplicación y competencias éticas, las primeras referidas al uso y aplicación de herramientas tecnológicas; la segunda vinculada a la creación y resolución de problemas a través del uso de las TIC y la tercera referida al uso responsable y legal de la tecnología. En coherencia, Ananiadou y Claro(2009)entienden las competencias TIC como la capacidad para resolver problemas de información, conocimiento y comunicación en ambientes digitales, distinguiendo tres dimensiones: información, comunicación y ética; con lo cual, parece existir cierto consenso, respecto de la necesidad de superar el manejo técnico de las herramientas para orientarse a la comprensión y elaboración de información, añadiendo “actitudes y valores que otorguen sentido y significado moral, ideológico y político a las acciones desarrolladas con la tecnología”(Area, 2008, p. 6).

124

En lo referido a las investigaciones en el área, estashan demostrado, que las competencias de los jóvenes en el uso de las tecnologías, son más bien precarias, particularmente en lo que se refiere a las habilidades de búsqueda de información (Bennett, Maton, & Kervin, 2008; Cabra & Marciales, 2009; Combes, 2008). Así por ejemplo, Combes (2008), plantea que los comportamientos de búsqueda por parte de los llamados nativos digitales son poco sofisticados, basándose en el uso de palabras claves en navegadores determinados, otorgando una confianza ciega a este tipo de navegadores, con lo cual asumen que si ellos no son capaces de encontrar lo que buscan, es porque no existe. Por su parte, un estudio realizado en Chile, acerca de competencias TIC, obtuvo que un 43% de los estudiantes de 15 años que participaron del estudio, no lograron superar la media, y solo un tercio de los estudiantes evaluados fueron capaces de desarrollar aquellas tareas con mayor demanda cognitiva(Claro et al., 2012). Resultados similares, fueron reportados por Masanet, Contreras y Ferrés (2013), quienes a partir de una muestra de 1.430 jóvenes españoles, detectaron que estos obtienen bajas puntuaciones en sus competencias mediáticas, principalmente en lo referido a sus competencias para interpretar en profundidad y de manera crítica los mensajes recibidos o en la elaboración de sus propios mensajes, así como también en la incapacidad de acercarse a los medios de comunicación con una actitud crítica desde la perspectiva estética.

## 1.2 FACTORES QUE EXPLICAN LAS BRECHAS EN COMPETENCIAS TIC

Retomando el concepto de brecha, es importante insistir en que este concepto no solo se encuentra relacionado con el acceso a las TIC, sino también con la capacidad de uso de dichas tecnologías; esto es, las competencias o habilidades que tiene la población para el uso de las TIC y el uso efectivo que hacen de ellas: entretenimiento, comunicación, educación, etc. Al respecto, Selwyn habla del “arcoíris” de acceso, haciendo alusión a que existen diferentes matices a partir de los cuales se genera el proceso de acceso a las TIC, y por lo tanto la brecha no está exclusivamente limitada al acceso físico, sino además a cómo las personas usan las TIC. “El acceso a la tecnología es inútil sin las habilidades, los conocimientos y apoyo para utilizarla de manera eficaz” (Selwyn, 2004, p. 348). Este tipo de brechas, es lo que se ha denominado brechas de segundo orden, haciendo alusión no a las diferencias en el acceso sino a las diferencias en el uso y a la capacidad para utilizar las TIC y beneficiarse de ellas (OECD, 2010). Al respecto, Borgaminck y Baquerin (2003), basadas en la “*Hypothesis gap*”, hablan de los “tecno ricos” y “tecnopobres”, argumentando que a medida que se incrementa el flujo de información en un sistema social, los segmentos económicamente favorecidos de la población, tienden a adquirir dicha información a un ritmo más acelerado que los segmentos menos favorecidos, acrecentándose así las brechas de conocimiento en la sociedad.

125

En lo que respecta a los factores que explican las brechas de segundo orden, la mayoría de los estudios están orientados principalmente a los factores que explican las diferencias en el uso de las TIC, por sobre las diferencias de las competencias TIC. Así por ejemplo, hay diversos estudios que muestran la influencia del capital económico, en los usos y relación de los estudiantes con las TIC, (Bennett et al., 2008; Choque, 2009; DiMaggio & Hargittai, 2001). Por su parte, Howard, Rainie, and Jones (2001), afirman que el género, la edad, educación, ingresos, raza y etnia son variables demográficas que inciden en el tipo de uso de las tecnologías, lo cual es consecuente con lo indicado por Selwyn (2009), quien plantea que estudios recientes en Europa y América del norte, han demostrado que los niveles de uso de computadoras e internet son menores entre jóvenes del medio rural, provenientes de familias cuyos padres cuentan con bajo nivel de escolaridad o del sexo femenino. En este sentido, destaca el estudio de Peter & Valkenburg (2006) realizado en Holanda con estudiantes de 13 a 18 años, en el cual se concluye que los recursos socioeconómicos y cognitivos de los jóvenes incide en el uso de Internet como un medio de información y entretenimiento. En consecuencia, estudiantes con mayores

recursos socioeconómicos y cognitivos usaban Internet más frecuentemente para información y menos frecuentemente para entretenimiento que sus pares con menos recursos socioeconómicos y cognitivos.

Por su parte, Selwyn (2004), siguiendo a Bourdieu, plantea que las brechas de uso se pueden explicar a través de la ausencia o presencia de capital económico, cultural y social. En este contexto, el capital económico estaría asociado a la posibilidad de adquirir tecnología, el capital cultural estaría asociado a los conocimientos o habilidades para el uso de las TIC (incorporado), a la exposición y frecuencia en el uso (objetivizado) o a títulos o capacitaciones certificadas (institucionalizado). El capital social, estaría asociado a las redes de apoyo que incentivan o estimulan la inclusión social de las TIC (un ejemplo de esto sería Facebook). Selwyn agrega además, que el capital tecnológico podría ser parte de estos capitales (como un capital más) o derivarse de la suma de los tres capitales antes mencionados, lo cual es coincidente con lo planteado por otros autores (Hesketh & Selwyn, 1999; T. Howard, 1992). Robinson (2009), plantea además que la frecuencia de uso (derivado de las dificultades de acceso) interfiere en las actividades que los jóvenes realizan con las TIC, puesto que pese a que los jóvenes son el segmento mayormente conectado de la sociedad, hay un sector importante que no tiene acceso a computadoras desde su hogar, lo cual los pone en desventaja respecto de quienes pueden acceder frecuentemente. Por su parte, existe variada evidencia (Claro, 2010; OECD, 2010; Sunkel, 2006; Sunkel, Trucco, & Moller, 2011), respecto de las diferencias de género en el uso de las TIC. En términos generales se aprecia mayor confianza por parte de los hombres en realizar actividades con TIC, quienes dedican mayor cantidad de tiempo al uso de las tecnologías y principalmente para actividades de ocio. Por su parte las mujeres, presentan menores niveles de confianza en el uso de las TIC y los usos están principalmente orientados a actividades escolares y de comunicación. No obstante a lo anterior, algunas investigaciones recientes han venido a contradecir dichas evidencias, así por ejemplo García y Rosado (2012), en un estudio realizado con jóvenes españoles, no detectaron diferencias en la percepción respecto de las relaciones que hombres y mujeres establecen a través de la red, como tampoco de los usos o contenidos preferidos por estos.

Según lo planteado hasta aquí, cabe preguntarse si los factores que interfieren en el uso de las TIC, predicen también el nivel de competencias TIC de los alumnos. En este contexto las preguntas de investigación que se busca responder son i) cuáles son las competencias TIC de los jóvenes y ii) qué factores predicen el nivel de competencias TIC. Como hipótesis de trabajo, se plantea que existen

diferencias estadísticamente significativas del nivel de competencias de los estudiantes, según su nivel económico y cultural.

## 2. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo la investigación, se trabajó con datos secundarios. Metodología de trabajo, que permite levantar nuevas preguntas o hipótesis de investigación, a partir de un conjunto de datos ya existente. En efecto, existe una potencialidad implícita en la construcción de toda información (sociológica), que esta referida a la posibilidad de mirarla desde perspectivas teóricas y experiencias diversas a las planteadas originalmente por el “constructor” de la base de datos (Scribano & Sena, 2009). En consecuencia, Wainerman y Sautu (2001) proponen dos estudios típicos de metodología cuantitativa, destacando entre ellas el análisis secundario de datos estadísticos y encuestas. En concreto, la base de datos utilizada, corresponde a la base de datos de la evaluación de competencias TIC del Ministerio de Educación de Chile, denominada SIMCE TIC<sup>1</sup>, aplicada en noviembre del 2011. En particular, la prueba SIMCE TIC, tiene como objetivo medir las competencias TIC de los alumnos en un ambiente virtual, para lo cual los estudiantes deben desarrollar 32 ítems, utilizando procesadores de texto, hojas de cálculo y navegadores de Internet. Adicionalmente los estudiantes deben contestar un cuestionario de contexto, en donde se les consulta datos sociodemográficos y preguntas referidas a usos de las TIC. La evaluación de competencias TIC, fue aplicada a 10.321 estudiantes de segundo año de secundaria de establecimientos públicos y privados de Chile. Sin embargo, para efectos de este estudio se trabajó con los datos de 4.496 estudiantes, correspondientes a quienes contestaron la prueba virtual de competencias TIC y el cuestionario de contexto.

Respecto del proceso de análisis de datos, en primer lugar se llevaron a cabo análisis descriptivos con los resultados de la prueba de competencias TIC, posteriormente se aplicaron pruebas de diferencias de varianza, utilizando ANO-

---

<sup>1</sup> SIMCE es un sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje, fundado en 1988. El SIMCE cuenta con diversas pruebas (lenguaje, matemática, ciencias, etc.) que tienen como objetivo evaluar el logro de contenidos y habilidades del currículo vigente, en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje. Desde el 2011, se incorporó la prueba SIMCE TIC, correspondiente a una evaluación nacional que pretende medir el nivel de desarrollo de las habilidades TIC para el aprendizaje que han alcanzado los estudiantes del sistema escolar chileno.

VAS, y pruebas de correlación, con ocho variables de desagregación, las cuales según el marco teórico revisado, debiesen incidir en las brechas de competencias TIC. (En el cuerpo del artículo, sólo se presentan las variables que fueron utilizadas posteriormente en el análisis de regresión logística, según se explica a continuación).

Por último, se realizaron análisis de regresión logística utilizando el método adelante RV, considerando como variable dependiente el puntaje de la evaluación de competencias TIC. Dado que dicha variable se trata de una variable escalar, fue necesario recodificarla en una variable dicotómica, la cual agrupa a los alumnos en estudiantes con competencias TIC bajas (con puntajes iguales o inferiores a 246 puntos) y estudiantes con competencias TIC altas (puntajes superiores a 246).

Respecto de las variables predictores y en consecuencia con el marco teórico utilizado, se consideraron las siguientes variables: sexo, nivel socioeconómico, tipo de centro educativo al cual asiste, acceso a computadoras en el hogar, acceso a Internet en el hogar, frecuencia de uso de computadoras en el hogar, tiempo que lleva utilizando computadoras y nivel de confianza en el uso de las TIC. Este último, es un índice obtenido de una escala de autopercepción de competencias TIC del cuestionario de contexto. Sin embargo, posterior a comprobar los supuestos teóricos del modelo de regresión, se decidió eliminar las variables acceso a computadora, acceso a internet en el hogar y tipo de centro educativo al cual asiste, toda vez que presentaban una correlación alta (0,65, 0,67 y 0,72 respectivamente) y significativa ( $p:0,00$ ), con el nivel socioeconómico de los estudiantes. Se optó por dejar esta última variable, en vez de las tres anteriores, puesto que esta variable incluye a las anteriores y considera además datos referentes al nivel educativo y cultural de los padres<sup>2</sup>. Del análisis de regresión, se obtuvieron tres modelos, de los cuales se optó por el tercero, toda vez que correspondía al modelo que explicaba mayor porcentaje de la varianza y contaba con mayor capacidad predictora.

---

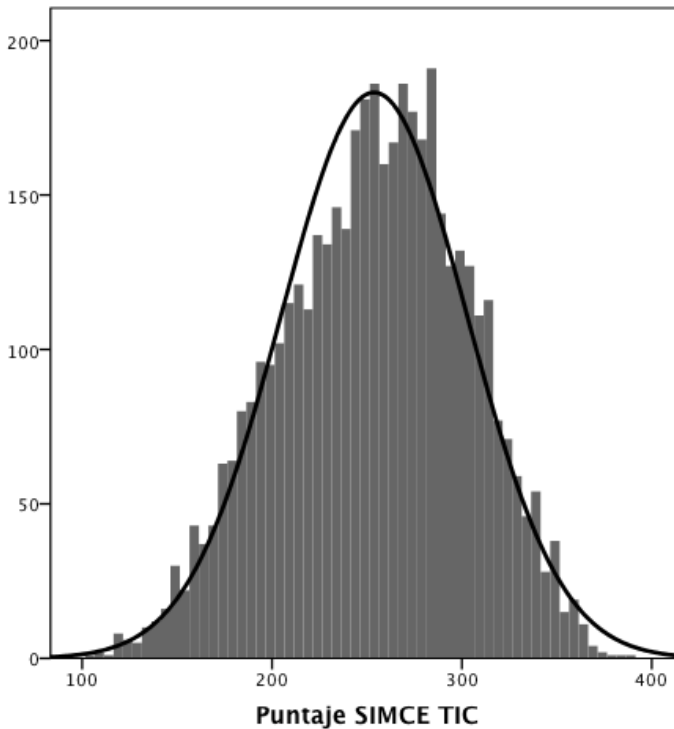
<sup>2</sup> La variable nivel socioeconómica, corresponde a un índice construido por el SIMCE a partir de datos contextuales obtenido de un cuestionario aplicado a padres y tutores de los alumnos encuestados.

### 3. RESULTADOS

La evaluación de competencias TIC (SIMCE TIC), presenta una media de 253 puntos, en un rango empírico de 89 a 391 puntos. En el Gráfico 1 se presenta la distribución del puntaje de competencias TIC, obtenido por los estudiantes que rindieron la prueba. Tal como se puede observar, el mayor porcentaje de alumnos se encuentra entre los 200 y 300 puntos de competencias TIC. En concreto, un 48% de los estudiantes presenta un bajo nivel de competencias TIC (valores inferiores a 245).

GRÁFICO 1

#### Distribución del puntaje de evaluación de competencias TIC



Al observar el puntaje de competencias TIC, por las principales variables de desagregación revisadas en el marco teórico, se pudo constatar que existen diferencias estadísticamente significativas, según sexo, nivel socioeconómico, años usando computadora, nivel de confianza en el uso de computadoras y frecuencia en el uso de computadoras, tal como se refleja en los siguientes gráficos.

GRÁFICO 2  
Competencias TIC según sexo

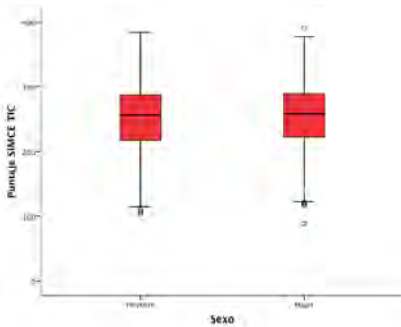


GRÁFICO 3  
Competencias TIC según nivel socioeconómico

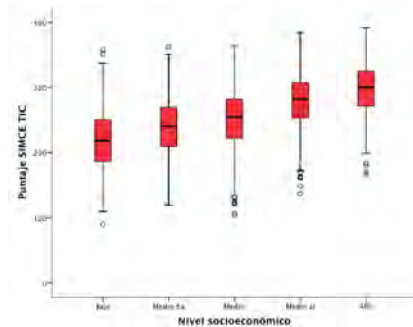


GRÁFICO 4  
Competencias TIC según años usando la computadora

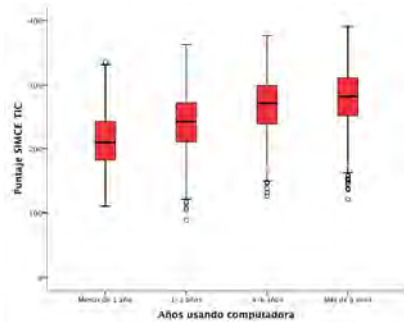
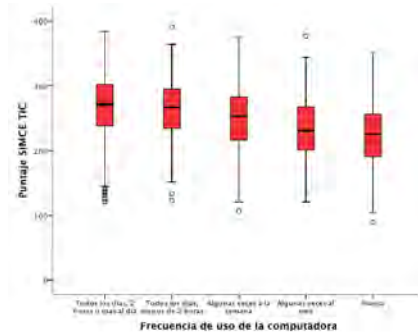


GRÁFICO 5  
Competencias TIC según frecuencia de uso de la computadora



Adicionalmente en la Tabla 1, se puede observar que hay correlación significativa con todas las variables mencionadas anteriormente, salvo con la variable sexo ( $r:0,03$ ;  $p:0,25$ ). Esto permite establecer que las variables nivel socioeconómico, años usando ordenador, nivel de confianza en el uso de ordenadores y frecuencia en el uso de ordenadores, son variables que están relacionadas con la brecha en las competencias TIC.

TABLA 1

**Valores de Competencias TIC de estudiantes según variables de desagregación y estadísticos de Anova y correlaciones**

Variable	Categoría	Puntaje de competencia TIC	Diferencias sig.		Correlaciones	
			f	p	r	p
Sexo	Hombre	252	6,43	0,00	0,03	0,25
	Mujer	255				
Nivel socioeconómico	Bajo	218	410,6	0,00	0,59	0,00
	Medio bajo	240				
	Medio	251				
	Medio alto	279				
	Alto	296				
Años usando ordenador	Menos de 1 año	213	332,7	0,00	0,51	0,00
	Entre 1 y 3 años	241				
	Entre 4 y 8 años	267				
	Más de 8 años	277				
Nivel de confianza en el uso de TIC	Bajo	198	4,12	0,00	0,40	0,00
	Medio	235				
	Alto	267				
Frecuencia en el uso de ordenadores	Todos los días	266	143,6	0,00	0,38	0,00
	Semanalmente	250				
	Mensualmente	234				
	Nunca	223				

En consideración a los resultados anteriores y con el objetivo de saber la probabilidad de que un estudianteciente con un nivel de competencias TIC alto, vale decir un puntaje superior a 246 puntos, se aplicó un análisis de regresión logística utilizando el método RV. De acuerdo a los resultados presentados en la Tabla 2, se puede establecer que las variables que predicen el hecho de que un estudiante presente un nivel de competencias alto son i) los años que lleva utilizando computadora: a mayor cantidad de años utilizando computadora, la probabilidad de obtener un puntaje superior a 246 aumenta en un 39%ii)

nivel socioeconómico: pertenecer a un nivel socioeconómico alto, aumenta la probabilidad de obtener un puntaje superior a 246 en un 73% y iii) el nivel de confianza en el uso de TIC<sup>3</sup>: tener bajos niveles de confianza disminuye la probabilidad de obtener un puntaje superior a 246 puntos en un 55%. Por su parte, el sexo (dado que no presenta una correlación significativa con las competencias TIC) y la frecuencia de uso de la computadora en el hogar no son predictores de las competencias TIC de los estudiantes chilenos ( $p > 0,05$ ). Adicionalmente, el modelo presentado explica el 31% de la varianza y permite hacer una estimación correcta del 72% de los estudiantes incluidos en el estudio.

TABLA 2  
Resultados de regresión logística binaria

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Años usando ordenador	,327	,043	57,346	1	,000	1,386
Nivel socioeconómico	,550	,032	287,162	1	,000	1,733
Nivel de confianza en el uso de TIC	-,809	,072	127,234	1	,000	,445
Constante	-,489	,244	4,005	1	,045	,614

#### 4. CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos, se puede establecer que existen brechas en las competencias TIC de estudiantes de secundaria según nivel socioeconómico, años de uso de la computadora, frecuencia de uso de la computadora y nivel de confianza en el uso de la computadora, coincidiendo con los factores que han sido detectados en investigaciones respecto de las brechas en el uso de las TIC, (Bennett et al., 2008; Choque, 2009; DiMaggio & Hargittai, 2001). No obstante a lo anterior, si bien se observan diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, se observa por un lado, que el sexo no correlaciona significativamente con las competencias TIC y por otro lado, que las mujeres presentan mayores niveles de competencias TIC que los hombres, lo cual contradice las investigaciones que afirman que los hombres presentan mayor dominio en el uso de la tecnología. En efecto, los hombres pueden presentar mayor nivel de confianza en el uso de las tecnologías, lo cual no necesariamente se condice con su nivel real de competencias TIC (Combes, 2008); confirmando las conclusiones de estudios recientes (García & Rosado, 2012).

<sup>3</sup> En la base de datos, la autopercepción de competencias TIC está en una escala de 1 a 5, donde 1 es muy fácil y 5 es que no sabe hacer determinada actividad con el ordenador, lo que explica el signo negativo.

Esto, podría explicarse por el tipo de uso que desarrolla cada uno, mientras los hombres realizan mayor cantidad de actividades relacionadas con el ocio (Sunkel et al., 2011), las mujeres utilizan las TIC para comunicarse y hacer actividades escolares (Claro, 2010), lo que podría suponer una relación distinta con las tecnologías, dándole un uso mucho más funcional respecto de los hombres.

Por su parte, en lo que se refiere a las variables que predicen un nivel alto de competencias TIC, se encuentran los años utilizando computadora, nivel socioeconómico y nivel de confianza en el uso de computadoras, lo cual es consistente con investigaciones similares (Claro et al., 2012). El nivel socioeconómico es la variable con mayor poder predictor, tal como evidencian investigaciones respecto de las brechas de uso (toda vez, que si aumenta el nivel socioeconómico aumenta la probabilidad de obtener un puntaje superior a 246 en un 73%).

Al respecto resulta interesante retomar la idea de capital tecnológico, puesto que existe una relación entre nivel socioeconómico bajo y los jóvenes que no tienen acceso a computadora e Internet en el hogar, (haciendo alusión al capital económico), por su parte, dada la segregación de los centros escolares chilenos, aquellos estudiantes con nivel socioeconómico bajo, no cuentan con un círculo social o con redes que promuevan usos “significativos” de las TIC, parafraseando a Selwyn (2004), lo cual estaría asociado a una falta de capital social. Por su parte y considerando que se trata de jóvenes cuyos padres cuentan con bajo nivel educativo, es probable que los usos sean mucho más básicos o precarios, disminuyendo la posibilidad de adquirir un mayor nivel de competencias (capital cultural). Esta serie de suposiciones, abriría una ventana a nuevas investigaciones respecto del tema, enfocándose en la operacionalización de los capitales, planteados originalmente por Bourdieu y su relación con las competencias TIC.

Además del nivel socioeconómico, en el modelo se incluyen otras dos variables que eventualmente podrían ser controladas con el objetivo de reducir las brechas. Así por ejemplo considerar la inclusión de computadoras en los primeros años de enseñanza y promover la confianza de los estudiantes en el uso de computadoras, podrían ser medidas que apoyen a reducir las brechas de competencias TIC. Cabe destacar además, que el sexo si bien genera brechas, no es un predictor de las competencias TIC, lo cual aumenta el optimismo respecto de la posibilidad de aplicar medidas que puedan modificar los bajos niveles de competencias TIC presentados por los alumnos de secundaria. Finalmente, es importante subrayar el hecho de que la frecuencia con la cual se utiliza la

computadorano es predictor de las competencias TIC, lo cual es interesante respecto de las actividades o tareas que pueden promover un mayor nivel de competencias en el uso de las TIC. Esto, asumiendo que lo relevante no es la frecuencia, sino el tipo de actividades que se desarrollen con la tecnología, tal como ya habría sugerido anteriormente el informe de PISA de la OECD (2010), enfocándose en la calidad de las actividades por sobre la cantidad.

## 5. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación utilizó como fuente de información las bases de datos de SIMCETIC 2011 del Ministerio de Educación de Chile. La autora agradece al Ministerio de Educación el acceso a la información. Todos los resultados del estudio son responsabilidad propia y en nada comprometen a dicha institución.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

134

- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. In OECD (Ed.), *OECD Education Working Papers* (Vol. 41).
- Area, M. (2008). Innovación Pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*, 64, 5-18.
- Arras, A., Torres, C., & Valcárcel, A. (2011). Competencias en Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) de los estudiantes universitarios. *Revista Latina de Comunicación Social*, 66, 1-26. doi: 10.4185/RLCS-66-2011-927-130-152
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The digital natives debate: A Critical Review of the evidence. *British journal of educational technology*, 39(5).
- Betancour, V. (2004). El problema de la brecha digital: Más allá de las fronteras de la conectividad. *Pez de plata: Bibliotecas Públicas a la vanguardia*.
- Borgaminck, L., & Baquerin, M. (2003). ¿Internet: un medio de sociabilidad o de exclusión? *Communication & Society/Comunicación y Sociedad*, 16(2), 95-118.
- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy- What do young people need to know about digital media? In B. Bachmair (Ed.), *Medienbildung in neuen Kulturraumen* (pp. 59-71): VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cabra, F., & Marcial, G. (2009). Nativos digitales: ¿Ocultamiento de factores generadores de fracaso escolar? *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 113-130. <http://www.rieoei.org/rie50a06.pdf>

- Choque, M. (2009). Brecha digital y juventud en Cochabamba. Desigualdades en el acceso y uso de nuevas tecnologías. *Punto Cero*, 14(19), 29-41.
- Claro, M. (2010). Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes. Estado del arte. *Documento de Proyecto*.
- Claro, M., Preiss, D., SanMartín, E., Jara, I., Hinojosa, E., Valenzuela, S., . . . Cortes, F. (2012). Assessment of 21st century ICT skills in Chile: Test design and results from high school level students. *Computers & Education*, 59, 1042-1053.
- Combes, B. (2008). *The net generation: Tech-savvy or lost in virtual space*. Paper presented at the IASL Conference: World class learning and literacy through school libraries, Berkeley.
- Comisión Europea. (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida, Un marco de referencia europeo. In Dirección, general, de, educación, y & cultura (Eds.).
- DiMaggio, P., & Hargittai, E. (2001). From the "digital divide" to "digital inequality": Studying Internet use as penetration increases. *Princeton University Center for Arts and Cultural Policy Studies*, 15.
- García, F., & Rosado, M. (2012). Conductas sociocomunicativas de los nativos digitales y los jóvenes en la web 2.0. *Communication&Society/Comunicación y Sociedad*, 25(1), 15-38.
- Gonzalez, J. (1999). Tecnología y percepción social: evaluar la competencia tecnológica. *Estudios sobre las culturas contemporaneas*, 5(9), 155-165.
- Hesketh, A., & Selwyn, N. (1999). Surfing to school: The electronic reconstruction of institutional identities. *Oxford Review of Education*, 25(4), 501-520.
- Howard, P., Rainie, L., & Jones, S. (2001). Days and Nights on the internet: The impact of a diffusing Technology. *American Behavioral Scientist*, 45(3), 383 - 404.
- Howard, T. (1992). WANS, Connectivity, and Computer Literacy. *Computers and Composition*, 9(3), 41-58.
- ITU. (2013). *Medición De La Sociedad De La Información*. Ginebra: Unión Internacional de Telecomunicaciones.
- Katz, R. (2009). La brecha digital: ¿oferta o demanda? *Enter-IE*, 135, 1-5.
- Masanet, M.-J., Contreras, P., & Ferrés, J. (2013). Highly qualified students? Research into the media competence level of Spanish youth. *Communication&Society/Comunicación y Sociedad*, 26(4), 217-234.
- OECD. (2001). Learning to change: ICT in schools, schooling for tomorrow. In OECD (Ed.).
- OECD. (2010). Are the New Millennium Learners Making the grade? Technology use and educational performance in PISA.

- Peter, J., & Valkenburg, P. (2006). Adolescents' internet use: Testing the "disappearing digital divide" versus the "emerging digital differentiation" approach. *Poetics*, 34, 293-305. doi: 10.1016/j.poetic.2006.05.005
- Robinson, L. (2009). A taste for the necessary. A Bourdieuan approach to digital inequality. *Information, Communication & Society*, 12(4), 488-507. doi: 10.1080/13691180902857678
- Sánchez, J., Olivares, R., & Alvarado, P. (2013). Variables asociadas al hogar y resultados de la prueba SIMCE TIC. In C. Araya (Ed.), *Desarrollo de habilidades digitales para el siglo XXI en Chile, ¿Qué dice el SIMCE TIC?* Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Scribano, A., & Sena, A. d. (2009). Las segundas partes sí pueden ser mejores: Algunas Reflexiones sobre el uso de datos secundarios en la investigación cualitativa. *Sociologias*, 11(22), 100-118.
- Selwyn, N. (2004). Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. *New Media & Society*, 6(3), 341-362. doi: 10.1177/1461444804042519
- Selwyn, N. (2009). The digital native - myth and reality. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 61(4), 364-379.
- Sunkel, G. (2006). *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América latina: una exploración de indicadores*: Naciones Unidas.
- Sunkel, G., Trucco, D., & Moller, S. (2011). Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y las comunicaciones en América Latina: potenciales beneficios. In CEPAL (Ed.).
- Unesco. (2008). ICT competency standards for teachers: competency standards modules.
- Wainerman, C., & Sautu, R. (2001). *La Trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.

## Menores en riesgo de vulnerabilidad social: el caso de un aula de apoyo de *Save the Children-Valencia*

*Children at risk of social vulnerability: the case of a support classroom of Save the Children-Valencia*

**Roser Grau Vidal**

*Fundación Save the Children Valencia, España.*

**Carlos Sancho Álvarez**

*Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación MIDE-Universitat de València. Personal Investigador en Formación de la Universitat de València.*

### Resumen

Una tercera parte de la población infantil del Estado español vive en riesgo de pobreza o exclusión social (Save the Children, 2014). Por ello, se deben articular mecanismos de prevención sobre el riesgo de dificultad social ante los y las menores. En esta línea, presentamos un estudio sobre un aula del programa ProInfancia-Save the Children-Valencia que, a partir de trabajos anteriores (Grau y Sancho, 2013a; 2013b; 2014), se exponen los resultados de la última fase del estudio sobre el post-test de Clima Social Aula (Pérez, Ramos y López, 2009), el sociograma final y la observación participante, en un grupo donde se ha implementado la asamblea de aula. Algunas primeras conclusiones constatan de forma progresiva que el nivel de aprendizaje del alumnado se corresponde con el nivel de participación entre el grupo-clase, así como que la mejora de la convivencia es posible implementando la asamblea de aula como herramienta para facilitar la convivencia escolar e intercultural (Grau, 2013).

**Palabras clave:** Riesgo de exclusión social | Save the Children | Clima Social Aula | asamblea de aula | convivencia escolar e intercultural.

### Abstract

*A third of the child population of the Spain live at risk of poverty or social exclusion (Save the Children, 2014). Therefore, it must articulate prevention mechanisms on the risk of social difficulties to the minors. In this line, we present a study on a classroom PROINFANCIA -Save the Children- Valencia program which, from previous work (Grau & Sancho, 2013a, 2013B, 2014), the results of the last phase of the study are shown on the post -test of Classroom Social Climate (Pérez, Ramos & López, 2009), the final sociogram and participant observation, in a group where the assembly is deployed classroom. Some initial conclusions constant progressively the level of student learning corresponds with the level of participation among the class group and the improvement of coexistence is possible to implement the assembly tool to facilitate classroom and school life and intercultural (Grau, 2013).*

**Keywords:** Risk of social exclusion | Save the Children | Classroom Social Climate | classroom assembly | scholar and intercultural coexistence.

## 1. INTRODUCCIÓN

*“Los niños y niñas son los últimos responsables de la crisis, y sin embargo están sufriendo sus consecuencias de forma tan o más grave que otros colectivos y grupos sociales. A la vez, el impacto en ellos está siendo mucho menos visible cuando son precisamente los que menos capacidad tienen (individual y colectivamente) para enfrentarse a ella y a sus consecuencias”* (UNICEF, 2012, p. 6).

Si nos adentramos en las características específicas de las familias que actualmente forman parte del programa *ProInfancia* desarrollado por *Save the Children* (STCH en adelante) en Valencia, los padres y las madres de los niños y niñas que acuden diariamente al centro de apoyo educativo, es necesario hacer referencia a la población que actualmente vive en el municipio de Paterna, Valencia. Asimismo, la realidad actual de estas familias en esta zona geográfica, ha sido muy castigada por la crisis económica y en definitiva, una de las que alberga las mayores cifras de desempleo del Estado (IVE, 2013).

138

Todas las familias que en la actualidad forman parte del programa *Caixa ProInfancia* de STCH en Paterna, son familias en situación de vulnerabilidad. Familias que viven en barrios de acción preferente y usualmente periféricos de la ciudad, en los cuales las problemáticas socio-educativo-culturales y económicas, son habituales. Es por ello que, STCH ha decidido intervenir con el objetivo de potenciar y promover una mejor calidad de vida. Todo ello, a través del programa que, de acuerdo a los baremos para poder participar –ver TABLA 1-, existe una renta máxima según el número de personas de las que está compuesta la familia. Ya que, si tienen ingresos anuales superiores a los delimitados oficialmente, no pueden entrar a formar parte del mismo. Podemos afirmar que se trata de niños, niñas y familias que viven en situación de pobreza infantil, y por ello, en riesgo de dificultad social.

Niños, niñas y adolescentes de entre 0 y 16 años cuyas familias, en situación de pobreza económica relativa o extrema, son susceptibles de estar o están en proceso de atención y/o acompañamiento social y presentan carencias en sus necesidades sociales (Grupo de Investigación PSITIC, 2011, p. 16).

TABLA 1

## Distribución del tipo de unidad familiar por límite de ingresos

Tipo de unidad familiar	Unidades de consumo equivalentes	Límite de ingresos
Una persona	1	7.455,14 €
Un adulto con un hijo/a	1,9	14.164,77 €
Un adulto con dos hijos/as	2,2	16.401,31 €
Un adulto con tres hijos/as	2,5	18.637,85 €
Un adulto con cuatro hijos/as	2,8	20.874,39 €
Un adulto con cinco hijos/as	3,1	23.110,93 €
Una pareja de adultos con un hijo/a.	1,8	13.419,25 €
Una pareja de adultos con dos hijos/as.	2,1	15.655,79 €
Una pareja de adultos con tres hijos/as.	2,4	17.892,34 €
Pareja de adultos con cuatro hijos/as.	2,7	20.128,88 €
Una pareja de adultos con cinco hijos/as.	3,0	22.365,42 €

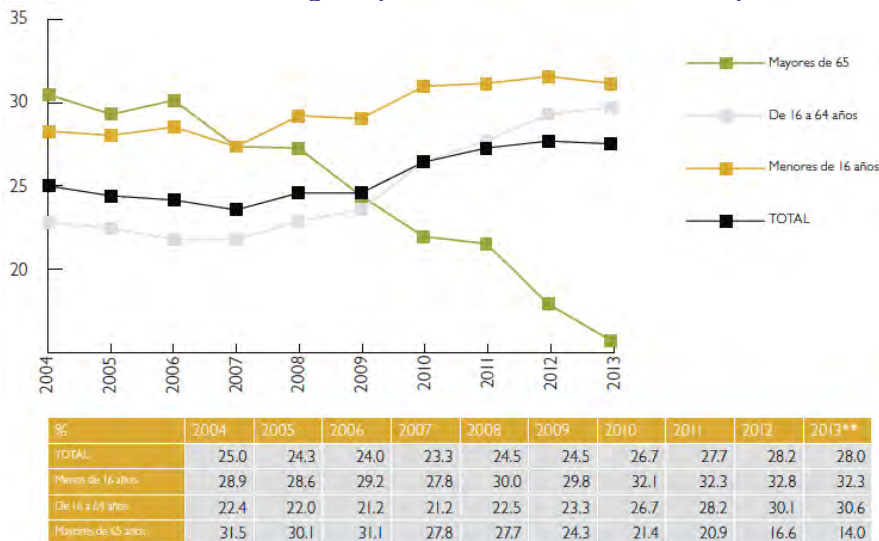
Fuente: Adaptado de Grupo de Investigación PSITIC (2011, p. 36)

El fenómeno de la pobreza infantil, de forma general afecta exponencialmente en nuestro contexto (INE, 2013). Es más, como se puede llegar a observar en las cifras –ver GRÁFICO 1-, la tasa de pobreza en las áreas de menor edad, se elevan de manera muy rápida en los últimos años, a causa de la creciente crisis económica por la que atraviesa el país y la falta de mecanismos y recursos que prevengan estas problemáticas (Save the Children, 2014).

139

GRÁFICO 1

## Evolución de la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social en España



Fuente: Save the Children (2014).

Por todo ello, es urgente y debería ser la máxima prioridad para los poderes públicos diseñar y desarrollar unas políticas sociales específicas que conllevaran la mejora de esta situación. Una obligación de todos y todas, ya que, según el *Artículo 27* de la *Convención sobre los Derechos del Niño*, España ratifica que, “*Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social*” (Naciones Unidas, 1989).

Las condiciones educativas y de salud, en definitiva, las oportunidades vitales de estos niños y niñas, están siempre sujetas a situaciones de empobrecimiento. Son procesos de exclusión social que, además de desarrollar problemáticas económicas en relación a la pobreza infantil, en la mayoría de los casos son mucho más profundas y complicadas, debido a posibles causas y problemas estructurales que subyacen a estas manifestaciones empíricas (Moisio, 2000).

En este sentido, el bienestar de los y las menores en el ámbito escolar se dificulta por situaciones de conflicto y problemáticas socio-educativas graves. De hecho, la convivencia escolar negativa que se desarrolla ante estas situaciones de dificultad social, disminuye el rendimiento escolar, fomenta el abandono escolar y potencia la violencia escolar, entre otros (Gottfredson, Gottfreson, Payne y Gottfreson, 2005; Merrell, Gueldner, Ross y Isava, 2008; Swearer, Espelage, Vaillancourt y Hymel, 2010).

140

Por lo tanto, la convivencia escolar e intercultural ha adquirido un gran protagonismo entre los conceptos nucleares de las prácticas educativas actuales, ya que es un objetivo todavía inalcanzado (Ortega, Del Rey y Sánchez, 2012). La convivencia escolar es un concepto considerado como un constructo poliédrico, de múltiples caras que incluye aspectos de cultura escolar, conceptos de clima de aula y habilidades sociales entre los y las menores (Gázquez, Pérez y Carrión, 2011). Algo que, en consonancia, ha provocado un amplio despliegue de programas y buenas prácticas desde algunos centros educativos con el objetivo de prevenir situaciones de conflicto y para fomentar una convivencia escolar e intercultural positiva entre el alumnado (Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2013).

## 2. ESTUDIO

La presente investigación está orientada a la utilización de la asamblea de aula como herramienta para mejorar la convivencia escolar y el clima social en un

contexto de pobreza infantil, así como para prevenir la posible dificultad social que pueda provocar o esté provocando esta situación.

Dicho estudio tiene su origen en la necesidad de resolver una serie de problemáticas que dificultan el funcionamiento de las aulas de apoyo de STCH en Paterna (Valencia). En relación, con la finalidad de conocer las principales causas por las cuales se ha decidido realizar este estudio, a continuación se presentan algunos de los conflictos que a día de hoy están presentes en las aulas de apoyo educativo de STCH:

- En primer lugar, los principales problemas que están presentes son los relacionados con la convivencia escolar e intercultural. Por una parte, los niños tienden a agruparse por sexo, es decir, en ocasiones rechazan el contacto y el juego con las niñas, principalmente por el género. Aun así, cabe destacar que en contadas ocasiones, también se ha mostrado por dicho colectivo, rechazo hacia el sexo femenino a causa del origen geográfico, ya que coincide de forma general que los niños son de origen magrebí y las niñas de origen subsahariano. En esta misma línea, se ha detectado rechazo mediante comentarios xenófobos dirigidos a las niñas del aula, procedentes de los niños, los cuales se han abordado y se han intentado resolver, no siempre con éxito.
- En otro orden de cosas, todo lo contrario ocurre con la actitud de las niñas hacia los niños. Ellas buscan contacto y muestran interés por ellos, interesándose por sus aficiones, sus gustos y sus preocupaciones. Pero en este sentido, el interés en ocasiones es excesivo, llegando a ser molesto para ellos. Ambos comportamientos se enfrentan y son generadores de conflictos constantes. Sin duda, los enfrentamientos entre unos y otros están a la orden del día: insultos, rechazo, exclusión, acoso escolar, son algunos ejemplos de problemáticas de convivencia que a día de hoy están presentes en las aulas. Todo ello dificulta, en gran medida, el proceso de enseñanza-aprendizaje entre el grupo-clase, ya que el clima de aula y las relaciones interpersonales están influenciadas por toda la problemática anteriormente citada.

La investigación está enfocada, más que a buscar las causas de este tipo de comportamientos, a encontrar algunas de las posibles soluciones al respecto. Por ello, consideramos que es interesante iniciar un proceso de investigación sobre la implementación de la asamblea de aula, creando un espacio de diálogo, de confianza, de amistad y de resolución de conflictos, apostando por la palabra y por el consenso para mejorar el funcionamiento y las relaciones sociales que en ella se establecen, así como para fomentar competencias socio-personales

entre los y las menores para que puedan proyectar un mejor futuro de vida; procesos de cambio para que los centros puedan incrementar su calidad y potencien adecuadamente un desarrollo integral de su estudiantado (Murillo y Muñoz-Repiso, 2002; Macbeath, 2007; Townsend, 2007; Murillo, 2011). En definitiva, *“introducir mejoras que favorezcan y posibiliten más y mejores prácticas inclusivas para alcanzar mayores cotas en la calidad de vida de todo el alumnado”* (Muntaner, 2013, p. 36).

## **2.1 CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO DE ESTUDIO**

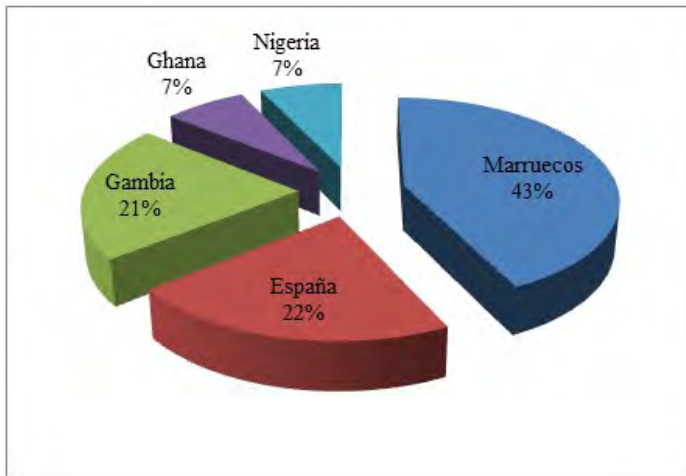
Se trata de un aula formada por siete niños y siete niñas, lo que suman un total de catorce. Son niños y niñas entre 8 y 11 años, por tanto, en estos momentos están cursando 2º, 3º o 4º de Educación Primaria. De forma específica, seis están cursando 4º de primaria, otros seis 3º y dos cursan 2º. El alumnado se encuentra escolarizado en diferentes centros educativos del municipio de Paterna (4 colegios) de forma ordinaria, con los cuales se está en plena colaboración desde STCH para desarrollar el programa de apoyo escolar.

**142**

Por otra parte, en cuanto a las características del aula, el país de origen de los niños y de las niñas puede ser relevante. El aula cuenta con cinco nacionalidades diferentes (3 niños y niñas son de España, 6 de Marruecos, 1 de Nigeria, 1 de Ghana y 3 de Gambia) – véase gráfico 2-. No cabe duda que se trata de un aula muy diversa, en cuanto a la edad y en cuanto a la nacionalidad, pero todo ello no se concibe como una problemática o un impedimento para desarrollar determinadas actividades, sino como un enriquecimiento y una ventaja para crecer y vivir en una realidad que está presente en la sociedad en la que vivimos.

La diversidad puede concebirse de dos formas, como un obstáculo para el crecimiento y el aprendizaje de los niños y de las niñas en los centros educativos o como un enriquecimiento que potencia el desarrollo integral del alumnado (López, Grau y Vicent, 2012, p. 32).

GRÁFICO 2  
Distribución de la muestra por país de origen



La sociedad actual ya es multicultural, es una sociedad en la que viven personas con distintas identidades, distintos orígenes culturales, rasgos, características y también posibilidades. En esta línea, se debe señalar que en la actualidad, las teorías más relevantes a nivel internacional en Ciencias Sociales y de la Educación están aportando elementos teóricos y datos empíricos que demuestran la posibilidad de una convivencia pacífica basada en la igualdad de las diferencias, el diálogo igualitario y el enriquecimiento social que representa la convivencia intercultural (Flecha 1997, Habermas 1981, Touraine 1997). Por todo ello, la presente investigación tiene, entre otras, la finalidad de convertir dichas diferencias en motores de cambio, en herramientas que potencien la construcción de una ciudadanía más democrática y solidaria, mediante la implementación de la asamblea de aula como espacio de diálogo, confidencialidad y democracia.

## 2.2 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Con la finalidad de evaluar la efectividad de dicho proyecto y la implantación de la asamblea de aula como herramienta para la mejora de la convivencia escolar y prevención del riesgo de exclusión social, se apuesta por la complementariedad metodológica (Jornet, González-Such y Perales, 2013). Consideramos que es fundamental la complementariedad metodológica para poder garantizar un mayor y un mejor acercamiento a la realidad estudiada, ya que parece viable combinar la metodología cualitativa y la cuantitativa dentro de una misma

investigación, de manera que se pueda sostener la complementariedad entre métodos (Bericat, 1998).

El proceso de investigación que enmarca al presente estudio se ha dividido en cuatro fases. Estas fases estructuran el proceso y facilitan la organización en la investigación; resultados completos en Grau (2013):

- Fase 0) Análisis de necesidades (pre-test): Esta fase está relacionada con el estado inicial de la cuestión. Se detecta una necesidad/problema y se justifica para poder desarrollar una investigación que lo aborde. Los resultados se presentan en Grau y Sancho (2013a).
- Fase 1) La formación de los trabajadores en la herramienta. Esta fase permite, después del análisis previo, formar, sensibilizar y concienciar a los trabajadores y trabajadoras en el uso de la asamblea de aula como herramienta para la mejora de la convivencia. Los resultados se presentan en Grau y Sancho (2013b).
- Fase 2) Ejecución del proyecto. En la presente fase se procede a implementar la asamblea de aula propiamente dicha. Los resultados se presentan en Grau y Sancho (2014).
- Fase 3) Evaluación final (post-test): Cuando finaliza el proyecto, con la finalidad de evaluar los resultados obtenidos y poder observar los cambios que se han efectuado, se utilizarán herramientas similares a las utilizadas en el pre-test. En este caso, la pretensión del presente texto es exponer los resultados en esta última fase del estudio desarrollado.

144

Asimismo, cabe destacar que después de cada una de las fases, se procede a analizar los datos obtenidos mediante diferentes instrumentos, técnicas y programas:

- Escala de clima de aula (Pérez, Ramos y López, 2009), fichas de observación participante y cuestionario final cumplimentado por las educadoras: Los datos obtenidos se analizaron y tabularon a partir de la estadística descriptiva e inferencial, con apoyo del software SPSS (Statistical Package for Social Sciences, versión 19).
- Sociograma: Los datos obtenidos mediante el sociograma fueron analizados a través del procedimiento común. En primer lugar se construyó la tabla con las selecciones y los rechazos de cada uno de los niños y de las niñas y seguidamente se pasó a realizar el gráfico correspondiente, con la finalidad de representar los resultados obtenidos.

- Grupo de discusión: Se ha empleado la técnica de Análisis de Contenido mediante un sistema categorial inductivo de la información.
- Cuaderno de campo: Dicha herramienta se ha utilizado de forma complementaria a la observación participante. Se ha empleado para poder realizar un adecuado seguimiento de la intervención y los datos obtenidos a través de la lectura del diario no se han utilizado de forma directa en los resultados, sino que ha conformado un proceso de auto-evaluación.

### 3. RESULTADOS

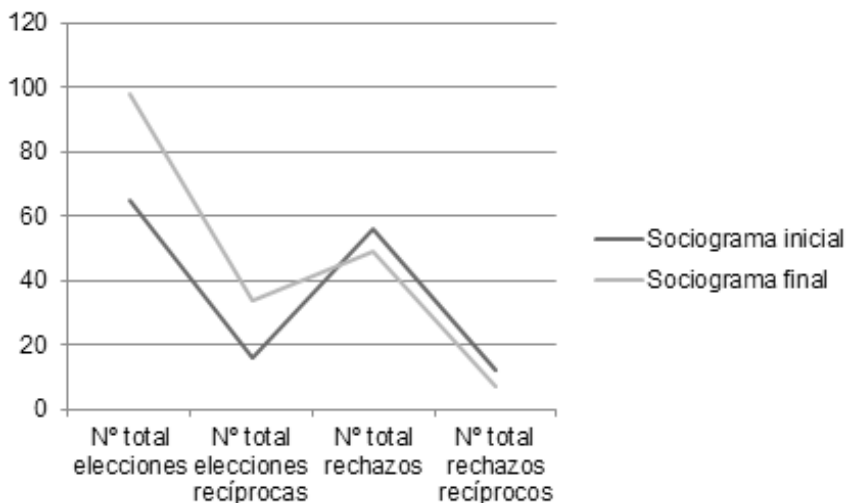
Como se ha especificado anteriormente, en el proceso de evaluación de resultados se han empleado tres herramientas. En primer lugar, referente a la primera línea de investigación, se ha empleado un cuestionario final, en el que se han formulado una serie de preguntas referentes al uso de la asamblea de aula por parte de las educadoras del equipo educativo de STCH (Paterna). Por otra parte, en la segunda línea de investigación, se han replicado los mismos instrumentos de evaluación que en la fase de diagnóstico de necesidades (pretest): La escala de clima de aula y el sociograma.

145

#### 3.1 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En resumen, los resultados obtenidos en la presente investigación se encuentran reflejados de manera sintetizada en la tabla que a continuación se presenta. En la información que se aporta, se puede observar de forma detallada la evolución positiva de la convivencia en el aula de referencia, comparando los resultados obtenidos tanto en los sociogramas (inicial y final) –ver GRÁFICO 3-, como en las escalas de clima social de aula (pre-test y post-test) –ver GRÁFICO 4-. Para tal efecto, se han elegido dichas herramientas para mostrar el resumen de resultados ya que se considera que son las fuentes más relevantes, sin otorgar menor importancia al resto de instrumentos empleados en los que se han obtenido también datos significativos para el proceso de la investigación.

GRÁFICO 3  
Resumen resultados sociograma (inicial y final)



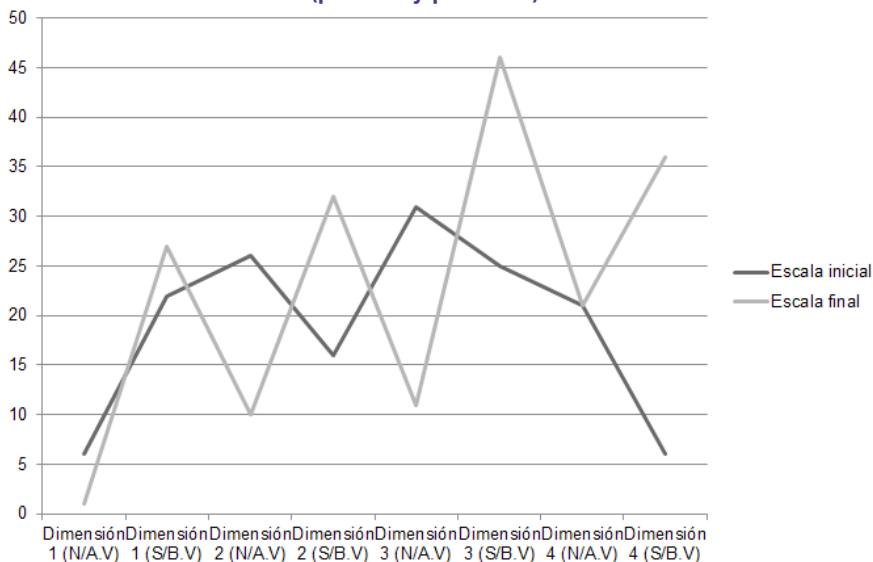
Fuente: Grau (2013).

146

Como podemos observar, se han establecido una serie de categorías que nos demuestran la evolución y el progreso obtenido, en función del número total de elecciones, de elecciones recíprocas, de rechazos y de rechazos recíprocos; tanto en el sociograma inicial como en el final. Se observa que el número total de elecciones y total de elecciones recíprocas es mayor en el sociograma final, así como el número total de rechazos y total de rechazos recíprocos es disminuye en el sociograma final.

## GRÁFICO 4

## Resumen resultados escala (pre-test y post-test)



N/A.V: Nunca/ A Veces; S/B.V: Siempre/ Bastantes Veces.

Fuente: Grau (2013).

147

En la información anterior se pueden observar los resultados obtenidos en la escala de clima social de aula inicial y final. Los datos se han organizado de acuerdo con los datos resultantes en las cuatro dimensiones del cuestionario; (1) Interés, (2) Satisfacción, (3) Relación y (4) Comunicación. Asimismo, se han agrupado las respuestas por afinidad en las contestaciones (Nunca/ A veces; Siempre/ Bastantes veces). Se observa que en todas las dimensiones las respuestas *Nunca* y *A veces* disminuyen en el pre-test, así como las respuestas *Siempre* y *Bastantes veces* aumentan en el post-test.

#### 4. DISCUSIÓN

En general, los resultados demuestran que la convivencia en el aula ha ido mejorando con el paso del tiempo durante todo el curso escolar, así como se ha ejercido una posible reducción de la dificultad social entre los y las menores. En efecto, los datos demuestran una evolución positiva de las relaciones que se han establecido en el aula, además de mejorar la perspectiva del alumnado respecto a las dimensiones socio-afectivas evaluadas.

En sentido amplio, los datos obtenidos, nos muestran de forma progresiva que ha mejorado la convivencia en el aula objeto de estudio a medida que se asumía de manera más sólida la asamblea de aula, pudiendo contribuir de manera favorable esta herramienta en el proceso de mejora con el grupo-clase. Sin embargo, los resultados obtenidos en la escala de clima social de aula final (post-test), en general son más positivos que los que se han obtenido en el sociograma. Esta evidencia, en algunos casos, puede estar condicionada por la *deseabilidad social*<sup>1</sup>.

En futuras investigaciones, con la finalidad de observar de manera diferenciada otras relaciones, nos proponemos estudiar otras variables que puedan estar influyendo en esa aparente mejora de las relaciones sociales –estilo educativo docente, factores familiares, entre otros–.

Asimismo, en cuanto a las propiedades métricas de algunos procesos de la investigación, se podrían mejorar para futuras investigaciones algunos elementos en cuanto a la fiabilidad y validez del propio estudio, así como una ampliación en la muestra. En relación, el diseño de esta investigación ha sido no experimental, ya que no se ha analizado paralelamente ningún grupo control (Orellana, Almerich y Suárez, 2010), por ello, se pretende para estudios posteriores mejorar los procesos metodológicos por medio del análisis de más grupos, estudiados paralelamente con grupos de control.

148

De acuerdo a las evidencias encontradas en este trabajo, se pueden aportar elementos de relevancia para la comunidad educativa, y de forma específica para el profesorado, ya que podemos estar motivando hacia el uso de la asamblea de aula como estrategia para mejorar la convivencia escolar.

Para finalizar, cabe destacar la importancia que presenta este trabajo, ya que entendemos que nuestra sociedad necesita elementos de cohesión social (Jornet, 2012), herramientas que ayuden y faciliten la convivencia escolar y potencien las relaciones sociales, con la finalidad de que todos y todas seamos más felices y se reduzcan las situaciones de vulnerabilidad social.

---

<sup>1</sup> Este fenómeno hace referencia a las respuestas frente a una cuestión de índole personal directa, como es el caso. En cambio, estas respuestas cambian cuando se realizan las cuestiones de forma indirecta (Ellington, Sackett, y Hough, 1999).

## BIBLIOGRAFÍA

- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Ellington, J., Sackett, P.R. y Hough, L.M. (1999). Social desirability corrections in personality measurement: issues of applicant comparison and construct validity. *Journal of Applied Psychology*, 84, 155-166.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Gázquez, J. J., Pérez, M. C., y Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.
- Gottfredson, G., Gottfredson, D., Payne, A. A., y Gottfredson, N. (2005). School climate predictors of school disorder: results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444.
- Grau, R. (2013). *La asamblea de aula como herramienta para la mejora de la convivencia escolar en un aula de apoyo de Save The Children (Paterna, Valencia)*. Trabajo fin de Máster (inédito). Madrid: UNED.
- Grau, R., y Sancho, C. (2013a). *Menores en dificultad social: la asamblea de aula como herramienta para mejorar la convivencia escolar*. Comunicación presentada al XVI Congreso Nacional / II Internacional: Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE. Alicante: Universidad de Alicante.
- Grau, R., y Sancho, C. (2013b). *Menores que viven en la pobreza: herramientas para mejorar la convivencia escolar e intercultural en un aula de apoyo educativo de Save the children*. Ponencia presentada en el IX Congreso Internacional sobre Pobreza, Desigualdad y Convergencia. Málaga: Universidad de Málaga.
- Grau, R., y Sancho, C. (2014). *La asamblea de aula en un contexto de pobreza infantil: dando voz al alumnado para mejorar la convivencia escolar e intercultural*. Comunicación presentada al XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: "La escuela excluida". Castellón de la Plana: Universidad Jaume I.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa, 2*. Madrid: Taurus.
- Jornet, J. M. (2012). Dimensiones Docentes y Cohesión Social: Reflexiones desde la Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1e), 349-362.
- Jornet, J.M., González-Such, J., y Perales, Mª J. (Eds.) (2013). *Investigación evaluativa: Una perspectiva basada en la complementariedad metodológica (cuantitativa-cualitativa)*. Perú: CREA.
- López, I., Grau, R., y Vicent, M. (2012). *Coeduca't. Una alternativa educativa*. Saarbrücken: Editorial Academica Española.

- Macbeath, J. (2007). *Improving School Effectiveness: Retrospective and Prospective*. En T. TOWNSEND (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer, pp. 51-74.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., y Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26-42.
- Moisio, P. (2000). The risk of social exclusion. *Working Paper* (9).
- Muntaner, J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 35-49. <http://www.rieoei.org/rie63a02.pdf>
- Murillo, F. J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83. <http://www.rieoei.org/rie55a02.pdf>
- Murillo, F. J., y Muñoz-Repiso, M. (coords.) (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989.
- Orellana, N., Almerich, G., y Suárez, J. (2010). *La investigación en Educación Social. Reflexiones sobre su práctica*. Valencia: Palmero Ediciones.
- Ortega, R., Del Rey, R., y Sánchez, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil. Ciberconducta y relaciones en la Red: Ciberconvivencia*. Madrid: Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y Casas, J.A. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.
- Pérez, A., Ramos, G., y López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima de aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 221-252.
- PSITIC. (2011). Programa Caixa ProInfancia. *Modelo de promoción y desarrollo integral de la infancia en situación de pobreza y vulnerabilidad social*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Save the Children. (2014). *La protección de la infancia frente a la pobreza: un derecho, una obligación y una inversión*. Madrid: Save the children.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., y Hymel, S. (2010). What Can Be Done About School Bullying?: Linking Research to Educational Practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38-47.
- Touraine, A. 1997. *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- Townsend, T. (ed.) (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Nueva York: Springer.
- UNICEF. (2012). *La infancia en España 2012-2013*. Madrid: UNICEF.

## ¿Hacia una Pedagogía Prenatal? Una propuesta educativa

### TOWARDS A PRENATAL PEDAGOGY? AN EDUCATIONAL PROPOSAL

**Manuel Hurtado Fernández**

*Asociación Nacional de Educación Prenatal, Madrid, España*

**Sandra Cuadrado Nicoli**

*Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España*

**Agustín de la Herrán Gascón**

*Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España*

#### Resumen

Cada vez más descubrimientos científicos evidencian que el periodo prenatal es uno de los fundamentales en la vida del ser humano. En él, la persona construye las bases de su salud, de su afectividad, de su equilibrio, de sus capacidades de relación, de su inteligencia, de su creatividad. Lo hace por medio de los materiales físicos y psicológicos aportados por su madre o del entorno mediados por ella. Pero no sólo eso. La madre, con sus pensamientos, sus sentimientos, su forma de vivir, sus estados interiores, puede, intencionalmente, educar al niño antes de su nacimiento. Puede promover el despertar de todas sus capacidades latentes y en incipiente desarrollo, ya sean de orden físico, emocional, intelectual o ético. Informar de ello a los futuros padres y formarles en este sentido parece un imperativo didáctico de una emergente Pedagogía Prenatal. Su reto epistemológico consistiría en investigar para generar conocimiento y teoría científica que, en última instancia y junto a contribuciones de ciencias biológicas y de la salud, permitiera el desarrollo de una educación prenatal social y profesional fundada. Desde ella podría aspirarse a facilitar a las personas mejores condiciones de desarrollo y de educación a lo largo de su vida, tanto personal como socialmente. Esta educación podría efectuarse ya desde las propuestas curriculares y las programaciones didácticas de las escuelas, colegios e institutos, transmitiendo a los futuros posibles padres y madres toda esta riqueza, basada en evidencia científica, tanto de la Pedagogía Prenatal como de otras disciplinas biosanitarias. Para todo ello, es fundamental que estos conocimientos se integren paulatinamente, en primera instancia, en la formación de investigadores, profesionales de la educación y en las familias.

**Palabras clave:** Pedagogía, educación prenatal | periodo prenatal | gestación | embarazo | maternidad.

#### Abstract

*More and more scientific discoveries show that the prenatal period is a fundamental in human life. In it, the person constructs the bases of your health, your emotions, your balance, your relationship skills, your intelligence, your creativity. It does so by means of physical and psychological materials provided by her mother or her mediated environment. But it is not just that. The mother, his thoughts, his feelings, his way of living, their inner states, may intentionally raise the child before birth. It can promote the awakening of all his latent abilities and early development, whether physical, emotional, intellectual or ethical. Inform prospective parents and educate them in this regard seems a didactic imperative of an emerging Prenatal Education. His epistemological challenge would be to investigate to generate knowledge and scientific theory, and ultimately with contributions from life sciences and health, allowing the development of a social and professional prenatal education founded. Since it could be aspirated to facilitate people*

*better conditions for development and education throughout his life, both personally and socially. This education may already be done from the curricular proposals and teaching programs of schools, colleges and institutes, by providing the prospective parents all this wealth, based on scientific evidence, both of Prenatal Education and other health sciences disciplines. For this, it is essential that this knowledge be integrated gradually, at first instance, in the training of researchers, education professionals and families.*

*Keywords: Pedagogy | prenatal education | prenatal | pregnancy, pregnancy | maternity.*

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1 JUSTIFICACIÓN PEDAGÓGICA Y APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Cada vez más informes y conclusiones científicas evidencian que el periodo prenatal es crucial no sólo para la vida, sino para la educación del ser humano. En este lapso, la persona construye las bases de su salud, de su afectividad, de su equilibrio, de sus capacidades de relación, de su inteligencia, de su creatividad. Y lo hace por medio de los materiales físicos y psicológicos aportados por su madre. La madre, con sus pensamientos, sentimientos, su estilo de vida, sus estados interiores, puede educar al niño antes de que nazca, entendiendo aquí por educación la capacidad de influir intencionalmente en el niño para promover el despertar de todas sus capacidades latentes y en incipiente desarrollo, ya sean de orden físico, emocional, intelectual o ético, y de sensibilizarle a los más bellos valores humanos.

152

El bebé en el útero vive y convive intensamente con su madre 24 horas al día durante 9 meses. No tiene la posibilidad de hacer una selección entre lo que le beneficia y lo que le resulta nocivo. Es la futura madre la que debe hacer esa selección, con la colaboración del padre, de los profesionales que la acompañan, de los educadores y de todas las instituciones. A nivel físico, el bebé construye su cuerpo con los materiales aportados por la sangre de su madre. A nivel afectivo comparte las emociones de su madre, las cuales le llegan por vía hormonal y energética. A nivel mental, los pensamientos e imágenes mentales de su madre le influyen. Todo lo cual invita a los futuros padres, y sobre todo a la futura madre, primera y principal educadora de su hijo, a transmitirle lo mejor de sí misma para sembrar en él la alegría, la tolerancia, la paz, el amor, el entusiasmo, el respeto... es decir, sensibilizarle a los más bellos valores del ser humano. Informar de ello a los futuros padres, es permitirles dar conscientemente a sus hijos las mejores condiciones para un desarrollo óptimo de las potencialidades incluidas en su capital genético. Una labor de vital importancia,

si tenemos en cuenta todos los beneficios, tanto de índole personal como social, que se derivan de ella.

Entendemos que la paulatina mayor definición del emergente campo de la Pedagogía Prenatal es una necesidad social y un imperativo científico. La educación prenatal se asocia más a las ciencias de la salud (Rojas Valenciano, 2010). Cabe una mayor atención desde la Pedagogía, en tanto que de educación se trata. En la propia Convención sobre los Derechos del Niño (1989), en su Artículo XXIV, se exhorta a los Estados Partes a asegurar la atención sanitaria prenatal y postnatal apropiada a las madres. Por tanto, en la consideración del estadio prenatal predomina el cuidado y la salud, y la educación parece pasar a un segundo plano. Sin embargo, en la historia de la Pedagogía ha habido excepciones. Se suele mencionar a Juan Huarte de San Juan, Oliva Sabuco de Nantes, Pedro López Montoya o Fray Marco Antonio de Camos como algunos de los que inicialmente intuyen su relevancia. Pero mención aparte entendemos que merece Pedro López de Montoya (Hernández Rodríguez, 1947) que, siguiendo los preceptos que sobre la educación abordaron Erasmo de Rotterdam o Luis Vives, publica en 1595 el “Libro de la buena educación y enseñanza de los nobles en que se dan muy importantes avisos a los padres para criar y enseñar a sus hijos”.

Nuestra posición no sólo reivindica la necesidad de un mayor desarrollo científico de este campo. Apoya decididamente su desarrollo institucional y profesional. Entendemos que la educación prenatal debería desarrollarse desde las escuelas, colegios e institutos, transmitiendo a las niñas y niños, a las y los adolescentes, en definitiva, a las futuras mamás y a los futuros papás, toda esta riqueza. Es esencial que los futuros padres estén informados mediante una preparación a la maternidad / paternidad para que puedan asegurar las mejores condiciones a sus hijos. Por ello, es fundamental que estos nuevos conocimientos se integren en la formación de los profesionales de la educación y se incorporen en los programas escolares, apoyados desde una emergente Pedagogía Prenatal que la investigase y enseñase fundada y sistemáticamente. “Por ello, hoy en día se habla de la necesidad de una pedagogía prenatal que oriente a la familia qué hacer [...] de una manera conscientemente dirigida” (Dominguez Pino, 2004:60).

Pero, ¿qué se entiende como educación prenatal? La educación hace referencia al despertar y al desarrollo de las potencialidades del ser, como base de su relación con el mundo. La base de esta educación es la comunicación para el desarrollo del conocimiento o de significados (emocionales, cognoscitivos, psicomotrices,

etc.) sobre la realidad exterior e interior. En el ámbito prenatal esa comunicación educativa está indisolublemente unida al intercambio biológico y para su salud. Su referente son los procesos naturales del embarazo. En ningún caso la educación prenatal hace referencia a procesos agresivos, artificiales, ni biológicos ni instructivos. Favorece, en cambio, el desarrollo de las potencialidades del ser humano, pero de forma natural, sin ninguna violencia de la clase que sea. Por ello la educación prenatal es equiparable a “educación prenatal natural” (Bertin, 2006). De hecho, la práctica de esta educación consiste en pequeñas acciones comunicativas con base en la conciencia pedagógica de su alcance formativo: sentir al bebé, amarle consciente, naturalmente, acariciarle, comunicarse con él en situaciones funcionales variadas, pensar positivamente en él, hablarle, cantarle, admirar la belleza en la naturaleza, en el arte y en los seres humanos, imaginando y deseándole las mejores y más maravillosas cualidades humanas, etc. Conciérne también, por tanto, al estilo de vida y a la formación de la madre durante el embarazo: alimentarse con comida sana, variada y equilibrada, cuyos nutrientes aporten energía; evitar sustancias perjudiciales (alcohol, tabaco, drogas, etc.); oxigenar su sangre con una buena respiración; tener sentimientos y emociones positivas; evitar en lo posible conversaciones, lecturas, música o espectáculos violentos o deprimentes; tener pensamientos positivos; utilizar su imaginación creadora para impregnar a su bebé prenatal de las más bellas imágenes y para sensibilizarle con los más nobles valores humanos; adquirir conocimientos significativos y formativos como principal educadora prenatal, etc. El papel del padre también es muy importante. Puede adquirir y compartir conocimientos con la madre, comunicarse educativamente con el bebé prenatal con la voz, tocarle, acariciarle, y sobre todo facilitar y darle alegría y confianza a través de una madre feliz y segura de sí misma, en tanto que madre, de su situación y de sus acciones educativas. Estas “pequeñas cosas”, que de hecho reflejan o expresan los estados interiores de la madre, son transmitidas energéticamente y por empatía. Pero además asocian repercusiones orgánicas. En efecto, intensifican la secreción y transmisión de endorfinas (identificadas con el bienestar y los estados de felicidad). Desde todo ello el niño grabará en su estructura neural rudimentos relativos a su capacidad de amar, de cooperar, de encontrar soluciones equilibradas a los conflictos, de resiliencia, etc. Desgraciadamente, el estrés, el miedo o la violencia, que provocan sus correspondientes estados emocionales, también son transmitidos. Si durante el embarazo la futura madre atraviesa por dificultades, enfermedad, penas, miedo, estrés, etc., dispone no obstante de un “escudo protector” concreto para su futuro hijo: su amor. Así, desde una toma de conciencia formativa de este fenómeno, puede optar por explicarle a su hijo y compartir con él lo que sucede en el día a día,

como recomendaban tanto Françoise como su hija Catherine Dolto (Dolto, 2005). Este valiente esfuerzo será bueno para ella y el niño; éste grabará que la vida a veces da golpes duros y que a veces se pasa por momentos difíciles que no obstante se pueden superar. Entonces se asentarán en él las bases de un carácter fuerte, con capacidad para sobreponerse a situaciones adversas (Cyrulnik, 2005). En síntesis, desde la formación pedagógica prenatal de la madre se comunica naturalmente amor y confianza, y desde ellos se favorece no sólo la capacidad de reconstruirse tras un choque desestabilizador, sino también una personalidad con mayor capacidad de equilibración que acompañará al hijo durante toda su vida. Ofrecérselo en la fase intrauterina con la relativa seguridad y el gozo asociado que puede dar el fundamento científico es una posibilidad didáctica al alcance de todos los padres y madres con la formación pedagógica necesaria.

Una madre y un padre formados sobre esta educación prenatal natural podrán ofrecer a su futuro hijo las mejores condiciones para su salud, equilibrio personal, desarrollo físico, emocional, intelectual, ético, etc. Estas inmensas posibilidades son accesibles a todos los futuros padres, en cualquier lugar del mundo. La educación prenatal natural es la más poderosa prevención de los desórdenes físicos y psicológicos. Esta educación, ofrecida de manera natural por la madre y el padre a través de su forma de vivir, el cuidado amoroso hacia su bebé prenatal, sus pensamientos y sentimientos hacia él, influyen al bebé prenatal desde las raíces de su vida y participa en la construcción de su cuerpo, psiquismo y carácter. Por ello, la formación asociada tiene un carácter educativo radical (Herrán, 2014).

## **1.2 IMPORTANCIA DE LA VIDA PRENATAL PARA LA SALUD FÍSICA Y PSÍQUICA.**

Desde hace más de tres décadas numerosas investigaciones llevadas a cabo en diferentes disciplinas como la Psicología, la Medicina, la Genética, la Antropología, las Neurociencias, etc., nos dan una nueva visión de la vida intrauterina: la del ser en el útero sensible, comunicativo, que da y recibe informaciones y sensaciones a través de sus sentidos, y que reacciona a ellas pudiendo memorizarlas. Dichas investigaciones nos permiten constatar que las vivencias emocionales de la madre se graban profundamente en él. El niño comparte las emociones de su madre y se comunica con ella desde las suyas. Las emociones maternas se transmiten mediante las hormonas del estrés (adrenalina y catecolaminas) o de la tranquilidad y el bienestar (endorfinas, oxitocina...),

las cuales generan en el bebé prenatal estados fisiológicos, isomórficos y casi osmóticos con las emociones maternas. Si estos estados se repiten a menudo, se generan rutas neuronales que terminan por crear predisposiciones e incluso disposiciones en su carácter. Cuadrado y Vizcaíno (2011) describen algunas de estas investigaciones, que resumimos a continuación.

El psiquiatra y profesor universitario Verny (Verny y Kelly, 1988; Verny, 2003), fundador en EEUU de la Association for Prenatal and Perinatal Psychology and Health (APPAH), fue de los primeros en recopilar a principios de los 80 numerosos estudios científicos desde diversas disciplinas que ponían en evidencia la importancia del periodo prenatal, incluso desde el momento de la concepción. Según sus conclusiones, las experiencias vividas en el seno materno ponen los fundamentos de la salud, la personalidad, el temperamento emocional y las capacidades intelectuales, porque: “Toda experiencia temprana, a partir del momento de la concepción, afecta la arquitectura del cerebro” (Verny, 2003:14). Investigaciones recientes sobre sensorialidad fetal, como las desarrolladas por Jean-Pierre Relier, ex Jefe de servicio de Medicina Neonatal del Hospital de Port-Royal, de París, corroboran esta visión: “No solamente el feto percibe numerosas sensaciones, sino que éstas son esenciales para su crecimiento y su desarrollo armonioso” (Relier, 2006). Esta percepción científica o, si se quiere, este fundado optimismo pedagógico es posible cuando los prejuicios sobre la pasividad funcional del niño intrauterino son sustituidos por evidencias. En este sentido, el neonatólogo y profesor de Pediatría clínica de la Escuela de Medicina de la Universidad de Tufts, EEUU, Dr. Frederick Wirth, expresa:

156

Es un error creer que el cerebro de un feto no tiene funciones mentales. La actividad del cerebro empieza a las seis semanas después de la concepción, los tests sobre las ondas del cerebro muestran que el córtex cerebral del feto funciona a las veintiocho semanas. Las ondas del cerebro también demuestran que el córtex recibe impulsos de la vista, del tacto y del oído, y que puede responder conscientemente a estas experiencias sensoriales a las veintiocho semanas (Wirth, 2001).

Las evidencias apuntan, por tanto, a que el cerebro del niño prenatal se organizará de tal forma según el amor que haya recibido con anterioridad, o sea, desde el condicionamiento educativo generado desde el mensaje de amor parental. Esta información incidirá en el sistema neuronal del niño y le preparará para sentir el amor de su entorno. Por tanto, en sentido estricto, más tarde, en su vida, cuando su cerebro y sus conductas se vuelvan más complejas, se construirá el andamiaje de su personalidad bajo unos cimientos de amor. Wirth (2001) reconoce así mismo el impacto que los sentimientos, pensamientos y acciones

de la madre tienen durante la gestación, participando en la construcción del cerebro del bebé: el vínculo que se va estableciendo con el bebé antes de nacer va a ser fundamental en su devenir. En conclusión: el amor maternal y paternal tiene, en el marco funcional de la educación prenatal, una base científica. Uno de los sustentos orgánicos es la oxitocina, denominada la hormona del amor maternal/paternal. En el mismo sentido se pronuncia Janov (2001): “Está demostrado científicamente que la expresión del amor maternal en particular, así como el tipo de vínculo desarrollado durante la gestación condicionan el desarrollo armonioso del cerebro tanto a nivel de su estructura como de las conexiones neuronales”. Para Odent (2007), director del Centro de Investigación de Salud Primal de Londres, el amor maternal influye en parte en la capacidad de amar del niño y del futuro adulto:

La capacidad de amar depende, en gran parte, de las experiencias fetales y de las experiencias en torno al nacimiento [...] Los estados emocionales de la mujer embarazada tienen efectos a largo plazo en la capacidad de amar del ser humano [...] No podremos cambiar la vida sin cambiar antes la manera de nacer.

En el Centro de Investigación de Salud Primal de Londres –la etapa primal incluye la concepción, la gestación, el nacimiento y el periodo de dependencia con la madre– se han recopilado cientos de estudios que relacionan los estados de salud en la edad adulta, la adolescencia o la niñez, con las situaciones de la madre cuando estaba embarazada. Se han acumulado datos que sugieren que la forma en que se nace tiene consecuencias a largo plazo, especialmente en los ámbitos de sociabilidad, agresividad o, por el contrario, en la serenidad y la capacidad de amar. Numerosos estudios médicos realizados recientemente en Estados Unidos, muestran que las huellas grabadas durante situaciones emocionales traumáticas antes del nacimiento persisten, de manera indeleble, en el ser humano ya nacido, afectando a las células y a sus funciones, y que estas huellas son las responsables de muchas perturbaciones de las funciones vitales y de las secreciones hormonales e inmunitarias, siendo terreno apto para futuras enfermedades físicas y psíquicas. Numerosas investigaciones vienen demostrando que la génesis de numerosas enfermedades en la vida adulta, así como el comportamiento antisocial, autodestructivo, la drogadicción, etc., viene de una gestación vivida con estrés, traumática, así como por las complicaciones durante el nacimiento (debido a una excesiva anestesia, por ejemplo). Nathanielsz y Vaughan (2002) afirman que:

La calidad de la vida en el útero, nuestro hogar temporal antes de nacer, establece nuestra susceptibilidad a enfermedades coronarias, diabetes, infartos,

obesidad (...) Las condiciones intrauterinas tienen tanta importancia como los genes a la hora de determinar el desarrollo mental y físico durante la vida.

Hasta ahora se pensaba que la madre y el padre no tenían más que la función de aportar sus células con su capital genético, y que éste no se podía modificar. Pero algunos científicos empiezan a considerar obsoleto el determinismo genético según el cual el desarrollo fetal estaba controlado por los genes, y en el que la madre tenía muy poco que aportar. La nueva ciencia de la Epigenética reconoce que las señales del medio ambiente son los reguladores de la actividad de los genes, como describe el biólogo celular americano Lipton (2008):

La programación parental (subconsciente) empieza con la formación de las células germinales (óvulos y espermatozoides) mediante un proceso denominado impresión genética. En consecuencia, el carácter y el potencial del niño pueden verse profundamente influenciados, positiva o negativamente, según la calidad del vínculo afectivo con sus padres.

Las emociones maternas positivas o negativas influyen bioquímicamente en la selección y reescritura del código genético, con consecuencias evolutivas profundas. “Lo que hemos aprendido en nuestras primeras experiencias tiene un impacto a largo plazo, puesto que ello prepara el potencial que expresamos en el transcurso de nuestra vida” (Lipton, 2008). La madre y el padre son muy importantes. Para Lipton (2008) son verdaderos ingenieros genéticos y hay que informarles de ello y formarles pedagógicamente –sostenemos nosotros- para ello. Nuestra percepción es la de considerarles educadores, cuyo conocimiento depende de su formación pedagógica prenatal, de naturaleza y base multidisciplinar. Sus roles desde la concepción e incluso antes, así como durante la gestación y el nacimiento son determinantes.

158

Con el descubrimiento de la “mutación adaptativa” Cairns, Overbaugh y Miller (1988), demostraron que una célula bajo algún tipo de estrés acelera su mutabilidad. Por eso durante la gestación el estrés puede alterar el código genético. Así, lo que pasa genéticamente en la concepción no es definitivo hasta el nacimiento, y puede haber cambios para bien o para mal. Dependerá en alguna medida de cómo los padres y especialmente la madre, vivan y se comuniquen educativamente con el niño intrauterino durante esos meses. Asimismo, según el investigador japonés Kazuo Murakami, los genes benéficos se pueden activar con la alegría, la risa, el agradecimiento, la inspiración. Una experiencia realizada en la India por S. Kelbar (publicada en 2002) con más de 6000 niños investigados a lo largo de 35 años, muestra como la preparación a la concepción establece una diferencia muy importante en la salud física, men-

tal y espiritual de estas personas. No quisiéramos extendernos más sobre las contribuciones científicas. Por lo demás, la bibliografía existente al respecto ya es amplia y apunta a evidencias científicas multidisciplinarias que pueden servir de fundamento para el desarrollo de investigaciones desde esta emergente e indudablemente relevante disciplina pedagógica.

### 1.3 BENEFICIOS DE LA EDUCACIÓN PRENATAL

Los beneficios de la educación prenatal abarcan los ámbitos personal, familiar y social. Desde el punto de vista del individuo, la educación prenatal puede considerarse una prevención fundamental, ya que no sólo evita ciertas deficiencias, ciertos problemas, sino que participa en la génesis de la salud física y psíquica del niño. En el ámbito familiar o de pareja, la educación prenatal, basada en el amor y en el respeto al otro apoyados en una adecuada formación pedagógica prenatal, aporta una visión más rica del papel que los padres pueden desempeñar en la formación y educación de sus hijos. En el terreno social, sus implicaciones son enormemente positivas. Quisiéramos citar aquí algunos de los párrafos del documento titulado “Educación desde la gestación”, de la Asociación Nacional de Educación Prenatal de España (ANEP) (2013):

Si los gobiernos y las instituciones en vez de dedicar tanto presupuesto a la construcción de hospitales, de prisiones y a la reducción de la violencia, trataran de atenuar las consecuencias de vidas mal vividas desde el principio, remontándose a las verdaderas causas, y se ocupasen de las futuras madres, de las embarazadas, de los futuros padres, proporcionándoles las condiciones necesarias para vivir un embarazo armonioso, sano y positivo, los resultados tanto a nivel físico como a nivel psíquico serían incomparablemente mejores y los costos infinitamente menores.

Nos parece interesante subrayar la particular alusión que en dicho párrafo se hace a unos resultados “incomparablemente mejores” y a costos “infinitamente menores”. En la actualidad numerosos organismos y entidades nacionales e internacionales inciden en el hecho de que la inversión en la infancia, y más en concreto en la primera infancia, es una muy rentable inversión, no sólo en términos económicos, sino también de felicidad y de desarrollo humano. Una buena muestra de ello es el informe de UNICEF (2001) “Estado Mundial de la Infancia 2001: Primera infancia”. No parece exagerado afirmar, pues, que ya existe un amplio reconocimiento de los enormes beneficios generales y particulares que se derivan de una adecuada atención a la primera infancia. Pues bien, desde hace algunos años (se podría decir que desde los años ochenta del siglo XX), numerosas investigaciones científicas evidencian que dichos be-

neficios son aún mayores cuando dicha atención se presta en la fase prenatal, a través de la madre embarazada, pues ello repercute muy favorablemente (y de una manera muy superior a la de cualquier otra etapa en la vida) en el futuro ser que está por nacer, tanto en su desarrollo físico, como emocional, intelectual, relacional, en su equilibrio, etc. La literatura científica que respalda y evidencia esta afirmación ya es bastante amplia y aumenta conforme cada vez más investigadores e instituciones académicas y científicas van descubriendo el enorme potencial de esta fase del desarrollo humano y centrando en él sus investigaciones. Los beneficios de una adecuada atención en la fase prenatal, a través de la madre embarazada, van siendo, día a día, cada vez más reconocidos y mejor conocidos. Quisiéramos hacer especial hincapié en uno de los beneficios sociales de la educación prenatal que más efectos positivos puede reportar. Nos estamos refiriendo a la prevención de la violencia y, por ende, a la construcción de una cultura de paz. Existe una interesante bibliografía al respecto, generada en gran parte en el seno de la Association for Prenatal and Perinatal Psychology and Health (APPPAH) (2013).

## 2. UNA MIRADA A LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRENATAL

### 2.1 SITUACIÓN SOCIAL

Cada vez desde más ámbitos se viene prestando atención al periodo prenatal, y a los importantes beneficios de toda índole que ello conlleva. Este hecho nos parece, a nuestro entender, una continuación lógica de los esfuerzos que desde hace algunos años vienen desarrollando numerosos organismos, instituciones, investigadores, prescriptores sociales, etc., en favor de una mayor atención a la primera infancia. Numerosa es la bibliografía que podríamos citar al respecto. A modo de ejemplo, quisiéramos destacar el informe de UNICEF titulado “Estado Mundial de la Infancia 2001: Primera infancia”, ya aludido, cuyos exhortos son claros e inequívocos:

La época de la primera infancia debería recibir la atención prioritaria de los gobiernos responsables, plasmada en leyes, políticas, programas y recursos. No obstante, estos son los años en que los niños reciben menor atención prioritaria y esto es una tragedia, tanto para ellos como para los países (UNICEF, 2001:9).

Decimos que nos parece una continuación lógica y al mismo tiempo necesaria, puesto que la importancia para el desarrollo del ser humano, aun siendo enorme durante la primera infancia, aún lo es más durante el periodo prenatal. Por otra

parte, esta “continuación lógica” está siendo refrendada en algunos países, al incluir en la primera infancia el periodo prenatal:

En general, la selección de edad tope de la primera infancia dependerá de lo que cada sector considere importante: el sector salud considera los primeros 5 años como el período crítico de supervivencia, mientras que para el sector educación la edad de 6 años normalmente señala el comienzo de la escuela primaria. Sin embargo, en América Latina la idea de que la primera infancia se prolonga desde el nacimiento e incluso desde el estado prenatal hasta el comienzo de la educación primaria, adquiere cada día mayor popularidad (Umayahara, 2004:21).

Nos gustaría enfatizar el hecho de que quizás sea América Latina una de las regiones donde mayor calado está teniendo este creciente interés por la educación prenatal desde una perspectiva pedagógica. Al respecto, Cárdenas Sierra (2008) califica la atención educativa a la primera infancia como “oportunidad única” y añade que: “Desde la gestación hasta los 6 años, niños y niñas viven un periodo fundamental en su desarrollo físico, cognitivo, emocional y social, que influye sobre su salud, aprendizaje, relaciones, comunicación, competencias y conductas para el resto de su vida” (p. 46). No obstante, y como decíamos al comienzo de este apartado, son muy diversos los ámbitos desde los que se empiezan a oír voces en favor de esta decisiva etapa del desarrollo humano. Además de los ámbitos de las ciencias de la salud, el social o el pedagógico –que pudieran parecer más evidentes o propios-, otros campos se hacen eco de su bondad, desde sus propias perspectivas epistemológicas. Un ejemplo es el testimonio de profesionales como Robert William Fogel (1993), Premio Nobel de Economía 1993, quien subraya la relevancia de la educación prenatal desde el prisma de algunas de sus implicaciones económicas:

-This is at birth? Or in the early stages in life?

-It includes in utero, but it's throughout the life-cycle. But the years of early childhood are the most sensitive years when organs are still developing. Even if no new cells are being added, the cells are getting bigger. That's why we get bigger. Our cells get larger. In some systems, like the central nervous system, new cells keep getting added throughout the developmental ages. That means if you have processes which interfere with cellular formation, you may have deficits in the organs that are not [immediately] apparent, but take the form of earlier breakdown. There have been a number of studies in the United States and several countries in Europe, and in India, among others, that reveal a high correlation between characteristics of the fetus at birth and characteristics of development during the first year of life that predict such things as the odds of having high blood pressure or Type II diabetes or chronic respiratory disease in your fifties and sixties.

-Is one preliminary conclusion that health expenditures devoted to early child care could be an important way to address some of these problems?

-Yes, that's a definite policy implication that's arisen from this work. Not just early child care, but prenatal care as well. The prenatal period and early childhood period, investments in good health, including counseling of mothers -- getting women who smoke to stop smoking, getting women who drink to stop drinking during pregnancy, and to eat appropriately. All those things will lead to healthier fetuses, and healthier infants, and healthier life throughout the development ages and into middle and old age.

## **2.2 SITUACIÓN PEDAGÓGICA Y EDUCATIVA**

Cada vez más profesionales e instituciones educativas empiezan a ser conscientes del importante papel del periodo prenatal, como hemos tenido ocasión de esbozar anteriormente con algunas citas y testimonios. Quisiéramos resaltar un documento ilustrativo titulado: "Por una educación inicial desde el vientre", enviado por Soto Ramírez (2009), un docente de la escuela primaria Michoacán, de México, para formar parte de las "Reflexiones de profesionales de la educación" con vistas a ser incluidas en el documento "Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios", proyecto liderado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Dicho documento es significativo para lo que nos atañe en sus primeros párrafos, llegando a expresar su autor frases tan interesantes como las siguientes:

162

Sin embargo, la educación inicial desde el punto de vista personal, se inicia desde la propia concepción del nuevo ser, ya que éste tiene la capacidad de escuchar y recibir los mensajes afectivos que le trasmite, principalmente su propia madre; por consiguiente, el primer paso que debe darse, en función de la educación inicial y permanente del nuevo ser, merece consistir en educar a los nuevos "papás" para que estos en forma inmediata a la concepción, inicien el proceso educativo del nuevo ser en formación; es decir, educarse para educar desde la concepción del nuevo ser. [...]

Educar desde el vientre y hasta la muerte, utopía que merece especial atención por quienes se encargan de estructurar las políticas públicas educativas desde las secretarías correspondientes de estado. Es decir, una importante perspectiva para el 2021, sería la iniciación de la educación de los hijos, desde la concepción y/o en el propio vientre de la mamá. [...]

Iniciar la educación del mismo en el propio vientre de las mamás, a través de música especial, yoga, terapias, relajación, respiración, alimentación, etc. Introducir la educación inicial del nuevo ser, a partir de la reafirmación de la concepción, tiene un matiz utópico, sin embargo, esto se puede concretar cuando los gobiernos de los países estructuren programas de educación formal con dedicación ex profeso a aquellas madres de familia en proceso de gestación.

El testimonio anterior es una buena muestra del interés que está despertando en algunos docentes este tema. El interés se acredita y se traduce en demanda de formación pedagógica prenatal cuando las instituciones lo respaldan y lo avalan. Tal es el caso de algunos programas llevados a cabo por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

En España diversas entidades han diseñado y están llevando a cabo talleres destinados a centros docentes y a sus comunidades educativas, para cada una de las etapas del Sistema Educativo, con especial receptividad en los dos ciclos de Educación Infantil. Dichos talleres suelen abarcar temáticas tales como el embarazo, parto, lactancia materna, crianza respetuosa y fundamentos bio-médicos y pedagógicos para la práctica de una educación prenatal.

### 3. PROPUESTA FORMATIVA Y CURRICULAR

En este apartado se presenta una propuesta educativa (formativa y curricular) centrada en la preparación a la parentalidad en los programas escolares. Como se ha expuesto a lo largo de este trabajo, las investigaciones científicas -procedentes de ciencias como la Biología, la Genética, la Medicina, la Psicología y la Pedagogía- muestran que el periodo de desarrollo y de educación prenatal es un periodo crítico del ser humano, del cual depende en gran medida su salud, su equilibrio psíquico, sus capacidades de relación, su inteligencia, su creatividad, su educación e incluso sus cualidades éticas de niño y de adulto. Las primeras bases de la salud psíquica y física del ser humano se construyen durante este lapso. En todos los planos, el nuevo ser se educa al mismo tiempo que se forma. Es pues capital, para las generaciones futuras, que los futuros padres y sobre todo los jóvenes desde su más temprana edad, sean informados y formados pedagógicamente de ello. Este aprendizaje fundamental de la trascendencia de su parentalidad va a aportar las mejores condiciones a las nuevas generaciones. Es importante que los jóvenes aprendan estos nuevos conocimientos sobre la transmisión de la vida, su futuro papel creativo de madre/padre, en el seno de la educación escolar y como parte de una cultura general de base pedagógica hoy notablemente abandonada a su suerte. Es preciso colmar la gran laguna existente actualmente en los sistemas de educación escolar de todos los países, concernientes a la preparación de los jóvenes para su posible rol parental.

En España, por ejemplo, se trataría de ir empezando a diseñar una propuesta educativa para la enseñanza de la educación prenatal desde la Educación Infantil,

Primaria, Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Bachillerato, como orientación y cultura general básica de carácter pedagógico para las posibles futuras mamás y papás. No podemos sentir nada más que ilusión imaginándonos las maravillosas perspectivas que se abren para las personas y para las sociedades, si desde las aulas y conscientemente promovido y avalado por el sistema educativo, se empezaran a transmitir a las niñas y niños, a las adolescentes y los adolescentes conocimientos adecuados sobre ciencias de la salud y sobre Pedagogía prenatales. En Francia, Bertin (2006), directora honoraria de una escuela maternal en Francia y fundadora de la OMAEP (Organización Mundial de Asociaciones de Educación Prenatal), entidad con estatus consultivo ante el Consejo Económico y Social de Naciones Unidas (ECOSOC), recoge numerosas experiencias formativas en torno a estos conocimientos en charlas y conferencias impartidas en escuelas y colegios de primaria y secundaria de su país. Compartimos por tanto esta conclusión, generada desde su constatación y su experiencia:

164

Por eso hay que ampliar en los jóvenes la difusión de estos nuevos conocimientos sobre la educación prenatal mucho antes de que esperen un hijo. Yo puedo dar testimonio de que esta nueva comprensión de la vida en su fuente conlleva una toma de conciencia transformadora. Chicos y chicas adquieren de golpe otra idea de la vida en su conjunto, otra idea del amor y de la sexualidad, una nueva estima de sí mismos.

Se sienten individualmente valorizados y responsabilizados. Descubren que son un eslabón vivo y creativo en la cadena de la humanidad en evolución. Y eso puede modificar completamente la mentalidad y el comportamiento de la mayoría de ellos.

Aquí y en todos los países del mundo, porque la educación prenatal natural puede integrarse en cada cultura respetando sus orígenes y adaptándose a sus posibilidades.

Con estos jóvenes y los hijos que traigan al mundo conscientemente, será posible construir un mundo más justo y más humano, en el que cada uno pueda tener su sitio y desarrollarse en plenitud al servicio de todos (Bertin, 2006:204-205).

Así pues, se trataría de ir empezando a diseñar una propuesta educativa para la enseñanza de la educación prenatal en cada etapa del sistema educativo, comprendida como un vector o un tema transversal que emergiese en los primeros años de la educación infantil y se pudiese desarrollar hasta el bachillerato y la educación universitaria, por su relevancia relacionada con la identidad y la conciencia humanas. Al ser un ámbito pedagógico clave para la formación del ser humano y sin embargo no demandado –y por tanto a la postre excluido-, bien podría ser calificado como otro “tema radical” (Herrán, González, Navarro, Bravo y Freire, 2000). La educación prenatal natural desarrollada a lo largo

de todas las etapas educativas sería, como el resto de temas radicales, una necesidad no demandada surgida a partir de una toma de conciencia facilitada por el avance del conocimiento, de la ciencia. Por tanto, podría considerarse una rama relevante del árbol de la educación de la conciencia. Y contribuiría a proporcionar al currículo una profundidad formativa radical que hoy no tiene.

Su desarrollo curricular quizás debería ir en paralelo con la creación de una red de organismos, instituciones, entidades y profesionales del ámbito educativo que, o bien estén realizando proyectos relacionados con lo aquí expuesto, o bien se sientan interpelados y motivados a llevarlos a cabo. Posteriormente, o quizás también simultáneamente, debería llevarse a cabo una labor de “*advocacy*” ante gobiernos, responsables educativos y sociales, así como de la sociedad civil, para que estas propuestas sean incorporadas, incluidas o normalizadas al sistema educativo, en todas sus vertientes posibles, dotándolas de los recursos que posibiliten su eficaz implementación. Nos gustaría pensar que esta llamada, que esta propuesta de actuación tiene vocación de ser puesta en práctica no sólo en España, sino también en toda Iberoamérica, aprovechando para ello oportunidades como la ofrecida por el proyecto “Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” (OEI, 2010). O bien a través de instituciones como el IDIE (Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa), de Colombia, o de organismos internacionales como la OREALC/UNESCO (Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe), por citar algunos ejemplos.

#### 4. CONCLUSIONES

La etapa prenatal es una fase esencial en el desarrollo, la prevención de disfunciones y la educación de cualquier persona. Existen numerosas evidencias científicas que lo apoyan. En ningún momento de la existencia del ser humano tendrá lugar un desarrollo semejante ni habrá una ventana pedagógica comparable a través de la que favorecer la formación de un ser humano más completo. No obstante, todos estos conocimientos, surgidos de numerosas investigaciones, están aún lejos de ser conocidos e integrados a nivel mayoritario. Es indispensable el fortalecimiento y el mayor desarrollo epistemológico y didáctico de una Pedagogía Prenatal natural que, con una base multidisciplinar -apoyada en ciencias biológicas y de la salud y en la propia Pedagogía y otras ciencias de la educación-, facilite la formación más adecuada para la toma de conciencia colectiva sobre la importancia y posibilidades educativas del periodo prenatal.

Desde las premisas anteriores se propone su inclusión educativa adecuada y ordinaria desde la formación pedagógica y los desarrollos de proyectos curriculares y programaciones de aula de todos los niveles educativos, con las familias, con el apoyo de los medios de comunicación y avalados por políticas educativas amparadas por normas y recomendaciones internacionales y nacionales. Si la Educación Prenatal no se incluye como un contenido global y normalizado, no se estará enseñando a vivir completamente, ni se estará contribuyendo a transmitir la vida con plenitud, ni se educará plenamente la identidad. Nos parece esencial que los niños y los jóvenes aprendan en el seno de la escuela estos nuevos conocimientos sobre la transmisión de la vida, su futuro posible papel creativo y fundamentado como potenciales madres o padres futuros. Por otra parte, se desaprovecharán efectos deseables de un recurso pedagógico muy económico y de gran relevancia social y personal. La Educación Prenatal podría ser uno de los caminos para conectar la educación ordinaria con la educación para la posible evolución humana, cuya variable fundamental, como ya advirtió Sócrates, es el conocimiento. Para finalizar y como epítome de este artículo quisiéramos traer a colación una reflexión de Federico Mayor Zaragoza, exdirector general de la UNESCO y presidente de la Fundación Cultura de Paz: “El mundo que dejemos a nuestros hijos dependerá de los hijos que dejemos a nuestro mundo”.

---

## BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Asociación Nacional de Educación Prenatal, España (ANEP) (2013). *Educación desde la gestación*. Disponible en: <http://www.anepeducacion.org> (Consulta: 1 de mayo, 2014)..
- APPPAH. Association for Prenatal and Perinatal Psychology and Health (APPPAH) (2013). Disponible en: <http://birthpsychology.com> (Consulta: 1 de mayo, 2014).
- Bertin, M.-A. (2006). *La educación prenatal natural: Una esperanza para el niño, la familia y la sociedad*. Madrid: Mandala Ediciones.
- Cárdenas Sierra, E. M. (2008). “Programa de atención integral a la primera infancia ‘Familia, a tu lado aprendo’”. En IDIE-OEI, *“Formación de docentes y educadores en educación infantil: Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia”*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE).-.- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Bogotá, D.C. (Colombia). Disponible en: <http://www.oei.es/idie/EDUCACIONINFANTIL.pdf> (Consulta: 1 de mayo, 2014).

- Cuadrado, S. y Vizcaíno, P. (2011). *Responsabilidad, promoción y prevención social desde la familia y la empresa a través de la Educación Prenatal*. Manuscrito. Madrid.
- Dolto, C. (2005). *Haptonomía pre y post-natal, por una ética de la seguridad afectiva*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Domínguez Pino, M. (2004). *El conocimiento de sí mismo y sus posibilidades*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fogel, R. W. (1993). *Conversation with Robert William Fogel, 1993 Nobel Laureate Economics*. Disponible en: <http://globetrotter.berkeley.edu/people4/Fogel/fogel-con4.html> (Consulta: 1 de mayo, 2014).
- Hernández Rodríguez, E. (1947). *Las ideas pedagógicas del Dr. Pedro López de Montoya: comentario a nuestra pedagogía del s. XVI*. Madrid: CSIC.
- Herrán, A. de la (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 163-264. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf> (Consulta: 1 de mayo, 2014).
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M.J., Bravo, S. y Freire, V. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil*. Madrid: De la Torre.
- Janovanov, A. (2001). *La biología del amor*. Barcelona: Apostrofe.
- Lipton, B. (2008). *Biología de la creencia*. Madrid: Palmyra.
- Nathanielsz, P.W & Vaughan, C. A. (2002). *Vida no Útero* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Ediouro Publicações.
- Odent, M. (2007). *Primal Health: Understanding the Critical Period Between Conception and the First Birthday*. UK: Clairview (e.o.: 2002).
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010). "Reflexiones de profesionales de la Educación al proyecto Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios". Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021/reflexiones2/146.pdf> (Consulta: 1 de mayo, 2014).
- Relier, J.-P. (2006). *L'aimer avant qu'il naisse. Le lien mère-enfant avant la naissance*. Paris: Robert Laffont.
- Rojas Valenciano, L. (2010). La educación prenatal: una mirada desde la educación para la salud. *Revista de Enfermería Actual en Costa Rica* (19). Disponible en: <http://www.revenf.ucr.ac.cr/prenatal.pdf> ISSN 1409-4568 (Consulta: 1 de mayo, 2014).
- Soto Ramírez, J.C. (2009). "Por una educación inicial desde el vientre". En OEI, "Reflexiones de profesionales de la Educación al proyecto Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios". Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la

Cultura (OEI). Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021/reflexiones2/146.pdf> (Consulta: 1 de mayo, 2014).

Umayahara, M. (Coord.) (2004). *Coordinación Intersectorial de Políticas y Programas de la Primera Infancia : Experiencias en América Latina. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.* Santiago de Chile (Chile). Disponible en: <http://www.oei.es/idie/EDUCACIONINFANTIL.pdf> (Consulta: 1 de mayo, 2014).

UNICEF (2001). *"Estado Mundial de la Infancia 2001: Primera infancia"*. Disponible en: [http://www.unicef.org/spanish/publications/files/pub\\_sowc01\\_sp.pdf](http://www.unicef.org/spanish/publications/files/pub_sowc01_sp.pdf) (Consulta: 1 de mayo, 2014).

Verny, T. (2003). *El futuro bebé: arte y ciencia de ser padres*. Barcelona: Urano.

Verny, T. y Kelly, J. (1988). *La vida secreta del niño antes de nacer*. Barcelona: Urano.

Wirth, F. (2001). *Prenatal Parenting: The Complete Psychological and Spiritual Guide to Loving Your Unborn Child*. UK: Harper Collins.

## De la atención de los problemas de la audición y lenguaje a la logopedia como disciplina

### *Care of the problems of hearing and speech language how to discipline*

#### **Purificación Sánchez-Delgado**

*Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Universitat de València). Miembro del Grupo de Evaluación y Medición (GEM-MIDE UVEG).*

#### **Alicia Ortuño Ibáñez**

*Logopeda. Colaboradora de investigación con el Grupo de Evaluación y Medición (GEM-MIDE UVEG).*

#### **Aina Cristina Belda-Galbis**

*Personal investigador en formación en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Universitat de València).*

#### Resumen

Las dificultades del lenguaje han estado presentes en el ser humano desde la antigüedad. La sensibilización social e institucional hacia este tipo de trastornos ha mejorado lentamente hasta nuestros días. Ya en la Edad Moderna (siglos XVI al XVIII) se informa de educación de sujetos con problemas de lenguaje. Destaca el trabajo de Pedro Ponce de León como precursor del tratamiento estas dificultades. De forma progresiva, se tomó conciencia de la importancia del tratamiento de las dificultades del lenguaje. En los siglos XIX y XX se produce la institucionalización de la atención a personas con trastornos del lenguaje. La Orientación Educativa atiende tradicionalmente esta problemática. Posteriormente surgen numerosas publicaciones, revistas especializadas, congresos y, comienza a hablarse de la disciplina de Logopedia en España. Con todo, el presente trabajo pretende poner de manifiesto la evolución significativa que ha experimentado la logopedia como disciplina en el contexto español y su asociación con la Orientación Educativa y la Psicopedagogía. Hablaremos, en la primera parte, de la historia de la logopedia y, en la segunda parte, del nacimiento de la logopedia como titulación oficial.

**Palabras clave:** Atención educativa | equipo multidisciplinar | historia logopedia | logopedia, orientación educativa.

#### Abstract

*Language difficulties have been present in humans since antiquity. The social and institutional awareness of these disorders has slowly improved until today. In the Modern Age (sixteenth to eighteenth centuries) reported education subjects with language problems. Highlights the work of Pedro Ponce de Leon as a precursor of treatment these difficulties. Gradually, awareness of the importance of treatment of language difficulties was taken. In the nineteenth and twentieth centuries institutionalization of care for people with language disorders occurs. Educational Guidance traditionally deals with the problem. Subsequently numerous publications, journals, conferences, and begins to speak of the discipline of Speech in Spain emerge. However, this paper aims to highlight the significant changes experienced speech therapy as a discipline in the Spanish context and its association with the Educational Psychology and Guidance. Talk, in the first part of the history of speech and in the second part, the birth of the speech as formal qualifications.*

**Keywords:** Educational services | multidisciplinary team | history speech | speech therapy, educational guidance.

## 1. INTRODUCCIÓN

El trabajo en la Orientación Educativa y la Psicopedagogía se ha ido especializando progresivamente en el transcurso de los años. El incremento del conocimiento científico en su área de acción, así como su mayor capacidad para dar respuestas de intervención, han llevado a la necesidad de que se fueran estableciendo ámbitos de actuación más especializados. De este modo, en la actualidad, es difícil concebir el trabajo de consejo y apoyo escolar, si no es en el marco de la actuación de equipos multidisciplinares, en los que interactúan profesionales guiados por la misma finalidad, pero que colaboran por su formación específica en diferentes ámbitos del desarrollo de las personas. En este sentido, nos pareció de interés aportar una revisión de la evolución del ámbito de la atención a los problemas de audición y lenguaje, hasta desarrollarse la especialización de la Logopedia, como una de las áreas de atención de los orientadores educativos y psicopedagogos, dado que los trastornos del lenguaje están presentes en buena parte del alumnado. Así, presentamos en este trabajo algunas claves, desde la revisión histórica de la Logopedia, que nos permitan a partir de la Orientación Educativa conocer mejor su desarrollo profesional.

170

## 2. UNA BREVE REVISIÓN HISTÓRICA DE LA LOGOPEDIA

Los trastornos del lenguaje han estado presentes desde la antigüedad y han sido aspectos a abordar con el fin de ser superados. Así, la historia de la logopedia es tan antigua como la humanidad. Puede resultar larga si buscamos sus raíces profundas, y breve si pensamos en la autonomía de esta disciplina, ya que la Logopedia, como ciencia o especialidad reconocida y autónoma, tiene su aparición en el siglo XX.

Para realizar una revisión de la evolución de la atención a los trastornos de audición y lenguaje, sus dificultades, etc. tomamos como esquema de organización de la misma las siguientes etapas:

- a) Precedentes: antigüedad y medievo.
- b) Edad Moderna: siglos XVI al XVIII.
- c) Siglo XIX: periodo de la institucionalización.
- d) Siglo XX: impulso logopédico.

Asimismo, nos ha parecido de interés centrar nuestra atención en esta revisión en los elementos de consolidación de esta disciplina en España.

Concluiremos con unas reflexiones acerca del rol de la logopedia y su relación con el ámbito de la Orientación Educativa en los equipos multidisciplinares.

Pasamos a revisar las etapas de evolución anteriormente mencionadas.

## 2.1 PRECEDENTES: ANTIGÜEDAD Y MEDIEVO.

La *Antigüedad* es una etapa histórica marcada por los prejuicios, tanto psicológicos como fisiológicos, jurídicos y religiosos, que imposibilitaban la consideración positiva de la *educabilidad* del sujeto con deficiencias lingüísticas. En esa época se hablaba de los sujetos deficientes y de la sordera. Los deficientes auditivos eran seres incompletos y antisociales. Asimismo, la escritura jeroglífica que se usaba en esta época y el denominado “amerindio”<sup>1</sup> han influido en los sistemas alternativos de la comunicación.

Durante la *Edad Media* (siglos V-XV), el concepto de los deficientes era muy negativo. No se les asemejaba con los “idiotas”, pero eran considerados seres poseídos o embrujados, por lo que tampoco se creía en sus posibilidades de rehabilitación. Al hablar de “sordo” se hacía referencia a una capacidad mental limitada, lo cual repercutía en el estado legal y civil de la persona.

Fue a partir de San Alberto Magno (1206-1280) cuando se empezó a pensar que la mudez era una consecuencia directa de la sordera congénita, hecho que acabó con el desprecio hacia la *educabilidad* de los sujetos.

El papel de la Iglesia y de las Órdenes Religiosas de clausura durante esta época fue muy importante en el sentido metodológico e instrumental. La práctica del silencio conventual conllevaba el cultivo y desarrollo de sistemas de signos, como el alfabeto manual o la dactilología, pues suponía un medio imprescindible de comunicación entre los monjes. Dicho lenguaje, basado en signos y señas, favorecía la comunicación y la convivencia de los mudos en los conventos. Además, en las biblias del siglo XII, se encuentran ya dibujos de dactilología.

---

<sup>1</sup> Idioma perteneciente a una tribu indígena de América.

Posteriormente, con el desarrollo de las Universidades Europeas, tuvo lugar un movimiento de análisis y crítica de la realidad social, fomentando así una actitud más positiva hacia las deficiencias individuales.

## **2.2 EDAD MODERNA: SIGLOS XVI AL XVIII.**

En la etapa del *Renacimiento* (siglos XV y XVI), se produce un mayor interés por el conocimiento del cuerpo y por la autonomía, provocando el desarrollo de la medicina y la cirugía; hecho que tuvo repercusiones en todas las áreas.

A finales del siglo XV, el filósofo holandés Rodolfo Agrícola (1433-1485) afirmó que los sordomudos podían tener conceptos abstractos y morales, reconociendo así la posibilidad de enseñar y hacer entender la realidad a los sordomudos. Además de admitir la educabilidad del sordo, busca diversas metodologías de enseñanza de la palabra. Según J. Ballesteros, R. Agrícola es el primer escritor que defiende la posibilidad de la educación intelectual de los sordomudos.

172

Durante el siglo XVI, el italiano Ferreri señaló que la instrucción del sordomudo había surgido con el movimiento humanista del Renacimiento europeo, época en que comenzó la instrucción sistemática de los mismos, sea con la palabra articulada, sea por medio de la escritura y de los signos.

Además, el italiano astrólogo, médico y matemático Girolano Cardano (1501-1576) propone un método de lectoescritura para los ciegos y un procedimiento para el aprendizaje y la educación de los sordomudos. Afirma que la escritura puede representar los sonidos del habla o referirse directamente a las ideas del pensamiento (escritura jeroglífica). De esta forma, atribuye a la escritura una gran importancia para el sujeto privado de audición porque, a través de ella, puede llegar a adquirir los signos. Cardano es pionero cuando afirma que la sordera, por sí misma, no modifica la inteligencia del sujeto y que es posible enseñar el saber a los sordomudos, para lo cual pone las bases del método fisiológico. Suya es la frase "*possumus efficere, ut mutus legendo audita, ac escribendo loquator*" (podemos conseguir que el mundo leyendo oiga y escribiendo hable).

Pero donde comienza realmente la instrucción sistemática de los sujetos con problemas de audición y lenguaje es en España con Pedro Ponce de León (1510-1584), a quien se le considera el inventor de la lengua de signos y llega a crear su propio método de enseñanza. Durante su estancia en el monasterio benedictino de San Salvador de Oña, se dice que escribió la obra *Doctrina para*

*los sordomudos*, donde plasmó su metodología, basada en tres fases que siguen un orden natural de adquisición del habla.

Respecto al siglo XVII, éste se puede considerar aportador de dos ideas básicas: la contribución del método científico al conocimiento etiológico de las deficiencias y la comprensión hacia los sujetos diferentes.

Uno de los pioneros en la instrucción de sordomudos de esta época fue el pedagogo y escritor español Juan Pablo Bonet (1579-1633), cuya didáctica es muy parecida a la de Pedro Ponce, pues ambos parten de un método integral y natural basado en señas. Afirma que la falta de audición puede suplirse con la visión, por lo que comienza la enseñanza de letras mediante signos, mostrando unos dibujos. Además defiende la enseñanza del habla al mudo mediante un método oral, el cual parte de los signos para enseñar la pronunciación de las letras.

Durante el siglo XVIII, etapa de la *Ilustración*, se fue aceptando la posibilidad de instruir a los sordomudos, consiguiendo que hablaran y participaran en la comunicación intelectual con la sociedad. Existen cuatro tendencias o escuelas en esta etapa que trabajaron en los problemas del lenguaje: la Escuela anglo-americana, dedicada al trabajo para sordomudos con una metodología mixta de lengua oral y de signos; la Escuela holandesa-alemana, que centró sus trabajos en sujetos sordomudos desde una metodología predominantemente oral; la Escuela francesa, que defendía el método de lengua de signos para enseñar a los sordomudos; y la Escuela hispano-francesa, basada en el método de Bonet, de la mano de Pereira.

La eficacia de Pereira como profesor de sordomudos fue reconocida oficialmente por la Academia de Ciencias de París en 1794, y su influencia fue considerable en países europeos como Rusia, Suecia, Alemania, etc. Para M. Pérez Álvarez y otros autores como Feijoo y Juan Andrés, Pereira es el fundador de la Logopedia.

### **2.3 SIGLO XIX: PERIODO DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN.**

El siglo XIX puede considerarse un período de institucionalización durante el cual se crearon numerosos centros para la atención de sujetos con problemas de audición y lenguaje, tanto en países europeos como en americanos; pero también se lleva a cabo un reenfoque del tratamiento lingüístico, pues se realizaron diversos estudios sobre la intervención en el campo de la logopedia. Para

algunos, dicha intervención consistía en la utilización de aparatos mecánicos, los cuales eran colocados debajo de la lengua para fortalecer los nervios y adecuar la posición de ésta. Para otros, la curación sólo podría venir de técnicas de actuación quirúrgica. Asimismo, a lo largo del siglo se realizaron escritos sobre una intervención basada en ejercicios de habla y de respiración. Desde 1802, Hunt practicó una metodología sobre la base de una atención individualizada y, después, algunos autores defendieron la terapia de control de la respiración y el uso de un sistema de códigos (alfabeto) para actuar sobre las cuerdas vocales.

En esta etapa, Seguin (1812-1880) fue uno de los educadores más originales y fecundos del momento. En 1845, fundó una Escuela en París donde llevó a la práctica sus propios métodos y sirvió de modelo para varios centros fundados en Inglaterra y después en USA, país donde su método fue muy apreciado. Posteriormente, fue nombrado Comisario especial de Educación de la Exposición Internacional de Viena por USA (1877), aprovechando la ocasión para redactar el Informe y Memorias sobre la educación de los niños normales y anormales (1895), donde hablaba acerca de los centros asistenciales para la infancia y, entre otros, las instituciones para sordomudos en Europa.

174

Asimismo, Faustino Barbera Martí (1850-1924) se especializó como médico-pedagogo en el estudio de los medios de comunicación más adecuados para los sordomudos, para lo cual se informó sobre los diversos métodos entonces utilizados por los principales países europeos, lo que le conduce a adaptar el método oral a la fonética castellana. Dirigió el Instituto Valenciano de Sordomudos y su obra pedagógica más destacada apareció en 1895 con el título *La enseñanza del sordomudo por el método oral*.

## **2.4 SIGLO XX: IMPULSO LOGOPÉDICO.**

Otra autora a destacar fue Susanne Borel-Maisonny (1900-1994), jefa del Servicio de Ortofonía en el Hospital St. Vincent de Paul de París (1926-1965) y del Hospital Psiquiátrico Henri Rouselle (1946-1974). Miembro de las principales asociaciones mundiales de logopedia y audiología, fundadora y directora de la revista *Reeducation Orthophonique*, y obras como *La tartamudez*, (Masson, Barcelona, 1967) y *Los trastornos del lenguaje del habla y de la voz en el niño* (Masson, Barcelona, 1975).

Respecto a las publicaciones de este período, cabe mencionar que el Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid, promovido a finales del siglo XVIII por Godoy

y la Sociedad Económica Matritense, publicó una serie de obras novedosas para esta materia, las cuales contribuyeron a la divulgación de los problemas y de las técnicas a emplear, tal como son entendidas en este momento. Asimismo, en 1851, dicho Colegio comenzó la publicación de una revista sobre la enseñanza de los sordos y ciegos codirigida por Ballesteros y Fernández Villabrilles.

A nivel legislativo, la creación del Centro para sordomudos de Madrid promovió en España la primera disposición legal relacionada con la educación especial, que data de principios del siglo XX. Por la Real Orden del 27 de marzo de 1802, se concedió una asignación económica para el mantenimiento del Real Colegio de Sordomudos. Desde entonces, y durante el siglo XIX, se publicaron normas con el rango de Decretos y Órdenes que intentaban regular la legalidad vigente en materia de educación de sordos, mudos y “anormales”. Después, por la Real Orden del 10 de diciembre de 1803 se aprobó el Reglamento para el gobierno y dirección del Real Colegio de Sordomudos y, posteriormente, una Real Orden del 29 de mayo de 1814 estableció dicho Real Colegio. En diciembre de 1831, en la Gaceta de Madrid se publicó la Real Orden de 1852 aprobando el Reglamento para el Colegio Nacional de Sordos. En 1857, con la aprobación de la Ley General de Educación o Ley Moyano, se produjo un aumento evidente de sensibilidad respecto a la atención pedagógica de sujetos con necesidades educativas especiales. El Ministerio de Fomento dictó una ley ese mismo año en la que recomendaba que los niños carentes de palabra o de vista debían poder acceder a la primera enseñanza. Con ella se intenta dar los primeros pasos en la integración escolar de los niños deficientes intentando generalizar la educación elemental y, para su puesta en práctica, se promueve la creación de centros especiales. Esta ley reconoce, como un deber propio de la administración, la adopción de disposiciones más conducentes para preparar la creación de escuelas especiales. Dicha ley irá seguida de una Real Orden, emanada de la Sección de Instrucción Pública y dirigida a todos los rectores de los distritos universitarios, acerca de la educación de sordomudos y ciegos (13/03/1860).

En el siglo XX se lleva a cabo un gran impulso logopédico, pues desde principios del siglo encontramos numerosos trabajos de interés: *Lecturas sobre el mecanismo del lenguaje*, de A. Graham Bell (1906), “Curso de Lingüística General”, de F. de Saussure (1916); *Atención al lenguaje de los niños*, de B.L. Wellman y, de Delacroix (1934), *El niño y el lenguaje*. También se llevan a cabo algunos estudios, como el de Descoeudres (1921), Bide y Simon (1908), Spearman (1927)

o Terman y Merrill (1944) sobre la adquisición del vocabulario; y el trabajo de Smith (1926) acerca del desarrollo léxico de los niños.

Durante la década de los 60, aparecen autores muy influyentes en el campo de la Logopedia. Entre ellos, destaca la figura de Chomsky, defensor de las teorías innatistas y creador de la gramática generativa; Lenneberg (1967), que defiende la universalidad de las secuencias de adquisición de distintas lenguas; Piaget, quien afirma que el lenguaje del niño refleja el desarrollo de su pensamiento lógico; o Skinner, quien introduce el conductismo en la Logopedia afirmando que el comportamiento verbal es otra conducta humana más, que puede estudiarse partiendo de los principios del análisis funcional del comportamiento.

Otros autores muy influyentes de este período son Bruner, quien entiende el lenguaje como un agente de desarrollo cognitivo, y Jacobson (1971), quien aporta el concepto de *contraste fonológico (de rasgos)* en el campo de la intervención. Asimismo, las dificultades y retrasos en la adquisición del lenguaje llevan a Borel-Maissony (1956) a interesarse por los aspectos prácticos de la reeducación de la palabra y a iniciar la *Fonética Experimental*.

176

Por influencia de la *Psicolingüística*, se produce a finales de los años 70 del siglo pasado una evolución hacia modelos de tratamiento centrados en el desarrollo de una competencia lingüística, pero conservando la metodología conductual. Autores como Ruttner (1977) o Cantwell (1978) ponen en práctica estos modelos de intervención con niños autistas.

Un paso decisivo para la difusión de los estudios en el ámbito de las alteraciones del lenguaje fue la publicación de *Ads Abstracts Quarterly* en 1960, que mencionaba los estudios llevados a cabo sobre los problemas del lenguaje y el habla. Otras revistas destacadas durante este período son *Hearing* (Londres, Reino Unido), *Neue Blätter Für Taubstummenebildung* (Heidelberg, Alemania), *Revue Générale de l'Enseignement des Déficiants Auditifs* (París, Francia), *L'Educazione dei Sordomuti* (Siena, Italia) o *Udito, Voce, Parola* (Roma, Italia).

Durante este período, se inicia en Estados Unidos en 1964 un proyecto por la Oficina de Educación (USOE) con niños que padecen dificultades funcionales de articulación y, tres años más tarde, esta misma oficina se interesa en delimitar cuáles son los mediadores de la competencia verbal con el fin de beneficiar la actividad educativa. También se desarrolla en la Universidad de Chicago (1965) un proyecto sobre la tartamudez con el fin de reducir la retroacción

auditiva. Asimismo, en ese momento existen en Francia numerosos centros para la atención a estas deficiencias. Se comienza a hablar de dislexia denominándola *enfermedad del siglo* y, con el fin de proceder a su curación, *nace la profesión del ortofonista como especialización para la reeducación de las deficiencias del lenguaje*. Es el profesor Husson quien elabora por primera vez un plan de estudios para la consecución del diploma universitario de Ortofonía, primero en Lyon y después en París. Posteriormente, el Ministerio de Educación Nacional Francés se encarga de las Escuelas de Ortofonía y funda centros médico-psicopedagógicos que imparten clases para disléxicos, sordos, etc.; y poco después, el Ministerio de Salud promueve un ciclo de estudios en la Facultad de Medicina, conducente a un título oficial, denominado Certificado de Capacidad de Ortofonista.

Por otro parte, encontramos en Bélgica el Laboratorio de Pedagogía y Psicología infantil, cuya dirección ejerció Jadoulle; y en Montevideo (Uruguay) desarrolla una labor importante el Instituto de Sordomudos.

En el contexto español, desde comienzos de siglo van apareciendo trabajos sobre esta temática, especialmente en Madrid, Barcelona y Valencia. Aparecen numerosos artículos de interés en varias revistas especializadas, como la *Gaceta del Sordomudo*, el *Boletín de la Asociación de Sordomudos*, la *Escuela Moderna* y el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (BILE).

A nivel legislativo, cabe destacar la sensibilidad que muestra el Gobierno hacia los problemas de la niñez desfavorecida, que llega a promulgar una Ley de Protección de la Infancia en 1904. A partir de este momento, se dictan numerosos decretos de gran relevancia en el ámbito educativo: aprobación del reglamento del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos (1902), establecimiento del Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales (1910), aprobación del reglamento de este patronato (1910), reorganización, aprobación del reglamento y nuevo nombre del mismo, ahora Patronato Nacional de Anormales (1914); creación de tres patronatos independientes (1917) y nombramiento de maestros para la educación de Sordomudos y de Ciegos (1930). Asimismo, se organiza la Escuela Normal de Profesores de Sordomudos (1930), se realizan cursos para la obtención del título de Maestro Especial de Sordomudos (1935) y se establece la inspección técnica del Colegio Nacional de Sordomudos.

Respecto a las publicaciones de este período, destacan en España la obra *Fray Pedro de León y el origen del arte de enseñar a hablar a los mudos*, de Pérez

de Urbel (1973), y la valiosa colección de libros de *Audiofonía y Logopedia*, de Perelló (1973).

Por otro lado, cabe destacar la labor del *Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Literaria de Valencia*, que realiza una importante experiencia sobre la integración de deficientes auditivos en la Educación General Básica (EGB), entre 1972 y 1976, la cual es promovida por Gutiérrez Zuloaga. La investigación recibió en 1977 el Premio Nacional por parte del Instituto Nacional de Investigación Educativa (INCIE).

En cuanto a las revistas especializadas de este período, que ya existían previamente, destacan:

- Acta Phoniátrica Latina. Asociación Italiana de Foniatría y Logopedia. Papua.
- American Annals of the Deaf. Kendall Green, Washington, EEUU.
- ASHA, American Speech-Language-Hearing Association. Maryland, EEUU.
- British Journal of Audiology, Reino Unido.
- British Journal of Disorders of Communication, Reino Unido.
- Bulletin d'Audiophonologie. Asociación Francesa de Audiofonología. Besançon, Francia.
- Folia phoniátrica. IALP, Basilea, Suiza.
- Fonoaudiología. Asociación Argentina de Logopedia, Foniatría y Audiología. ASALFA.
- Institut Supérieur d'Orthophonie. Ciencias de la comunicación y del lenguaje. París.
- Journal of Speech and Hearing Diseases, EEUU.
- Journal of Speech and Hearing Disorders, EEUU.
- Journal of Speech and Hearing Research, EEUU.
- Journal of Speech Disorders, EEUU.
- Journal of Speech Diseases, EEUU.
- Journal of the Australian Collage on Speech Therapy, Australia.
- Quarterly Journal of Speech.
- Readaptati.
- Rééducation Orthophonique.
- Silent Worker. New Jersey School, Trenton, EEUU.
- Speech Foundation of America.

- The Journal of neurological communication disorders. Sociedad de Afasiología, Texas, EEUU.
- The Volta Review, Washington, EEUU.

Entre las instituciones que trabajan en este campo, podemos citar:

- Australian Collage of Speech Therapy, Australia.
- Monterrey Institute for Speech and Stuttering, California, EEUU.
- The Montera Institute for Speech and Hearing, Montera, EEUU.

Conviene recordar también dos celebraciones de carácter mundial, como el *Año Internacional de las Personas Discapacitadas* (1989), en el que se intenta dar un relieve mundial a los problemas de los discapacitados con el fin de ayudar a resolverlos; y el *Día Mundial Europeo de la Logopedia* (1996).

### 3. CONSOLIDACIÓN DE LA LOGOPEDIA EN ESPAÑA.

Podemos decir que la Logopedia nace en nuestro país a finales de la década de los 60 con Perelló (1956), quien comienza a trabajar en el Hospital de San Pablo (Barcelona) y funda la primera sección de Foniatría en nuestro país (Servicio del Dr. Abelló y Pinart).

Ese mismo año, Torres de Gassó abrió el Centro Médico de Audición y Lenguaje en Barcelona y, en 1956, pasó a ocupar la jefatura de la Unidad de Logopedia y Foniatría de la Ciudad Sanitaria Valle de Hebrón (entonces Generalísimo Franco).

En 1960, Perelló funda en Barcelona la *Asociación de Logopedia, Foniatría y Audiología (AELFA)* con el fin de trabajar por el desarrollo de la logopedia. Entre sus actividades, destaca un *Curso internacional de actualización en foniatría*. En 1963, Perelló fue nombrado jefe del Departamento de Foniatría y Logopedia de la Facultad de Medicina en Madrid y es en 1970 cuando asume la dirección del Centro Municipal Fonoaudiológico de Barcelona.

Desde la década de los 60, comienza una formación no reglada pero sí estructurada sobre la logopedia. En este momento, los servicios de Otorrinolaringología comienzan a ver la necesidad de rehabilitar muchas disfunciones que podría evitar la cirugía (Perelló y Tortosa, 1978).

A finales de los 60, se empieza a definir la materia y los contenidos que deberían componer la formación de cursos de *Logopedia y Foniatría*, los cuales resultan un éxito total, tanto a nivel nacional como a nivel internacional. Además, en los años 70, existe la especialidad de *Profesor especializado en Pedagogía Terapéutica y Profesor especializado en Perturbaciones de la Audición y del Lenguaje oral y escrito* y, en 1979, la Universidad Pontificia de Salamanca crea dos Escuelas –Logopedia y Psicología del Lenguaje– con la especialidad de *Psicología del lenguaje y logopedia*.

Posteriormente, es en los años 80 cuando se impulsa el trabajo en este campo con diversas publicaciones. Entre ellas, de carácter general, contamos con la *Historia de los Sordomudos* de Fresno Rico, editada por el Faro del Silencio (1980); se traducen numerosas obras especializadas, como *La tartamudez* (1982), de Dinville; *El niño y el terapeuta del lenguaje* (1985), de G. Dubois; *Trastornos del lenguaje* (1988), de Rondal y Seron; etc.

Hacia 1982, se constituye un *Comité Nacional de Comunicación No Vocal*, promovido conjuntamente por el IMSERSO (Instituto Nacional de Servicios Sociales) y por FUNDESCO (Fundación para el Desarrollo de la Función Social de las Comunicaciones).

180

A nivel institucional, existen en la década de los 80 numerosas instituciones con impartición de cursos sobre esta especialidad. Entre las entidades oficiales, podemos destacar el Ayuntamiento de Madrid o el Ayuntamiento de l'Hospitalet (Barcelona), con temáticas como *Patología, diagnóstico y tratamiento del lenguaje oral y escrito*; INCIE, con *Dislexia*; INSALUD, con *Logofoniatría*; INSERSO, con *Trastornos del lenguaje y Dislexia*; o el Ministerio de Sanidad, con *Psicopatología del lenguaje, Rehabilitación del lenguaje y Dislexia*.

Por otro lado, entre las *instituciones privadas*, podemos señalar las siguientes:

- ANDE, con “Logopedia”.
- APACE, con “Patología del lenguaje”.
- Asociación española de comunicación gestual, con “Logopedia”.
- Centro de lenguaje José Guixà, con “Reeducación de trastornos del lenguaje”.
- CESIRE, con “Logopedia”.
- CIOS, con “Dislexia”.
- “Reeducación del lenguaje”.

- CITAP; con “Dislexia”.
- CML, con “Logopedia”.
- DATO, con “Logopedia”, “Foniatría”, “Dislexia”.
- Federación Nacional de Sordos de España, con “Intérprete oficial de mímica”.
- HERMO, con “Logopedia”.
- Hospital de S. Creu y S. Pau, con “Actualización en Logopedia”.
- ICCE, con “Logopedia”, “Dislexia”.
- Instituto de ciencias del hombre, con “Tartamudez”, “Afasias”.
- ICSE, con “Psicopatología del lenguaje y su rehabilitación”, “Afasias”, “Tartamudez”, “Comunicación Bimodal”.
- INEE, con “Actualización del profesorado sordo”.
- IPETSA, con “Logopedia”.
- KENOS, con “Dislexia”.
- STEM, con “Dislexia”.

Además, el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, a través de su departamento de Deficiencia Auditiva y Trastornos del Lenguaje, publica una guía titulada *La deficiencia auditiva* (1988). También la ONCE se preocupa sobre esta temática, editando un *Manual sobre la educación del niño sordomudo-ciego* (1991).

Durante este período, destacan en Madrid otras instituciones como el centro de *La Purísima para sordomudos*, concertado con el Ministerio de Educación y Ciencia; y el *Instituto Profesional de Sordomudos Ponce de León*, fundado por la Caja de Ahorros de Madrid.

Por otro lado, el Ministerio de Educación convoca, entre 1980 y 1982, dos cursos sobre *Audición y Lenguaje* y, gracias al convenio establecido con las universidades de Madrid, se introducen por primera vez en 1985 los estudios de Logopedia a nivel oficial universitario. A partir de estos convenios, varias universidades comienzan a impartir cursos de Especialista en Audición y Lenguaje, siendo los dos primeros en universidades de Madrid (Universidad Complutense y Universidad Autónoma). Al año siguiente, se establecen con las universidades de Asturias, Extremadura y Murcia. En 1987, se firman con las de Zaragoza, Valladolid, Baleares y Castilla-La Mancha. También se desarrollan diversos cursos sobre logopedia en algunas comunidades autónomas, como Cataluña (1981), Andalucía (1983) o Galicia (1986).

Los cursos ofrecidos en la Universidad Complutense son dirigidos por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), que después seguirá con los títulos propios universitarios de Máster, Experto y Especialista bajo la dirección de I. Gutiérrez Zuloaga. En 1989, la Universidad de Salamanca crea una *Escuela de Foniatría*.

Al finalizar la década de los 80, la mayoría de los Institutos de Ciencias de la Educación de las universidades imparten cursos de esta especialidad. Después, en 1990 se crea la Asociación de Antiguos Alumnos del Máster de Logopedia de la Universidad Complutense, quienes publican una Revista de Logopedia y realizan cursos de actualización permanente.

Ese mismo año, el Ministerio de Educación y Ciencia aprueba nuevas directrices de los planes de estudio, estableciendo el Título Oficial de Diplomado en Logopedia, Audición y Lenguaje y Fisioterapia. Esto implica la eliminación de los títulos propios de la universidad.

En cuanto a los congresos realizados durante este período, podemos destacar los Congresos Nacionales organizados por la Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología (AELFA) en colaboración con el INSERSO y los diversos Simposios de Logopedia: *Trastornos de la comunicación en el niño* (Madrid, 1981), *La intervención logopédica* (Madrid, 1982), *Investigación y Logopedia* (Madrid, 1985) y el IV Simposio (Madrid, 1994). Además, en 1987 se celebra el IV Simposio de la Escuela de Logopedia de la Universidad de Salamanca, dedicado a la Tartamudez, y en 1993 el VII Congreso Nacional de Autismo bajo el título *El Autismo 50 años después de Kanner*, organizado por la Asociación Española de Terapeutas de Autismo y Psicosis Infantiles (AETA-PI).

182

Por otro lado, la Sociedad Médica Española de Foniatría (SOMEF) organiza no sólo congresos –como el II en Almagro (Ciudad Real) en 1994- sino también varias Jornadas nacionales sobre la especialidad y, en 1995, se lleva a cabo el II Congreso Internacional de la Voz en Alcalá de Henares (Madrid).

Puesto que el año 1993 es declarado *Año Internacional de la Detección Precoz*, la Asociación de padres de niños con Dislexia y otras Dificultades del Aprendizaje (DDA) organiza el I Congreso Nacional sobre esta temática.

Respecto a las revistas publicadas durante esta etapa, existen diversas revistas que difunden trabajos sobre nuestro ámbito de especialización, como la Revista de Logopedia y Fonoaudiología (AELFA, Barcelona), Revista Española de Foniatría (SOMEF, Zaragoza), Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología

(AELFA, Barcelona), etc. Además, el centro ATAM de Madrid, a través de su Unidad de Comunicación Aumentativa (U.C.A.) pone en marcha una revista sobre Alternativas para la Comunicación y, en 1989, aparece el primer número de la revista Comunicación, Lenguaje y Educación (Madrid).

#### 4. CONCLUSIONES

En la actualidad, la Logopedia se ha asentado no sólo como una especialización, sino como una profesión, que se apoya en una formación específica de carácter universitario (Sánchez-Delgado, Bodoque y Belda, 2014), y un reconocimiento social, al haber entrado en ámbitos propios de ciencias de la salud, integrando no sólo los trastornos del lenguaje y del habla sino también de la voz, y ampliando el espectro de edad, desde la infancia hasta la tercera edad.

Sin embargo, es importante recordar que nace desde la atención educativa que prestan los especialistas en orientación o psicopedagogos que ven, en los trastornos del lenguaje, la necesidad de abordar –tanto desde la detección precoz, y la prevención, como desde la intervención- su intervención a partir de una formación especializada.

Las aportaciones desde la Psicología y la Neurología complementan las bases de actuación que, desde la Pedagogía, se vislumbraron como necesidades de formación específica.

En la práctica educativa, la identificación temprana de posibles trastornos del lenguaje es fundamental, dada la importante incidencia que tiene sobre el desarrollo personal, académico y social desde la infancia. En este sentido, los Orientadores constituyen profesionales clave para la detección precoz y la prevención, evitando el desarrollo y consolidación de trastornos que se asocian a dificultades mayores. No se trata tan sólo de identificar la posibilidad de trastornos del habla, sino también de los que se asocian a otros tipos de dificultades y/o patologías, y saber complementar el diagnóstico con los profesionales que puedan aportar la información suficiente para corroborar el tipo de problemática que presenta cada persona. Adicionalmente, se trata de poder encauzar a las personas que tengan problemas específicos del lenguaje a los/as profesionales más adecuados para poder llevar a cabo una intervención eficaz, y colaborar en aquellos elementos de la misma que se den desde dentro del ámbito educativo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Agudo Diaz, A.L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre Editorial.
- Ajuriaguerra, J (1975). *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona: Masson.
- Ausubel, D.P. (1978). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D.P.; Novak, J.D. y Hanesian, J. (1990). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ballesteros, J.M. (1845). *Curso elemental de instrucción de sordomudos*. Madrid: Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos.
- Barbera, F. (1895). *La enseñanza del sordomudo por el método oral*. Valencia: Manuel Alufre.
- Barnils, P. (1928). *Laboratorio de la palabra, corrección de defectos del lenguaje, tratamiento pedagógico y orientación escolar*. Barcelona: artes gráficas.
- Bonet, J.P. (1920). *Reducción de letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*. Madrid: Francisco Abarca Angulo [Se reedita sucesivamente en Madrid en 1882 por el Col. Nal. de Sordomudos y de Ciegos, en 1930 por Francisco Beltrán y, más recientemente, en 1992 por CEPE].
- 184 Bonet, J.P. (1930). *Educación de los sordomudos. Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*. Ed. comentada por Jacobo Orellana y Lorenzo Gascón. Madrid: Francisco Beltrán.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1995). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Casanovas, C. (s.f.c. ). *Historia y pedagogía de la sordomudez ante la Historia y la Pedagogía*. Barcelona.
- Crystal, D. (1981). *Lenguaje infantil, aprendizaje y lingüística*. Barcelona: Médica y técnica.
- Crystal, D. (1983). *Patología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Fernandez Villabrilte, F. (1852). *Bibliografía de la enseñanza de los Sordomudos y de los Ciegos. Catálogo de los escritores españoles que se han ocupado de esta enseñanza especial*. Madrid: Imp. Del Colegio de Sordomudos.
- Fresno Rico, D. (1980). *Historia de los sordomudos*. Madrid: Faro del Silencio.
- Gascon Ricao, A. y Storch De Gracia, J.G. (2004). *Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*. Madrid: Edit, Universitaria Ramón Areces.
- González Moll, G. (1992). *Historia de la Educación del Sordo en España*. Valencia: Nau Llibres.

- Granell Forcadell, M. (1905). *La enseñanza de sordomudos en España*. Madrid: Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos.
- Gras Bayona, F. (1935). *Fray Ponce de León, primer sordomudista mundial*. Madrid.
- Gutierrez Zuloaga, I. (1997). *Introducción a la Historia de la Logopedia*. Madrid: Narcea.
- Hervas y Panduro, L. (1795). *Escuela Española de sordomudos, o arte de enseñarles a escribir y hablar el idioma español*. Madrid: Imprenta real.
- López Torrijo, M. (2005). *La educación de las personas con sordera. La escuela oralista española*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Luzuriaga, L. (1971). *Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Mateos, J.J. (2004). Salidas profesionales y perspectivas de futuro de la logopedia desde el ámbito educativo. En Santiago Pardo, R.B. y García Atarés, N. (Coords.) (2004). *Los diez primeros años de la logopedia en la Universidad*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Centro Buendía.
- Perelló, J. y Tortosa, F. (1968). *Sordomudez*. Barcelona: Científico-médica.
- Pico De Ponce, O. (1981). *Historia de la educación del sordo*. Buenos Aires: Publicaciones Médicas Argentinas.
- Ponce De Leon, P. (1547). *Doctrina para los mudos sordos, compuesta por el Maestro Fray Pedro Ponce, inventor de este arte maravilloso*. Madrid: B.A.C. (Clásicos Olvidados).
- Rondal y Seron (1988). *Trastornos del lenguaje. Tomos I a III*. Barcelona: Piados.
- Santiago Pardo, R.B. y García Atarés, N. (Coords.) (2004). *Los diez primeros años de la logopedia en la Universidad*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Centro Buendía.
- Seguin, E. (1932). *Jacobo Rodríguez Pereira. Primer maestro de sordomudos en Francia. Biografía y análisis de su método*. Madrid: Francisco Beltrá.
- Sánchez-Delgado, P., Bodoque, A.R. y Belda, A. (2014). *Formación y profesionalización en el ámbito de la Logopedia*. (En prensa).



## Desafios do ensino politécnico para a formação docente contínua

### *Challenges of polytechnic education for ongoing teacher training*

**Cristiane De Almeida**

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí/RS, Brasil. Bolsista CAPES. Brasil*

**Eva Teresinha De Oliveira Boff**

*Professora, Doutora em Educação em Ciências, vinculada ao Departamento de Ciências da Vida – DCVida, Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde e PPG Educação nas Ciências - UNIJUÍ. Brasil.*

#### Resumo

Neste artigo buscou-se identificar e analisar os desafios enfrentados por professores e estudantes de escolas estaduais do estado do Rio Grande do Sul (RS), no decorrer da implantação do Ensino Médio Politécnico, no período de 2011 e 2012. Este ensino visa produzir mudanças significativas no currículo escolar, no entanto exige a constituição de espaços efetivos de planejamento, discussão e reflexão no coletivo de professores das diferentes áreas do conhecimento. Focaliza-se a experiência vivenciada por uma professora de educação básica, junto a uma turma de primeiro ano de ensino médio, de uma escola pública do RS. A pesquisa vem mostrando que esta forma de ensino possibilita aos estudantes maior envolvimento nas aulas, resultando em aprendizagens mais fecundas. Porém, os professores têm enfrentado dificuldades para desenvolver o trabalho interdisciplinar, no espaço real de sala de aula. A constituição de coletivos e a formação pela pesquisa são condições necessárias para atender aos objetivos propostos pelo Ensino Politécnico, que visa a integração das áreas do conhecimento com os trabalhos de pesquisa dos estudantes e o mundo do trabalho.

**Palavras-chave:** Currículo | Formação pela pesquisa | Trabalho Integrado | Mundo do Trabalho.

#### Abstract

*This paper aims to identify and analyze the challenges faced by teachers and students at state schools in the state of Rio Grande do Sul ( RS ), in the course of implementation of Polytechnic High School , between 2011 and 2012 . This training aims to produce significant changes in the school curriculum; however it requires the establishment of effective space planning, discussion and reflection on the collective of teachers from different subject areas. It was focused on an experience of a teacher of elementary education, along with a group of first year of high school, a public school in the RS. Research has shown that this form of teaching allows students to be more involved in the classroom, resulting in more fruitful learning. However, teachers have struggled to develop interdisciplinary work in real space of the classroom. The creation of collective and training for researching are necessary to meet the objectives proposed by the polytechnic, which aims to integrate knowledge areas with the research work of students and the world of work .*

**Keywords:** Curriculum | Training through research | Integrated Work | World of Work.

## 1. INTRODUÇÃO

O Ensino Médio Politécnico (EMP) é a nova proposta pedagógica implantada nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul (RS). Iniciou-se com os 1.º anos do EM no ano de 2012 e deverá contemplar todo o EM até 2014. A meta do Estado é obter melhorias na qualidade do ensino, por meio de processos de formação pela pesquisa, com a integração das áreas do conhecimento e com o mundo do trabalho. A proposta leva em conta a necessidade de preparar os jovens para enfrentar as exigências da sociedade atual, em que a velocidade dos avanços científicos e tecnológicos se acentua e a escola ainda pouco evolui no seu modo de ensinar.

A politecnicidade visa à superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, visto que os conhecimentos científicos são fundamentais para a organização do trabalho moderno: os sujeitos constroem seus conhecimentos por intermediação da escola e os relacionam com o meio em que vivem. Deste modo, compreender o trabalho como todas as formas de ação que os seres humanos desenvolvem para construir as condições que asseguram a sua sobrevivência implica reconhecê-lo como responsável pela formação humana e pela constituição da sociedade. É pelo trabalho que os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo, conformam sua consciência, viabilizando a convivência, transformam a natureza construindo a sociedade e fazem história. O ensino politécnico permite que se tenha uma visão geral das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno, uma formação mais completa e consciente, dando condições para o sujeito intervir na sociedade de uma forma mais crítica, pensando em um mundo melhor, com responsabilidade cidadã (SAVIANI, 2003).

188

O currículo proposto pela Secretaria de Educação do estado do RS (SEC/RS) foi dividido em dois blocos, um de formação geral e outro de formação diversificada. Na parte de formação diversificada se encontra a disciplina Seminário Integrado, a qual tem como objetivo central o desenvolvimento de projetos de pesquisa, pela transversalidade de eixos, que oportunizam a apropriação da vida e as possibilidades no mundo do trabalho. Os projetos são coordenados por um professor orientador, mas orienta para ser de responsabilidade do coletivo dos professores que atuam na formação geral, com a coordenação e o acompanhamento rotativo, oportunizando a apropriação e a construção coletiva da organização curricular (SEC/RS, 2011-2014).

Considerando esses argumentos, neste artigo busca-se analisar a proposta de implantação do Ensino Politécnico nas escolas estaduais do RS, com foco no trabalho desenvolvido em uma escola estadual, junto a uma turma de primeiro ano de EM. A seguinte questão central norteou a pesquisa: que potencialidades foram identificadas e que limites foram enfrentados pelos professores e estudantes, do EM no decorrer da implantação do EMP? Para responder à questão central de pesquisa, nos apoiamos na Análise Textual Discursiva conforme argumentos de Moraes e Galiazzi (2007).

## 2. OS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é qualitativa na modalidade de investigação ação conforme proposto por Bogdan e Biklen (1994) e teve como base a análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2007). Discute-se a proposta pedagógica para as escolas estaduais do RS, o processo de implantação dessa proposta nas escolas e os desafios enfrentados por professores e alunos de uma escola do Ensino Médio. A pesquisa envolveu discussões entre professores vinculados a 36ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do Estado do Rio Grande do Sul e estudantes de uma turma de 1.º ano do EM de uma Escola Estadual de Educação Básica, no decorrer de 2012. O foco, das aulas analisadas, foi na disciplina de Seminário Integrado (nova no currículo) a qual contemplou quatro horas semanais, uma hora no turno normal e três para orientação dos estudantes no turno inverso. Cada turma teve um professor orientador, embora conforme orientações dos documentos oficiais, a responsabilidade é do coletivo dos professores que atuam na formação geral, o que oportuniza a apropriação e a construção coletiva da organização curricular (SEC/RS, 2011-2014).

A partir das discussões realizadas pelos professores da escola analisada, escolheu-se o tema central: “Conectados à vida”. Os estudantes, em grupos, escolheram seus subtemas para a pesquisa e elaboraram seus projetos de pesquisa, juntamente com professores orientadores do Seminário Integrado. Nessa escola realizaram-se encontros entre os professores orientadores, para planejamento das aulas do Seminário Integrado cuja temática inicial abordou o protagonismo juvenil, por meio de filmes e discussões.

No decorrer da implantação do Ensino Politécnico, os professores da disciplina Seminário Integrado, direção das escolas vinculadas a 36ª CRE, e representantes

da 36ª CRE, participaram de oito encontros de formação, sobre o Politécnico, em parceria com as universidades, os quais foram registrados em diário de bordo.

Para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos no processo foi atribuída a letra “A” para professores, enumerada ( $A_1$  e  $A_2$ ) e a letra B para estudantes, enumerada ( $B_1$  a  $B_6$ ).

### **3. A CONCEPÇÃO DE ENSINO POLITÉCNICO**

Desde a segunda metade do século XX, o mundo vem passando por importantes transformações globais nas tendências de desenvolvimento econômico, social, científico, político e tecnológico. Essas transformações trouxeram mudanças significativas no processo produtivo e na dinâmica do mundo do trabalho. A exclusão social e a precária inserção no mundo do trabalho provocam uma situação de desperdício da contribuição que os jovens podem oferecer ao desenvolvimento do país. Essa situação é ainda agravada pela grande expansão de matrículas no ensino médio, desde a década de 1990, pelo fato de que um número muito significativo de jovens abandona este nível educacional, antes de sua conclusão. É nesse contexto que o sistema educacional brasileiro é pressionado a enfrentar o desafio de oferecer aos jovens uma formação geral que os prepare para a vida em sociedade e para enfrentar e responder às demandas de um mundo de trabalho dinâmico e em constantes mudanças (REGATTIERI; CASTRO, 2013). A formação geral pressupõe um trabalho interdisciplinar, com o “objetivo de articular o conhecimento universal sistematizado e contextualizado com as novas tecnologias, com vistas à apropriação e integração com o mundo do trabalho” (SEC, 2014, p. 23).

No entanto, a melhoria da qualidade da oferta do ensino médio depende de inúmeros fatores e medidas, que possibilitem superar a fragmentação curricular do ensino, cuja formulação, em sua maioria, além de não levar em consideração a realidade e a expectativa dos jovens, não os prepara para uma vida em sociedade, nem para a inserção no mundo do trabalho (REGATTIERI; CASTRO, 2013).

O antigo ensino médio oferecido às elites, quase sempre entendido como fase preparatória para ingresso na universidade, não é modelo que possa ser adotado nos dias de hoje. Do ponto de vista da educação básica, direito de todos, a configuração do ensino médio precisa assegurar acesso a um patrimônio comum de saberes científicos, tecnológicos e culturais. Do ponto de vista de suas relações com o mundo do trabalho, o ensino médio precisa

assegurar capacitação que instrumente os jovens para exercício de ocupações dignas no mundo do trabalho (p.12).

Diante desses argumentos e compreendendo a responsabilidade do Estado com a qualidade da formação dos jovens do Ensino Médio, a Secretaria de Educação do RS (SEC/RS) implantou nas escolas estaduais de Ensino Médio, o Ensino Politécnico. A proposta (SEC/RS, 2011-2014) tem por base na sua concepção a dimensão da politécnica, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo.

Para Saviani (2003), politécnica significa domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho, dando condições ao trabalhador de compreender a essência do trabalho num todo, visando à articulação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

A concepção de ensino politécnico, que tem relação em preparar o sujeito para o mundo do trabalho, é diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, que está mais relacionada em preparar o sujeito para o mercado de trabalho. A profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade, sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e da articulação com o conjunto do processo produtivo, enquanto que a perspectiva politécnica, aqui pensada, tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. Assim, essa concepção implica na progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, com direitos iguais, independentemente do tipo de ocupação que cada sujeito venha a exercer na sociedade. Sobre a base da relação explícita entre trabalho e educação desenvolve-se, portanto, uma escola média de formação geral (SAVIANI, 2007).

O mundo do trabalho diz respeito à complexidade da realidade social, da produção da vida. Nela estão inseridas todas as formas de produção de atividades econômicas (serviços, indústria, comércio, agropecuária), atividades culturais (toda a produção social no âmbito das manifestações da cultura, mídia, cinema, dança, teatro, música, entre outros), enfim, da existência humana. Portanto, o mundo do trabalho abrange a produção de bens e mercadorias, materiais e simbólicas. Assim, uma educação com o foco no mundo do trabalho visa fomentar percursos discentes na direção de uma inserção crítica propositiva e não subordinada no mercado trabalho, por meio da formação cidadã e técnica. Isso pressupõe a apropriação dos fundamentos da ciência, da tecnologia, do trabalho e da cultura como etapa imprescindível para o aprofundamento de sua consciência cidadã, possibili-

tando que atuem criticamente como sujeitos sociais nos contextos em que habitam, técnica e cientificamente munidos para o exercício da cidadania (AZEVEDO; REIS, 2013, p.36).

Tomar o trabalho, assim concebido, como princípio educativo, implica compreender as necessidades de formação de dirigentes e trabalhadores que caracterizam as formas de organização e gestão da vida social e produtiva em cada época. Ou seja, significa reconhecer que os projetos pedagógicos de cada época expressam as necessidades educativas determinadas pelas formas de organizar a produção e a vida social (SAVIANI, 2007).

O trabalho determina o conteúdo da unificação educacional, tornando os conhecimentos concretos, vivos e atualizados em relação ao desenvolvimento técnico e científico, relacionando conteúdo e método, para que ocorra a união entre instrução e trabalho, com a perspectiva de um ser humano completo. O ensino politécnico deverá propiciar “o resgate da relação entre conhecimento, produção e relações sociais, através da apropriação do saber científico-tecnológico através de uma perspectiva histórico-crítica, que permita a participação na vida social, política e produtiva, enquanto cidadão e trabalhador” (KUENZER, 1997, p.130).

192

As transformações do mundo do trabalho exigem a formação de um novo sujeito, um sujeito capaz de estabelecer conexões entre o conteúdo escolar e os fundamentos científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna. Isso só torna-se possível, por meio de uma organização escolar que possibilite o trabalho interdisciplinar, que levanta problematizações e organiza o saber escolar para responder questões presentes nos projetos de vida dos jovens (AZEVEDO; REIS, 2013).

O pressuposto básico da interdisciplinaridade se origina no diálogo das disciplinas, no qual a comunicação é instrumento de interação com o objetivo de desvelar a realidade. A interdisciplinaridade se apresenta como um meio, eficaz e eficiente, de articulação do estudo da realidade e de produção de conhecimentos com vistas à transformação. Traduz-se na possibilidade real de solução de problemas, posto que carrega de significado, o conhecimento que irá possibilitar a intervenção para a mudança de uma realidade. O trabalho interdisciplinar, como estratégia metodológica, viabiliza o estudo de temáticas transversalizadas, o qual alia teoria e prática, tendo sua concretude por meio de ações pedagógicas integradoras. “Tem como objetivo, numa visão dialética, integrar as áreas de conhecimento e o mundo do trabalho” (SEC/RS, 2011-2014, p.19).

O Ensino Politécnico está de acordo com o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, no Art. 35, o qual afirma que o ensino médio, etapa final da educação básica, terá como finalidades:

A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, p. 12).

Este ensino, embora não profissionalize, deve estar enraizado no mundo do trabalho e nas relações sociais, de modo a promover a formação científico-tecnológica do sujeito a partir dos conhecimentos construídos na escola, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade, de uma forma crítica e com responsabilidade cidadã. Do ponto de vista da organização curricular, a politecnia supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos, a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas de conhecimento e incentivando o protagonismo dos sujeitos pesquisadores através da formação pela pesquisa (SEC/RS, 2011). A pesquisa nesta perspectiva é o processo que, garante a apropriação adequada da realidade e projeta possibilidades de intervenção. A “pesquisa pedagogicamente estruturada possibilita a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos” (SEC/RS, 2011-2014, p.20).

Considerando tais argumentos, o Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências (Gipec-Unijui) propõe a Situação de Estudo (SE) como forma importante de organização curricular e de permanente formação docente pela pesquisa. A SE tem como objetivo central, contribuir na formação de um sujeito que capta os significados do contexto social, internaliza e reconstrói esses significados na mediação de outro. A SE parte da vivência dos estudantes, é rica conceitualmente para diversos campos da ciência e potencializadora da abordagem interdisciplinar, dos conteúdos escolares. Por suas características de múltiplas interfaces de valorização dos saberes, a SE é produzida, desenvolvida e analisada no coletivo de professores e na mediação dos próprios conceitos que começam a serem significados (MALDANER e ZANON, 2001, BOFF, 2011), a partir do mundo real.

A construção do currículo nesta concepção supõe a mudança de paradigmas, e só poderá ocorrer pelo trabalho coletivo que integre os diferentes atores que atuam nas escolas, nas instituições responsáveis pela formação de professores e nos órgãos públicos responsáveis pela gestão. Esta concepção de currículo articulada com a formação docente vem ao encontro da proposta de ensino politécnico.

#### **4. SEMINÁRIO INTEGRADO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

O Seminário Integrado (SI) é um espaço-tempo presente na organização curricular do Ensino Médio Politécnico (EMP) (Seduc-RS, 2011). É um espaço destinado à reflexão interdisciplinar sobre temas escolhidos a partir do diálogo docente-discente proposto de acordo com os interesses de pesquisa e estudo a serem desenvolvidos. Nele é privilegiado o diálogo e a investigação de temáticas e conteúdos, proporcionando ao educando a complexificação de seus saberes com vistas à produção de aprendizagens significativas e duradouras no âmbito desse nível de ensino, articulando as categorias: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Isso abre possibilidades para que os discentes elaborem seu projeto de vida em sintonia com os campos de conhecimento pertinentes e os desafios da vida real (AZEVEDO; REIS, 2013).

194

Considerando esse novo paradigma, que possibilite a formação de sujeitos capazes de enfrentar os desafios do século XXI, foi implantado o EMP nas escolas estaduais do RS, no início de 2012. Isso exige uma mudança estrutural, que coloque o Ensino Médio para além da mera continuidade do Ensino Fundamental, instituindo-o efetivamente como etapa final da educação básica. No entanto, esta modalidade de ensino exige a formação de um professor com um novo perfil, que supere a fragmentação do ensino tradicional, desconectado da realidade dos estudantes. Nesta perspectiva, foram realizados oito encontros de formação dos professores que tinham a responsabilidade de conduzir a disciplina de Seminário Integrado. Nestes encontros foram debatidos os seguintes temas: “A concepção de Pesquisa no contexto escolar”; “Educar pesquisando: os desafios contemporâneos”; “Avaliação emancipatória”; “Plano pedagógico de estudo das áreas do conhecimento para o novo EM”; “Interdisciplinaridade do conhecimento”, além de relatos de experiências dos participantes, conforme expresso a seguir:

Os alunos estão questionando mais durante as aulas, demonstrando mais interesse em determinados conteúdos, no decorrer da pesquisa (A<sub>1</sub>).

Estamos encontrando dificuldades em realizar o trabalho coletivo, ou interdisciplinar, geralmente trabalhamos em mais de uma escola, e isso dificulta o diálogo entre os professores, e não temos horas disponíveis para esse fim, falta tempo. Outra questão que limitou, foi a falta de formação específica para o Ensino Politécnico antes de sua implantação (A<sub>2</sub>).

Mesmo diante destes debates, o SI caracterizou-se, apenas, como mais uma disciplina em que os estudantes fizeram suas pesquisas, porém, desconectadas dos conteúdos escolares, nem mesmo os professores, de seminário integrado que atuaram em outras disciplinas, conseguiram fazer a integração. A execução desta proposta demanda uma formação interdisciplinar, partindo do conteúdo social e revisitando os conteúdos formais para interferir nas relações sociais e de produção, na perspectiva da solidariedade e da valorização da dignidade humana. Além disso, é preciso criar condições adequadas para iniciar uma pesquisa, que também contribua para o aprendizado disciplinar. Demo (1998) ressalta que a proposta de educar pela pesquisa tem pelo menos quatro pressupostos cruciais: a convicção de que a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica; o reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo com a qualidade formal e política é o cerne do processo de pesquisa; a necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e no estudante; a definição de educação como processo de formação da competência histórica humana. Para o autor, o fazer-se e refazer-se na e pela pesquisa é o que distingue a educação escolar de outros tipos de espaços educativos. Nosella (2009), afirma que a “politecnia não deve ser buscada na preparação para o mercado de trabalho, mas no método de estudo e pesquisa.” Do mesmo modo que o ensino com pesquisa não pode ser deslocado do contexto social em que se vive e nem dos conceitos de sala de aula. Ao resumir as teorias do currículo, Tomaz Tadeu da Silva afirma (apud REGATTIER; CASTRO, 2013, p.18):

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. Num cenário pós-crítico o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição (SILVA, 2009, p. 147).

Segundo esses argumentos, o currículo não pode ser pensado como algo neutro, estático, distante da realidade dos alunos. Precisa ser entendido como um processo em constante transformação conectado à vida social e cultural do sujeito. Portanto, o papel da escola e dos professores deve ser produzir conhecimento e não simplesmente reproduzi-lo. O ensino politécnico que tem o trabalho como princípio educativo contribui para a formação de sujeitos autônomos que se possam compreender no mundo, que “deve ser potencializada pela pesquisa, a qual contribui para a construção da autonomia intelectual e deve ser intrínseca ao ensino, bem como estar orientada ao estudo e à busca de soluções para as questões teóricas e práticas da vida cotidiana dos sujeitos trabalhadores.” (CNE, 2010b, p. 47).

Porém, a melhora na qualidade do ensino não depende somente do professor, é preciso dar melhores condições de trabalho aos professores. Este novo ensino exige uma formação continuada para todos os professores do EM, uma formação que visa o trabalho com a pesquisa, pois muitos dos professores não sabem pesquisar. Maldaner (2000), afirma que a pesquisa é a melhor prática formativa, tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores. A “pesquisa, como princípio formador e como prática, deveria tornar-se constitutiva da própria atividade do professor, por ser a forma mais coerente de construção/reconstrução do conhecimento e da cultura” (p.88, 2000). É preciso, também, que haja espaço de planejamento coletivo na escola, onde o professor tenha horas para este fim, possibilitando assim o trabalho interdisciplinar. Os professores precisam de materiais atualizados, acesso a tecnologias e ambiente adequado para realizar um bom trabalho.

196

Na compreensão de que um processo de formação pela pesquisa inicia – se pelo levantamento de problemas, nas aulas de SI, da turma focada neste artigo, os estudantes fizeram um resgate da história da comunidade onde vivem, meios de sobrevivência e de sua vida pessoal. Suas narrativas expressam dificuldades para participarem das aulas em turno inverso, distância da residência até a escola, formas de sobrevivência e de diversão.

Eu trabalho no turno da manhã em uma oficina, ajudo a tirar peças, arrumar algumas coisas nos carros, ajeito as ferramentas (...) (B<sub>1</sub>).

Na minha comunidade tem dois tipos de sobrevivência principais, o cultivo de soja, trigo, aveia e a produção de leite (...) (B<sub>2</sub>).

Eu moro na comunidade de Rincão dos Pires, que fica a uns 40 km da escola onde estudo, na minha comunidade tem uma igreja, um salão de festas, uma escola e uma quadra de futebol, tem também matos e rios (...) (B<sub>3</sub>).

As narrativas mostram alguns limites enfrentados pelos estudantes, como a dificuldade de frequentar as aulas em turno inverso, dificultando o processo da pesquisa, onde três horas da disciplina de SI se encontra no turno inverso ao das disciplinas, da parte de formação geral. Alguns alunos precisam trabalhar em turno inverso para ajudar no sustento da família. Além disso, muitos deles têm dificuldade de acesso à escola em turno inverso devido à falta de transporte, pois residem no interior, a uma distância considerável da escola, que se localiza na cidade. Outro fator importante é a falta de oferta de alimentação para os alunos do EM que precisam ficar no 2.º turno. Mesmo assim as aulas de Seminário Integrado propiciaram o início da pesquisa pelos estudantes de EM, pois além da escrita e da leitura, houve interação entre os sujeitos e conhecimento da comunidade em que vivem.

Para dar continuidade ao processo de pesquisa na escola, abordou-se a questão do protagonismo juvenil, que contribuiu na aprendizagem dos estudantes por meio de reflexões sobre filmes e textos que focaram o jovem e suas ações na sociedade: como age um jovem protagonista e a importância dessas ações para o mundo e também para a realização pessoal. Essa atividade teve como objetivo incentivar o protagonismo nos sujeitos antes de iniciar um projeto de pesquisa. O protagonismo juvenil pressupõe uma relação dinâmica entre formação, conhecimento, participação, responsabilidade e criatividade como mecanismo de fortalecimento da perspectiva de educar para a cidadania. O jovem representa a personagem principal de uma ação voltada para a solução de problemas reais, ou seja, a participação ativa e construtiva do sujeito na sua escola, na sua comunidade ou na sociedade em geral (SILVA, 2009). Após os debates em grupos, os estudantes do 1.º ano do EM fizeram exposições sobre algumas questões, tais como: O que é ser um jovem protagonista? Como age um jovem protagonista na sociedade? Como você diferencia um jovem que é protagonista na sociedade, de um jovem que não se importa com a sociedade? Percebeu-se que os mesmos conseguiram diferenciar um jovem protagonista, que tem iniciativa perante a sociedade de um jovem que não se importa com o meio em que vive, isso foi registrado em diário de bordo.

A partir do tema central da escola, "Conectados à vida", os estudantes escolheram para a pesquisa temáticas tais como: Lixo e o meio ambiente; Doenças sexualmente transmissíveis; Solidariedade; Drogas; O avanço da tecnologia

na agricultura. Eles foram orientados pelas professoras orientadoras do SI, a elaborarem uma pergunta, a problematização da pesquisa, e usaram diários de bordo para escreverem as certezas provisórias e as dúvidas temporárias em relação à temática de escolha, exemplo de um grupo que escolheu o subtema: Lixo e o meio ambiente – Certezas provisórias – não há coleta seletiva de lixo no município; o lixo jogado em terrenos baldios causa mau cheiro e prejudica o meio ambiente; a prefeitura não tem aterro sanitário. Dúvidas temporárias: O lixo da cidade é reciclado? Quais são as consequências do lixo para o meio ambiente? Qual é o destino do lixo do município?

As maiores dificuldades dos alunos encontrados no decorrer do desenvolvimento da pesquisa no SI foram: produção de textos, interpretação, relacionar os conhecimentos científicos das diferentes áreas do saber, referência bibliográficas de acordo com os dados da pesquisa, trabalho em grupo, exposição oral, conforme evidenciado nas expressões de alguns estudantes.

No meu grupo faltou alguns ajudarem mais, se esforçarem e terem mais responsabilidade com o grupo [...]. Na apresentação oral, havia decorado tudo que tinha que falar, mas fiquei com vergonha (B<sub>4</sub>).

198

O meu grupo era meio desorganizado, alguns muitas vezes não conseguiam acompanhar ou não queriam fazer o trabalho [...]. A minha apresentação oral não foi boa, o nervosismo atrapalhou (B<sub>5</sub>).

Essas questões são inerentes ao processo de ensino tradicional, visto que normalmente os estudantes estão habituados apenas a serem receptores dos conhecimentos transmitidos pelo professor. Para Marques (2006), a escrita exige leitura, “importa escrever para buscar o que ler; importa ler para reescrever o que se escreveu e o que se leu. Antes o escrever, depois o ler para o reescrever. Isso é procurar; é aprender: ato em que o homem se recria de contínuo, sem se repetir” (p. 92). A pesquisa exige leituras, escrita, interpretação, porém, esse processo é longo, mas permite com que o sujeito construa seu conhecimento, ele mesmo vai se dando conta de onde é preciso melhorar, buscar, refazer.

Outro fator limitante foi que a escolha das temáticas para os projetos de pesquisa dos estudantes eram livres, pois o tema central da escola era muito amplo, originando muitos temas, tornando difícil para os professores das áreas do conhecimento relacionar os conteúdos disciplinares com os trabalhos de pesquisa dos alunos. Nessa perspectiva, o EMP pode ser trabalhado com uma temática e seus subtemas, para que o professor possa elaborar um plano de estudo no contexto dessa temática, visto que não é possível dar conta de tan-

tas temáticas diferentes conectadas aos conteúdos disciplinares, não há como relacionar os conteúdos da disciplina para todos os grupos. Essa temática pode ser trabalhada no contexto de sala de aula através de Situação de Estudo, partindo da vivência dos estudantes, e planejada no coletivo de professores.

Do mesmo modo que identificam – se limites no processo de formação pela pesquisa, identificam-se potencialidades, visto que essa forma de ensino desafia professores e estudantes a escrever, ler, dialogar, enfim, pesquisar. Por isso o ensino com base nos pressupostos da politecnicidade contribui para que os sujeitos aprendam a pesquisar e interagir com outras pessoas na sociedade. Segundo Demo (1998), formular, elaborar, saber interpretar o que se leu, são essenciais na formação do sujeito, é uma competência, que permite a ele propor e contrapor.

A elaboração própria implica processo complexo e evolutivo de desenvolvimento da competência, que, como sempre, também começa do começo. Este começo é normalmente a cópia. [...] A maneira mais simples de aprender, é imitar. Todavia, este aprender que apenas imita, não é aprender a aprender. [...] O aluno precisa ser motivado a, partindo dos primeiros passos imitativos, avançar na autonomia da expressão própria (DEMO, 1998, p.29).

As reflexões registradas pelos estudantes no final do processo de pesquisa estão expressas a seguir e mostram que a pesquisa contribuiu na construção de novos conhecimentos, na socialização e discussão em grupo, no estabelecimento de interações com outras pessoas da comunidade.

199

Gostei do trabalho porque aprendi a importância da separação correta do lixo de nossas residências. [...] e a dificuldade que os garis encontram na hora de recolher o lixo [...]. Porém, precisamos nos empenhar mais para fazer melhorar no próximo trabalho (B<sub>4</sub>).

O trabalho em grupo foi muito bom, aprendemos mais trabalhando em conjunto [...]. Aprendi muitas coisas importantes na pesquisa sobre as doenças sexualmente transmissíveis, e ajudamos outras pessoas que tinham dúvida sobre o assunto (B<sub>5</sub>).

Com a pesquisa percebemos que ao nosso redor, existem muitas pessoas solidárias, dispostas a ajudar, precisamos aprender com essas pessoas e admirá-las. Com os trabalhos de pesquisa aprendemos coisas novas, e a ter coragem de estar lá na frente falando (B<sub>6</sub>).

Pelas expressões dos estudantes e relatos de professores, verifica-se que a pesquisa contribuiu para seu desenvolvimento, na medida em que eles passaram a questionar e a se envolver mais nas aulas. A formação pela pesquisa permite interpretar, analisar, criticar, refletir, buscar soluções e propor alternativas, visan-

do com isso, à melhoria da sociedade e do bem comum (UNESCO, 2001). No entanto, quanto ao envolvimento dos professores: carece de maiores condições de trabalho, pois não houve planejamento coletivo para possibilitar um trabalho interdisciplinar com vistas à superação da forma fragmentada de ensino. Pesquisas mostram que o trabalho interdisciplinar torna possível contemplar a complexidade do trabalho pedagógico escolar, por meio da produção coletiva, acompanhada pela pesquisa, e propicia formar cidadãos críticos com subsídios para analisar o contexto social em que estão inseridos.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A perspectiva do Ensino Médio Politécnico (SEC/RS) é formar cidadãos críticos, autônomos, que saibam relacionar os conteúdos científicos com o mundo do trabalho e suas tecnologias com a sua vivência, sujeitos responsáveis com as questões sociais e culturais, que possam transformar a sua realidade, buscando melhores condições de vida para si e para seus semelhantes, pois a concepção de ensino expressa nos documentos oficiais do Estado tem como primazia a pesquisa como forma de sistematizar, socializar e problematizar os conteúdos escolares; trabalho interdisciplinar; realização de experiências que direcione o trabalho ao uso de tecnologias modernas; despertar a autonomia e determinação nos alunos; articular trabalho, ciência e cultura na construção de conhecimentos, com responsabilidade e sustentabilidade cidadã.

Os resultados desta pesquisa mostram que o Ensino Politécnico, embora tenha iniciado sem a constituição de um programa de formação docente antes de sua implantação, apresenta potencialidades, pois permitiu a construção de novas aprendizagens pelos estudantes ampliando as possibilidades de formação de cidadãos mais críticos. Mas apresentou, também, limites enfrentados por professores e estudantes, que precisam ser repensados para que este novo ensino tenha êxito.

Mesmo os professores não conseguindo planejar, coletivamente, e realizar um trabalho interdisciplinar, houve maior envolvimento dos estudantes nas aulas e, conseqüentemente, maior aprendizagem, segundo relatos dos professores em reuniões, e também dos estudantes, registrados em diário de bordo. As aprendizagens dos estudantes se deram por meio do trabalho em grupo que permitiu diálogos, socialização e discussão; pelas interações com outras pessoas

da comunidade e com o mundo do trabalho; as escritas e as leituras realizadas; a apresentação oral, orientados nas aulas de Seminário Integrado.

Neste primeiro ano de Ensino Politécnico, percebeu-se que também houve aprendizagem por parte de alguns professores, pois, tanto eles quanto os estudantes tiveram que estudar mais e pesquisar, mas a articulação dos conteúdos escolares com o contexto da pesquisa ainda continua sendo um desafio. O educar pela pesquisa e para o mundo do trabalho visa à formação de um sujeito mais crítico, questionador e responsável com as questões sociais e isso ocorre por meio da mediação entre professores e estudantes, colegas e sujeitos mais experientes. Nas reuniões de formação dos professores orientadores durante a implantação do Ensino Politécnico, ocorreram interlocuções por meio de palestras e diálogos, que auxiliaram na construção de outras visões da educação. Mas isso não foi suficiente, é preciso dispor de melhores condições de trabalho para os professores, uma formação continuada para todos os professores do EMP, com ênfase no educar pela pesquisa. Este ensino exige a constituição de espaços de planejamento coletivo na escola, um trabalho interdisciplinar com professores reflexivos, pesquisadores, que buscam novos saberes, novos desafios, de forma que a educação ocorra com qualidade.

---

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. *Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos Teóricos e Desafios da Prática*. 1.º ed. — São Paulo : Fundação Santillana, 2013.
- BOFF, E. T. de Oliveira. *Processo Interativo: Uma possibilidade de produção de um currículo integrado e constituição de um docente pesquisador – autor e ator – de seu fazer cotidiano escolar*. Tese de doutorado, UFRGS, Porto Alegre, 2011.
- BOGDAN, Robert., BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora LTDA, 1994.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.
- BRASIL, 2011. Câmara de Educação Básica e do Conselho Nacional de educação do Ministério da Educação. Parecer nº 5 de 4/5/2011 sobre "Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Médio".
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 3ª Ed. Campinas: Autores Associados, 1998.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2007.

KUENZER, A. Z. *Ensino de 2.º grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1997.

MALDANER, Otávio Aloisio. *A formação inicial e continuada de professores de Química: Professores/Pesquisadores*. Ijuí RS. Ed: UNIJUI. Coleção Educação em Química. 2000.

MALDANER, Otávio Aloisio; ZANON, Lenir B. *SE: uma organização curricular que extrapola a formação disciplinar em ciências*. Espaço da escola, v.1, Ed: UNIJUI, Ijuí, RS. jul/set.2001.

MARQUES, Mario Osorio. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Editora UNIJUI, Ijuí, 2006.

NOSELLA, Paolo. ENSINO MÉDIO: natureza, história e perspectivas. Texto apresentado no VI Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, promovido pelo PPGE da UNINOVE-SP (27/08/2009).

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth. *Currículo Integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora*. Brasília: UNESCO, 2013.

Secretaria de Educação do Estado do RS - Sec - *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio* – 2011 – 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e histórico*. Revista Brasileira de Educação v. 12 nº. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. O Choque Teórico da Politecnia. Revista: Trabalho, Educação e Saúde, 1(1):131-152, 2003.

SILVA, Thais Gama da. *Protagonismo na adolescência : a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

UNESCO. *Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: Resumo Executivo*. Brasília, Debates ED. Nº 1, maio 2011.

## Aprendizaje cooperativo en estudiantes de ciencias exactas y naturales: el "Programa Compromiso Educativo"

### *Cooperative learning for exact and natural science students: "Compromiso Educativo Program"*

**Carolina Cabrera**

*Asistente, Unidad de Enseñanza, Facultad de Ciencias, UdelAR, Uruguay.*

**Amílcar Davyt**

*Profesor Adjunto, Unidad de Ciencia y Desarrollo, Facultad de Ciencias, UdelAR, Uruguay.*

#### Resumen

El actual escenario de transformaciones conceptuales e institucionales en el ámbito educativo promueve, tanto a nivel mundial como nacional, la enseñanza durante toda la vida, la equidad y la inclusión social. Vinculado a este actual modelo, en Uruguay se han trazado nuevas políticas educativas y acciones coordinadas entre las diversas instituciones del Sistema Nacional de Educación Pública. En particular se ha implementado de forma interinstitucional un programa –denominado "Compromiso Educativo"– de vínculo y apoyo a la permanencia de los estudiantes de enseñanza secundaria en el sistema, con el acompañamiento de estudiantes de nivel terciario –lo que redundará en un aprendizaje cooperativo entre ellos.

Al mismo tiempo, en la Universidad de la República una serie de transformaciones recientes procuran vincular las prácticas de enseñanza y de investigación con un importante compromiso social en la formación. En este contexto, las facultades han implicado de distintas formas a sus estudiantes: en Facultad de Ciencias –orientada a la formación en la mayor parte de las ciencias exactas y naturales– todos los estudiantes deben cursar una asignatura del área social-humanística, en general con enfoques Ciencia-Tecnología-Sociedad. Específicamente existe una asignatura denominada Actividades Ciencia y Comunidad que conjuga una práctica social concreta –en consonancia con los mencionados lineamientos– con conceptualización CTS.

**Palabras clave:** Aprendizaje cooperativo | CTS | Educación Superior | Enseñanza Secundaria | Uruguay.

#### Abstract

*The current changing educative scenery at the global and national field, promotes education during all life, equity and social inclusion. According to this model, in Uruguay new education policies and coordinated actions have been developed in the whole System of Public Education. Particularly, it has been implemented between many institutions a national program –"Compromiso Educativo"–, whose aim is to encourage the permanence of the students in high school, with the accompanying of university students. Cooperative learning between students is a result of this practice.*

*At the same time, at the Universidad de la República, some recent transformations attempt to link together learning and research practices, with a high social compromise, in the students formation. In this context different faculties have applied these transformation guidelines: in the Faculty of Sciences -the one who offers most part of the exact and natural science careers- all students take a subject from the social-humanities area, in general of the STS field. Specifically one of these courses, "Science and Community Practices", conjugates a specific social practice (according to the mentioned guidelines) with STS conceptualization.*

**Keywords:** Cooperative learning | STS, Higher education | High school education | Uruguay.

## **1. INTRODUCCIÓN: CONTEXTO CONCEPTUAL Y ANTECEDENTES DE LA EXPERIENCIA**

En las últimas décadas, diversos organismos internacionales han rediscutido algunas de sus definiciones teóricas y agendas concretas a desarrollar en este milenio, en materia de inclusión y calidad educativa (UNESCO 2007, OEI, CEPAL 2010, UNESCO 2012, World Bank 2002). La UNESCO, por ejemplo, en su 34ª Conferencia General estableció estrategias a mediano plazo para contribuir al desarrollo de competencias esenciales necesarias para lograr los objetivos de desarrollo del milenio durante el quinquenio 2008-2013, incluyendo la promoción de la calidad de la educación para todos durante toda la vida (UNESCO 2007). Por su parte, la OEI y la CEPAL definieron en 2008 el Proyecto “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, donde se planteaba que el único camino hacia la construcción de soluciones a estas problemáticas sería el establecimiento de políticas globales que integren aspectos de equidad y calidad educativas en escenarios de justicia social (OEI, CEPAL 2010).

**204**

Las actuales definiciones de calidad para la equidad en la educación media-superior implican no solo intentar generalizar el acceso a la educación a aquellos sectores más postergados, sino también garantizar que las diferencias sociales y la inequidad no serán un obstáculo. Las nociones de justicia social, multiculturalidad, participación e integración están presentes en todo momento en este modelo actual (Morosini 2009). En este contexto de nuevas agendas educativas, de educación de calidad para todos, de inclusión educativa, se hace altamente relevante un problema que ha recibido diversas denominaciones de acuerdo a distintas concepciones y contextualizaciones, como abandono escolar, desafiliación o desvinculación del sistema educativo (Diconca et al. 2011).

En el escenario latinoamericano, a lo largo de décadas Uruguay se ha caracterizado por tener dificultades de coordinación entre diversas instituciones públicas, para los distintos niveles y funciones educativas, que han trabajado con altos niveles de autonomía técnica; por un lado la Universidad de la República, por otro el resto de las instituciones, al mismo tiempo con poca coordinación entre ellos: la enseñanza primaria, la secundaria, la técnica, la formación de profesores y maestros, etc.; ha sido una historia de acciones aisladas, de contradicciones, de solapamientos, de ausencia de planificación.

En la última década, sin embargo, en parte como corolario del panorama internacional ya mencionado, pero también como respuesta a la conjunción de diversas crisis sociales, económicas y por tanto educativas en el país, se aprobó una nueva Ley General de Educación (LGE) y se comenzó a implementar un Plan Nacional de Educación como producto de ella (Ley N° 18437). Este nuevo contexto nacional tiene grandes implicancias. Una de ellas es que existe un nuevo marco regulatorio común en la educación, que incluye todos los niveles de la misma, desde el nivel inicial (o pre escolar) hasta el nivel terciario e incluso cuaternario<sup>1</sup>, buscando conformar un Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP).

Fuertemente enlazado con esto, otra implicancia consiste en la definición de un determinado paradigma educativo a nivel nacional. El mismo tiene varios puntos en consonancia con lo declarado por organismos internacionales, como las menciones a la calidad y equidad educativas, la educación para todos, durante toda la vida, en todo el territorio nacional. Incluso se hacen menciones prácticamente idénticas a algunos fragmentos de los documentos de UNESCO: “... *aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y vivir juntos...*” (Ley N° 18437). En este mismo sentido, se hace mención al rol estatal en la definición de políticas nacionales que incentiven la inclusión social y la igualdad de oportunidades desde y en lo educativo.

La implementación de las medidas concretas a realizarse en este SNEP ha estado permeada por ciertas situaciones de emergencia educativa, producto de la compleja y crítica situación del país de fines del siglo XX y comienzos del XXI. A modo de ejemplo, investigaciones a nivel nacional sobre la cohorte PISA 2003, indican que al año 2007 uno de cada dos jóvenes llegaba a los 19 y 20 años desvinculado del sistema educativo (Fernández et al. 2010). Esta situación de emergencia educativa (o al menos situación comprometida) generó el surgimiento de ciertas políticas específicas y programas que intentan disminuir la desvinculación con los centros de educación secundaria y/o potenciar la vocación juvenil, generadas colectivamente por distintos entes y organismos del Estado.

---

<sup>1</sup> Este marco regulatorio común es importante en un momento nacional de surgimiento de nuevas instituciones públicas de ES: la Universidad de la República fue la única universidad en el país hasta la década de los '80 (momento de surgimiento de universidades privadas), y fue la única universidad pública del país hasta 2013, cuando se creó la Universidad Tecnológica (UTEC, Ley N° 19.043), institución que está en implementación actualmente.

En este contexto de cambios educativos uruguayos, la Universidad de la República (UdelaR) ha profundizado en los últimos años un proceso de transformación<sup>2</sup> que se orienta y define mediante varios ejes, entre los que se puede destacar la “promoción de la extensión y de la vinculación entre las tres funciones universitarias”<sup>3</sup>, que hace mención al vínculo entre la original enseñanza o transmisión de conocimientos, capacidades y habilidades, la investigación o generación de conocimiento nuevo y la función conocida en la región como extensión, es decir, el vínculo comprometido con la sociedad que sustenta a la institución. Esta línea de trabajo ha suscitado la creación y consolidación de varios programas que atienden a construir un modelo educativo centrado en una formación universitaria integral, que vincule enseñanza, investigación, intercambio de conocimientos y compromiso social.

En este contexto transformador, la Ordenanza de Estudios de Grado aprobada en 2011 por la UdelaR, establece en su Artículo 1 que en todas las formaciones se *“posibilitará la formación integral de todos sus alumnos... procurará –a través de diferentes medios pedagógicos, donde las actividades de extensión tendrán un rol fundamental– asegurar que el proceso formativo implique una fuerte socialización en valores que se dé en contacto directo con la realidad del medio social”* (Consejo Directivo Central, UdelaR, 2011).

206

De esta manera, la UdelaR ha ido incorporando estas nuevas orientaciones en sus mallas curriculares concretas. Algunas iniciativas se realizan de forma centralizada, coordinando el trabajo de docentes y estudiantes de las distintas áreas, como el programa denominado Flor de Ceibo<sup>4</sup> y el que motiva esta reflexión, el programa Compromiso Educativo; de éste último –y su implementación específica en una Facultad– tratan las próximas secciones.

---

<sup>2</sup> El proceso es denominado por sus autoridades “Segunda Reforma Universitaria”, haciendo referencia al movimiento reformista de principios del siglo XX, vinculado principalmente del orden estudiantil y que tiene como símbolo a la Universidad de Córdoba, Argentina, desde donde se extendió por la región dando lugar al conocido “modelo de universidad latinoamericana”. Ya en sus orígenes el movimiento reivindicaba la modernización y la democratización de la Universidad para convertirla en herramienta de progreso social (Brunner, 1990).

<sup>3</sup> Informativo del Rectorado, consultado en <<http://www.universidad.edu.uy/blog/?p=120#more-120>>.

<sup>4</sup> El Programa Flor de Ceibo está dirigido a apoyar la implementación del Plan nacional denominado CEIBAL (laptops o XO para todos los escolares uruguayos) y contribuir a la formación de los estudiantes universitarios; tiene un enfoque interdisciplinario, de modo que participan estudiantes y docentes de todas las áreas del conocimiento.

## 2. DISPOSITIVOS EN DONDE SE INSERTA ESTA EXPERIENCIA

### 2.1 PROGRAMA COMPROMISO EDUCATIVO

El programa “Compromiso Educativo” (CE) surgió en 2010 –y se puso en práctica en 2011– con el objetivo de: *“Contribuir a (...) que los/las adolescentes y jóvenes de bajos recursos socioeconómicos accedan y permanezcan en el sistema educativo, logrando completar la educación media básica y media superior.”* (PCE, 2010)

Consta de tres partes: un espacio de referencia entre pares, un acuerdo educativo firmado y una beca económica. El espacio de referencia entre pares implica que estudiantes de enseñanza terciaria realicen prácticas de apoyo a estudiantes de nivel secundario, en sus centros de educación, motivando así su permanencia en el sistema. Para esto, se prevén espacios horarios y físicos en los centros de enseñanza secundaria, donde ocurre este intercambio, y el acompañamiento de equipos multidisciplinares que brinden apoyo frente a posibles problemáticas sociales que allí surjan. El acuerdo educativo consiste en un contrato firmado entre las familias del estudiante secundario, el propio estudiante y su centro de enseñanza; el fin de este acuerdo es sentar un contrato formal que establezca los derechos y responsabilidades de cada parte en la continuidad de los estudios del estudiante. Las becas de apoyo económico son transferencias monetarias realizadas a los estudiantes de enseñanza secundaria, cuyo objetivo es complementar el apoyo que se brinda desde los espacios de referencia (PCE, 2010, OIJ y otros 2012).

Actualmente conforman este programa varias instituciones vinculadas a las políticas educativas y a las políticas de juventud del país: Administración Nacional de Educación Pública, Universidad de la República, Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio de Desarrollo Social, Instituto Nacional de la Juventud, Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (PCE 2010, OIJ y otros 2012). Esto ha generado que CE sea comprendido, concebido, visualizado y nombrado de distinta manera, según cuál sea la institución que haga referencia al programa. Estas distintas denominaciones que recibe dan cuenta de distintas concepciones y visiones sobre el mismo.

A nivel de políticas públicas de juventud en Uruguay, por ejemplo, CE forma parte del Plan Nacional de Juventudes 2011-2015. Éste busca propiciar políticas de juventud que promuevan la participación, la educación y el empleo de los jóvenes uruguayos; en el mismo, CE es concebido como una de las princi-

pales líneas de acción para lograr una integración educativa, en un contexto de supuestas dificultades (sobre todo en la formación secundaria) en el país (Comisión de Juventud del Comité de Coordinación Estratégica de Infancia, Adolescencia y Juventud, 2011).

En materia de políticas públicas nacionales de Derechos Humanos también se concibe a CE como un programa que atiende a incrementar la integración educativa y la inclusión social. Se justifica como consecuencia de (y, también, a partir de) la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes y de la declaración que concibe a la educación como un Derecho Humano de acuerdo a la LGE de Uruguay (Comisión de Juventud - Consejo Nacional de Políticas Sociales, 2013)

Los impactos del programa CE también se han sentido en el panorama político nacional a varios niveles: en la unión de las instituciones al contraer el acuerdo interinstitucional que le dio origen (Programa Compromiso Educativo, 2010) y también en sesiones del Parlamento Nacional, donde se lo ha considerado como uno de los cinco programas prioritarios llevados a cabo por el Ministerio de Educación y Cultura<sup>5</sup>.

208

En el panorama internacional, teniendo en cuenta lineamientos como la generación de derechos ciudadanos y políticas de inclusión que favorezcan igualdad de oportunidades y recursos para los jóvenes, CE fue elegido como una de las 20 Buenas Prácticas de Juventud en Iberoamérica, durante 2012. En este marco, es concebido como una forma de promover la solidaridad, la participación y el voluntariado juvenil (OIJ y otros 2012).

Desde el equipo de UdelaR que coordina CE (Programa de Respaldo al Aprendizaje, PROGRESA, creado como parte de las reformas universitarias en curso), se hace foco fundamentalmente en la constitución de los espacios de referencia en donde los estudiantes universitarios realizan su trabajo. En esta visión, la práctica de los espacios de referencia es concebida como una experiencia de aprendizaje cooperativo, llevada a cabo mediante tutorías entre iguales<sup>6</sup>, pro-

---

<sup>5</sup> Exposición realizada por el Ministro de Educación y Cultura. Tomada de [http://www.snep.edu.uy/files/2014/02/Exposicion-Ministro-ante-Comision-Permanente\\_-MEC.pdf](http://www.snep.edu.uy/files/2014/02/Exposicion-Ministro-ante-Comision-Permanente_-MEC.pdf)

<sup>6</sup> Se entiende que si bien existen diferencias sustantivas entre los estudiantes de formación secundaria y los de formación universitaria, se establece un vínculo que se puede denominar tutorías entre iguales, entendiendo la segunda parte del término en sentido amplio, ya que ambas poblaciones comparten su condición de estudiantes, pero haciendo énfasis en el papel de orientación de unos respecto a otros.

motora de la inclusión educativa. Se sostiene que en estos espacios se promueve el vínculo y el apoyo desde su propia concepción de pares. Este proceso implica que grupos heterogéneos de estudiantes puedan trabajar conjuntamente para alcanzar un fin común, potenciando la interacción y las habilidades sociales y participación activa en los procesos de aprendizaje. Se concibe además a esta práctica como una extensión de prácticas similares de tutorías entre iguales llevadas a cabo previamente solo dentro de la UdelAR (de León et al. 2013, Mosca y Santiviago 2012).

Esta línea teórica de “aprendizaje cooperativo” constituye una herramienta para la educación inclusiva, que sienta las bases para aprender lo que implica ser ciudadanos en democracia. Su importancia radica en la definición de un objetivo en común; en el alcance de este objetivo se conjugan los esfuerzos de estudiantes en distinta condición: de nivel secundario y de nivel universitario, pero que se relacionan desde su condición de estudiante (Durán 2010, Durán y Monereo 2012).

## **2.2 LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA UDELAR Y SUS CURSOS DEL CAMPO CIENCIA-TECNOLOGÍA-SOCIEDAD**

La Facultad de Ciencias (FC) de la Universidad de la República (UdelAR) fue creada en el año 1991. Actualmente componen la oferta académica de grado de la FC siete licenciaturas del área de las ciencias exactas y naturales: Biología, Bioquímica, Física, Geografía, Geología, Matemática y Recursos Naturales. Otras licenciaturas, compartidas o brindadas en común con otros servicios universitarios, son: Ciencias de la Atmósfera, Biología Humana y Física Médica (Facultad de Ciencias, 2012).

Un elemento se ha mantenido desde la creación de esta institución en todas las formaciones que se ofrecen: todos los planes de estudios incluyen en su malla curricular un área de formación denominada “social y humanística”, es decir, donde los estudiantes puedan complementar su formación específica con diversas reflexiones sobre su futura práctica profesional y sus relaciones con la sociedad, en sentido amplio. Todos los estudiantes deben realizar al menos un curso de esta área para completar sus estudios.

Aunque originalmente tal espacio era cubierto en perspectiva filosófica por cursos como Epistemología, en 1994 la Facultad creó la Unidad de Ciencia y Desarrollo, con la responsabilidad de impartir este tipo de curso. Actualmente las opciones son varias pero todas comparten algunos ejes de reflexión co-

mún, amparados y nutridos por los enfoques del campo de estudios Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) y se centran, con mayor o menor énfasis según el curso, en aspectos éticos, políticos, filosóficos, económicos y sociales de la ciencia (Davyt y Lázaro 2009).

Uno de los cursos implementado en los últimos años por la Unidad, “Actividades Ciencia y Comunidad” (ACyC), se desarrolla entre la reflexión teórica y la práctica, buscando acompañar experiencias de interacción y colaboración de los estudiantes con la comunidad. Propicia una enseñanza de “campo” (ciencia-sociedad) que involucra diferentes formas de participación no académica en la investigación, experiencias de enseñanza y comunicación de la ciencia y otras prácticas de relacionamiento bidireccional con la sociedad. La interacción entre una vertiente teórica vinculada a la contextualización de la ciencia y a la reflexión sobre sus concepciones y contratos sociales, con la práctica del vínculo ciencia-sociedad, puede dialogar con el planteo de integrar las tres funciones universitarias. ACyC representa la conjunción entre el quehacer propio de la extensión y el relacionamiento con el medio y la reflexión teórica del porqué de los enfoques CTS. De esta forma, esta modalidad de la enseñanza CTS, de praxis, representa un puente hacia la búsqueda formación integral del científico (Lázaro y Davyt 2010).

210

En este curso se plantean actividades prácticas a desarrollarse durante varios meses, que son acompañadas de encuentros de reflexión y lectura crítica de textos que la enmarcan teóricamente, además de comentarios y evaluaciones de los alcances, problemas, aciertos y desaciertos del trabajo de campo (y del programa en el que están insertos). Las actividades propuestas se agrupan en distintos ejes de reflexión teórico/práctico para permitir el manejo de contenidos y bibliografía en los encuentros colectivos. Durante el año 2013 una de las actividades propuestas a los estudiantes de ACyC fue la de Compromiso Educativo.

### **3. LA EXPERIENCIA DE COMPROMISO EDUCATIVO EN ACTIVIDADES DE CIENCIA Y COMUNIDAD**

El trabajo desarrollado por los estudiantes de Facultad se llevó a cabo en tres momentos, incluido el de práctica en sí mismo.

### 3.1 PRIMER MOMENTO: TRABAJO PREPARATORIO

Previo al inicio del trabajo de campo en los espacios de referencia situados en los centros de enseñanza secundaria, se propició una formación a los estudiantes terciarios-universitarios y algunos encuentros de conocimiento y acercamiento entre los distintos actores involucrados en CE. La formación tuvo dos componentes: 1) formación común entre todos los estudiantes universitarios que participan en CE (los de Facultad de Ciencias y los de otras carreras de la Udelar); 2) una introducción a los cursos CTS propios de la FC.

Las jornadas de formación común a todos los estudiantes participantes tuvieron el objetivo de generar un primer acercamiento entre los estudiantes que, desde distintas orientaciones y experiencias personales, se enfrentan a una problemática común e intentan construir sinergias en la futura resolución de problemas y conflictos. Además, en estas instancias se generan las primeras reflexiones acerca de su propia concepción de lo que es y lo que implica ser un estudiante referente, es decir, un estudiante terciario –en este caso, universitario– que realiza tareas de apoyo hacia estudiantes de nivel secundario en el mencionado espacio de referencia.

La formación teórica CTS se situó en la asignatura ACyC, junto a estudiantes que realizaban otras actividades en el medio, compartiendo reflexiones sobre aspectos éticos, políticos, filosóficos, económicos y sociales de la ciencia y la universidad y sus vínculos con la sociedad de la que ambas instituciones son parte. En particular, en las clases teóricas se profundizó en la evolución de las concepciones acerca de la ciencia –qué es, qué ha sido, qué debería ser– y cómo ella se relaciona con la sociedad y el desarrollo, desde sus orígenes hasta el presente; se discutió la incidencia de factores sociales en la configuración de la dinámica científica actual, así como los impactos de la práctica de investigación y sus productos; en suma, se analizaron los posibles “contratos ciencia-sociedad” vigentes y sus implicancias en las maneras en que los científicos producen conocimiento y se relacionan con el medio. Por otra parte, en estas clases también se estudiaron los diferentes modelos universitarios, su evolución histórica y las funciones que en estas instituciones se desarrollan, enseñanza, investigación y extensión, con especial dedicación a esta última como modalidad particular de relacionamiento con el medio social y productivo.

Los primeros encuentros entre los distintos actores involucrados –exceptuando a los estudiantes de secundaria– se fundan en que en este programa confluyen personas que se encuentran en distintas etapas de su formación (o su vida

profesional según el caso), que tienen distintas orientaciones y distintos roles institucionales. Estos encuentros previos son importantes para no generar –o para minimizar– posibles conflictos durante los primeros espacios de referencia.

### **3.2 SEGUNDO MOMENTO: PUESTA EN MARCHA DE CE E INTEGRACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA**

Una vez concluidas la primera etapa de la formación y el primer vínculo entre los actores involucrados en el programa, comenzó el trabajo conjunto entre la práctica de campo en los espacios de referencia en los centros de enseñanza secundaria y la reflexión teórico-práctica en ACyC.

El trabajo de campo se desarrolló en forma semanal durante el año escolar en los centros de formación secundaria, en espacios físicos destinados específicamente a esta tarea. Como una iniciativa conjunta entre los estudiantes universitarios referentes y los docentes encargados del programa CE en cada institución, pero en equipos integrados también por los estudiantes de formación secundaria, se intentó planificar al comienzo de las clases y a grandes rasgos cuáles serían las actividades a seguir en el transcurso del año. Las tareas allí planificadas y que de hecho se desarrollaron durante el año incluyeron: apoyo académico específico en los temas en los que los estudiantes universitarios se están formando, apoyo académico en otros temas, intercambios acerca de temas de actualidad en el país e intercambios en torno a preguntas e inquietudes de los estudiantes de formación secundaria.

212

Respecto al apoyo en temas académicos, los estudiantes universitarios referentes facilitaron materiales y respondieron preguntas concretas relacionadas con las disciplinas que cursaban los estudiantes de formación secundaria. Los intercambios acerca de temas de actualidad y en torno a las preguntas concretas de los estudiantes tuvieron un tono más distendido, pero implicaron de igual modo la preparación o lectura de ciertos tópicos por parte de los estudiantes universitarios; en algunos casos también implicó el aporte de noticias y materiales, por ejemplo durante los intercambios acerca de la nueva Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo aprobada por el Parlamento uruguayo en 2013 (Ley N° 18.987).

En el transcurso de la práctica los estudiantes de secundaria elaboraron proyectos, en colaboración con los estudiantes referentes, para realizar actividades culturales y lúdicas en su centro de estudios. Estas tenían como principal objetivo generar espacios extracurriculares de intercambio entre los estudiantes

del sistema educativo, promoviendo la integración en los centros de estudio y la continuidad educativa. En consonancia con estos objetivos, se planificaron visitas guiadas a laboratorios estatales, como forma también de generar y promover interés por alguna práctica profesional científica.

Asimismo y como planteo de los estudiantes referentes, se intentaron derribar los estereotipos o mitos que se tenían acerca de cuáles deberían ser las características de un estudiante universitario de ciencias exactas y naturales y de un investigador. Estas reflexiones tenían por objetivo naturalizar la práctica cotidiana y el proyecto de vida que implican estas formaciones, buscando también motivar el interés en ellas.

Toda esta etapa fue acompañada por las instancias de reflexión teórico-prácticas, vinculando el trabajo de campo y la teoría CTS en la asignatura ACyC. Allí, los estudiantes que realizaban su trabajo de campo en el marco de CE intercambiaban experiencias, visiones y reflexiones conjuntamente con otros estudiantes, con sus propios trabajos de campo en otra actividad, y con los docentes encargados de la asignatura.

### **3.3 TERCER MOMENTO: REFLEXIÓN Y RECAPITULACIÓN**

213

El trabajo en los espacios de referencia culminó al final del año escolar. Al cierre del trabajo de campo lo acompañaron algunas actividades recreativas y de reflexión acerca de lo ocurrido en el transcurso del año. Esta etapa también contó con la participación de la mayor parte de los actores involucrados en esta iniciativa.

Por otra parte, el cierre de la asignatura ACyC implicó una preparación y presentación conjunta, por parte de los estudiantes de Ciencias participantes de CE, de las principales conclusiones y reflexiones de su trabajo y su vinculación con aspectos teóricos y conceptuales CTS tratados anteriormente. Esta síntesis del trabajo anual fue presentada para todo el grupo de estudiantes del curso y discutida conjuntamente.

La evaluación del curso requirió la realización de un trabajo monográfico final de carácter individual a ser defendido ante un tribunal, en el que cada estudiante debía conjugar aspectos teóricos del campo CTS, una recapitulación de la práctica llevada a cabo y una reflexión conjunta que articulara la teoría y la práctica.

Desde el punto de vista estudiantil de la práctica, de acuerdo a lo relevado en sus presentaciones y trabajos, los estudiantes perciben que el objetivo del proyecto se cumplió –en la escala de trabajo que pudieron apreciar– ya que los estudiantes de formación secundaria continuaron sus estudios y obtuvieron buenos resultados académicos en el devenir del año lectivo. En la propia perspectiva de los estudiantes universitarios, a través de esta experiencia pudieron naturalizar todo aquello construido en su formación, a través de la organización de actividades que hacen a “lo científico”, motivando al mismo tiempo a los estudiantes de formación secundaria. Desde el punto de vista docente, las mismas presentaciones y trabajos finales evidencian, en general, una razonable articulación de los conceptos teóricos discutidos con la práctica concreta desarrollada.

Debido a ser ésta la primera oportunidad en que se realizó esta propuesta, se entiende aventurado efectuar una evaluación profunda y detallada de la experiencia; sin embargo, para el conjunto del equipo docente y de los propios estudiantes que participaron en la actividad, en términos generales, la propuesta articulada entre CE y ACyC resulta novedosa y pertinente en sí misma, por el propio anclaje teórico-social que tienen ambos componentes. Puede anotarse que ha quedado pendiente la posibilidad de conjugar más aspectos disciplinares en la práctica cotidiana; además, algunos aspectos de implementación podrían mejorarse en forma importante en las siguientes ediciones.

214

#### **4. SÍNTESIS DE LA EXPERIENCIA**

A lo largo de este trabajo se pretendió enmarcar el relato de una experiencia concreta realizada en una facultad de ciencias exactas y naturales de Uruguay en el actual contexto internacional de políticas educativas. La experiencia descrita logró aunar prácticas llevadas a cabo en diversos ámbitos y con diferentes actores del sistema educativo, respondiendo a concepciones educativas actuales.

En esta experiencia, el programa CE genera un escenario de enlace interinstitucional, donde todas las instituciones involucradas en el tratamiento de los temas educativos y de juventud del país y los actores directos de los procesos educativos cotidianos trabajan en la solución conjunta de uno de los problemas acuciantes en la actualidad educativa de Uruguay, igualmente importante en otros países de América Latina: la desvinculación estudiantil en el nivel de enseñanza medio-superior.

Paralelamente, se desarrolló una práctica en el medio para estudiantes de ciencias exactas y naturales que, enmarcada en un curso con enfoque del campo CTS, conjugó una reflexión crítica sobre la intervención individual e institucional, integrando aspectos teóricos y conceptuales relevantes en una formación pertinente para científicos, fundada en vivencias personales y experiencias de intercambios con pares.

Este tipo de conjugación de iniciativas enmarcadas en la calidad educativa para la equidad y la inclusión social en lo educativo permite consolidar una formación con compromiso social, imprescindible para cualquier estudiante universitario de nuestra época y sobre todo para estudiantes de una universidad de modelo latinoamericano. En el caso particular de los estudiantes de ciencias exactas y naturales, esta iniciativa representa una muy válida aproximación a la reflexión acerca de su papel como estudiantes de ciencias y como futuros científicos, especialmente en el medio local, así como acerca de su rol activo en su propio proceso de aprendizaje y en el de estudiantes de otro nivel educativo.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brunner J.J., (1990). "Educación Superior en América Latina: Cambios y desafíos", Fondo de Cultura Económica, Chile. 205pp. ISBN: 956.7083-03-6
- Comisión de Juventud del Comité de Coordinación Estratégica de Infancia, Adolescencia y Juventud, (2011). Plan Nacional de Juventudes 2011-2015. Comisión de Juventud - Consejo Nacional de Políticas Sociales. 98 pp.
- Comisión de Juventud - Consejo Nacional de Políticas Sociales, (2013). Informe Nacional presentado de conformidad con el artículo 35.4 de la convención iberoamericana de derechos de los jóvenes. 32 pp.
- Consejo Directivo Central UdelaR, (2011). Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria. Resolución de fecha 30/08/2011.
- Davyt, A., Lázaro M. (2009). Da Teoria à Práxis: a evolução dos cursos sociais e humanísticos numa faculdade de ciências exatas e naturais. Actas del III SIMPÓSIO Nacional de Tecnologia e Sociedades: Desafios para a Transformação Social. Curitiba, Brasil.
- De León F., Lujambio V., Santiviago C., (2013). Pares potenciando trayectorias. Promoviendo el acceso a la enseñanza superior. III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Alfa-Guía. México.
- Diconca B., dos Santos S., Egaña A. Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria. Comisión Sectorial de Enseñanza, UdelaR, (2011). 87pp. ISBN: 978-9974-0-0833-5

- Durán D. (2010). Cooperative interactions in peer tutoring: Patterns and sequences in paired writing. *Middle Grades Research Journal*, Volume 5(1), 2010, pp. 47–60. ISSN 1937-0814
- Durán, D., Monereo, C. (2012). *Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Horsori. 172 pp. ISBN: 9788496108998
- Facultad de Ciencias, Universidad de la República. (2012). Anuario de la Facultad. DIRAC Ediciones. Montevideo. 208 pp.
- Fernández T., Boado M, Bucheli M., Cardozo S., Casacuberta C., Custodio L., Pereda C., Verocai A. (2010). La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: Conceptos, estudios y políticas. Colección artículo 2, Universidad de la República, Uruguay. 251 pp. ISBN: 978-9974-98-089-1.
- Lázaro M., Davyt A. (2010). La enseñanza CTS y la integración de las funciones universitarias. *Redes*, 16 (31):145-162. ISSN: 0328-3186.
- Ley Nacional N° 18. 437. (2009). Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay. Montevideo, Uruguay, 16 de enero de 2009.
- Ley Nacional N° 18. 987. (2012). Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay. Montevideo, Uruguay, 30 de octubre de 2012.
- Ley Nacional N° 19.043. (2013). Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay. Montevideo, Uruguay, 8 de enero de 2013.
- Morosini M. C. (2009). Qualidade na educação superior: tendências do século. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, 20 (43): 165-186.
- Mosca A., Santiviago C. (2012). Programa de Respaldo al Aprendizaje. II Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Alfa-Guía. Brasil.
- OEI, CEPAL. (2010). 2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final de síntesis. Madrid, España. 114pp ISBN: 978-84-7666-227-4.
- OIJ, UNESCO, PNUD, CEPAL, UNFPA (2012). 20 Buenas prácticas de políticas públicas de juventud. Madrid, España. 123 pp.
- Programa Compromiso Educativo (2010). Acuerdo interinstitucional de creación. Disponible en: [http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/10492/1/698\\_20101116195316\\_material\\_compromiso\\_educativo.pdf](http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/10492/1/698_20101116195316_material_compromiso_educativo.pdf) (Consultado el 30/12/2013)
- UNESCO (2007). Estrategia a mediano plazo para 2008-2013. Francia. 45 pp.
- UNESCO (2012). Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación. Impreso en Luxemburgo por Faber. Segunda edición. Luxemburgo. 569 pp. ISBN 978-92-3-304240-7.
- World Bank (2002). Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education. Washington, D.C. 236 pp. ISBN 0-8213-5143-5