

vol. 67 - núm. 2

15 Marzo / Março 2015

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, trabajo y empleo / Educação, trabalho e emprego

Educación en valores / Educação em valores

Evaluación / Avaliação

Organización y admon. de la educación / Organização e gestão da educação

Educación y derecho / Educação e direito

Didáctica de las Cs. y de la Matemática / Didática das Cs. e da Matemática

Profesión docente / Profissão docente

Filosofía de la educación / Filosofia da educação

REVISTA FA

de Educación

de Educação

Especial no monográfico

Especial não temático

© OEI, 2015

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

Volumen 67. Número 2 (especial)

15 Marzo / Março

Madrid / Buenos Aires, CAEU - OEI, 2015

175 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 1022-6508 - ISSNe: 1022-6508 / 1681-5653

Ilustración de cubiertas: asenmac.com Informática y Telecomunicaciones

TEMAS / TEMAS

Educación, trabajo y empleo; Educación en valores; Evaluación, Organización y administración de la educación, Educación y derecho; Didáctica de las Ciencias y de la Matemática; Profesión docente; Filosofía de la educación
Educação, trabalho e emprego; Educação em valores; Avaliação; Organização e gestão da educação; Educação em direito; Didática das Cs. e da Matemática; Profissão docente; Filosofia da educação

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

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

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

IRESIE: www.iissue.unam.mx/iresie

DOAJ: www.doaj.org

IEDCYT: www.cindoc.csic.es

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.br

Biblioteca Digital: www.oei.es/bibliotecadigital.php

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

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

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

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

Todos los números NO MONOGRÁFICOS pueden ser consultados en formato PDF en la web de la revista. Además la web dispone de 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

Traductora / Tradutora: Mirian 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 Artega Martínez, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. Esperanza Asencio, *Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela", Cuba*. Joaquín Asenjo Pérez, *Investigador y director de la Plataforma 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*. Óscar Chiva Bartoll, *Universitat Jaume I, España*. María Clemente Linuesa, *Universidad de Salamanca, España*. Verónica Cobano-Delgado Palma, *Universidad de Sevilla, España*. Abner J. Colón Ortiz, *PUCPR - Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico*. Valentina Lorena Contreras Fernández, *Fundación Prodis, España*. Carmen Lúcia Dias, *Universidade do Oeste Paulista, Brasil*. María Inmaculada Egidio Gálvez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Isabel Patricia Espiro Barrera, *Universidad Santo Tomás, Chile*. José María Fernández Batanero, *Universidad de Sevilla, España*. Alexandre Fernandez Vaz, *Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*. Paulo Celso Ferrari, *Universidade Federal de Goiás, Brasil*. Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna, España*. Gilberto Ferreira da Silva, *Unilasalle, Brasil*. Roberto Franchy Hernández, *Universidad de La Laguna, España*. Eduardo Lautaro Galak, *Universidad Nacional de La Plata, Argentina*. Isabel María Gallardo Fernández, *Universidad de Valencia, España*. Miriam García Blanco, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Rocío García Peinado, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. José Manuel Garrido Argandoña, *CEIP. Virrey Morcillo de Villarrobledo, Albacete, España*. Paloma Gavilán Bouzas, *Universidad de Alcalá, España*. Pablo Gentili, *Secretario Ejecutivo, CLACSO, Brasil*. María Teresa Gómez del Castillo, *Escuela de Magisterio Cardenal Spínola, España*. José Luis Gonçalves, *Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Portugal*. María Ángeles González Galán, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*. Viviana Lázara González Maura, *Universidad de La Habana, Cuba*. Valentín Gonzalo Muñoz, *Universidad Complutense de Madrid, España*. Begoña Gros, *Universitat Oberta de Catalunya, España*. Rafael Guimarães Botelho, *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRR), Brasil*. Talía Violeta Gutiérrez, *Universidad Nacional de Quilmes, Argentina*. Gabriela Amelia Helale, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*. Julio Ángel Herrador Sánchez, *Universidad Pablo de Olavide - Sevilla, España*. Agustín de la Herrán Gascón, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Luis Alberto Infante Fernández, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Gregorio Jiménez Valverde, *Universidad de Barcelona, España*. Juan José Leiva Olivencia, *Universidad de Málaga, España*. Leonardo Lemos de Souza, *Universidad Estatal Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Brasil*. Vicente Llorent Bedmar, *Universidad de Sevilla, España*. Marcia Lopes Reis, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil*. M^a Luisa López Huguet, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*. Óscar Macías Álvarez, *Investigador e ingeniero de ISDEFE, España*. Jesús Manoso 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*. William Moreno Gómez, *Universidad de Antioquia, Colombia*. Isabel M^a 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*. Maria Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, *Ministério da Educação, Brasil*. Enric Prats, *Universidad de Barcelona, España*. José Quintanal Díaz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*. Chenda Francisca Ramirez Vega, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Francisco Ramos Calvo, *Loyola Marymount University, EE.UU.*. Celia Rosa Rizo Cabrera, *Universidad Autónoma de Guerrero, México*. Ana María Rosa, *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 Bárbel 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*. Glaucia 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, *FAP - Fundação Armando Álvares 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*.



REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN
REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

especial no monográfico

especial não temático

Número 67. Volumen (especial) 2
15 de Marzo / Março de 2015

SUMARIO

Educación, trabajo y empleo / Educação, trabalho e emprego

*Pilar Pineda-Herrero, Mar Duran-Bellonch, Anna Ciraso-Calí y Ber-
ta Espona-Barcons*, La formación para la innovación en Es-
paña: situación, características y perspectivas de eficacia9

Educación en valores / Educação em valores

Reynaldo Rivera y David Santos, Participación de los niños y edu-
cación cívica: bases para un modelo social inclusivo.....37

Evaluación / Avaliação

Angélica Balconi Moro y otros, Instrumento para medir o clima
entre profesores de programas de pós-graduação.....53

**Organización y administración de la educación / Organização e gestão da
educação**

Josefa Rodríguez Pulido y María Victoria Aguiar Perera, Fortalezas
y debilidades de la gestión universitaria desde la visión de
los gestores.....67

Gabriela Civeira, Estructura, organización y gestión de las faculta-
des de agronomía en Argentina: breve análisis.....83

Educación y derecho / Educação e direito

Bento Selau, Magda Floriana Damiani e Lúcio Jorge Hammes, Di-
reitos humanos e preconceito a cegos universitários brasileiros ..103

**Didáctica de las Ciencias y de la Matemática / Didática das Ciências e da
Matemática**

Francisco Javier Ñíguez Porras, El desarrollo de la competencia
matemática en el aula de ciencias experimentales.....117

Profesión docente / Profissão docente

Edit Susana Alberto Aimaretti, Formación de docentes para los niveles inicial y primario 131

José Castilho e César Sá, A participação dos alunos num processo de supervisão pedagógica interpares. Implicações em contexto de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. 143

Filosofía de la educación / Filosofia da educação

Patrícia Laura Torriglia e Margareth Feiten Cisne, A crítica ontológica na formação humana e os processos de conhecimento: aproximações reflexivas..... 161

Recensiones / Recenções

Pinar, W. F. La teoría del currículo, por *Julián Arroyo Pomedá* 173

La formación para la innovación en España: situación, características y perspectivas de eficacia

Training for innovation in Spain: situation, characteristics and possibilities of efficacy

Pilar Pineda-Herrero, Mar Duran-Bellonch, Anna Ciraso-Calí y Berta Espona-Barcons
Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. España

Resumen

Los procesos de innovación son claves para las organizaciones, y la formación tiene un papel destacado en ellos. No obstante, en la literatura científica es difícil encontrar las características de la formación que acompaña la innovación. En este artículo se presentan los resultados de un estudio cuyos objetivos eran: identificar las características de la formación para la innovación, analizar su eficacia, describir casos de éxito y elaborar propuestas de mejora. La metodología del estudio fue mixta. Se realizó una primera revisión bibliográfica; se aplicaron 6 entrevistas semi-estructuradas a expertos; se realizaron 400 encuestas telefónicas a responsables de formación de empresas españolas; y se administraron tres cuestionarios diferentes a lo largo del tiempo a un total de 2.754 participantes de acciones formativas. Los principales resultados de la investigación apuntan a que la innovación debe entenderse como un proceso en el que la formación juega un rol importante. La formación para la innovación tiende a ser más eficaz y tiene características propias que facilitan una transferencia mayor.

Palabras clave: innovación | formación continua | evaluación | eficacia de la formación.

Abstract

Innovation processes are crucial for organizations, and training plays an important role in them. However, is difficult to find in the scientific literature the characteristics of training that goes along with innovation. We present in this article some results of a study whose objectives were: to identify the characteristics of training for innovation, to analyze its effectiveness, to describe success cases and to make propose in order to improve training effectiveness.

A mixed methodology was used. We realized an initial literature review; we applied 6 semi-structured interviews to expert people on this topic; 400 training managers of Spanish companies were surveyed by telephone; and three different questionnaires were administered over time, to a total of 2,754 trainees.

The main results of the research suggest that innovation should be understood as a process in which training plays an important role. Training for innovation tends to be more effective and has characteristics that facilitate greater transfer.

Keywords: innovation | continuous training | evaluation | training efficacy.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 EL PROCESO DE INNOVACIÓN, EL APRENDIZAJE Y LA FORMACIÓN EN LAS EMPRESAS

La innovación en las organizaciones debe entenderse como un proceso que tiene por objetivo el desarrollo de cambios (Ridderstrale y Nordström, 2008). Actualmente, sigue representando para las empresas una estrategia clave para conseguir una ventaja competitiva respecto al resto de organizaciones (Fang, Fang, Chou, Yang y Tsai, 2011). Para Knox (2002), los resultados de los procesos de innovación, en cualquier ámbito, deben aportar valor a la empresa. Precisamente éste es uno de los elementos que diferencian las innovaciones del resto de cambios que pueden producirse en una organización. La innovación se entendería dentro del marco de las transformaciones organizacionales, que en palabras de Calderón, Cuartas y Álvarez (2010, p. 165): “son un tipo especial de cambio, de carácter holista, no lineal, que impacta aspectos profundos de las empresas como valores, creencias, “conciencia colectiva”, nuevas concepciones del negocio y de sistemas de operación; esto es, implican una modificación en los marcos conceptual, cognitivo y operativo de la empresa”. Axelrod (2008) afirma que la innovación va más allá de la creatividad, aunque la incluye. Innovar es crear en base a unas normas, a unos objetivos; es decir, la innovación, a diferencia de la creatividad, es un proceso más planificado.

10

Tal y como ponen en evidencia estudios como los de Tidd, Bessant y Pavitt (2005) y los de Courvisanos (2007), la capacidad de una empresa para innovar depende de su capacidad para adquirir conocimiento y aplicarlo, es decir: gestionarlo. Tanto si la innovación se pretende en modelos cerrados, en los que se busca el conocimiento dentro de la misma organización, como si se pretende en modelos abiertos, en los que el conocimiento se busca fuera de la organización (Chesbrough, 2003), la clave para innovar estará en la posibilidad de obtención de conocimiento nuevo, en la denominada capacidad de aprendizaje organizacional. Los trabajos de Yu Yuan, Ya-Hui, Yang, Wu y Kuo (2011), en su estudio sobre TQM (Total Quality Management) ponen en evidencia que el aprendizaje organizacional promueve la innovación. Para Kontoghiorghes, Awbrey y Feurig (2005), una organización que aprende se caracteriza por tener: condiciones que favorezcan el alto rendimiento de los equipos; sistemas de comunicación e información abiertos que permitan compartir conocimiento y un clima positivo de transferencia de la formación y de aprendizaje continuo. En ella se promueve la asunción de riesgos; se apoya el aprendizaje y se gestiona el conocimiento.

Smith, Courvisanos, Tuck y McEachern (2011) consideran que la capacidad de las empresas para innovar está relacionada con la gestión de los recursos humanos que en ellas se haga. Una parte muy importante de dicha gestión será velar para que las personas empleadas tengan acceso a los procesos de aprendizaje y formación. Del instrumento de medida que elaboran Nasution, Mavondo, Jekanyika Matanda y Olyndubisi (2011), los ítems que permiten medir con mayor precisión el grado de innovación de una organización, son los relacionados con las prácticas de gestión de recursos humanos. Cuanto mayor es la atención destinada a los trabajadores, mayor es la probabilidad de que se produzcan procesos innovadores en la organización.

La formación se convierte en una estrategia fundamental para que las organizaciones establezcan procesos de innovación. Abalan esta afirmación los trabajos de Fuente (2005); los de Tejada y Navío (2005); los de García (2008), los de Rasiah (2011) y los comprendidos en la revisión de la literatura sobre la implantación de la innovación continua, que aportan Marín-García, Bautista, García-Sabater y Vidal-Carreras (2010).

Es conveniente distinguir entre dos conceptos que generan confusión: la llamada formación innovadora y la formación que puede generar innovación. La primera hace referencia a una formación que por su metodología se considera innovadora, porque en ella se utilizan nuevas tecnologías de la información y recursos alejados de la formación más tradicional. El segundo término se refiere a aquella formación que pretende generar innovaciones en la organización, es decir, que desarrollará competencias en los participantes que les permitirán innovar en su trabajo. No se puede dar por sentado que una formación con metodología innovadora genere innovación en una organización. Puede darse el caso, pero no es una consecuencia necesaria. Según Pineda (2012), la formación puede tener cuatro funciones: de perfeccionamiento, de innovación, de reciclaje y de promoción. Este estudio se centra solamente en aquella formación que, independientemente de los métodos más o menos innovadores que se utilicen, genera innovación, y por eso investiga cuáles son las características que presenta dicha formación. Se puede afirmar que existe poca bibliografía sobre las características que reúne la formación que pretende generar innovación. Se trata, por lo tanto, de un tema de máxima importancia pero aún por estudiar en mayor profundidad.

De entre los autores que se han ocupado de estudiar la formación relacionada con los procesos de innovación, destaca la aportación de Edralin (2007). La

autora estudia la relación entre formación e innovación partiendo de la idea de Robbins y Coulter (2004) de que no es suficiente con tener gente creativa en una empresa para que haya innovación, sino que es necesario un contexto que la favorezca. Este contexto se caracteriza por una estructura organizativa, una cultura y unas prácticas de recursos humanos (entre ellas la formación) orientadas a los procesos de innovación.

Edralin (2007) afirma que la capacidad innovadora de una empresa está influida por la organización de los flujos de información y la organización de los procesos de aprendizaje. Además, en una organización que aprende la formación es parte del sistema que permite crear capital intelectual y que por lo tanto estimula la creatividad y la innovación.

Los temas tratados por los estudios que mencionan la innovación organizativa en relación a los procesos formativos son esencialmente tres: qué competencias genera la formación orientada a la innovación, cómo es su metodología, y cómo se orienta a las necesidades del participante. Fluellen (2011) afirma que toda formación que pretenda generar innovación debe contribuir a desarrollar las siguientes competencias: pensamiento crítico y resolución de problemas; colaboración en red; agilidad y adaptabilidad; iniciativa y espíritu emprendedor; comunicación oral y escrita efectiva; acceso y análisis de información y curiosidad e imaginación.

12

En el informe DelnTra (2008) se destaca que la metodología formativa ha de favorecer la búsqueda de soluciones a los problemas de forma creativa e innovadora. Bruton (2011) afirma que trabajar en equipos puede ayudar a los participantes a encontrar mejores soluciones. Dicho tipo de trabajo es un elemento clave en el proceso de desarrollo de la creatividad, ya que anima a la reflexión y al juego. Kirah (2008) también da importancia al trabajo en equipo para el cambio exitoso dentro de las organizaciones. La práctica interdisciplinar también favorece que la formación genere innovación. La interacción de personas formadas en distintas disciplinas genera más ideas valiosas, puesto que parten de diferentes saberes (Bruton, 2011). Para Edralin (2007), lo óptimo para que la formación contribuya al proceso de innovación es, por una parte, la combinación de métodos pedagógicos y, por otra, el trabajo en equipo como contexto y como recurso formativo.

Los juegos son materiales de apoyo a modo de facilitadores del proceso de aprendizaje (Bruton, 2011; DelnTra, 2008). Las personas necesitan experimen-

tar y jugar para poder aplicar los conocimientos que adquieren a través de la formación y consolidar las competencias que van desarrollando. La innovación emerge en procesos de experimentación en los que se producen errores: por lo tanto, un entorno innovador debe ser tolerante con el error, haciendo énfasis en lo que se ha aprendido de él. Asimismo, la formación para la innovación permite el error sin sancionarlo, considera esencial la experimentación, y el juego tiene un papel preponderante para garantizar la aplicación de las ideas innovadoras creadas (Ridderstrale y Nordström, 2008).

Siguiendo con el informe DelnTra (2008), la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han de estar presentes en la formación para la innovación. Aunque el uso de las TIC en cualquier formación no es sinónimo de formación que genera innovación, sí que puede favorecer el proceso formativo para la innovación y debe ser tenido en cuenta cuando se planifica, considerando para qué se utilizarán las nuevas tecnologías y qué resultado esperamos de su uso. Larrea (2006) coincide en esta consideración y afirma que las nuevas tecnologías son impulsoras de innovación, es decir, se utilizan como motor de innovación.

Finalmente, otra característica estudiada sobre la formación que se da en procesos de innovación, es la orientación a las necesidades de los participantes. En el informe DelnTra (2008) se destaca que si las necesidades de los participantes están relacionadas con las necesidades de innovación de la propia organización, el éxito de la formación se optimiza en tanto que el participante se encuentra en el centro del proceso de aprendizaje. De ahí se desprende la necesidad de procesos de aprendizaje auto-dirigido (Ho, 2011), y de los contextos centrados en el aprendiz (Bransford, Brown y Cocking, 1999), en los que el participante debe ser un agente activo en la formación, que conozca sus déficits formativos y busque la manera de adquirir el conocimiento que necesita.

1.2 EVALUAR LA TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN

Después de todas las reflexiones anteriores, queda claro que la formación juega un papel estratégico en los procesos de innovación, así como en el desarrollo de las organizaciones y de sus miembros. Sin embargo las organizaciones no suelen tener suficiente información para saber si la formación cumple con su objetivo. Esto es debido a que la mayoría de las empresas no alcanzan a construir un sistema de evaluación de la formación completo, y se limitan a evaluar si la formación ha sido satisfactoria o si ha generado aprendizaje. Diversos autores

han intentado subsanar esta carencia, siendo el modelo de Kirkpatrick (1959) el más conocido de ellos pocas empresas evalúan los resultados de la formación en el trabajador o en la propia organización.

Uno de los resultados que pueden medirse en el proceso formativo es la transferencia. El término fue acuñado por Baldwin y Ford en 1988, que lo definieron como el grado en que los participantes aplican los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas en un contexto de formación para el trabajo. Para que la transferencia se lleve a cabo, el comportamiento aprendido tiene que ser aplicado al contexto laboral y tiene que ser mantenido durante un período de tiempo en el lugar de trabajo.

La medición de la transferencia de forma directa requiere instrumentos de medida específicos. En este tema, son relevantes las aportaciones de Pineda (2010a) Pineda, (2010b); Moreno, Quesada y Pineda (2010); Pineda, Úcar, Moreno y Belvis (2011); Pineda, Belvis, Moreno, Duran y Úcar (2011); Porto, García y Navarro (2013). Los principales inconvenientes de la medición directa de la transferencia son su elevado coste y la dificultad de su aplicación. Por ello, algunos autores han trabajado buscando alternativas de medición indirecta de la transferencia. El diagnóstico de los factores que influyen en la transferencia es el modo más reconocido para hacer una evaluación indirecta. Cuando se detectan las barreras y facilitadores de la transferencia en una organización en particular, se puede llegar a predecir si habrá transferencia o no, por lo que se pueden hacer ajustes para potenciar que ésta se produzca. En este sentido se cuenta con los trabajos realizados por Noe y Schmitt (1986); Baldwin y Ford, (1988); Ford, Quiñones, SegoySorra(1992); Machin y Fogarty (2003); Gaudine y Saks(2004); Holton (2005); Burke y Hutchins (2007); Chiaburu y Lindsay (2008); Pineda (2010a), Pineda (2010b), Pineda, Quesada y Stoian (2011); Quesada (2010); Quesada, Pineda, Espona,(2011), entre otros.

14

Pineda, Quesada y Ciraso (2011) desarrollaron el modelo FET de evaluación indirecta de la transferencia de la formación mediante factores. Este modelo es el que se ha seguido en la investigación que en este artículo se presenta y que se describirá extensamente en el apartado metodológico.

2. METODOLOGÍA

El estudio pretende responder a los siguientes objetivos generales:

1. Identificar las características de la formación para la innovación;
2. Analizar la eficacia de la formación para la innovación;
3. Describir casos de éxito de acciones formativas para la innovación;
4. Elaborar propuestas de mejora de las acciones formativas para la innovación.

Los objetivos planteados se abordaron en cuatro fases diferentes. En la Tabla 1 se presenta cada fase, indicando las técnicas e instrumentos utilizados, la muestra y el análisis de los datos realizado.

TABLA 1

Resumen de las fases del estudio

Fases	Técnicas o instrumentos	Muestra	Análisis de datos
Fase 1: Criterios de la formación para la innovación	Revisión bibliográfica	Artículos de las bases de datos: ISI Web of Knowledge Dialnet ScienceDirectElsevier ERIC Scopus	
	Entrevistas semi-estructuradas	6 personas expertas	Cualitativo, mediante MAXQDAPlus v.10. Codificación temática de máxima y mínima discrepancia.
Fase 2: Identificación de la formación para la innovación	Encuesta telefónica	Muestreo no probabilístico intencional, estratificado según tamaño de empresa y sector económico. 400 responsables de formación	Cuantitativo, mediante SPSS 17.0. Análisis mayormente descriptivos.
Fase 3: Eficacia de la formación para la innovación	3 Cuestionarios: Fi-Form, FET, CdE	Muestreo no probabilístico multietápico. 286 Fichas de Formación 2.754 FET 446 CdE	Cuantitativo, mediante SPSS 17.0. Análisis de fiabilidad, factorial confirmatorio, descriptivos, regresiones múltiples, ANOVAs, comparación de medias.
Fase 4: Análisis de casos	Entrevistas semi-estructuradas, análisis documental, documentos a demanda	6 empresas	Cualitativo, mediante MAXQDAPlus v.10.

Fuente: elaboración propia

2.1 FASE 1: CRITERIOS DE LA FORMACIÓN INNOVADORA

En la primera fase del proyecto se procedió a la delimitación teórico-conceptual del objeto de estudio. La metodología utilizada en esta fase fue de tipo cualitativo, que permite una primera aproximación teórica al objeto de estudio y profundizar en su esencia.

La construcción del marco teórico del estudio se realizó con una **revisión de la bibliografía científica**, a partir de las referencias halladas buscando sistemáticamente artículos en revistas científicas en los que apareciesen los conceptos "formación e innovación" o bien "aprendizaje e innovación". Se consultaron los resúmenes de los 722 documentos encontrados, y se trabajaron en profundidad un buen número de artículos relacionados con el objeto de estudio.

Además, para obtener información de personas expertas en procesos de innovación en las organizaciones, se utilizó la **entrevista semi-estructurada**. A partir de las ideas clave del marco teórico sobre innovación y formación, se construyó un guión de entrevista con los siguientes temas:

16

1. Concepto de innovación;
2. Relación entre formación e innovación;
3. Características de la formación que genera innovación;
4. Características de la formación que no genera innovación;
5. Concepto de formación para la innovación.

Se identificaron las personas expertas a entrevistar, combinando el muestreo teórico por conveniencia (Bryman, 2004), con la técnica de la bola de nieve (Vallés, 2003). En un primer momento se contactó con personas que cumplieran unos criterios especificados por el equipo investigador:

1. Personas dedicadas profesionalmente a temas relacionados con la innovación y la formación en las organizaciones;
2. Personas ubicadas en España, ya que el estudio es de ámbito nacional;
3. Personas que trabajen en diferentes ámbitos (contexto universitario, empresas privadas, administración pública).

En un segundo momento, estas personas identificaron a otros expertos en innovación y formación. En total, se entrevistó a 6 personas.

Se volcaron las transcripciones de las entrevistas en el programa informático MAXQDAPlus v.10 (Clekerbridge). Se realizó un proceso de codificación, siguiendo

un criterio temático, de máxima y mínima discrepancia; hasta que el equipo investigador consideró que se habían hallado las categorías de análisis que comprendían los resultados obtenidos mediante la entrevista semi-estructurada:

1. Definición de la innovación;
2. Factores de innovación;
3. Papel de la formación;
4. Evaluación de la innovación;
5. Ejemplos de procesos de innovación;
6. Formación que genera innovación;
7. Formación que no genera innovación.

2.2 FASE 2: IDENTIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN PARA LA INNOVACIÓN

La metodología utilizada en esta fase fue de tipo cuantitativo, y consistió en la administración de una encuesta telefónica a los responsables de formación de 400 empresas que habían realizado formación de demanda en el marco del sistema de bonificación de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.

La población de esta fase del estudio son las empresas que han realizado formación en el año 2011. La muestra se seleccionó siguiendo un muestreo no probabilístico intencional. Con una población de 273.609 empresas, aplicando un margen de error del $\pm 5\%$ y un nivel de confianza del 95%, donde $p=q=0,5$ y $K=1,96$, se obtuvo un tamaño muestral de 384 empresas, consiguiendo una muestra representativa de la población. Por ello, se fijó un tamaño muestral de 400 empresas, lo que corresponde a un margen de error del 4,9%.

A continuación, se siguió un muestreo de diseño aleatorio estratificado a partir de dos variables: tamaño de empresa (sin asalariados, microempresa, pequeña empresa, mediana empresa, y gran empresa), y sector económico (agricultura, comercio, construcción, hostelería, industria, y otros servicios).

La técnica elegida para el desarrollo de esta fase fue la **encuesta telefónica** al responsable de formación de las empresas. Se usaron un total de 5.866 teléfonos, de entre los cuales, se obtuvieron 400 encuestas. El objetivo principal de la aplicación de la encuesta fue identificar aquellas organizaciones que realizan formación para la innovación. Además, con esta herramienta se recogió información sobre anteriores formaciones, con el objetivo de analizar sus antecedentes. Finalmente, la última parte de la encuesta se dirigió a iden-

tificar aquellas empresas que tenían previsto llevar a cabo acciones formativas que podían entrar en la muestra de la siguiente fase del estudio.

Los resultados se vaciaron en una matriz del programa informático SPSS 17.0, y se analizaron según el tipo de variables utilizadas. Concretamente, se hicieron análisis de tipo descriptivo y de comparación de medias.

2.3 FASE 3: EFICACIA DE LA FORMACIÓN PARA LA INNOVACIÓN

La tercera fase se llevó a cabo aplicando 3 tipos de instrumentos a diversos agentes. Los resultados de esta fase permiten describir las acciones formativas, conociendo no sólo sus características, sino también la transferencia generada en los puestos de trabajo de los participantes.

Se utilizaron tres instrumentos de recogida de información, creados por el equipo de investigación. La siguiente figura concreta cada uno de los instrumentos utilizados.

FIGURA 1

Descripción de los instrumentos utilizados en la fase 3.

18

Fi-Form

Ficha de la Formación

- **Objetivo:** recopilar información referente a la formación que forma parte de la muestra.
- **Destinatarios:** gestores de la formación y/o formadores.
- **Metodología:** ficha electrónica enviada mediante correo electrónico.
- **Temporización:** antes de iniciar la formación.

FET

Cuestionario de Factores para la Evaluación indirecta de la Transferencia

- **Objetivo:** analizar los factores de la transferencia de la formación.
- **Destinatarios:** participantes de la formación.
- **Metodología:** cuestionario en papel, formato lector óptico, a rellenar de manera presencial.
- **Temporización:** justo antes de finalizar la formación.

CdE

Cuestionario de Eficacia

- **Objetivo:** analizar la transferencia de la formación.
- **Destinatarios:** participantes de la formación que respondieron el cuestionario FET.
- **Metodología:** cuestionario en formato electrónico disponible en servidor web.
- **Temporización:** dos meses y medio después de haber finalizado la formación.

La **Fi-Form** o **Ficha de la Formación** es un documento a responder por los gestores de la formación, destinado a recopilar información relacionada con la actividad formativa. Incluye información de contacto; identificación de la acción formativa; tipo de formación; características del proceso de innovación con el que la formación está relacionada; características de la formación (aspectos de diseño); y características del formador.

El **Cuestionario de Factores para la Evaluación indirecta de la Transferencia**, o **FET**, tiene tres partes: A) perfil del participante en formación, B) factores de la transferencia, y C) auto-regulación. El objetivo de este instrumento es analizar la eficacia de la formación en base al modelo FET (Pineda-Herrero, Quesada-Pallarès y Ciraso-Calí, 2013). También incluye información de perfil del participante en formación, como el sexo, la edad, el tipo de organización donde trabaja, su cargo en la empresa, el motivo de participar en la acción formativa, etc. Este instrumento está destinado a los participantes de la formación, y debe cumplimentarse presencialmente el último día de la formación, antes de finalizarla. En este artículo sólo se expondrán los resultados de algunos ítems de perfil; los resultados relativos a los factores de transferencia se publicarán en breve en otro artículo.

El **Cuestionario de Eficacia** o **CdE**, siguiendo la lógica del cuestionario FET, está dividido en tres partes: A) perfil del participante en formación, B) nivel de transferencia de la formación, y C) auto-regulación. Su finalidad es analizar el nivel de transferencia de los trabajadores que ya completaron el FET anteriormente. Además, en este cuestionario también se analizan otros aspectos del participante en formación como son variables sociodemográficas, y aspectos relacionados con la auto-regulación. Se administró de forma on-line, enviándolo mediante correo electrónico al propio participante de la formación. En este artículo solo se presentarán los resultados globales de transferencia en la formación para la innovación.

El tipo de muestreo utilizado en la fase 3 fue no probabilístico multietápico (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2008). Los tres criterios de muestreo son los siguientes:

1. Modalidad de la formación: acciones formativas presenciales o mixtas, en cuyos casos la última sesión de la actividad formativa debe hacerse presencialmente.
2. Temporización de la formación: acciones formativas realizadas/finalizadas durante los meses de abril, mayo y junio de 2012.
3. Sub-muestra de participantes que deberían responder al Cuestionario de Eficacia (CdE).

En definitiva, la muestra se compuso de 2.745 participantes en formación (G1), de las cuales 446 respondieron al CdE, constituyendo la sub-muestra G2.

La información perteneciente a los distintos cuestionarios fue vaciada en una matriz del programa estadístico SPSS 17.0, mediante el cual se analizaron

los datos. El análisis de estos datos se centró en análisis de tipos descriptivos, comparación de medias (ANOVAs), análisis de fiabilidad de la escala, análisis factoriales confirmatorios y regresiones múltiples.

2.4 FASE 4: ANÁLISIS DE CASOS

Esta fase de la investigación se centró en describir casos de acciones formativas que acompañan un proceso de innovación en las empresas. Además, se pretendía determinar las características compartidas de los diferentes casos de éxito que influyen en su eficacia y definir un perfil de acción formativa eficaz para generar innovación en las empresas.

Para el muestreo, se partió de las empresas que habían rellenado las Fichas de Formación de la fase 3, un total de 42. Se pretendía seleccionar organizaciones, que estuvieran desarrollando una acción formativa vinculada con un proceso de innovación por sector de actividad; tanto empresas grandes como pequeñas; y distribuidas por todo el territorio español. Sin embargo, ante la imposibilidad de cumplir la totalidad de los criterios definidos, la decisión del equipo de investigación fue priorizar los casos en que se cumplieran el máximo número de criterios. Finalmente, las 6 organizaciones seleccionadas fueron empresas grandes; de los sectores de servicios e industria; localizadas en Cataluña, País Vasco, y Comunidad de Madrid.

20

En los estudios de caso se utilizaron diversas fuentes de evidencia: **análisis de documentos; entrevistas semi-estructuradas** a diferentes agentes implicados en el proceso de innovación y en la acción formativa analizada; la observación en el campo, y **documentos a demanda**, cuando no fue posible realizar entrevistas presenciales ni telefónicas.

En el análisis de los datos cualitativos se planteó una codificación mixta. De manera deductiva, se partió de un listado de categorías y subcategorías de análisis fruto del marco teórico. Y de manera inductiva, se añadieron nuevas categorías aparecidas en el propio análisis.

Una vez transcritas las entrevistas y recibidos los documentos a demanda, se utilizaron los programas MAXQDAPlus v.10 y Microsoft Word 2007. El análisis de contenido de las entrevistas y los documentos a demanda, así como de otros documentos, se complementó con los resultados del cuestionario FET y de las Fi-Form de la fase 3 del estudio, específicos de cada acción formativa.

3. RESULTADOS

La información recogida en las diferentes fases del estudio se analizó e interpretó para obtener resultados que permitieran responder a los objetivos planteados.

A continuación presentamos los resultados obtenidos en las 4 fases del estudio de forma integrada; aunque en cada fase se ha aplicado una metodología diferente (ver Tabla 1), la triangulación de resultados nos permite presentarlos de forma conjunta, destacando así las principales aportaciones del estudio al conocimiento de la innovación y la formación en las organizaciones hoy.

3.1 RELACIÓN ENTRE FORMACIÓN E INNOVACIÓN

El análisis de la bibliografía y las entrevistas a personas expertas (fase 1) además de evidenciar la existencia de diferentes visiones sobre la innovación en las organizaciones, nos ha permitido elaborar nuestra propia definición: entendemos por innovación un proceso planificado y contextualizado de transformación de ideas en valores, con la finalidad de generar cambios favorables en la organización.

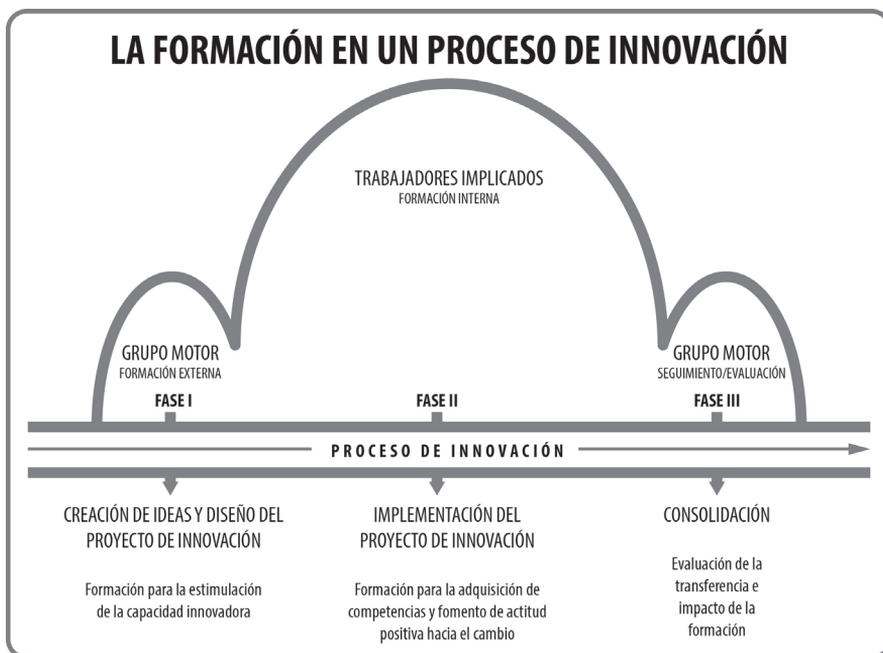
Los resultados de las 4 fases del estudio muestran que los procesos de innovación son complejos, heterogéneos y diversos en función de las características específicas de la organización, y están estrechamente relacionados con la capacidad de los individuos y de la propia organización para generar, adquirir, asimilar, transformar y aplicar conocimiento. La innovación genera aprendizaje, y el aprendizaje, canalizado por la formación en sus múltiples modalidades, posibilita y potencia la innovación: son dos elementos inseparables, que se retroalimentan mutuamente en todo proceso de innovación.

Después de haber estudiado en profundidad el papel que la formación desempeña en los procesos de innovación, podemos hacer diversas aportaciones al respecto. Una primera aportación que se desprende de la comparación de resultados entre fases es que la formación, en función del tipo de innovación de que se trate, puede darse en diversos momentos del proceso de innovación (espiral en la Figura 2), y puede adoptar diversas modalidades, desde las más clásicas –curso en un aula- a las más informales –reuniones de trabajo-.

De los resultados obtenidos en el estudio, y focalizando nuestra atención en el papel que la formación desempeña en los procesos de innovación estudiados, elaboramos el siguiente modelo que intenta explicar el papel de la formación en un proceso de innovación.

FIGURA 2

La formación en el proceso de innovación. Elaboración propia.



22

Analizando el rol que desempeña la formación en el proceso de innovación se identifican tres momentos o fases. En la primera, de **creación de ideas**, se dan diversas acciones que son las que dan origen al proceso de innovación. El equipo directivo inicia la acción, buscando nuevas ideas existentes fuera de la organización o creando procesos internos que posibiliten la generación de estas nuevas ideas. En esta primera fase, la formación tiene su papel en tanto que los propios directivos necesitan tener competencia para innovar y también competencias específicas relacionadas con el proceso de cambio que suponen las nuevas ideas creadas. Sucede que, a veces, la formación recibida no es identificada como tal, debido a que los implicados sienten que solamente están siendo asesorados. De hecho, podemos afirmar que se están formando ya que están cambiando actitudes respecto a su quehacer habitual y están desarrollando competencias nuevas. En algunos casos, en cambio, los directivos sí son conscientes de que se están formando para desarrollar competencias que generen innovación tales como la creatividad, el pensamiento reflexivo, la resolución de problemas, etc.

Durante esta primera fase, puede darse el caso de que se vinculen al proceso formativo otros trabajadores seleccionados por la dirección, con el fin de actuar

como motor del cambio. Estas personas reciben formación relacionada con la innovación y, en algunos casos, también formación de formadores, para convertirse en formadores internos al pasar a la segunda fase del proceso que, como se verá, es la de implementación de la innovación.

Aun dentro de la primera fase de creación de ideas, la siguiente acción es la planificación del proyecto de innovación. Este es el momento en que se diseña la formación para que los trabajadores puedan afrontar los cambios derivados de la implementación de la innovación. Un objetivo transversal de la formación relacionada con una innovación es el desarrollo actitudinal, en el sentido de promover en los trabajadores actitudes positivas hacia el cambio concreto que se va a implementar. Otros objetivos formativos son de tipo más técnico y buscan el desarrollo de las competencias operativas necesarias para implementar la innovación en concreto.

En el proceso de innovación, respecto a la formación, se inicia una segunda fase en el momento en que el proyecto de innovación ya está diseñado y también está diseñada la formación que facilitará este proceso. Es entonces cuando se identifica a las personas que actuarán como formadoras externas y/o se forma a las personas que serán formadoras internas.

23

Tanto los directivos implicados en el proceso de innovación, como las personas pertenecientes a la organización que se han vinculado a él, son las que formarán lo que podemos llamar “grupo motor” del cambio, que actuarán en la segunda fase del proceso de innovación liderando la formación. Podemos llamar a esta fase **implementación** en tanto que, mientras dura, se trata de conseguir que mediante la formación diseñada las personas de la empresa aprendan nuevas habilidades, nuevos conocimientos y se fomente en ellas una actitud positiva hacia el cambio. El objetivo es que se pongan en marcha nuevos procesos de trabajo. Esta fase suele ser la más larga en el tiempo, sobre todo en las organizaciones que tienen un volumen de personal elevado.

Durante esta segunda fase, los trabajadores ya formados van transfiriendo lo aprendido a su puesto de trabajo, a medida que se va implementando la innovación.

La tercera y última fase del proceso es aquella en que la mayoría de trabajadores y trabajadoras ya están aplicando lo aprendido en su lugar de trabajo y la innovación va formando parte de su trabajo diario. En esencia, la innovación

deja de serlo a medida que se va integrando en la realidad cotidiana. Llamamos a ésta, fase de **consolidación** de la innovación.

La evaluación de la formación tiene un papel importante tanto durante la fase de implementación como durante la fase de consolidación. En la primera se elabora un diseño de evaluación de la formación que atiende a los niveles de satisfacción, aprendizaje y transferencia. En la segunda, además de seguir midiendo el nivel de transferencia conseguido, es decir, si se mantiene, disminuye o incrementa con el paso del tiempo, también se analiza el impacto que la innovación ha generado en la organización.

El modelo presentado permite situar la formación durante todo el proceso de innovación en una organización. No obstante, también es necesario caracterizar esta formación, pues tiene características específicas que la diferencian de otros tipos de formación que puedan darse en la misma organización. En el siguiente apartado se presentan las principales características de la formación para la innovación.

3.2 CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN PARA LA INNOVACIÓN

Uno de los principales objetivos del estudio era identificar cómo tiene que ser la formación para que genere innovación. Dada la poca presencia de referentes teóricos sobre las características de la formación que genera innovación en las organizaciones, se han identificado, a través de las entrevistas a personas expertas (fase 1), las condiciones que la formación debe cumplir para poder generar innovación. Dichas condiciones se han contrastado con las características de las acciones formativas para la innovación descritas por los responsables de formación de las empresas encuestadas (fase 2).

Una tercera parte de las empresas encuestadas están llevando a cabo algún proceso de innovación; de éstas el 63% realizan acciones formativas vinculadas a estos procesos. La mayoría de la formación forma parte de innovaciones relacionadas con la tecnología, los procesos y los productos o servicios de las empresas.

La **variedad metodológica** es una característica común de las acciones formativas para la innovación; las metodologías que se emplean con más frecuencia son la exposición de contenidos, la demostración, la resolución de problemas, el estudio de casos, el trabajo en equipo, las simulaciones, los debates, la experimentación, y los juegos (ver Figura 3). Esto confirma la diversidad metodológica

de la formación para la innovación, ya que en la mayoría de acciones se utilizan 7 o más metodologías distintas (ver Figura 4). Más de la mitad de las acciones formativas realizadas para la innovación se desarrollan en modalidad presencial.

FIGURA 3
Metodologías utilizadas en la formación para la innovación.

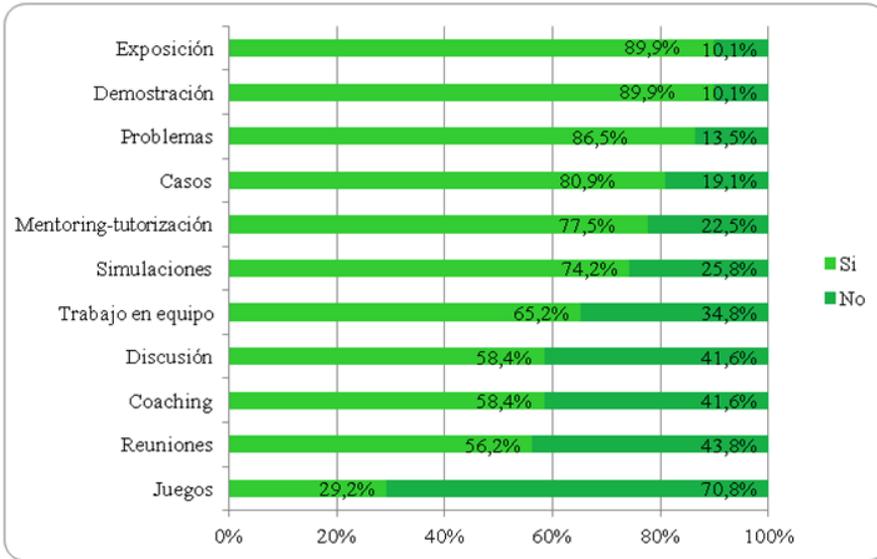
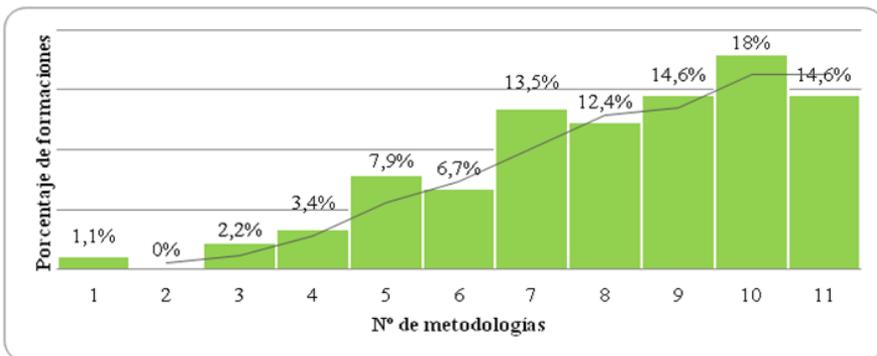


FIGURA 4
Distribución de la formación para la innovación, según el número de metodologías empleadas.



También se ha evidenciado que algunas de las **competencias** principales que fomenta la formación para la innovación son: el pensamiento reflexivo sobre la innovación; la actitud innovadora relacionada con el espíritu emprendedor; la generación de ideas mediante la creatividad; la planificación de la innovación

a partir de la generación de una idea; y, por último, la comunicación. Además, la formación favorece una actitud positiva hacia la innovación, el cambio y la formación continua.

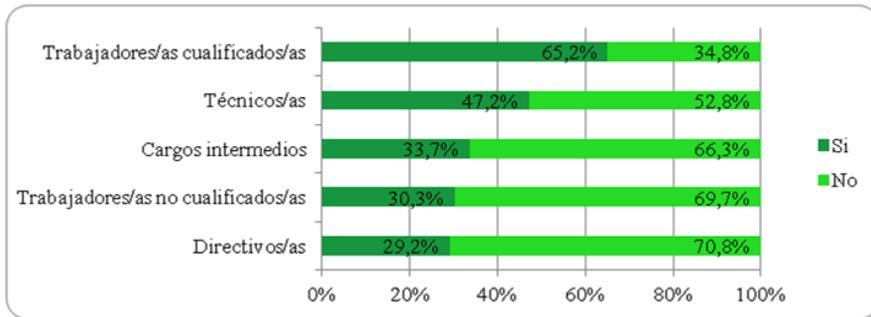
Las personas expertas consideran que la formación para la innovación se centra en las competencias básicas y transversales. Aunque según la perspectiva de los responsables de formación, la gran mayoría de las acciones formativas para la innovación trabajan competencias técnicas, es decir, las que son específicas de un puesto de trabajo; en más de la mitad de las acciones formativas se trabaja la competencia de creatividad e innovación, que es una competencia transversal. En cuanto a la organización de la formación, ésta es suficientemente **flexible** como para permitir a las personas implicadas en el proceso de innovación acceder a ella cuando la necesiten y de forma rápida.. La formación se diseña de forma integrada con la planificación de la innovación, de manera que se convierte en una de las herramientas que posibilita esa innovación.

El **papel del participante** en la formación para la innovación es activo: es él quien lidera su propio proceso de aprendizaje y toma decisiones sobre qué, cómo y cuándo aprender. Los participantes tienen una actitud positiva hacia el cambio en su entorno profesional-laboral, lo cual implica una disposición necesaria previa a la formación, para que ésta genere innovación.

26

Los expertos consideran que los **colectivos destinatarios** de la formación para la innovación son principalmente los equipos directivos. Esto se debe a que identifican los destinatarios centrándose en la fase de creación de ideas del proceso de innovación, ya que constituyen el núcleo de personas que dirigirán la implementación de la formación. En cambio, en la realidad de las empresas españolas, los principales destinatarios de la formación son los trabajadores cualificados, que son los que realmente aplicarán la innovación; en menos de una tercera parte de los casos, los destinatarios son personas que ocupan cargos directivos.

FIGURA 5

Destinatarios de la formación para la innovación.

El **formador** asume un rol de facilitador de procesos: asesora y acompaña a la organización y al grupo de trabajadores, con una visión experta que proviene de la práctica. Durante la acción formativa, se permite y se valora positivamente el error, para que el participante pueda ensayar y aprenda de los errores cometidos.

En la gran mayoría de las acciones, el formador es un profesional externo a la empresa (80,9% de los casos) y el diseño se ha realizado también en una entidad ajena a la propia organización (79,8% de los casos). Este dato se explica por la necesidad de buscar fuera de las empresas las ideas innovadoras para impulsar procesos de cambio en la organización.

27

Finalmente, se considera la **evaluación** como una parte integrante de la formación, que está estrechamente vinculada con la innovación ya que permite identificar si la formación contribuye al proceso de innovación.

La formación para la innovación genera buenos resultados en las organizaciones: los resultados más valorados son el impacto que tiene en la organización (con una puntuación de 8,25 sobre 10) y la influencia en el proceso de innovación (7,5 puntos sobre 10). Prácticamente todos los responsables de formación consideran que la formación para la innovación tuvo consecuencias positivas. Este tipo de formación se muestra así muy útil para las organizaciones y más eficaz que otras acciones formativas no vinculadas con la innovación.

Las características aportadas hasta el momento en este apartado permiten empezar a definir un perfil concreto de acción formativa para la innovación. Pero para poder obtener todavía un perfil más detallado, en el siguiente apartado se presentan los resultados de la fase 3, que permiten comparar esta formación de la formación no orientada a la innovación.

3.3 DIFERENCIAS ENTRE LA FORMACIÓN PARA LA INNOVACIÓN Y LA FORMACIÓN NO ORIENTADA A LA INNOVACIÓN

Con el objetivo de entender mejor cómo es la formación para la innovación, en la fase 3 se ha analizado el conjunto de las acciones formativas (vinculadas y no vinculadas a la innovación) que han realizado las empresas en un trimestre y se han identificado sus características en relación al análisis de necesidades, al diseño, a la implementación y a la eficacia de la formación.

La **detección de necesidades** de la formación para la innovación se realiza de forma **colaborativa**, mediante procesos en los que participan tanto los jefes como los trabajadores. Esto puede generar una mayor implicación de los participantes en la formación, mayor motivación y mejores resultados en el puesto de trabajo.

La formación para la innovación tiende a tener una **duración** en horas inferior a las acciones formativas tradicionales, lo que confirmaría la conveniencia de que el acceso a la formación para la innovación sea fácil, y de que se utilicen formatos de tipo “píldora formativa”. Destaca que sólo un 8% de las acciones no vinculadas a innovaciones incluyen **sesiones de seguimiento**; mientras que un tercio de acciones para la innovación las incluyen en su diseño, elemento que podría contribuir a aumentar su eficacia.

28

Comparando las **características de la formación para la innovación y de la formación tradicional**, se observa que la primera se considera más estratégica en las empresas y es impulsada con más frecuencia por el equipo directivo. Por otro lado, 8 de cada 10 acciones de formación para la innovación se realizan dentro de la jornada laboral, mientras que las acciones formativas clásicas que se dan en este horario son 6 de cada 10. En relación a los motivos para participar en la formación innovadora, para 6 de cada 10 trabajadores la obligatoriedad es la razón principal, mientras que, en la formación no vinculada a innovación, sólo 4 de cada 10 trabajadores participan por obligación. Esta diferencia se puede deber a que la formación para la innovación es estratégica y está vinculada a un cambio; los trabajadores deben incorporar esa innovación para poder seguir el ritmo de desarrollo de su organización, por lo que la formación se hace obligatoria.

Otra diferencia interesante se da en cuanto al nivel formativo de los participantes: en la formación para la innovación participan más licenciados y diplomados que en la formación no vinculada a innovaciones. Además, casi 6 de cada 10

participantes en formación para la innovación son trabajadores cualificados, siendo éste el cargo más presente en este tipo de formación. Esto indica que, en la formación para la innovación, participan trabajadores con un nivel formativo alto y que realizan funciones para las que se requiere cualificación. Posiblemente porque serán ellos mismos los responsables de implementar la innovación en su organización. La participación de los directivos en la formación para la innovación es marginal.

En la mayoría de las acciones formativas para la innovación, el formador tiene un perfil de experto en la práctica profesional, más que un perfil de experto académico. Sin embargo, otras características que se han evidenciado a nivel teórico no se cumplen: en la gran mayoría de estas acciones, la función del formador se centra en la trasmisión de contenidos, más que en orientar el proceso de cambio y así estimular la capacidad innovadora dentro de la organización. Además, en el 95% de las acciones, se trabajan competencias técnicas; seguidas por la actitud innovadora en una tercera parte de los casos. Las demás competencias, entre las cuales está la generación de ideas, casi no se trabajan en estas acciones formativas para la innovación.

Los resultados muestran que la **transferencia** de los aprendizajes al puesto de trabajo en la formación para la innovación es significativamente superior a la transferencia obtenida en la formación no vinculada a procesos de innovación, $F(1, 409) = 4,418, p = .036$; con una diferencia de 0,354, en una escala del 1 al 5. Esto es una evidencia clara de que la formación para la innovación genera más resultados para la organización y que, por tanto, es más eficaz. Confirma, asimismo, la valoración que hacen los responsables de formación cuando indican que la formación innovadora genera impacto, es útil e influye en el proceso de innovación que se lleva a cabo.

Las diferencias significativas obtenidas en la transferencia, en función de las variables de perfil de la acción formativa, nos permiten profundizar en los elementos que hacen la formación para la innovación más eficaz. La formación que incluye sesiones de seguimiento genera un 0,37 más transferencia que aquella que no contempla este recurso, $F(1, 404) = 7,651, p = .006$; como ya se ha comentado, las sesiones de seguimiento están más presentes en la formación para la innovación que en la formación tradicional, seguramente porque requieren de un acompañamiento más cercano para que la innovación se implemente. Por otro lado, el horario también es un elemento que tiene una cierta incidencia en los niveles de transferencia, $F(2, 410) = 4,272, p =$

.015. Los resultados muestran (prueba de Games-Howell) que si la formación se realiza fuera de la jornada laboral ($M = 2,685$, 95% CI [2,39, 2,97]), se genera menos transferencia respecto a si se desarrolla dentro del horario laboral ($M = 3,064$, 95% CI [2,96, 3,16]), $p = .039$. Posiblemente esto se debe a que el trabajador considera que esta formación es menos útil o, también, porque al realizarla fuera de su jornada está menos motivado para aplicarla. En cualquier caso, el estudio muestra dos elementos clave para que la formación se aplique en el puesto de trabajo y sea así más eficaz: que se acompañe de **sesiones de seguimiento** y que se realice **dentro del horario laboral**.

4. CONCLUSIONES

Los resultados del estudio presentado en este artículo muestran la importancia de la formación que acompaña los procesos de innovación en las organizaciones y sus buenos resultados para la empresa en comparación con otras formaciones. Entendemos por innovación un proceso planificado y contextualizado que permite transformar ideas en valores, con la finalidad de generar cambios favorables en la organización. Y la formación que la acompaña debe ser también flexible y adaptada a cada proceso concreto. Esta formación para la innovación debe diferenciarse de la formación innovadora, que se considera como tal porque utiliza metodologías nuevas, diferentes a las tradicionales. La formación para la innovación puede ser también formación innovadora, pero no es un requisito indispensable para generar innovación.

30

Tal y como se ha expuesto en los primeros apartados de este artículo, son muchos los autores que relacionan la capacidad de una empresa para innovar y la capacidad para adquirir y gestionar conocimiento, externo e interno. El papel clave que tienen para las empresas los procesos de innovación cuando se quiere conseguir ventaja competitiva y valor añadido para sus productos, convierte la formación que los promueve en estratégica para cualquier organización. Esta idea está respaldada por los resultados obtenidos en este estudio, que destacan que la formación para la innovación se considera estratégica desde la organización, y es impulsada por el equipo directivo con más frecuencia que el resto de formaciones.

La formación para la innovación se puede dar a lo largo de todo el proceso de innovación y los colectivos que participan en cada momento también pueden variar. Por ejemplo, la importancia precisamente del equipo directivo en el

proceso de innovación se evidencia en el modelo presentado en los resultados (ver Figura 2) especialmente en el inicio, donde aparece como impulsor de todo el proceso. Incluso, el equipo directivo puede participar en acciones de formación más informales como sesiones de asesoramiento que permiten trabajar la creatividad y el cambio de actitudes, así como guiar el proceso de innovación.

En esta primera fase de creación de ideas pueden participar otros trabajadores, que junto con el equipo directivo formarán el “grupo motor” del cambio y que en una segunda fase de implementación liderarán la formación vinculada al proceso de innovación donde participarán otros trabajadores. De hecho, en esta investigación el número de directivos participantes en el proceso de formación es pequeño, en cambio el colectivo que más participa es el de los trabajadores cualificados. La creatividad por sí sola no asegura la innovación, sino que el contexto organizativo también debe acompañar el proceso. Por lo tanto, las competencias que se trabajarán en la formación para la innovación no estarán únicamente relacionadas con la creatividad. La formación para la innovación, tanto en la primera fase como en la segunda, debe centrarse en generar actitud positiva hacia el cambio y en trabajar competencias técnicas que son necesarias para aplicar el cambio. Los resultados del estudio evidencian que la gran mayoría de acciones trabajan competencias técnicas, un 95%. Sin embargo, una tercera parte de ellas también se centra en trabajar la actitud innovadora, y en más de la mitad de las acciones formativas las competencias de creatividad e innovación se trabajan de manera transversal.

31

Como se puede ver en los resultados presentados estas competencias se trabajan a través de una gran variedad metodológica, característica destacada de este tipo de formación por muchos autores. La formación para la innovación utiliza diferentes metodologías, desde la exposición de contenido más tradicional hasta los juegos y las experimentaciones, así como otras metodologías que trabajan la resolución de problemas de forma creativa e innovadora, competencia que según diferentes autores es importante trabajarla en este tipo de formaciones. El trabajo en equipo y la práctica interdisciplinar son competencias claves a trabajar, y se constata que también tienen una traducción en la metodología. El error en estas formaciones es entendido como un elemento de aprendizaje que se debe permitir sin sancionarlo. En los resultados de este estudio se confirma que efectivamente el error está presente como elemento de aprendizaje en la formación para la innovación.

Otro elemento característico de la formación para la innovación, y que queda reflejado en los resultados de las diferentes fases del estudio, es que el participante tiene un papel activo, liderando su proceso de aprendizaje; mientras que el papel del formador consiste en facilitar y acompañar los procesos de innovación. Como se desprende de la revisión bibliográfica, se considera que el conocimiento necesario para llevar a cabo la innovación puede buscarse dentro de la empresa o fuera de ella. Los resultados de este estudio muestran que en la mayoría de las acciones formativas estudiadas, el formador es externo a la empresa, por lo tanto, parece que el conocimiento se busca preferentemente fuera de ella. Pero, tal como indica el modelo presentado anteriormente (ver Figura 2), durante la segunda fase, que se centra en la implementación, son los propios trabajadores que se han formado con formadores externos quienes actúan como formadores internos.

32

Para concluir destacamos que con esta investigación se ha podido realizar una descripción y un análisis en profundidad de la formación para la innovación en las empresas españolas. Los resultados evidencian claramente que esta formación es estratégica para las organizaciones; que es útil; que está bien valorada; y por último, que genera más transferencia que las otras formaciones no relacionadas con procesos de innovación. El hecho que la formación genere más transferencia implica que sea más eficaz, ya que introduce los cambios esperados en el puesto de trabajo mejorando la ejecución laboral. No obstante, los datos muestran que sólo un tercio de las empresas realizan innovaciones, y de ellas menos de dos tercios acompañan el proceso con formación. A nivel teórico se ha encontrado poca bibliografía que estudie las características de la formación que acompaña a los procesos de innovación. Este estudio pretende aportar más información acerca de la utilidad de la formación en los procesos de innovación para que las empresas puedan ser más innovadoras. En un momento en que en España la crisis económica ha debilitado el tejido empresarial y está generando desempleo y pobreza, la innovación es la clave para mejorar la competitividad de este tejido empresarial.

BIBLIOGRAFÍA

- Axelrod, A. (2008). *Edison on innovation*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Baldwin, T. T.& Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.doi: 10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x.

- Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (1999). *How people learn. Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D.C.: National Research Council.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. (2na ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Bruton, D. (2011). Learning creativity and design for innovation. *International Journal of Technology and Design Education*, 21(3), 321-333. doi: 10.1007/s10798-010-9122-8.
- Burke, L.A. & Hutchins, H.M. (2007). Training transfer: an integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6, 263-296. doi: 10.1177/1534484307303035.
- Calderón, G., Cuartas, J. & Álvarez, C.M. (2010). Transformación organizacional y prácticas innovadoras de gestión humana. *Revista Alnnovar*, 19(35), 151-166.
- Chesbrough, H. (2003). The era of open innovation. *MIT Sloan Management Review*, 44(3), 35-41.
- Chiaburu, D.S. & Lindsay, D.R. (2008). Can do or will do? The importance of self-efficacy and instrumentality for training transfer. *Human Resource Development International*, 11(2), 199-206. doi: 10.1080/13678860801933004.
- Courvisanos, J. (2007). The ontology of innovation: human agency in the pursuit of novelty. *History of Economics Review*, 45, Winter, pp.41-59.
- DelnTra (2008). *Report on the barriers and gaps hindering the deployment of innovative training methodologies in European training systems for workers*. Education and Culture DG.
- Edralin, D.M. (2007). Human Capital Development for Innovation in Asia: Training and Development Practices and Experiences of Large Philippine Companies. *Asian Journal of Technology Innovation*, 15(1), 133-147. doi: 10.1080/19761597.2007.9668632.
- Fang, S., Fang, S., Chou, C., Yang, S. & Tsai, F. (2011). Relationship learning and innovation: The role of relationship-specific memory. *Industrial marketing management*, 40, 743-753. doi: 10.1016/j.indmarman.2011.02.005.
- Fluellen, J.E. (2011). Creating a nation of innovators. *Learning & Brain Conference*. Boston MA.
- Ford, J.K., Quiñones, M.A., Segó, D.J. & Sorra, J.S. (1992). Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job. *Personnel Psychology*, 45(3), 511-527. doi: 10.1111/j.1744-6570.1992.tb00858.x.
- Fuente, R. de la (2005). Formación continua como factor de innovación y calidad. *Jornadas "La calidad en el sistema educativo"*. Burgos: Universidad de Burgos.
- García, I. (2008). Formación e innovación en las empresas industriales. *Papers*, 88, 179-194.
- Gaudine, A.P. & Saks, A.M. (2004). A longitudinal quasi-experiment on the effects of posttraining transfer interventions. *Human Resource Development Quarterly* 15(1), 57-76. doi: 10.1002/hrdq.1087.

- Hernández, R. Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*, 4ª ed. México: McGraw-Hill.
- Ho, L. (2011) Meditation, learning, organizational innovation and performance. *Industrial Management & Data Systems*, 111(1), 113-131. doi: 10.1108/02635571111099758.
- Holton, E. F., III. (2005). Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 37-54. doi: 10.1177/1523422304272080.
- Kirah, A. (2008). Innovation is for everyone. Learning is for everyone. *eLearning Papers*, 8. Recuperado de <http://www.elearningpapers.eu>
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of American Society for Training and Development*, 11, 1-13.
- Knox, S. (2002). The boardroom agenda: Developing the innovative organization. *Corporate Governance*, 2(1), 27-36. doi: 10.1108/14720700210418698.
- Kontoghiorghes, C., Awbrey, S.M. & Feurig, P.L. (2005). Examining the relationship between learning organization characteristics and change adaptation, Innovation, and organizational performance. *Human resource development quarterly*, 16(2), 185-211. doi: 10.1002/hrdq.1133.
- Larrea, J.L. (2006). *El desafío de la innovación*. Barcelona: UOC.
- Machin, M.A. & Fogarty, G. J. (2003). Perceptions of training - related factors and personal variables as predictors of transfer implementation intentions. *Journal of Business and Psychology*, 18(1), 51-71. doi: 10.1023/A:1025082920860.
- Marin-García, J.A., Bautista, Y., García-Sabater, J.J. & Vidal-Carreras, P.I. (2010). Implantación de la innovación continua en la gestión de operaciones: una revisión de la literatura. *Revista Innovar*, 20(38), 77-93.
- Moreno, V., Quesada, C. & Pineda, P. (2010). El grupo de trabajo como método innovador de formación del profesorado para potenciar la transferencia del aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 246, 281-295.
- Nasution, H. N., Mavondo, F.T., Jekanyika Matanda, M. & Olyndubisi, N. (2011). Entrepreneurship: Its relationship with market orientation and learning orientation and as antecedents to innovation and customer value. *Industrial Marketing Management*, 40(3), 336-45. doi: 10.1016/j.indmarman.2010.08.002.
- Noe, R.A. & Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*, 39(3), 497-523. doi: 10.1111/j.1744-6570.1986.tb00950.x.
- Pineda, P. (2010a). Evaluation of training in organizations: a proposal for an integrated model. *Journal of European Industrial Training*, 34, 673-693. doi: 10.1108/03090591011070789.

- Pineda, P. (coord.) (2010b). *Evaluación de la iniciativa de acciones de formación en las empresas (formación a demanda)*. Ejercicio 2007 y 2008 para la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. Informe técnico.
- Pineda (2012). *Material docente de la asignatura 'Modelos y Estrategias de Formación en las Organizaciones'*. Grado en Pedagogía, UAB. Inédito.
- Pineda, P., Belvis, E., Moreno, V., Duran, M. & Úcar, X. (2011). Evaluation of training effectiveness in the Spanish health sector. *Journal of Workplace Learning*, 23(5), 315-330. doi: 10.1108/13665621111141911.
- Pineda, P., Quesada, C. & Ciraso, A. (2011). Evaluating Training Effectiveness: results of the FET Model in the Public Administration in Spain. *7th International Conference on Researching Work and Learning*. Shanghai: Normal University of China.
- Pineda, P., Quesada, C. & Stoian, A. (2011). Evaluating the e-learning efficacy in Spain: a diagnosis of learning transfer factors affecting e-learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences Journal*, 30, 2199-2203. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.10.428.
- Pineda, P., Úcar, X., Moreno, V. & Belvis, E. (2011). Evaluation of teachers' continuing training in the early childhood education. *Teacher Development*, 15(2), 205-219. doi: 10.1080/13664530.2011.571507.
- Pineda-Herrero, P., Quesada-Pallarès, C. & Ciraso-Calí, A. (2013). The FET, a model of factors to evaluate training transfer. In Schneider, K (eds.). *Transfer of Learning in Organizations* (working title). W. Bertelsmann Verlag. In press.
- Quesada, C. (2010). Creating a model for evaluating the effectiveness of training in the Public Administration of Catalonia (Doctoral Workshop). *11th International Conference on Human Resource Development: Human Resource Development in the Era of Global Mobility*. Pécs: University of Pécs. ISBN 978-963-642-326-1.
- Quesada, C., Pineda, P. & Espona, B. (2011). Evaluating the efficiency of the leadership training programs in Spain. *Procedia-Social and Behavioral Sciences Journal*, 30, 2194-2198. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.10.427.
- Tejada, J. & Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 1-14. <http://www.rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf>
- Rasiah, R. (2011). Epilogue: Implications from industrializing East Asia's innovation and learning experiences. *Asia Pacific Business Review*, 17(2), 257-262. doi: 10.1080/13602381.2011.533500.
- Ridderstrale, J. & Nordström, K. (2008) (3era ed.). *Funky business forever. How to enjoy capitalism*. Harlow: Pearson (Financial Times Prentice Hall).
- Robbins, S. & Coulter, M. (2004), *Management* (7th ed.), New Jersey: Prentice-Hall, pp. 354-357.

- Smith, A., Courvisanos, J., Tuck, J. & McEachern, S. (2011). *Building innovation capacity: the role of human capital formation in enterprises – a review of the literature*. Adelaide: NCVER.
- Tidd, J, Bessant, J.&Pavitt, K. (2005) *Managing innovation: integrating technological, market and organizational change*. Chichester: John Wiley&Sons.
- Vallés, M.S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Yu Yuan, R., Ya-Hui, B., Yang, B., Wu, C. & Kuo, Y. (2011). Impact of TQM and organizational learning on innovation performance in the high-tech industry. *International business review*, 20, 213-25.doi: 10.1016/j.ibusrev.2010.07.001.

Participación de los niños y educación cívica: bases para un modelo social inclusivo

Children's Participation and Civic Education: Guidelines for the Development of an Inclusion Social Model

Reynaldo Rivera

Secretario General en InterMedia Social Innovation ONG, Italia.

Profesor de Sociología, Facultad de Comunicación Institucional, Pontificia Università della Santa Croce, Italia

David Santos

Investigador en el Departamento de Psicología Social y Metodología, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Manager de Investigación en InterMedia Social Innovation ONG, Italia.

Resumen

En este artículo se realiza una contribución al desarrollo y la implantación de la educación cívica en el currículum escolar como un instrumento para abordar la exclusión social. Para ello, se analiza la importancia que tiene la participación de los niños en el proceso de toma de decisiones para su salud y para su desarrollo. Además, también se aborda el rol que tiene la participación (p.ej., actividades de voluntariado, uso de las redes sociales, e Internet, etc.) tanto en su bienestar como en romper el ciclo de la pobreza y la exclusión social. Después se proporciona un repaso sobre los antecedentes habituales de la participación y los factores asociados a ésta. Finalmente, se analiza la situación de la participación en los países de la Unión Europea como un ejemplo para realizar propuestas aplicables al caso de los países iberoamericanos.

Palabras clave: educación cívica | participación | niños | bienestar | capital social.

Abstract

In this paper, a contribution for the development of civic education curricula in schools as an instrument to tackle social exclusion is made. In order to do so, the antecedents and factors that could boost that participation are considered as long as the impact that children's participation in decision-making processes has on their health and growth. Moreover, the role of participation in specific settings (p.ej., volunteering, SNS usage, Internet, etc.) both for children's well-being and for breaking the cycle of poverty and social exclusion is also taken into account. Then a review of the literature on the antecedents and factors related to participation is presented. Finally, the situation of European countries is analyzed as a basis for making proposals applicable to the case of Ibero-American countries.

Keywords: civic education | participation | children | well-being | social capital.

1. EDUCACIÓN CÍVICA Y POBREZA

Algunos datos alarmantes sobre la pobreza infantil obligan a aquellas personas que trabajan de forma más cercana con los niños a poner el énfasis en el estudio del bienestar, el gasto en la detección temprana de problemas de desarrollo, y en la prevención más que en la intervención. La Unión Europea (UE) no es un espacio geográfico caracterizado por la inclusión social (Eurochild, 2012a; 2012b; 2012c). En este trabajo se plantea que el análisis de la situación en la UE puede arrojar luz a las políticas públicas en materia de educación que pueden implementarse en Iberoamérica.

En el año 2001 uno de cada cinco niños vivía por debajo del umbral de riesgo de pobreza en la UE. Además, en 2009, 12.5% de niños vivían en hogares que no podían permitirse ofrecerles una actividad regular de ocio (como nadar, tocar un instrumento, o participar en una organización juvenil) (Comisión Europea, 2011). Más allá de estas cifras, el 39% de los hogares son incapaces de permitir la participación de los niños en eventos en el colegio, y el 34% no pueden permitirse invitar a los amigos de los niños a casa. Esto último es relevante porque, por un lado, una mayor participación de los niños revierte en una mayor inclusión social. Por otro lado, tal y como se muestra en la Figura 1, el vínculo entre pobreza y participación ha sido debatido en un informe reciente de la Comisión Europea en el que se explica cómo la participación puede contrarrestar la exclusión social al generar un sentido de pertenencia, al reducir el aislamiento social de los niños pobres, al permitir que niños de distintos ambientes se puedan juntar, y al crear y propagar la innovación social (Daly, 2012). Asimismo, la participación es un indicador esencial para medir la calidad democrática de un país ya que sin la participación de los ciudadanos en la vida pública, el sistema pierde legitimidad, y las necesidades de los ciudadanos no son escuchadas por los políticos y la sociedad (Howard y Gilbert, 2008; Howard, 2002).

FIGURA 1

Factores que afectan a la pobreza, la democracia y la inclusión social a través de la participación



Fuente: Elaboración propia a partir de Daly,(2012)

Por todos estos motivos, un trabajo reciente se ha centrado en la importancia del bienestar para los niños y adolescentes de la UE, y la necesidad de tener indicadores adecuados para poder medir el bienestar de forma más precisa y completa (Rivera y Santos, 2014). Entre los indicadores del bienestar se encuentran tanto indicadores objetivos (p.ej., tasa de mortalidad infantil, alfabetización, acceso a educación terciaria, etc.) como indicadores subjetivos (p.ej., calidad de vida, satisfacción general con el colegio, etc.) que hacen de éste un concepto complejo con numerosas ramificaciones. Sin embargo, un indicador que raramente se encuentra medido en los estudios sobre bienestar es la participación por parte de los niños en la comunidad y en el colegio. Este artículo no se basará en los indicadores del bienestar sino en los factores que facilitan la participación de los niños y cómo la educación cívica puede transformarse en un instrumento para mejorar la participación social de los niños.

2. METODOLOGÍA

La revisión teórica que ha permitido seleccionar esos factores y elaborar los análisis que se exponen en los apartados siguientes se realizó a partir del análisis de literatura utilizado en Eurochild para la elaboración de sus propuestas de política pública. A partir de esa base documental se realizaron búsquedas de estudios y reportes a través de Google Scholar e ISI Web of Knowledge, y se eligieron los casos más relevantes en función de los siguientes criterios: a) actualidad de la información, b) bases de datos con muestras representativas de la población diana, c) bases de datos oficiales y c) reportes o estudios cuya temática girase en torno a la participación de la juventud. Atendiendo a estos criterios, se determinó el marco teórico y se emplearon dos fuentes de datos empíricos para su análisis secundario: Eurostat (<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/>) y Eurobarómetro (http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/flash_arch_en.htm).

3. PARTICIPACIÓN: ELEMENTO CENTRAL DEL BIENESTAR

40

La participación es un elemento central dentro del bienestar porque ayuda en la lucha contra la pobreza y la exclusión social (Eurochild, 2010; 2012a; 2012b; 2012c). Costa, Rodrigues, Vera-Toscano y Weber (2012) presentan el siguiente modelo teórico que explica cómo la educación influye en el bienestar a través del compromiso social y cívico. Los autores consideran que la educación son todas aquellas habilidades aprendidas de manera formal o informal, ya sea en la escuela o durante la vida. Estas habilidades y aprendizajes diversos impactan en el compromiso social y cívico que tienen las personas, medido a través de tres indicadores: (a) eficacia política, (b) confianza social, y (c) voluntariado. El compromiso social y cívico, a su vez, es postulado como un factor que afecta directamente al bienestar de las personas, cerrando el ciclo educación-participación-bienestar que propone este modelo. Este artículo se centrará, además, en aquellos factores que afectan a la participación, y no sólo en los indicadores que sirven para medirla.

FIGURA 2

Modelo teórico Educación-Participación-Bienestar

Fuente: Adaptado de Costa, Rodrigues, Vera-Toscano y Weber, (2012)

4. PARTICIPACIÓN: DIMENSIONES DEL CONCEPTO

La literatura se ha aproximado al concepto de participación de diferentes maneras. Aunque es importante recoger la tradición de la investigación en Ciencias Políticas en la que la participación equivale a actividades electorales tales como votar o trabajar para un partido político (Conway, 1985), se considera que, tal y como ya se ha expuesto, al poner el foco de atención sobre los niños, esta definición de participación resulta restrictiva. Para ello, se proponen y se recogen otras definiciones de participación más amplias que incluyen actividades relacionadas con el trabajo para la comunidad o apoyar una protesta (Verba, Schlozman y Brady, 1995).

Por una lado, la participación cívica incluye aquellos comportamientos que están destinados a resolver problemas que surgen en la comunidad (Zukin, Keeter, Andolina, Jenkins y Delli-Carpini, 2006). Se trata, por tanto, de una participación por y para la comunidad.

Por otro lado, la participación de opinión o política se refiere a aquellos comportamientos que tratan de influir de alguna forma en la marcha del gobierno o las decisiones sobre las leyes como, por ejemplo, firmar un manifiesto en contra de la violencia (Verba, Schlozman y Brady, 1995).

Aparte de estos dos grandes ámbitos de aplicación, también resulta importante incluir un tema que está tomando especial importancia en los tiempos actuales al cual nos referiremos en la discusión de este artículo: si el uso de Internet y los sitios de redes sociales facilitan o dificultan la participación de los ciudadanos en el discurso público (Kraut *et al.*, 1998; Valenzuela *et al.*, 2009).

Por tanto, se puede resumir la complejidad de la participación separando sus diferentes dimensiones: (a) participación social (p.ej., voluntariado para la caridad, asociaciones ecológicas, etc.), (b) participación privada (p.ej., campañas, partidos políticos, etc.).

5. EL CAPITAL SOCIAL: LA BASE DE LA PARTICIPACIÓN

Una vez que se ha aportado una visión sobre la importancia de la participación para el bienestar, conviene analizar en detalle las características de la sociedad para saber si está preparada para articular la participación de los niños, ya no sólo desde el punto de vista de las políticas públicas sino también desde los propios ciudadanos. En este sentido, parece obligatorio mencionar el capital social. El capital social hace referencia a las características de la organización social (p.ej., confianza en los demás, redes, y normas) que facilitan la coordinación y la cooperación para el beneficio mutuo (Putnam, 1995; 2002). De esta manera, el capital social se construye a través del reforzamiento de los vínculos sociales entre las personas (Berger-Schmitt, 2002).

42

Hoy se sabe que las sociedades surgieron gracias al esfuerzo cooperativo y a la superación del interés individual en beneficio del interés plural. Además, los científicos sociales han demostrado mediante ejercicios como el del dilema del prisionero que las personas obtendrían mayor provecho si cooperasen, pero que en ausencia de ese crédito mutuo, cada uno desconfía del otro y esto provoca expectativas de no cooperación o incluso de competitividad que terminan por actuar como profecías que se cumplen a sí mismas (Merton, 1948). De tal forma que si una persona espera que los otros no cooperen, esta expectativa guiará su comportamiento. Así, la persona empezará a comportarse de manera desconfiada con los demás y provocará que, efectivamente, las otras personas actúen de forma poco cooperativa, confirmando la expectativa que tenía. Es por esto que lleva tanto tiempo conseguir la confianza mutua y nos demuestra lo importante que es alcanzarla y mantenerla como base del capital social.

De acuerdo con estas hipótesis, un clima de confianza basado en una fuerza poderosa de capital social tiende a impulsar a los ciudadanos hacia la participación activa y democrática en las decisiones de la comunidad. Del mismo modo, el capital social también es el fundamento que permite dar voz a los niños y recoger sus puntos de vista como agentes imprescindibles en el proceso de toma de decisiones. Asimismo, es el germen para que puedan participar en los demás escenarios de su vida.

6. FACTORES ASOCIADOS A LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS

Las teorías tradicionales sobre el comportamiento humano han señalado que todo comportamiento social está motivado por una serie de factores (Herzberg et al., 2011; Maslow, 1943; McClelland, 1987). A continuación se detallan los factores estudiados en la literatura que afectan a la participación. Esta lista no pretende ser exhaustiva ya que un comportamiento tan complejo y dependiente de claves contextuales y sociales como la participación no puede ser motivado solamente por un abanico reducido de antecedentes o desencadenantes.

Entre los factores individuales que afectan a la participación se encuentran indicadores de carácter, entre los cuales se pueden destacar la auto-regulación, la prudencia, la integridad, la espiritualidad, la ciudadanía, y la apertura de mente (Seligman, 2004). Las actitudes hacia el propio país y la confianza en las instituciones representan otras variables individuales que son capaces de explicar la participación. Por ejemplo, actitudes más positivas o una mayor confianza son predictivas de una mayor participación por parte de los ciudadanos (Levi y Braithwaite, 1998). El nivel socioeconómico es otra variable individual que influye en la participación, aunque está afectada directamente por el contexto, sobre todo por el más cercano, ya que el nivel socioeconómico del niño viene dado por su familia (p.ej., padres o tutores). Por ejemplo, los niños con un mayor nivel socioeconómico tienen más oportunidades de participar (Costa, Rodrigues, Vera-Toscano, y Wenker 2013). El nivel educativo es otro factor, íntimamente relacionado con el nivel socioeconómico, que impacta directamente en la autoeficacia. Por ejemplo, niños con mayor nivel educativo desarrollan una mayor autoeficacia (Hayes y Bean, 1993; Baker, 1973).

Entre los factores sociales se encuentra, ante todo, la influencia que tienen los padres (Matsuba, Hart y Atkin, 2007; Omoto y Snyder, 1995) y el grupo de iguales (Simpkins, Eccles y Becnel, 2008). También se suele encontrar que

la confianza en la gente es un predictor de la participación. Como ya se ha discutido ampliamente, la confianza en la gente es central para el concepto de capital social ya que actúa como motor para que la rueda de la reciprocidad y el beneficio mutuo comience a girar (Fukuyama, 1995; Hardin, 2002; Inglehart, 1990, 1997; Putnam, 1993, 2000; Uslaner, 2002). Además, es un activo indispensable para la actividad económica, debido a su capacidad para promover la cooperación y mejorar la eficiencia de los mercados (Arrow, 1974).

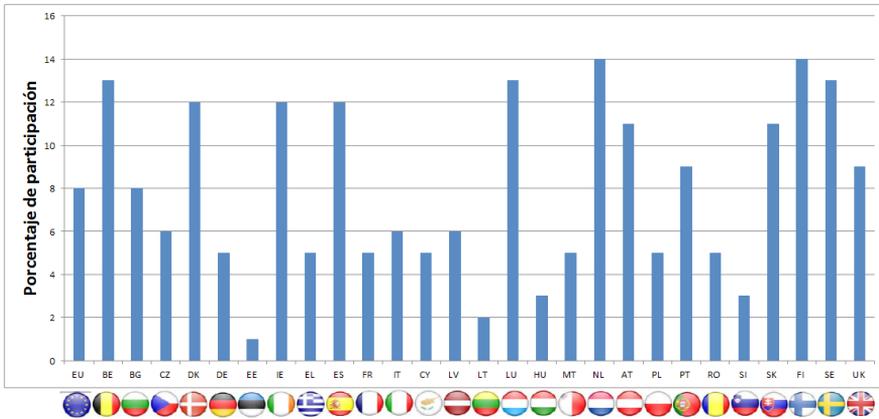
En cuanto a los factores contextuales a un nivel más macro-social, el apoyo institucional cobra especial relevancia, así como la existencia de leyes y políticas específicas encargadas de regular y canalizar de alguna forma las vías participativas.

7. UN CASO ESPECÍFICO: LA PARTICIPACIÓN EN EUROPA

44

El Flash Eurobarometer 375 (Comisión Europea, 2013) que recoge datos de jóvenes y niños entre 15 y 30 años permite una aproximación a la problemática de la participación en el discurso y la vida pública. El Gráfico 1 muestra el porcentaje de participación en organizaciones pro-derechos humanos de los distintos países de la Unión Europea. La primera barra representa a la Europa de los 27, y se corresponde con la media de participación. Tal y como se aprecia en el gráfico, la participación de los jóvenes se sitúa en un 8%. Algunos de los países con los mayores porcentajes de participación son, por orden, Finlandia (14%), Holanda (14%), Bélgica (13%), Luxemburgo (13%), Suecia (13%), Dinamarca (12%), España (12%), e Irlanda (12%). Entre los países con los porcentajes de participación más bajos se encuentran, de menos a más, Estonia (1%), Lituania (2%), Hungría (3%), y Eslovenia (3%). Estos datos reflejan que los factores mencionados anteriormente son relevantes para entender la participación, ya que los países con menor participación tienen también una baja equidad social y bajos niveles de bienestar (Rivera y Santos, 2014).

GRÁFICO 1

Participación de los jóvenes europeos (15-30 años) en organizaciones pro-derechos humanos (2013).

Fuente: Elaboración propia a partir del Flash Eurobarometer 375 (Comisión Europea, 2013)]

8. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA

45

Como se ha manifestado en el caso presentado previamente, la participación juvenil es una actitud minoritaria si consideramos la media de los distintos Estados Miembros de la UE. Es por ello que desde finales de los años ochenta el interés por la educación de ciudadanos democráticos y libres capaces de satisfacer las demandas de la sociedad actual ha aumentado de forma exponencial. Así, algunas definiciones que se han dado por parte de la UE han sido que la Educación para la Ciudadanía es el conjunto de actividades y prácticas destinadas a ayudar a todas las personas, ya sean niños, jóvenes o adultos, a participar de forma activa en la vida democrática, aceptando y practicando sus derechos y responsabilidades en la sociedad (Consejo de Europa, 2002).

Aparte de esta medida, para la Comisión Europea la Educación para la Ciudadanía es importante en tanto que es uno de los medios por los cuales los jóvenes y los niños reciben, dentro del currículum escolar, las capacidades (actitudes, valores, procedimientos, y conocimientos) que les garantizarán convertirse en ciudadanos activos y responsables que contribuyen al desarrollo y al bienestar de la sociedad en la que conviven (Comisión Europea, 2005).

El interés desde las instituciones europeas en la Educación para la Ciudadanía se ha debido a que se la considera como la respuesta a muchos problemas de las democracias occidentales actuales. Es de estas necesidades de donde nace una nueva educación para la ciudadanía democrática que resuelva los problemas asociados con la falta de compromiso cívico, la ruptura de lazos sociales y familiares, y la especial atención a la globalización y la interculturalidad (Naval, Printy y Veldhuis, 2002). Además, la educación para la ciudadanía debería utilizar las experiencias culturales de los aprendices para proveerles de herramientas que les permitan ser críticos y “activos en el diálogo” para poder desarrollar una identidad que les ubique en un contexto histórico, cultural y social (Haste, 2004).

Por ejemplo, los resultados de un estudio reciente (Keating, 2013) mostraron que es más probable que los niños informen de actitudes más positivas hacia la ciudadanía europea en aquellos estados en los que se pone un gran énfasis en enseñar contenidos sobre la Unión Europea y la inclusión social de sus ciudadanos. Esto puede ser una valiosa experiencia para el fortalecimiento de bloques regionales como el MERCOSUR.

46

Todo esto pone de relieve la necesidad de enseñar a los niños a ser ciudadanos con el derecho a participar. Según Altarejos y Naval (2005) “esta participación se promueve desde la confianza, contando con la existencia de metas compartidas. Se participa cuando hay identificación con un proyecto que realizamos con otros. Por esto, ‘enseñar’ a participar es el objetivo de una adecuada educación para la ciudadanía.”

9. EDUCACIÓN DEL CARÁCTER: UN ELEMENTO CENTRAL DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Enseñar a participar requiere que los niños y jóvenes adquieran una serie de competencias individuales. Estas competencias pueden considerarse elementos básicos del carácter. Ya se ha comentado en otro apartado la importancia que tiene el carácter para predecir la participación de los niños en la comunidad. Ahora el foco de atención se sitúa en la importancia que tiene el carácter para la educación y cómo puede ser enseñado dentro de los márgenes de la educación para la ciudadanía. Desarrollar el carácter de los niños es una obligación que tiene que aceptar la sociedad.

En la Universidad de Birmingham existe un centro dedicado exclusivamente al estudio del carácter: The Jubilee Centre for Character and Values (www.jubileecentre.ac.uk). Se trata de un centro pionero de investigación interdisciplinaria que se centra en el estudio del carácter, las virtudes y los valores en beneficio de la prosperidad humana. Asimismo, promueve un concepto moral del carácter con el fin de explorar la importancia de la virtud tanto en la vida pública como en la vida profesional. Este tipo de iniciativas reflejan la relevancia que tiene la educación del carácter no sólo dentro del mundo educativo sino también en la sociedad actual.

El desarrollo del carácter de los niños no es sólo una responsabilidad de los padres sino que éstos esperan colaboración por parte de otras instituciones sociales, como las educativas. Los colegios deberían promover la educación del carácter a través de la respuesta a cuestiones como “qué tipo de persona será el niño cuando se mayor” o “cómo se pueden equilibrar las distintas virtudes y valores en ese proceso” para poder proveer al niño con instrumentos que le permitan tener un buen carácter y una vida próspera.

En un sentido amplio, la educación del carácter debe impregnar a todos los individuos y a todas las actividades escolares. Se trata del desarrollo de las virtudes del carácter asociadas con la moralidad y el entendimiento de lo que significa la excelencia en las distintas esferas humanas. Los colegios deben ayudar a sus estudiantes a saber cómo hacer el bien, a amar el bien, y a ser capaces de llevar buenas vidas tanto como a ser personas con éxito. La felicidad es el objetivo de la educación del carácter, y para alcanzarla requiere de virtudes morales, intelectuales y cívicas, la excelencia específica de diversos dominios de la práctica humana, y la virtud general de la auto-regulación.

La educación de carácter se refiere a la adquisición y el fortalecimiento de las virtudes (rasgos que propician una vida exitosa y una sociedad próspera). Los colegios deberían tener como objetivo desarrollar la confianza y la empatía de todos los estudiantes, quienes se convertirán un día en contribuyentes efectivos de la sociedad, aprendices exitosos y ciudadanos responsables. El carácter es, por tanto, un conjunto de rasgos personales o disposiciones que producen emociones morales específicas, insuflan las motivaciones y guían la conducta.

En resumen, la educación del carácter es un término paraguas que engloba todas las actividades explícitas e implícitas que ayudan a los niños y la gente joven a desarrollar fortalezas personales positivas a las que llamamos virtudes.

10. DISCUSIÓN FINAL: EL PAPEL DE LAS REDES SOCIALES Y LOS NUEVOS MEDIOS DIGITALES EN LA PARTICIPACIÓN

Los ámbitos en donde los jóvenes y niños participan son muy diversos, pero conviene tener en cuenta las nuevas oportunidades de participación que surgen en el mundo actual en el que vivimos. Las sociedades están cambiando debido a Internet y los medios digitales (Johnston et al., 2013). Este cambio también está proporcionando nuevos escenarios de participación y creando nuevas formas de participar (p.ej. los sitios de redes sociales). Por su naturaleza global e interconectada, son medios capaces de movilizar a cantidades muy grandes de personas y, también, de dar voz a personas muy diversas. Por ello, el debate que existe actualmente sobre el papel que juegan los medios digitales en la participación cobra especial importancia debido a la pregunta que la investigación lleva tanto tiempo tratando de responder: ¿los medios digitales ayudan o dificultan a participar?

48

Por un lado, existe abundante literatura sobre los posibles efectos negativos que tiene Internet en los niños. Los autores principalmente señalan que el uso continuado de los medios digitales, como las redes sociales, puede producir una desconexión con el mundo real y las relaciones sociales (Kraut et al., 1998). Existen otros autores que apuntan que el problema está provocado por el acceso diferencial a Internet en la sociedad debido a la brecha económica que divide a los que están conectados, y a los llamados “desconectados” (Norris, 2001).

Por otro lado, otra serie de autores han mantenido que, aunque la era digital ha cambiado la forma en que se relacionan los niños y jóvenes, los nuevos medios como las redes sociales suponen una ventana al mundo y una posibilidad a estar conectado con el resto de personas en un planeta cada vez más globalizado (Bennett, 2008; Haythornthwaite, 2002). Por ejemplo, en un estudio reciente Valenzuela y colaboradores (2009) mostraron que el uso de una conocida red social (i.e. Facebook) estaba positivamente relacionado con una mayor satisfacción vital, una mayor confianza en los demás, y una mayor participación cívica y política.

En resumen, la participación en los medios digitales no es problemática per se, sino que va unida a una serie de características individuales o estilos de vida que cuando interactúan con la participación pueden producir un resultado negativo. Por lo tanto, lo que dificulta la participación no es el uso de los medios digitales, sino los estilos de vida de los niños. Es en éstos últimos en donde

debemos centrar los esfuerzos a la hora de diseñar los planes de prevención de un uso incorrecto (i.e. sexting, cyberbullying, etc.) de los medios digitales. A este respecto, la educación en valores y la educación para la ciudadanía tienen un protagonismo especial y deben afrontar el reto que tienen por delante.

REFERENCIAS

- Altarejos, F. M. y Naval C. (2005). La educación cívica en una sociedad globalizada. *Educa: revista galega do ensino*, 46, 841-862.
- Bennett, W. L. (2008). *Changing Citizenship in the Digital Age*. In Lance Bennet (ed.) *Civic Life Online: Learning How Digital Media Can Engage Youth*. Cambridge, MA: The MIT Press, pp. 1-24.
- Chadwick, A., y Howard, P. N. (Eds.). (2008). *Handbook of internet politics*. London: Routledge.
- Comisión Europea (2005). *Citizenship education at school in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Comisión Europea (2011). *Material Deprivation among Children*. Research Note 7/2011, Brussels. Retrieved from: http://www.socialsituation.eu/research-notes/SSO%20RN7%20Material%20Deprivation_Final.pdf
- Comisión Europea (2013). European Youth: Participation in Democratic Life. *Flash Eurobarometer*, 375. Recuperado de http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_375_sum_en.pdf
- Consejo de Europa (2002). Recomendación del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de Ministros el 16 de Octubre de 2002. Recuperado de http://www.fapar.org/documentos/Educacion_Ciudadania/Recomendaciones_E_Ciudadania_EUROPA.pdf
- Conway, M. M. (1985). *Political participation in the United States*. Washington, DC: Congressional Quarterly.
- Costa, P, Rodrigues, M., Vera-Toscano, E., y Wenker, A. (2012). The effect of education and skills on volunteering, trust and political efficacy: Evidence from PIAAC on the EU. Recuperado de: <http://crell.jrc.ec.europa.eu/>
- Daly, M. (2012). Combating child poverty through measures promoting the socio-cultural participation of clients of the Public Centres of Social Action/Welfare, Discussion paper, Peer review in social inclusion and social protection, 20-21 September 2012, Brussels.
- De Boyser, K. (2012). Combating child poverty through measures promoting the socio-cultural participation of clients of the Public Centres of Social Action/Welfare, Host country paper, Peer review in social inclusion and social protection, 20-21 September 2012, Brussels.

- Eurochild (2011). Tackling child poverty through supporting and strengthening families, Report on Eurochild 8th Annual Conference 30 November – 2 December 2011, Cardiff. Recuperado de: http://www.eurochild.org/en/events/details/index.html?tx_ttnews%5BpS%5D=1345974156&tx_ttnews%5Btt_news%5D=1683&tx_ttnews%5BbackPid%5D=287&cHash=4a67bdead844f56a02167145b178755b
- Eurochild (2012a). Assessment of the SPC advisory report to the EC on “Tackling and preventing child poverty, promoting child well-being” & suggestions for future actions. Retrieved from: http://www.eurochild.org/fileadmin/ThematicPriorities/ChildPoverty/Eurochild/Eurochild_SPC_report_assessment.pdf
- Eurochild (2012b). The 2012 National Reform Programmes (NRP) and National Social Reports (NSR) from a child poverty and well-being perspective. Retrieved from: http://www.eurochild.org/fileadmin/ThematicPriorities/Crisis/Eurochild%20updates/Eurochild_NRPs_Analysis_July_2012.pdf
- Eurochild (2012c). Speak Up! Giving a voice to European children in vulnerable situations.
- Haythornthwaite, C. (2002). Strong, weak, and latent ties and the impact of new media. *The Information Society*, 18(5), 385-401.
- Herzberg, F., Mausner, B., y Snyderman, B.B. (2011). *The motivation to work*. Vol. 1. Transaction Publishers (eds.). New Jersey: Wiley.
- Johnston, K., Tanner, M., Lalla, N., y Kawalski, D. (2013) Social capital: the benefit of Facebook ‘friends’. *Behaviour & Information Technology*, 32(1), 24-36.
- Keating, A., y Benton, T. (2013) Creating cohesive communities for children and young people: what role can schools play? *Education for Citizenship and Social Justice*
- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukophadhyay, T., y Scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American psychologist*, 53(9), 1017-1031. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.53.9.1017>
- Levi, M., y Braithwaite, V. (1998). *Trust and governance*. London: Russell Sage Foundation.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/h0054346>
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Naval, C., Print, M., y Veldhuis, R. (2002). Education for democratic citizenship in the new Europe: context and reform. *European Journal of Education*, 37(2), 107-128. DOI: 10.1111/1467-3435.00097
- Norris, P. (2001). *Digital divide: Civic engagement, information poverty and the Internet world-wide*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Omoto, A. M., y Snyder, M. (1995). Sustained helping without obligation: motivation, longevity of service, and perceived attitude change among AIDS volunteers.

Journal of Personality and Social Psychology, 68(4), 671–686. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.68.4.671>

- Putnam, R. D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78.
- Putnam, R. D. (2002). *Bowling alone*. London: Simon and Schuster
- Rivera, R. G. ySantos, D. (2014). Children's well-being in Europe: Some socio-economic and psychological indicators on the issue. Position Paper of InterMedia Social Innovation NGO. Recuperado de: http://www.intermediaconsulting.org/index.php?option=com_content&view=article&id=1086&Itemid=222&lang=es
- Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and Classification*. Vol. 2. New York: Oxford University Press.
- Valenzuela, S., Park, N., yKee, K. F. (2009). Is There Social Capital in a Social Network Site?: Facebook Use and College Students' Life Satisfaction, Trust, and Participation. *Journal of Computer & Mediated Communication*, 14(4), 875-901. DOI: 10.1111/j.1083-6101.2009.01474.x
- Verba, S., Schlozman, K. L., y Brady, H. E. (1995). *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zukin, C., Keeter, S., Andolina, M., Jenkins, K., y Delli-Carpini, M. X. (2006). *A new engagement? Political participation, civic life, and the changing American citizen*. New York: Oxford University Press.

Instrumento para medir o clima entre profesores de programas de pós-graduação

An instrument for measuring climate between teachers of post graduate programs

Angélica Balconi Moro

Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal de Santa Maria

Vânia Medianeira Flores

Professora Adjunta do Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal de Santa Maria

Laércio André Gassen Balsan

Mestre em Administração pela Universidade Federal de Santa Maria.

Luis Felipe Dias Lopes

Professor do Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal de Santa Maria.

Maria Rosa Chitolina Schetinger

Professor associado da Universidade Federal de Santa Maria e possui bolsa em produtividade em pesquisa nível 1B do CNPq.

Síntese

O objetivo deste artigo é adaptar e validar um conjunto de componentes e seus respectivos indicadores com a finalidade de compor as categorias de análise do clima organizacional, para professores de Programas de Pós-Graduação (PPG) de uma Instituição de Ensino Superior (IES). Participaram da amostra, 52 professores de quatro PPGs de uma Instituição Pública de Ensino Superior. Para o desenvolvimento deste estudo, foi utilizado um questionário que passou por uma avaliação de adequabilidade e, depois, submetido à validação semântica e de conteúdo através de uma avaliação por três especialistas, pesquisadores da área. Após o levantamento dos dados, foram realizadas análises descritivas, fatoriais, rotação ortogonal varimax com normalização e cálculos de confiabilidade. A partir da análise e da reestruturação dos componentes e indicadores, validou-se um modelo de análise de clima organizacional para os professores do ensino superior.

Palavras-chave: Instituição de ensino superior, programas de pós-graduação, professores, clima organizacional.

Abstract

The purpose of this article is to adapt and validate a set of components and their respective indicators in order to compose the categories of analysis of organizational climate for teachers of Post Graduate Programs (PPG) of a Higher Education Institution. The sample was composed of 52 teachers from four PPGs. To carry out this study, a questionnaire went through a review of the suitability and after undergoing semantic and content validity through evaluation by three experts. After the survey data, descriptive analysis, factor, varimax rotation with standardization and reliability calculations were performed. From the analysis and restructuring of the components and indicators, validated a model of analysis of organizational climate for higher education teachers.

Keywords: Higher education institution, Post graduate programs, Teachers, Organizational climate.

1. INTRODUÇÃO

O alcance das metas e objetivos em uma organização não depende apenas de tecnologias avançadas, planejamentos estratégicos, instalações modernas e recursos financeiros. Certamente, mais importante do que esses e outros aspectos, situa-se a forma como os indivíduos que compõem a organização estão empenhados e motivados a contribuir para o alcance dos objetivos organizacionais.

Nas Instituições Públicas de Ensino, em especial nos PPGs, objeto deste estudo, a competitividade entre os grupos de trabalho, a diversidade de interesses, o sistema burocrático, os recursos escassos, entre outras variáveis, influenciam no desempenho das pessoas. Esses PPGs arcam, também, com as exigências impostas pelos órgãos avaliadores, que nas últimas décadas têm aumentado as exigências e estabelecido diferentes propostas de avaliação no ensino superior, visando à melhoria da qualidade de ensino e, como recurso para a regulação do setor, a acreditação de instituições e cursos/programas. Com isso, surge a necessidade de encontrar uma forma de analisar a motivação e a percepção desses profissionais no desempenho de suas atividades, sendo a pesquisa de clima organizacional uma ferramenta eficaz para esse fim.

54

O estudo do clima nas IES torna-se essencial, uma vez que, segundo Rizzatti (2002), estas organizações são formadas por pessoas para pessoas. Assim, entende-se que elas necessitam realizar uma gestão direcionada para os seres humanos, pois conforme Luz (2003), não se pode esperar qualidade dos produtos ou serviços educacionais se não houver qualidade na vida pessoal e profissional de quem os presta.

Como em qualquer outra organização, nas organizações educacionais as pessoas são responsáveis pela qualidade dos serviços ou dos bens oferecidos ao mercado. No entanto, essas organizações carecem de estudos na área de gestão de recursos humanos ocasionando a ausência de políticas internas e externas adequadas aos interesses sociais (Rizzatti, 2002). Apesar da maior atenção dada ao estudo do clima organizacional nos últimos tempos, pouco tem se produzido no âmbito das organizações universitárias, especialmente nos PPGs.

De acordo com Rizzatti (2002), a avaliação do clima é uma ferramenta muito importante a ser utilizada por todos aqueles que buscam explicações, objetivando uma maior qualidade, seja com o intuito de propiciar a melhoria contínua do desempenho, seja para satisfação dos seus múltiplos usuários, ou até mesmo,

para a identificação de características passíveis de aprimoramento constante. Ainda segundo o mesmo autor, a busca pela melhoria do clima organizacional deve ser o objetivo de toda a instituição, ou seja, todos devem participar e desenvolver esforços na direção dos objetivos institucionais. Além disso, o modelo de avaliação do clima deverá ser escolhido e ajustado de acordo com a realidade de cada organização, abordando fatores relacionados à sua especificidade e a seu campo de ação.

Diante do exposto, e tendo em vista a complexidade e a especificidade das IES, especialmente dos PPGs, este estudo visa validar um instrumento de avaliação do clima organizacional entre professores de PPGs.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

As IES são fundamentais para a produção de conhecimento de um país. Ao longo das três últimas décadas, esta atividade tem desempenhado um papel muito importante para o aprimoramento da capacidade competitiva da economia, especialmente, diante dos novos referenciais pautados na existência de pessoal qualificado e no desenvolvimento da tecnologia (Souza e Pereira, 2002). As profundas transformações que vêm ocorrendo fazem com que haja uma busca constante e intensa da melhoria do padrão de qualidade e de produtividade de seus serviços. Diante disso, as IES sofrem pressão do Ministério da Educação (MEC) e da sociedade para demonstrar sua eficácia.

Para Rodrigues (2003), o desenvolvimento de qualquer País depende de profissionais qualificados para pesquisar, para a difusão de conhecimentos e para a geração de tecnologias. Dessa forma, a educação superior de qualidade e a sua avaliação assumem um papel central no desenvolvimento de um país, uma vez que são responsáveis pela formação de recursos humanos altamente qualificados. A avaliação e o acompanhamento das IES tem sido o “elo” da cadeia de melhoria da qualidade que envolve gestores e demais indivíduos que fazem parte da instituição (Arroteia, 2000). A qualidade é o foco central da avaliação, porque qualquer processo avaliativo visa conhecer a qualidade ou, ao menos, seus indicadores (Silva, 2001). No entanto, a definição conceitual desse termo é complexa, pois abarca inúmeros aspectos e dimensões, como a gestão, o corpo docente, os estudantes, a pesquisa, a extensão, a infraestrutura, entre outros (Ferrer, 1999).

Criada em 11 de julho de 1951, através do Decreto nº. 29.741, da Presidência da República, e ligada ao Ministério da Educação (MEC), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é responsável pela gestão, avaliação, desenvolvimento e qualidade dos PPGs no País. Para cumprir o seu papel, a Capes vem desenvolvendo ao longo de mais de 30 anos, um sistema de avaliação constantemente aperfeiçoado, visando à melhoria da qualidade de ensino e, como recurso para a regulação do setor, à acreditação de instituições e cursos/programas. A acreditação corresponde à análise institucional com base em critérios definidos com a finalidade de reconhecer se uma instituição ou curso/programa atendem aos requisitos mínimos estabelecidos. Já a avaliação se refere aos procedimentos de análises dos processos institucionais que visam medir e melhorar a qualidade (Capes, 2012).

A avaliação consiste no acompanhamento anual, por meio dos dados inseridos na plataforma conhecida como “Coleta Capes”, e da avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Essas avaliações são baseadas em um conjunto de princípios, diretrizes e normas, que incluem avaliação docente e discente e principalmente a qualidade e quantidade da produção científica (Capes, 2012).

56

Com isso, este processo avaliativo, exige dos pesquisadores (alunos e professores) esforços gigantescos para manter os níveis de produtividade que são avaliados a cada três anos pela Capes. O corpo docente, especialmente, representa 20% do total da avaliação e, portanto, merece uma atenção especial. Para Maccari (2008), o docente é o elemento mais importante do sistema, uma vez que os demais itens e quesitos dependem fundamentalmente dos índices provenientes da atuação do corpo docente. Nascimento (2010) corrobora esse pensamento, ao dizer que todas as atividades realizadas pelos professores, durante o triênio, são valorizadas pela Capes na avaliação do programa.

A Capes eleva o padrão e as exigências do sistema em cada triênio de avaliação e cada vez mais cobra mais eficiência e eficácia dos PPGs no país, produzindo indicadores que subsidiam ações para melhorar a qualidade dos cursos/programas (Capes, 2012). Em vista disso, os professores buscam constantemente atingir as metas estabelecidas pela Capes, como forma de obter êxito nesse sistema de avaliação. E, os gestores, procuram mecanismos que auxiliem no processo de avaliação e melhoria da qualidade.

Logo, os sistemas de avaliação e gestão universitária precisam de indicadores de mensuração, que atendam às necessidades institucionais e permitam aos gestores propiciar qualidade e efetividade, tanto no ambiente de trabalho como nos diferentes níveis da organização (González e Maldonado, 2007).

Para avaliar a qualidade em instituições de ensino, é necessário que seja realizada uma análise do ambiente laboral, por meio de mecanismos formados por categorias e critérios que atendam aos objetivos almejados e que sejam capazes de descrever as principais características da instituição. Nesse contexto, a pesquisa de clima organizacional apresenta-se como um instrumento valioso no fornecimento de informações referentes ao ambiente de trabalho e ao nível de qualidade praticado nas IES, por meio de um instrumento que identifica as características e permite avaliar as percepções e aspirações dos indivíduos que a constituem (Rizzatti, 2002).

De acordo com González e Maldonado (2007), a gestão do clima organizacional nas IES serve como referência para o processo de gestão universitária, uma vez que fornece informações que são fundamentais para qualquer nível gerencial. Além disso, as percepções e sugestões dos indivíduos compõem uma base de dados que retro alimenta o sistema institucional. Ao mesmo tempo, a gestão do clima organizacional destaca-se como uma necessidade para as universidades que desejam atingir tanto objetivos organizacionais como individuais (ibid.).

Segundo Luz (2003), o clima retrata o grau de satisfação material e emocional das pessoas no trabalho. O estudo do clima organizacional permite conhecer informações sobre a motivação e a satisfação das pessoas na organização. A ausência dessas informações pode afetar fatores como eficiência, desempenho e produtividade, pois quanto mais satisfeitos e motivados os indivíduos, maior será o rendimento e a qualidade do trabalho. Um clima organizacional satisfatório e favorável ao cumprimento dos objetivos estabelecidos é alcançado pelas IES que proporcionam adequadas condições de trabalho, boas relações interpessoais e oportunidades de desenvolvimento a todos que fazem parte da instituição (Hoffmann e Leal, 2009).

De acordo com Rizzatti (2002), a busca pela melhoria do clima organizacional deve ser o objetivo de toda a instituição, todos devem participar e desenvolver esforços na direção dos objetivos institucionais. Igualmente, destaca-se a importância na escolha de um instrumento de avaliação do clima que deve ser selecionado e ajustado de acordo com a realidade de cada organização

(Silva, 2003). Quando se tem um instrumento de avaliação com indicadores, componentes e categorias adequadas, vários são os proveitos que podem ser tirados, principalmente na identificação de pontos fortes e fracos da IES. Facilitando assim, a implementação das mudanças necessárias para a melhoria do trabalho e a satisfação dos indivíduos, o que consequentemente proporcionará bons resultados à instituição.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracterizou-se como uma *survey cross-section* de caráter quantitativo-causal realizada em quatro PPGs da Universidade Federal de Santa Maria. Os quatro PPGs escolhidos apresentaram características distintas conforme pode ser visualizado na tabela 1. Foram escolhidos programas com características distintas para manter a acurácia amostral, diminuindo-se os vieses de superestimativa e subestimativa (Cooper e Schindler, 2011).

TABELA 1:

Características dos Programas de Pós-Graduação objetos de estudo

Características	PPGMat	PPGBA	PPGBT	PPGQ
Conceito de aval. CAPES	3	4	5	7
Ano de Início	2007	2003	1998	1985
Anos de existência	4	8	13	26

Fonte: Dados da pesquisa

58

Para a realização da coleta de dados, optou-se pelo questionário, por ser uma das técnicas mais utilizadas para a pesquisa de clima, pois garante mais credibilidade às respostas, uma vez que preserva o anonimato do respondente (LUZ, 2003). O mesmo foi elaborado em duas partes com finalidades distintas. Na primeira buscou-se caracterizar os dados gerais com o objetivo de traçar o perfil dos respondentes, identificando dados pessoais como: sexo, faixa etária, nível de formação e tempo de atividade do PPG.

A segunda parte do questionário, constituída por 54 questões fechadas (objetivas) referentes ao clima organizacional, pontuou temas como realização/satisfação profissional, comunicação, condições de trabalho, liderança e relacionamento, com a finalidade de atingir os objetivos propostos neste trabalho. São exemplos de itens referentes aos temas: “Quando desenvolvo meu trabalho sinto que ele me proporciona satisfação pessoal e profissional”; “No trabalho que realizo sinto-me motivado, porque gosto do que faço”; “No programa tenho

liberdade para falar, criticar, sugerir e trocar informações”; “Tenho orgulho de ser professor deste programa”; “Estou satisfeito com as condições físicas (temperatura, higiene, iluminação, etc.) do meu laboratório”; “Sinto que meu esforço e desempenho são reconhecidos no programa”; “Eu posso contar com a ajuda dos meus colegas para resolver problemas inesperados”; “Tenho um bom relacionamento com meus colegas de trabalho”.

Essa última parte do questionário foi construída e adaptada à realidade dos professores com base nos estudos de Luz (2003) e Rizzatti (2002).

Ressalta-se que não havia identificação dos respondentes na pesquisa, visto que a preservação da identidade do participante favorece a expressão das opiniões reais a respeito da instituição.

Para a medição do nível de concordância com as afirmativas da segunda parte dos questionários, utilizou-se uma escala do tipo *Likert*, de cinco pontos, onde a atribuição do número 1 representa “Discordo totalmente”, 2 “Discordo um pouco”, 3 “Não concordo, nem discordo”, 4 “Concordo um pouco” e o número 5, “Concordo totalmente”.

O questionário foi submetido à validação semântica e de conteúdo através de uma avaliação por três especialistas, pesquisadores da área. Eles avaliaram o conteúdo e a forma dos questionários quanto a sua clareza, objetividade e precisão de linguagem.

Após a aprovação pelo Comitê de Ética (Protocolo CEP-UFSM: 23081.008061/2010-48), consideraram-se os ensinamentos de Malhotra (2006), que defende a pré-testagem dos questionários para eliminar possíveis defeitos. O pré-teste foi realizado com 1 professor de cada programa. O objetivo desse processo foi verificar as possíveis inconsistências (complexidade das questões, imprecisão na redação, questões desnecessárias, constrangimentos ao informante, exaustão, dentre outras) que o instrumento de coleta de dados poderia apresentar e, assim, identificar possíveis melhorias no mesmo. Destaca-se que os dados do pré-teste não foram considerados na amostra. Para a realização da coleta dos dados e do pré-teste, foi feito, inicialmente, um contato com a coordenação dos PPGs avaliados, visando explicar o objetivo da pesquisa e a forma que se daria ao transcorrer da mesma.

No período do estudo, existiam 72 professores trabalhando nos PPGs investigados. Participaram da pesquisa 52 professores, escolhidos aleatoriamente,

segundo o número de indivíduos de cada programa, pela técnica de amostragem estratificada proporcional, a qual é caracterizada pela seleção de uma parcela de cada subgrupo considerado (Gil, 2010). No caso específico, os estratos foram os quatro programas selecionados. De acordo com Gil (2010), esse tipo garante a representatividade de acordo com os critérios adotados para a estratificação. O cálculo do tamanho da amostra levou em consideração um nível de confiança de 95% e admitiu-se um erro de 4%.

Foi garantido o caráter voluntário da participação, bem como o respeito aos preceitos éticos que regem a realização de pesquisas com seres humanos. A aplicação dos questionários ocorreu nas salas de aulas, laboratórios e salas de permanência dos professores.

Os dados coletados foram informatizados em arquivo eletrônico por meio do *software* Excel e analisados com o auxílio do pacote estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 15.0 para Windows.

60

Realizaram-se análises descritivas (de tendência central e de dispersão) e exploratórias para investigar a exatidão da entrada dos dados. Foram realizadas análises fatoriais (*principal axis factoring*), rotação ortogonal varimax com normalização (*Kaiser-Meyer-Olkin* e teste de *Bartlett*) e cálculos de confiabilidade (*alfa de Cronbach*).

Neste estudo, foram avaliadas as comunalidades que atenderam o valor mínimo aceitável de 0,4 (Hair. *et al*, 2005).

4. RESULTADOS

O sexo predominante da amostra foi o masculino (56%). A faixa etária da maioria dos professores (73%) estava entre 38 a 49 anos. Em relação ao seu nível de formação, 67% dos professores possuíam doutorado e 33% pós-doutorado. No que diz respeito ao tempo de atividade no programa, a maioria dos professores pesquisados (40%) estavam no PPG há menos de cinco anos.

As análises preliminares das variáveis indicaram a presença de dados faltosos, mas em percentual muito reduzido. Esses foram substituídos pela média do respectivo item. A análise das frequências e da distribuição dos itens indicou a não existência de *outliers*.

Inicialmente, foi realizada a extração dos componentes principais, onde se verificou a adequação da matriz correlacional quanto aos pressupostos necessários à análise multivariada, como também, a ausência de multicolinearidade e afatorabilidade dos dados.

Pelo método dos fatores principais (*principal axisfactoring*), rotação ortogonal varimax com normalização Kaiser, extraiu-se cinco fatores. Apenas itens com carga fatorial superior a 0,04 (positiva ou negativa) foram incluídos nos mesmos (Hair Jr. et al., 2005). A consistência interna dos fatores foi analisada pelo *alpha de Cronbach*.

Encontrou-se uma solução fatorial de cinco fatores, explicando 57,77% da variância total. Seus itens, cargas fatoriais, comunalidades, percentual de variância explicada e *alpha de Cronbach* estão apresentados na tabela 2. A escala validada ficou com 40 itens. Foram excluídos 13 itens, pois tiveram comunalidade abaixo de 0,04.

O Fator 1 (22 itens; $\alpha = 0,95$) agrupou itens dos fatores originais, explicando 22,8% da variância. Seus itens representam a forma como é gerido o programa. Traz elementos que evidenciam a receptividade das sugestões dos professores e sua participação democrática (Ex: A gestão do programa é aberta para receber e reconhecer opiniões e contribuições dos professores). Inclui também itens que envolvem o respeito percebido pelos professores (Ex: No programa todos os professores são tratados com respeito, independentemente de suas opiniões) e o reconhecimento (Ex: Eu recebo reconhecimento devido toda vez que realizo um bom trabalho). Além disso, esse fator implica itens que levam em consideração a eficiência dos gestores do programa (Ex: Considero eficiente e eficaz a gestão dos recursos financeiros do programa). Sendo assim, o Fator 1 foi denominado de **Comportamento dos gestores**.

O segundo Fator (4 itens; $\alpha = 0,71$; 9,98% de variância explicada), representa o **Relacionamento interpessoal** (Ex: Tenho um bom relacionamento com meus colegas de trabalho/tenho um bom relacionamento com alunos do programa). A análise de significado do conjunto de itens aponta para a amizade e o bom relacionamento existente entre os colegas de trabalho.

O Fator 3 (5 itens; $\alpha = 0,64$; 9,72% de variância explicada) denominado **planejamento**. Incluiu itens referentes à motivação (Ex: No trabalho que realizo,

sinto-me motivado, porque gosto do que faço) e à informação (Ex: Tenho todas as informações que preciso para realizar o meu trabalho).

TABELA 2:

Solução fatorial com as cargas fatoriais, comunalidades, percentual de variância e alphas de Cronbach da Escala de Clima Organizacional

Itens	Fatores					h ²
	1	2	3	4	5	
No programa todos os professores são tratados com respeito, independente-mente de suas opiniões	,707					,678
Tenho liberdade de expor minha opinião entre os demais colegas do programa	,756					,604
A gestão do programa é aberta para receber e reconhecer opiniões e contribuições dos professores	,822					,716
Participo das decisões que envolvem meu trabalho no programa	,602					,428
No programa as pessoas se respeitam e se ajudam na realização das tarefas	,551					,489
A gestão do programa explica adequadamente o motivo das decisões tomadas	,755					,673
Sinto que meu esforço e desempenho são reconhecidos no programa	,790					,755
Tenho amigos no programa	,570					,498
Existe cooperação entre a gestão e os professores do programa	,567					,565
Participo das discussões da coordenação, em sala de aula, no laboratório, etc.	,468					,518
Eu recebo reconhecimento devido toda vez que realizo um bom trabalho	,475					,555
O processo de gestão do programa é democrático	,800					,725
Considero eficiente e eficaz a gestão dos recursos financeiros do programa	,594					,642
Eu indicaria um amigo meu para trabalhar como orientador do programa	,605					,608
O nível de competitividade no programa não chega a prejudicar o meu trabalho	,604					,484
Os gestores do programa estão empenhados na busca do crescimento do programa	,584					,572
O programa realiza prontamente a manutenção de equipamentos	,507					,500
A gestão do programa dá ênfase à realização de um bom trabalho e atribui importância a altos padrões de desempenho, que são desafiadores e estimulantes.	,541					,708
No programa, tenho liberdade para falar, criticar, sugerir e trocar informações	,757					,772
No programa, pontos de vista divergentes são debatidos antes de se tomar uma decisão	,821					,786

Tenho orgulho de ser professor deste programa	,426					,414
O programa disponibiliza recursos para a participação em eventos científicos	,663					,601
Tenho um bom relacionamento com meus colegas de trabalho		,686				,668
Tenho um bom relacionamento com meus alunos		,647				,475
Tenho um bom relacionamento com alunos do programa		,729				,599
Gosto e procuro participar das decisões que afetam o trabalho em minha área		,541				,494
Tenho todas as informações que preciso para realizar o meu trabalho			,636			,505
Sinto-me parte integrante da minha equipe de trabalho			,699			,580
No trabalho que realizo, sinto-me motivado, porque gosto do que faço			,608			,489
Interesso-me diretamente pelos resultados gerados pelo meu trabalho			,572			,612
Posso dizer sinceramente que tenho uma boa visão sobre os rumos e objetivos da minha área.			0,60			,559
O espaço físico do meu laboratório atende às condições para execução das tarefas				,495		,467
Quando desenvolvo meu trabalho, sinto que o mesmo me proporciona satisfação pessoal e profissional				,461		,453
Gosto da qualidade dos meus trabalhos				,774		,613
O programa disponibiliza financiamento à pesquisa				,498		,517
Meu laboratório possui todos os equipamentos (computadores, centrífugas, espectrofotômetro, etc.) necessários para realização das atividades					,618	,512
Meu laboratório possui todos os materiais (produtos químicos/vidrarias, didáticos, etc.) necessários para realização dos trabalhos					,598	,553
Estou satisfeito com as condições físicas (temperatura, higiene, iluminação, etc...) do meu laboratório					,689	,692
Eu me sinto satisfeito com o volume de trabalho que realizo					,673	,576
As tarefas que desempenho no programa possuem muito significado e importância para mim					,517	,640
Número de itens	22	4	5	4	5	
% da variância explicada	22,8	9,98	9,72	7,72	7,49	
Alpha de Cronbach	0,95	0,71	0,64	0,66	0,70	

Fonte: Dados da pesquisa

O Fator 4 (4 itens; $\alpha = 0,66$; 7,72% de variância explicada), denominado **Estrutura e satisfação**, apresenta itens relacionados à adequação da estrutura (Ex: O espaço físico do meu laboratório atende às condições para a execução das tarefas). Agrega um item que retrata o apoio à pesquisa (O programa

disponibiliza financiamento à pesquisa). Ainda tem um item que retoma a satisfação pessoal e profissional (Quando desenvolvo meu trabalho, sinto que ele me proporciona satisfação pessoal e profissional).

O Fator 5 (5 itens; $\alpha = 0,70$; 7,49% de variância explicada) denominado **Condições de trabalho**, adiciona itens referentes à presença de equipamentos para a realização das tarefas (Ex: Meu laboratório possui todos os equipamentos (computadores, centrífugas, espectrofotômetro, etc.) necessários para a realização das atividades), bem como as condições físicas do ambiente (Ex: Estou satisfeito com as condições físicas (temperatura, higiene, ruído, iluminação, etc...) do meu laboratório). Ainda, apresenta itens que demonstram a satisfação dos professores em relação ao volume de trabalho (Ex: Eu me sinto satisfeito com o volume de trabalho que realizo).

5. CONCLUSÃO

64

O objetivo desse estudo foi atingido tendo em vista que resultou na elaboração de uma escala com estabilidade estrutural e validade psicométrica. A estrutura resultante das análises confirmou um instrumento composto por cinco fatores. Eles representam aproximadamente 58 % da variância.

A partir da análise semântica dos itens e com base em Rizzatti (2002), os fatores receberam os seguintes nomes: Comportamento dos gestores; Relacionamento interpessoal; Planejamento; Estrutura e satisfação; Condições de trabalho.

O fator mais importante foi o Fator 1 – Comportamento dos gestores. Esse, além de ter sido o fator com maior número de itens, foi o que teve maior percentual da variância explicada. Dentre os cinco fatores, esse representa 22,8 % da variância total explicada.

Estudos posteriores devem investigar a estrutura fatorial do construto em outros programas de pós-graduação, na tentativa de buscar confirmação para a estrutura aqui identificada em outras regiões do Brasil, com maior número de organizações e indivíduos de pesquisa a fim de se obter dados mais fidedignos.

Por ter sido aplicada apenas em uma instituição pública, pesquisas futuras precisam mostrar se essa estrutura fatorial também pode ser generalizada para amostras compostas por professores de instituições privadas.

Espera-se que o instrumento aqui apresentado contribua para a produção de conhecimentos científicos na área de comportamento organizacional. De mesmo modo, que sirva como indicador das melhorias a serem implantadas nos PPGs com o objetivo de fomentar a sua qualidade e a sua eficiência, assim como a valorização do professor.

REFERÊNCIAS

- Arroteia, J. C (2000). Aspectos da avaliação do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (2), 111- 123.
- Capex (2012). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino. *Avaliação da pós-graduação*. Recuperado em 19 de maio, 2012 de <http://www.capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-da-pos-graduacao>.
- Cooper, D. R., e Schindler, P. S (2011). *Métodos de pesquisa em administração*. Porto Alegre: Bookman, 2011.
- Ferrer, A. T (1999). La Evaluación y la calidad: dos cuestiones sometidas a discusión. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 7 (22), 25- 46.
- Gil, A. C (2010). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2010.
- Hair, J. JR. et al (2005). *Fundamentos de Métodos de pesquisa em administração*. Porto Alegre: Bookman.
- Hoffmann, R. C., e Leal, W. V (2009). Pesquisa de clima organizacional aplicada a Instituições de Ensino Superior. *Anais do Congresso Internacional de Educação de Ponta Grossa*, Ponta Grossa, PR, Brasil.
- Luz, R (2003). *Gestão do Clima Organizacional: Proposta de critérios para metodologia de diagnóstico, mensuração e melhoria*. Estudo de caso em organizações nacionais e multinacionais localizadas na cidade do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense, Brasil.
- Maccari, E. A. (2008). *Contribuição a gestão dos programas de pós-graduação Stricto sensu em Administração no Brasil com Base nos Sistemas de Avaliação Norte Americano e Brasileiro*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, Brasil.
- Malhotra, N. F. N (2006). *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. Porto Alegre: Bookman.
- González, M. M, e Maldonado, I. P (2007). Gestión del clima organizacional: una acción deseable en la Universidad. *Laurus*, 13 (24), 290- 304.
- Nascimento, L. F (2010). Modelo CAPES de avaliação: Quais as consequências para o triênio 2010-2012? *Resista Angrad*. 11 (4), 579-600.

- Rizzatti, G (2002). *Categorias de análise de clima organizacional em Universidades Federais Brasileiras*. Tese de Doutorado, Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Maria, Florianópolis, Brasil.
- Rodrigues, C. M. C (2003). *Proposta de Avaliação Integrada ao Planejamento Anual: Um Modelo para as UCGs*. Tese de Doutorado, Engenharia de Produção, Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Silva, J. C (2001). O Exame Nacional de Cursos: a utilização de resultados por instituições do Distrito Federal. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil..
- Silva, N. T (2003). *Clima organizacional: uma proposta dos fatores a serem utilizados para avaliação do clima de uma Instituição de Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado, Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Souza, J. P. d., e Pereira, L. B (2002). Pós-Graduação no Brasil: análise do processo de concentração. *Acta Scientiarum*, 24 (1), 159-166.

Fortalezas y debilidades de la gestión universitaria desde la visión de los gestores

Strengths and weaknesses of the University Management from the viewpoint of managers

Josefa Rodríguez Pulido y María Victoria Aguiar Perera

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

Resumen

El trabajo que presentamos parte del proyecto coordinado por Sánchez, M. (coord.) Formación de gestores y construcción de una red de buenas prácticas para el gobierno y la gestión de la universidad (EDU2011-264). La finalidad es identificar las buenas prácticas de gestión desarrolladas por los responsables académicos, con el objetivo final de diseñar y poner en práctica un programa de formación para el gestor universitario. En las universidades españolas, el profesor tiene asignado un triple rol: docente, investigador y gestor. Roles que se desempeñan, en unos casos con formación previa y en otros sin ella, como es la actividad de gestor. Preocupados por esta cuestión, realizamos entrevistas a gestores universitarios que han desempeñado o se encuentran desempeñando cargos en una institución de educación superior, para indagar en el acceso a la gestión universitaria, en las preocupaciones y apoyos para el ejercicio del cargo, en los aprendizajes derivados del ejercicio de la gestión y en las necesidades de formación. De lo que evidenciamos que, los gestores universitarios acceden a la gobernanza universitaria en determinados momentos de su vida profesional, a través de diferentes vías, por múltiples motivos, y que además, se encuentran a lo largo del periodo de gestión, con variadas situaciones que les han permitido extraer una serie de aprendizajes derivados de la misma y reclamar la necesidad de formación.

Palabras claves: Educación Superior | Liderazgo | Desarrollo profesional | Buenas prácticas.

Abstract

This work emerges from of the project coordinated by Sanchez, M. "Training managers and building a network of practice for the governance and management of the university" (EDU2011 -264). The purpose is to identify good management practice developed by academic leaders with the target to design and implement a training program for college manager. In Spanish universities, the teacher has assigned a triple role: as a teacher, as a researcher and as a manager. Roles played by some with previous training and some without it, as is the managing activity. Concerned about this issue we conducted interviews with university administrators who have played or are playing positions in an institution of higher education, to investigate in the access to university management, the concerns and supports to the exercise of office in the learning derived from exercise management and training needs. From what we show that university managers access to university management at certain times in their careers, through different avenues, for many reasons, and also are found along the period of management with various situations they have allowed to draw a number of learning derived from it and reclaim need for training.

Keywords: Higher Education | Leadership | Professional | Development | Good Practice

1. INTRODUCCIÓN

En las universidades españolas, el profesor universitario tiene asignado el rol docente, de investigador y de gestor. Pero así como, para el rol docente en muchas universidades se contempla un plan de formación, y hay que superar diversas pruebas, para el desempeño de gestor no se contempla el acceso a través de una formación, ya que, se valora más la predisposición para ocupar el cargo, las destrezas, las capacidades y/o actitudes, el talante, las habilidades comunicativas y el carisma del gestor. Sin embargo, la diversidad de tareas que ha de llevar a cabo el gestor y la complejidad de éstas, reclaman de manera apremiante un entrenamiento específico, sobretodo, en la etapa de inducción a la práctica profesional.

En la sociedad actual, cada vez más, los gobiernos asignan la responsabilidad de los cambios y mejora de las instituciones superiores a sus gestores, y se imponen innovadores retos educativos que implican el desarrollo de nuevos o diferentes modelos de gestión (Castro, 2011).

68

Expertos como Alcántara *et al* (2013) nos ponen de manifiesto, como en la segunda década de los años noventa, el concepto de gobernanza, es asociado a la aparición de la nueva gestión pública, con un marco de reglas y prácticas establecidas que sientan los límites para el comportamiento de los individuos en las organizaciones. Para Brunner (2011), gobernanza es la manera en que las instituciones se hallan organizadas y sus relaciones con los actores con vistas a asegurar los objetivos de la educación superior.

Estudios realizados por Martín y Afonso (2005) ponen de manifiesto la existencia, de al menos, nueve modelos distintos de gestionar la universidad: las universidades a través de la red, la universidad innovadora, la universidad emprendedora, además, la del capitalismo académico o la universidad que aprende, la el modelo de corporate enterprise, la aplicación de procedimientos de adaptación gradual, la universidad adaptativa, el modelo cibernético, que demanda la formación de los gestores.

Al realizar un breve rastreo en la literatura sobre la universidad como organización educativa, las evidencias obtenidas nos demuestran que, en el ámbito europeo (en concreto en España) y en el ámbito estadounidense, son pocas las líneas de investigación y publicaciones orientadas a la profundización del conocimiento de los directivos de la enseñanza superior y de su formación (Mentado y Rodríguez, 2011).

En un estudio realizado sobre la formación de los gestores universitarios en España (Rodríguez y otros, 2011) se pone de manifiesto, entre otras cuestiones, que la formación de los directivos universitarios cuenta en la actualidad, con un marco de acción poco desarrollado, y si existe, su temporalización va desde un mínimo de seis horas hasta un máximo de 600 horas, y los requisitos de acceso a la formación se establecen atendiendo a la condición de docente o de investigador.

Este trabajo parte de las ideas expuestas a través del proyecto coordinado por Sánchez, M. (coord.) *Formación de gestores y construcción de una red de buenas prácticas para el gobierno y la gestión de la universidad, granted by the Spanish Ministry of Education and Science, National Plan of Research + Development + innovation (2011–2014) reference: EDU2011-26437*, del cual, formamos parte. Dicho proyecto, tiene como finalidad, identificar las buenas prácticas de gestión desarrolladas por los responsables académicos en los diferentes niveles de organización de la universidad. Buenas prácticas, entendidas como las actuaciones excelentes en un contexto, desarrolladas por personas, y que, se espera que en contextos similares den los mismos resultados. Gestión universitaria percibida como, los hechos llevados a cabo por los diferentes gestores que configuran el aparato organizativo de la universidad y que, a su vez, se distribuyen en varios niveles de la organización. Podemos hablar entonces de aquellas personas que ostentan la responsabilidad en la organización superior en la cota más alta del staff y que afectan al desarrollo de los distintos pilares de la universidad, docencia, investigación y gestión: Rector, Vicerrector, Jefe del servicio de Inspección, Decano de Facultad, Vicedecanos, Secretaria de Facultad, Directora de Departamento y Director de Máster. En este sentido, para expertos como Villareal (2005), la gestión es el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo que comprende, entre otras, las administrativas, de personal, económicas, de planificación y de programación.

2. OBJETIVOS, MUESTRA Y METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

Identificar las buenas prácticas de gestión, como hemos dicho, tiene como objetivo final, diseñar y poner en práctica un programa de formación para aquellos profesores que estén interesados en la gestión y dirección de la universidad. Para poder identificarlas se realizan, en esta primera fase del estudio, una serie de entrevistas a diversos miembros de la universidad participante,

identificados como gestores exitosos, gestores expertos y gestores noveles, que han desempeñado o se encuentran desempeñando cargos de responsabilidad en la universidad y que cuentan con una amplia trayectoria en la misma, la mayoría, se sitúa en los treinta años o más de servicio a la universidad. Del total de los informantes, todos menos cuatro, desempeñan cargos de gestión en la actualidad y pertenecen a diferentes áreas de conocimiento, siendo la más representativa el área de Ciencias Sociales (38,89%), seguida del área de las Ciencias Experimentales y del área de Humanidades (16,66%) respectivamente, del área de las Enseñanzas Técnicas (22,22%) y del área de las Ciencias de la Salud con una representación del 5,55%.

En cuanto a los cargos que ocupan o habían ocupado en el momento de la entrevista, participan tres Directoras de Departamento, un Jefe del Servicio de Inspección, un Vicedecano, dos Decanos, dos Rectores, una Vicedecana, dos Directores de Grupos de Investigación, un Vicerrector, dos Vicerrectoras, un Director de Escuela Técnica, una Directora de Maestría, y un Secretario de Facultad; por lo que, es una muestra amplia que abarca casi todos los puestos de responsabilidad destacados en esta universidad.

70

De todos ellos, entrevistamos a cuatro informadores, que en el momento de ser entrevistados no se encontraban desempeñando ningún cargo de gestión, aunque cuentan con experiencia de gestión en etapas anteriores. Es el caso de uno de los entrevistados, que fue Jefe de Estudios de una Escuela Técnica y Vicerrector, otra entrevistada fue Directora de Departamento, y por último, uno de los entrevistados ocupó cargos de Rector, Vicerrector y Vicedecano en la Universidad objeto de estudio y en otra diferente. Ciertamente, que en la Institución Superior existen cargos dentro del staff, que no hemos contemplado como participantes en la investigación, dado que en la actualidad es una figura externa a la universidad.

La entrevista se desarrolla siguiendo un guión semiestructurado y se grabaron. Con ésta, pretendemos acercarnos a la experiencia práctica de los gestores y a sus opiniones sobre aspectos, que desde otra herramienta no hubiésemos podido acceder. Una vez realizadas las entrevistas, se procedió al tratamiento y análisis de los datos recogidos mediante el software MAXQDA. 10, partiendo del sistema de categorías previo que tenían las entrevistas en relación con las preguntas y el carácter de la misma, por lo que, se clasificó la información siguiendo el análisis tipológico (Boronat, 2005). El protocolo de la entrevista responde a las siguientes dimensiones: acceso a la gestión universitaria; preocupaciones

y apoyos en el ejercicio del cargo, aprendizajes derivados del ejercicio de la gestión y necesidades de formación en gestión. De lo que extraemos algunos de los mecanismos o dispositivos de que disponen los gestores universitarios para desarrollar una acción determinada. Estos son : a) el momento donde se enfatiza la toma de decisiones a través del despliegue de unos determinados planteamientos que hace que el aspirante a gestor se conforme sus propias preguntas y respuestas, b) las formas de acceso o los procesos que afectan el modo de acceder a la gestión universitaria, c) los motivos o razones que justifican la manera de actuar de los gestores, d) las dificultades e inconvenientes que han tenido que superar para conseguir un determinado objetivo, e) las consecuencias que tiene para el gestor el desarrollar sus ideas para desarrollar sus comportamientos, f) los aprendizajes derivados de la gestión, o lo que es lo mismo, los conocimientos, habilidades, valores y actitudes, adquiridas a lo largo del desarrollo de la gobernanza universitaria y g) la formación requerida en relación a la gestión .

3. RESULTADOS

3.1 ACCESO A LA GESTIÓN UNIVERSITARIA

Los gestores coinciden que el momento de acceso al cargo vino determinado por los diferentes tiempos de su carrera académica, ya que, justo en el momento que se lo propusieron, reunían las condiciones para ejercer esta responsabilidad. Propuesta que en la mayoría de los casos viene dada desde el miembro del staff de la institución con más rango que el aspirante. Nueve de los entrevistados, de los catorce que ocupan un cargo en la actualidad, accedieron mediante propuesta y nombramiento de gestores de mayor rango dentro del organigrama. Lo que propicia posteriormente, una vez realizada la propuesta verbal, la vía de la participación democrática en los órganos de gestión establecidos al respecto o por designación directa, cuando nos referimos, en este último caso, a los miembros de más alto rango de la organización superior

"...El mecanismo de acceso ha sido, en algunos casos elección, y en el caso del vicerrectorado fue nombramiento directo del Rector". CS_ULP, 5-5.

"Me lo planteó el antiguo director del departamento y a partir de ahí pulsé los apoyos, vi que podía tener los suficientes y me presenté. El mecanismo de acceso fue por elección". RP_ULP, 3-3.

"...fue casi por imposición, me lo pidió la persona que era director del departamento en aquel momento". MM_ULP, 3-4.

Los motivos de acceso a ocupar cargos de gestión vienen dados, en unos casos, por compromisos sociales “...hay que tener en cuenta que el primer cargo que tuve fue en el año 84-86, que era justamente cuando se estaba gestando la universidad de las Palmas de Gran Canaria, entonces, yo creo que participar en la gestión y la puesta en marcha de una universidad es motivo suficiente para un universitario, tengo que agradecer a la persona que me nombró para este cargo”. PP_ULP, 3-4., y en otros casos, por necesidades de la institución, como resolución de problemas internos en algún sector de ésta “...La motivación fue un poco, la coyuntura del momento, intentar solucionar algunos problemas existentes en el departamento y el rector me pidió que lo fuera y luego fui reelegido en dos ocasiones o tre.”. LS_ULP, 3-4. Señalar que también el acceso, viene motivado en otras ocasiones, como medio de reconocimiento y desarrollo profesional, o por considerar el gestor universitario, que posee habilidades personales y profesionales idóneas o por preferencias de personales.

“La motivación que tuve para acceder al cargo fue quizás por reconocimiento profesional o proyección futura para un mejor puesto o contratación, es decir, intentar que me sirviera en un futuro como titular de universidad para las clases de titular, o quizás en un futuro para catedrático”. RM_ULP, 8-8.

72

“...Yo creo que eso estaría ligado con mis competencias naturales más desarrolladas, quizás, relacionado con el trato de personas, con una capacidad de síntesis importante, de ir de lo general a lo particular y a eso sí que me ayudó”. FR_ULP, 3-4.

“...me gusta mucho la gestión, y bueno, problemas personales, ya que, estoy en un área de investigación escasa”. SH_ULP 8-8.

3.2 PREOCUPACIONES Y APOYOS EN EL EJERCICIO DEL CARGO

El ámbito de la gestión universitaria, el día a día, trae consigo una serie de situaciones que resultan complicadas y dificultan la labor del gestor. Una de las entrevistadas, afirmó que, a la hora de llevar a cabo alguna gestión hay veces que los procedimientos a seguir no están muy claros y otros, ponen el énfasis en la falta de asesoramiento jurídico, ante situaciones concretas que propicia la gestión, e incluso, en la organización de la universidad, al tener un orden jerárquico, a veces difuso.

“... tienes mucha dificultad para tener un procedimiento claro de cuáles son los pasos que hay que dar, qué hay que hacer para obtener ciertos logros, no están claros, entonces, tienes que estar tocando muchas puertas, sin saber bien cuál es el mecanismo adecuado”. SH_ULP, 12-12.

"... se echa de menos un asesoramiento jurídico en ciertos aspectos que reclama el profesorado, y que muchas veces no sabes que hacer". SH_ULP, 14-15.

"... Y luego, hay muchas órdenes que te dan, que no te las dan por escrito, pero cae toda la responsabilidad en el director de departamento, las órdenes vienen de arriba y ahí existen unos escalones que no están muy claros". SH_ULP 14-15.

En ocasiones, los gestores reconocen que la labor llevada a cabo es absorbente por tener que justificar situaciones ocasionadas por los gestores superiores... "... a veces los mismos compañeros te echan la culpa de una situación de la que no eres responsable, que no has actuado de una forma dictatorial por ser la directora, sino que, te ha venido impuesto desde arriba pero que no están las cosas claras y parece que eres tú la culpable de imponer una situación o de relajarla". SH_ULP, 16-16.

El malestar de los gestores es una consecuencia que se manifiesta por tener que tomar decisiones, en muchas ocasiones, que afectan a los compañeros, alumnado o demás miembros de la comunidad educativa.

"...entonces para mí fue bastante fuerte, sobre todo la forma en que el compañero se lo tomó [...] también ese fue un momento un pelín delicado, pero después el compañero se disculpó cuando vio que yo no tenía la culpa de esa situación, pero para mí, fue muy chocante y esta fue una de las cuestiones que yo no controlaba, ni me lo esperaba". RM_ULP, 18-18.

A pesar de todo ello, los entrevistados recomiendan vivir la experiencia que brinda un cargo de gestión, porque ayuda a ver la universidad desde otros puntos de vista, situándose en otra área de acción, más allá del ámbito académico o de la investigación, lo que permite incluso, hacerse una idea de la influencia de las políticas educativas que imperan en un momento determinado. Destacan sobre todo, que al tener la oportunidad de desarrollar labores de gestión, han podido adquirir, no sólo conocimientos a nivel técnico o administrativo, sino a nivel de relaciones personales, mejorando así sus habilidades interpersonales y de comunicación. "Lo que he adquirido son destrezas y habilidades, no de gestión, ni de la tramitación de papeles, sino de la resolución de problemas [...] se me ha permitido tener un conocimiento más exhaustivo de la realidad en la universidad". DA_ULP, 25-27.

El nivel de satisfacción que presenta la muestra entrevistada respecto al desempeño de cargos en gestión, es considerado como gratificante, centrandose

la misma en la superación de retos y en la contribución de la mejora de la institución. En general, la gestión proporciona un conocimiento mayor y directo de la institución, además de un mayor bienestar personal y una mayor confianza. *“Cuando se plantean retos y logras sacarlos adelante obtienes una satisfacción, cuando ves que el trabajo que haces tiene un resultado, eso es gratificante”*. AA_ULP, 3-4

Reconocen, que a veces se deben tomar decisiones duras, para las que no se está preparado, pero hay que pensar en el bienestar colectivo y no en el individual, siendo necesario hacer partícipes al resto de personas con las que se trabaja y para las que se trabaja. También expresan, que se debe ser coherente con el principio de trabajo colaborativo y no optar por decisiones, ni modelos de gestión dictatoriales, puesto que, lo único que se consigue es enrarecer el ambiente y crear polémica. *“Hay situaciones que son un poco fastidiadas, decisiones un poco duras de tomar porque son compañeros, pero yo creo que a la larga te sientes más a gusto cuando tomas buenas decisiones, aunque en ese momento perjudiquen a algunos compañeros”*. SH_ULP, 19-19.

74

En otros casos, los informantes manifiestan que la gestión universitaria repercute negativamente en el ámbito académico, de investigación y en el personal. *“Debo decir, que la verdad, antes de llegar a mi puesto de vicedecano, llevaba un ritmo de investigación, al menos, a mi modo de ver, muy alto, de hecho, estaba en grupos de investigación y normalmente escribía dos o tres artículos que enviaba a revistas de impacto... Una vez que entré, nada de nada, eso se acabó porque es el día a día, problemas que como comentaba en el primer apartado, te van surgiendo y tienes que ir aparcándolo todo, incluso, algunas veces el apartado familiar se ve afectado”*. RM_ULP, 19-20

3.3 APRENDIZAJES DERIVADOS DEL EJERCICIO DE LA GESTIÓN

Uno de los aprendizajes más evidentes que manifiestan los gestores entrevistados, es que, a la hora de tomar decisiones y afrontar situaciones propias de los cargos de gestión, es acertado escuchar a las partes implicadas. *“...pero para eso es fundamental [...] no resolver sin escuchar a todas las partes que intervienen en un problema”*. AG_ULP, 32-32.

Una vez tomada la decisión oportuna, sostienen no arrepentirse de ella, puesto que, han hecho todo lo posible para tomar una decisión acertada. *“de todas las decisiones que he tomado, no me arrepiento de ninguna, a pesar de que,*

en ocasiones, no han sido muy del agrado de mis compañeros, pero yo creo que he hecho todo lo posible, lo que estaba en mi mano". SH_ULP, 17-17.

Los años de permanencia en el cargo son entendidos por parte de dos de los informantes como algo transitorio que hay que afrontar como algo entre iguales. *"Lo peor es creerte distinto, esto te ha tocado, estás ahí, si tú no estás vendrá otro, eso es lo que yo transmití, o sea, la idea de no subirte a la parrá. Hay personas a las que le absorbe el cargo y se lo creen todo, su ego dependía de aquel cargo, y luego, no tienen la capacidad de volver, porque no debemos olvidar que, al fin y al cabo, somos profesores normales". CS_ULP, 3-3.*

Por lo general, los informantes coinciden en que durante el transcurso de la gestión es necesario saber delegar. *"... pero creo que me equivoqué en ver que una sola persona puede cargar con todo este asunto, soy directora pero soy también algo más, soy la que hablaba con los profesores, la que se encargaba de los PAU, la que se encargaba prácticamente de dinamizar y tengo además mi otro trabajo. Creo que hoy en día, insisto, no lo haría.". HS_ULP, 7-7.*

Otro aspecto en que admiten haber tenido dificultades, es con la rigidez de los reglamentos, ya que, a la hora de resolver un conflicto entre profesorado y alumnado, los márgenes de acción son pocos. *"Y tal vez, lo que peor que se ha resuelto es el conflicto entre profesorado y alumnado, porque no hay margen para intervenir mucho más allá de unos reglamentos, que yo creo, que son muy rígidos en lo referido a las relaciones de evaluación o seguimiento docente". AG_ULP, 29-29.*

Igualmente, conceden importancia al trabajo en equipo a la hora de desempeñarse en los cargos de gestión; *"el factor humano fue la ayuda principal que tuve". HS_ULP, 7-7. "He aprendido sobre todo tener muy claro dónde están las claves para que eso funcione, que es el factor humano". HS_ULP, 10-10.*

Reconocen que gestionar requiere saber actuar estableciendo unos tempos y unos tiempos, según el momento, teniendo en cuenta las características del contexto y los objetivos marcados. *"Hay una cosa que yo estoy aprendiendo con esta gestión, y es que, situaciones que son muy complejas y entonces en la gestión hay un tempo, que diríamos en italiano, un tempo que hay que acertar, es decir, hay cosas que debemos resolver en veinticuatro horas, cosas que necesitan diez días y otras que necesitan un mes. Difícilmente, una solución debe dilatarse más de un mes, de hecho, los errores que he podido cometer,*

son los que, por dudas, por inseguridad, por confusión o por complejidad no he resuelto en un mes". AG_ULP, 30-30. No obstante, el ensayo-error sigue siendo, en algunos casos, el medio de aprendizaje por excelencia. "La estrategia es con el paso de los años ir aprendiendo de las cosas que haces mal para intentar no reproducirlas en el futuro, en mi caso esa ha sido la estrategia". AL_ULP, 7-7.

Otro de los aprendizajes adquiridos en puestos de gestión, es la capacidad de negociación y planificación que requiere la propuesta de proyectos, la resolución de conflictos o la toma de decisiones, siendo necesario para ello, en la mayoría de los casos, el aprendizaje vicario, siguiendo la guía del antecesor al que se sustituye. "...este cargo que tu ostentas ahora mismo es mucho de política, es mucho de hablar, de conseguir, no los cuarenta o cincuenta problemas que tenías sobre la mesa, pero sí a lo mejor diez, y con esos diez, ir poquito a poco avanzando". RM_ULP, 14-15.

Con el fin de facilitar al lector la comprensión de lo expuesto, respecto a las diferentes dimensiones reseñadas hasta este momento, hemos elaborado la siguiente tabla:

76

TABLA 1

Acceso, preocupaciones y aprendizajes: aspectos y dispositivos claves

Aspectos	Dispositivos claves de la gestión
Momentos	Tiempo óptimo para la carrera profesional del gestor
Formas de Acceso	Propuesta verbal Vía participación democrática Designación directa
Motivos	Compromisos sociales Necesidades institucionales Reconocimiento y desarrollo profesional Poseer habilidades personales y profesionales idóneos
Dificultades en la gestión	Procedimientos poco claros Carencia de asesoramiento jurídico Orden jerárquico difuso Situación Absorbente
Consecuencias para el gestor	Malestar docente ante las tomas de decisiones Grado de satisfacción gratificante Mejora de las habilidades interpersonales y de comunicación Conocimiento, bienestar y confianza Repercute en el ámbito docente e investigador Repercute en el ámbito personal

Aprendizajes derivados de la gestión	Escuchar No arrepentirse Tiempo de gestión transitorio Saber delegar Rigidez de los reglamentos Trabajo en equipo Marcar tempos y tiempos Aprendizaje por excelencia: ensayo-error Capacidad de negociación y planificación Aprendizaje vicario
--------------------------------------	--

3.4 NECESIDADES DE FORMACIÓN EN GESTIÓN

La mayoría de los entrevistados, perciben como algo conveniente que se lleve a cabo un curso de formación dirigido a gestores universitarios. *“Yo creo que sí, que sí, porque mi formación es por todos los años que llevo en gestión pero [para alguien novel] desde luego sí, yo creo que es fundamental”*. SH_ULP, 25-26.

Cabe destacar, que uno de los rasgos más comunes detectados, es que la modalidad formativa de los gestores universitarios se basa en el asesoramiento por parte de cargos superiores, o de las personas a las que han sustituido o por parte de los propios compañeros o por el personal de administración y servicio (PAS). *“... y sobre todo por eso, por haber tenido a una persona a mi lado constantemente, el decano, yo me he fijado en su persona, en como aborda las reuniones, en las comisiones docentes, y en algunas de las cuestiones”*. RM_ULP, 17-17.

Sobre su participación en acciones formativas, hay que añadir que la mayoría de los informantes no han participado, de manera explícita, en la formación de otros gestores, pero sí de forma informal. Han dado consejos, realizado asesoramiento y han mentorizado a otros compañeros. *“...he tenido ocasiones de ser mentor en la relación de proyectos de investigación, y también, en la elaboración de presupuestos de mi departamento, y después, cuando entró un equipo nuevo que no tenía experiencia previa y me pidieron ayuda para hacer los primeros proyectos de presupuestos del departamento”*. TA_ULP, 13-14.

Reconocen la falta de formación como una dificultad para ejercer en el cargo. La mayor parte de los entrevistados afirman no haber contado con una formación previa para desempeñar el cargo, *“...No he recibido formación para desempeñar el cargo, he aportado la experiencia que he adquirido a lo largo de los años”*. PP_ULP, 2-3. También identifican como una gran carencia, la falta

de preocupación por parte de la institución para formarlos "... y tampoco la universidad ha tenido un proceso de formación de cargos directivos de manera interna, es decir, cada quien ha ido aprendiendo a medida que avanzaba". DA_ULP, 10-11.

Ello evidencia que los conocimientos que necesitan para desarrollar la gestión, vengan dados por un proceso de aprendizaje vicario o una formación permanente en temas relacionados con la gestión, cuando ya se encontraban ejerciendo sus funciones.

"...como yo he pasado algunos años trabajando en Francia en una universidad francesa....., eso me ha permitido ver como dirijan grupos de investigación otras personas".AL_ULP, 2-3.

"...Formación específica no, asistí a las jornadas, a los encuentros relacionados con el tema. Cuando estaba en el gabinete de evaluación institucional, iba a congresos de evaluación, calidad, etc., por lo menos el mundillo lo conocía". CS_ULP, 3-3.

78

La excepción la constituyen dos informantes que han recibido formación para el ejercicio del cargo, a través de los *cursos específicos de formación para la alta gestión universitaria que organizó la universidad (FR_ULP, 2-3)* y por el acceso a un *"... curso de experto en gestión universitaria y por los cursos del plan de formación de la universidad referidos a gestión". TA_ULP, 2-3.*

Los entrevistados señalan, que en un programa de formación para gestores universitarios, la gestión de la investigación y de los recursos humanos, las cuestiones relacionadas con la legislación, el conocimiento del organigrama de la institución, el conocimiento de habilidades para la resolución de conflictos y de habilidades para el manejo de grupos, deben ser aspectos básicos de la formación integral que se requiere.

"...creo que la gestión de recursos humanos para determinados cargos es indispensable, porque si no, puede ser un desastre en un momento determinado, en cuanto a la gestión de la investigación, también hay en el plan de formación elementos para poder pedir grupos, proyectos". TA_ULP.

"...el que va a un cargo de gestión tiene que saber cómo se maneja la universidad, quiero decir, las normativas, leyes, cómo está el sistema jurídico, el defensor de la comunidad universitaria, cómo interacciona contigo, es decir, debe conocer toda la normativa. Tiene que tener algo de formación de destrezas, de destrezas humanas de cómo relacionarse con los demás, cómo eliminar una situación conflictiva, cómo saber manejarla". SH_ULP.

"...habilidades que creo que deberíamos tener para gestionar, yo creo, no sé si previamente, pero si durante los primeros meses ,opino que sería muy interesante que el vicerrectorado, igual que hace con los profesores noveles, diese una formación específica de organigrama, el idioma creo que es fundamental. Dominar temas de informática, creo que sí que tienes que tener mucha facilidad y habilidades de informática, de ofimática, de creación de páginas web, etc., porque siempre salen cosas novedosas". RM_ULP.

"...algo deberíamos tener, principalmente, lo que es la parte de la gestión administrativa y que la gente tuviera conciencia porque hay mucha gente que pasa por cargos que ni la experiencia le da esa formación, es decir, cómo manejarte de la mejor forma posible". MM_ULP, 11-11.

Algunos de nuestros informantes, consideran que la metodología más conveniente para los gestores universitarios podrían ser: "la solución de casos" MA_ULP, 9-9; "la técnica del diamante"... *utilizamos la técnica del diamante y establecimos cuales eran las prioridades formativas de los gestores universitarios, responsabilizándose el vicerrectorado de establecer el plan de formación de los directivos*". RP_ULP, 10-10 ó "la mentorización", entendida como un mecanismo formalizado, aunque esta técnica no parece la mejor forma de transmitir los conocimientos necesarios para ejercer el cargo, ya que, puede influenciar a la persona que es mentorizada.

En cualquier caso, esta formación debe ser de carácter formal, evitando que se transfieran formas de hacer y actuar de las personas que con anterioridad han ocupado un cargo. "...bueno, yo no diría tanto, como mentor tampoco. La persona que me sustituyó como rector, fue uno de los tres vicerrectores que yo tuve en el equipo en el último mandato, yo preferiría una formación que tuviese una parte formal y que esto fuese sólo un derivado, porque, creo que no es bueno hacerlo de esta forma que me estás planteando, porque si no se puede pensar que tú quieres manipular a la persona, además, es importante que a una persona le suceda otra que no tenga exactamente el mismo tipo de competencias". FR_ULP 12-12.

En cuanto a la modalidad de formación consideran que conviene una modalidad semi-presencial al disponer de poco tiempo para realizar una formación presencial. "...yo utilizaría un modo híbrido, creo que hacer una formación específicamente en línea no es bueno para este caso, en línea hay que hacerlo cuando no hay más remedio o no hay otra alternativa". FR_ULP, 11-12. "... mixta, porque el cargo requiere mucho tiempo y la disponibilidad para adquirir esa formación prácticamente la tendrías por la noche o los fines de semana". RP_ULP, 8-8.

No por ello le restan importancia a la presencialidad, ya que le dan bastante importancia. “... creo que cuando se está haciendo esto con cargos directivos tiene que ser presencial. Yo confío más en presencial que en no presencial”. SH_ULP, 30-31.

4. CONCLUSIONES

En relación a los dispositivos de que disponen los gestores universitarios para desarrollar una acción determinada, podemos concluir, que estos hacen que la gestión universitaria tenga sus fortalezas y sus debilidades. El motivo que ocasiona que el aspirante a gestor se conforme sus propias preguntas y respuestas, viene condicionado por el ciclo profesional en el que se encuentre dentro de la carrera universitaria.

Las formas de acceso y los procesos bajo los cuales se justifica el cambio de estatus docente al estatus directivo, se establece en torno a la comunicación verbal y al proceso democrático y participativo establecido en los órganos de gobierno de la institución. Los motivos o razones que justifican la manera de actuar de los gestores, se argumentan desde los ámbitos sociales y profesionales.

80

Las dificultades e inconvenientes que han tenido que superar para conseguir un determinado objetivo, se organizan en torno a: las tomas de decisiones realizadas desde los distintos estamentos de la universidad, los procedimientos requeridos en la gestión, la falta de apoyo jurídico a los miembros del staff, la no asunción de metas compartidas por los miembros del staff y el tiempo dedicado a las tareas de gestión.

El gestor, una vez desarrollada su labor en la gestión y durante la permanencia en la misma, considera que ésta, condiciona y mejora los aspectos personales y profesionales.

En relación a los aprendizajes derivados de la gestión, o lo que es lo mismo, los conocimientos, habilidades, valores y actitudes, adquiridas a lo largo del desarrollo de la gobernanza universitaria, se orientan hacia los ámbitos de la comunicación, resolución de conflictos y reparto de tareas, atendiendo a unos ritmos de trabajo marcados por la propia dinámica de la institución.

Respecto a la necesidad de formación de los gestores, los contenidos deben estar relacionados con la:

- Legislación (departamentos, tareas de los equipos directivos, competencias académicas y pedagógicas, organigrama - estamentos universitarios y derechos y deberes del profesorado).
- Gestión (organización de centros y departamentos, gestión de la calidad, aplicaciones informáticas de gestión, procedimientos administrativos, gestión de presupuestos y sistemas de garantía de calidad).
- Comunicación (gestión en la organización de eventos, habilidades de comunicación, protocolo, difusión y marketing).
- Dirección (resolución de problemas y conflictos, estrategias de mediación y negociación, toma de decisiones y trabajo en equipo) es decir, una formación integral.

En cuanto a la metodología más conveniente es: “la resolución de casos”, “la técnica del diamante” o “la mentorización”, siempre bajo la modalidad de formación semi-presencial, considerando el componente presencial también como importante.

Para finalizar, consideramos importante hacer referencia al informe de la Estrategia de la Universidad 2015, en relación a la gobernanza de la Universidad, donde se apunta como tendencia de las instituciones de educación superior, la necesidad de mejorar el protagonismo de los órganos individuales de gobierno. Ello implica, la necesidad urgente de ahondar más en este campo tan inexplorado y necesario para la mejora de la universidad en los tiempos actuales.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCÁNTARA, A. y MARÍN, V. (2013). “Gobernanza, democracia y ciudadanía: sus implicaciones con la equidad y la cohesión social en América Latina”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*.(RIES), México, UNAM-IISUE/Universia, vol. IV, núm. 10, pp. 93-112.
- BORONAT, J. (2005). Análisis de contenido. Posibilidades de aplicación en la investigación educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(5), 157-174.

- BRUNNER, J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. University governance: typology, dynamics and trends. *Revista de Educación*, 355. Mayo-agosto 2011, pp. 137-159.
- CASTRO, D. (2011). *La gestión universitaria*. Editorial Sevilla: Comunicación Social.
- MENTADO, T. y RODRIGUEZ, J. (2011). Proceso de planificación de la formación de directivos en contextos universitarios. Planning process management training in University. Modelos institucionales de formación permanente. *Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*, p. 756. Barcelona. Disponible en http://www.ub.edu/congresice/actes/7_rev.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACION (2015). *Estrategia de la Universidad, 2015*. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/docroot/universidad2015/flash/eu2015-flash/document.pdf>
- RODRIGUEZ, J., y otros (2010). La formación de directivos universitarios en España, Reino Unido, Francia y Alemania en Manzanares, A. (Ed) *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*. Madrid: Wolters Kluwer España, 572-585.
- RODRÍGUEZ, J., y otros (2011). La formación de directivos universitarios en España, Reino Unido, Francia y Alemania. *Revista Educação Skepsis*, n. 2 – Formación Profesional, vol. III - La formación profesional desde casos y contextos determinados. São Paulo: skepsis.org.. [ISSN 2177-9163], 1954-1978.
- SÁNCHEZ, M., y otros (2013). Designing a leadership training programme for University managers. (inédito), Ecer, 2013. Estambul. Turquía.
- VILLARREAL, E. (2005). La efectividad de la gestión escolar depende de la formación del recurso humano como factor, actor y promotor del cambio dentro de los procesos, dimensiones y políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1083Villarreal.pdf>

Estructura, organización y gestión de las facultades de agronomía en Argentina: breve análisis.

Structure, organization and management of agricultural universities in Argentina: a brief analysis.

Gabriela Civeira

Instituto de Suelos INTA-CIRN. Facultad de Agronomía y Ciencias Agroalimentarias, Argentina

Resumen

Estructura y gestión son conceptos ligados, varios estudios indican que para mejorar los procesos de gestión, se debe tener en cuenta el ambiente académico interno, la comunicación y las relaciones humanas y se debe incluir la revisión periódica del sistema organizacional y la adecuación de los cambios de la estructura organizacional. Este trabajo intenta comprender la realidad de las universidades que imparten la carrera de agronomía, para pensar como deberían modificar su estructura de poder en virtud de los nuevos escenarios de producción a nivel nacional e internacional, y entender si a través de este análisis se puede mejorar la gestión universitaria y las competencias de los profesionales agropecuarios que egresan de las universidades nacionales. En general, la organización académica se articula en unidades básicas, cuyos dos modelos clásicos y polares son el departamento y la cátedra, que representan distintas formas de concebir las cuestiones académicas y que surgieron en diferentes contextos y responden a necesidades diversas.

Palabras clave: agronomía | organización interna universidades | diagnóstico estructural.

83

Abstract

Structure and management are related concepts, several studies indicate that improving management processes should take into account the internal academic environment, communication and human relationships and should include periodic review of the organizational system and the adequacy of the changes in organizational structure. This paper attempts to understand the reality of universities offering agronomist career, how they should modify their structure under the new production scenarios nationally and internationally, and understand if through this analysis they can improve university management and agricultural skills of professionals who graduate from universities. The academic organization is divided into basic units, the two polar models are classic and the department and the department, which represent different ways of understanding and academic issues that arose in different contexts and respond to diverse needs.

Keywords: agronomy | universities internal organization | structural diagnosis.

1. INTRODUCCIÓN ASPECTOS GENERALES

El modelo actual de universidad se encuentra bajo crítica, las universidades se encuentran en un punto de inflexión generado por la disminución de los recursos públicos, un número de egresados que el mercado laboral no es capaz de absorber y la necesidad de mejorar los recursos destinados a la investigación respecto a otros países. Ante este panorama, es necesario cambiar y mejorar varios aspectos en las universidades tanto en relación al contenido que se enseña (cambiar los planes de estudio, revisar el número y tipo de carreras, etc.) como la estructura. La importancia del tema de la estructura académica contrasta con el lugar que se le asigna en los análisis, hasta donde se ha podido revisar, es poco significativo y bastante formal, solamente es considerado el tipo de organización académico administrativo: por escuelas, institutos, facultades, departamentos u otro, la fecha de aprobación del organigrama vigente y la del manual de organización y los manuales de procedimiento, en este sentido, la estructura está más relacionada a los problemas de la administración que de los académicos. La estructura se despoja de las consideraciones académicas que se efectúan al analizar la docencia y la investigación, porque se la supone dada y por lo tanto, no susceptible a un análisis o revisión. No se suele considerar la opinión de los actores respecto de las estructuras existentes, ni los procesos de revisión de las mismas, ni los cuestionamientos que en la práctica se producen. Para abordar la estructura, es necesario realizar un diagnóstico de la situación actual de las universidades debido a que incide fuertemente en el conjunto de actividades académicas. Debe conjugarse un enfoque integral que certifique una apreciación de la institución con un análisis de cada unidad académica y de gestión. La estructura debería considerarse en relación con algunas de las siguientes dimensiones y variables: el proyecto y la evolución institucional; la gestión, en especial, en lo vinculado con el gobierno, la administración, el presupuesto y el financiamiento, y la integración institucional, en particular, en lo referido a la articulación entre las unidades académicas y las carreras. De este modo, sería posible considerar a la estructura académica al nivel institucional con el peso que tiene (Toribio, 1999).

Según lo expresado anteriormente para iniciar cualquier proceso de diagnóstico y finalmente de cambio en la estructura de las instituciones de educación superior se debería lograr un análisis conjunto de las líneas del modelo de gestión de las universidades, que debería incluir por ejemplo desde revisar los órganos de gobierno de las facultades (quién manda y cómo se eligen los directivos) hasta el sistema de financiación (qué parte de los fondos serán públicos y qué

parte, privados) y la forma de contratar al profesorado. Estructura y gestión son conceptos estrechamente ligados, varios estudios mencionan que para mejorar los procesos de gestión, se debe tener en cuenta la calidad en relación con el ambiente académico interno, en particular, la comunicación y las relaciones humanas, se deben incluir la revisión periódica del sistema organizacional y la adecuación de los cambios de la estructura organizacional.

La gestión es la actividad que presenta menos consenso acerca de cuáles son los aspectos que se deben incluir en su definición. Parcialmente, lo anterior se debe a que es una actividad que atraviesa las demás funciones, que son las concretamente académicas, y debido a esto está presente en cada una de ellas y no concentrada en una única dependencia. Conjuntamente, la gestión comprende actividades heterogéneas: por ejemplo desde el organigrama hasta los modos de conducción. Básicamente, la gestión incluye dos grandes temas: por un lado, el gobierno y, por el otro, la administración. El primero comprende el sistema y la estructura de gobierno, los procesos de toma de decisión y la gobernabilidad; y la segunda, abarca los aspectos presupuestario y financiero, la disponibilidad y capacitación de los recursos humanos dedicados a las funciones administrativas, los mecanismos de planeamiento y evaluación, la infraestructura, el liderazgo, los conflictos internos, la cultura organizacional, los circuitos administrativos y los manuales de procedimiento. La estructura académica sólo es considerada de manera descriptiva, como por ejemplo cuántas facultades o departamentos tiene la institución y qué carreras se dictan en cada una de ellos. Este es un punto de vista meramente estático y supone que la estructura es algo provisto de antemano, cuando en la cotidianidad de las instituciones se demuestra que es uno de los aspectos que se está reformando. La baja relevancia asignada a la estructura contrasta con la incidencia que tiene en relación con las actividades académicas, el gobierno y la gestión. En este sentido, entre los aspectos vinculados en forma directa con la estructura, pueden mencionarse la relación entre la docencia y la investigación, el grado y el posgrado y las disciplinas entre sí, la conformación de los cuerpos colegiados, las formas de representación, el peso de los académicos frente a las autoridades y la administración y el estilo más burocrático o más colegiado. Para tener una representación más clara del tratamiento que se le da al tema de las estructuras, se puede examinar qué es lo que ha sucedido al analizarlas en el país y también reparar qué se hace en otros sistemas nacionales. Según consta en algunos textos, respecto de los relevamientos que se han hecho en las universidades argentinas y del mundo, en general no se ha previsto un análisis especial de la cuestión de la estructura académica, sin

embargo este tema aparece en como fundamental cuando se necesita explicar un diagnóstico efectuado o en las recomendaciones finales realizadas luego de evaluar el estado de una universidad en particular.

¿Por qué es necesario revisar la estructura y la gestión de las universidades? Hay bastante consenso en que el proceso de decisiones es muy lento y que el decano o el rector no tienen suficiente poder en la gestión del día a día. Además, algunas voces acusan a la universidad de excesiva endogamia, de estar desconectada de la realidad y de generar poco conocimiento práctico para la vida exterior o el mercado global. Para las autoridades, en cambio, el problema prioritario es disponer de suficientes recursos económicos y tener más autonomía. Un ejemplo de esto es la necesidad de tener permiso del decano y del rector para pedir un subsidio a la investigación lo cual enlentece el proceso y supone una traba para las universidades que realizan investigación. En este contexto realizar el diagnóstico del estado actual a nivel local es el primer paso para lograr un cambio significativo en las universidades.

2. LAS REFORMAS UNIVERSITARIAS EN EL CONTEXTO ACTUAL

Las reformas universitarias deberían estar inspiradas en la nueva gestión pública y otros enfoques que apliquen teorías y conceptos de las ciencias políticas, la teoría de las organizaciones y la gestión pública, con el objetivo de transformar ciertas instituciones burocráticas en organizaciones corporativas capaces de definir nuevas relaciones e interacciones entre universidad, estado y mercado para modernizar el liderazgo y la gestión institucional, de acuerdo con los nuevos retos y demandas. Actualmente, se plantean preguntas como cuál es la naturaleza de la “revolución de la gestión” en la enseñanza superior; cuáles son las características básicas de las nuevas estructuras y prácticas de gestión introducidas en la enseñanza superior, o si las nuevas estructuras de gestión benefician a las instituciones de educación superior y al público general más que las estructuras que se están eliminando. Estos cambios o novedades que se están produciendo en la educación superior y universitaria, como la nueva modalidad de producción de conocimientos, que son contextuales, específicos y transdisciplinarios; la educación a distancia; la educación transnacional y la organización en redes muestran que la discusión de la estructura académica no puede limitarse a las formas tradicionales, por facultades, departamentos o, incluso, de tipo matricial, sino que será preciso reparar en estas nuevas formas que adopta la educación superior. Además, en la actualidad se plantea

el difícil equilibrio entre el análisis de los distintos agentes de la gobernanza (administraciones, académicos, técnicos y representantes de la sociedad); entre los ámbitos que se encuentran implicados en ella (estados y administraciones, mercados, sociedad e instituciones de educación superior), y entre investigadores y políticos. Asimismo, se discute la necesidad de captar los cambios históricos globales que se están produciendo para comprender lo que está sucediendo y para proyectar con cautela la reflexión en las circunstancias de cada país. Por otra parte actualmente se señala que cada sistema universitario debe encontrar su propio camino y que todavía no hay una idea unitaria sobre la universidad del siglo xxi, y que la dificultad radica en cómo gestionar el cambio cultural en el que se está inmerso y cómo transformar la realidad actual de la universidad. Cada universidad debe definir sus opciones a partir de lo que ha sido, lo que es y el potencial que tiene, a partir de su patrimonio específico, y solo desde la cooperación mutua y el debate conjunto se podrá lograr avanzar en la dirección correcta.

3. CAMBIOS A NIVEL LOCAL

La magnitud de los cambios depende de los obstáculos que se deben enfrentar, se podría afirmar que hay cambios a diferentes niveles y que presentan diferentes resistencias. En los cambios más superficiales, las resistencias son menores porque muchos piensan que no se realizarán o que no los afectarán a ellos. En la universidad, donde hay altos grados de horizontalidad la libertad de pensar y opinar es característica de los intelectuales y los científicos y es esencial a la universidad. Por lo tanto, es un grave error no incluirla. Sin embargo, los cambios son necesarios, están ocurriendo actualmente y han sido evidentes en las universidades argentinas creadas en las últimas décadas las cuales han escogido modelos organizacionales más innovadores. Por ejemplo la Universidad Nacional de General Sarmiento, UNGS, ha incorporado un modelo de gobierno diferente que incluye con la propuesta de realización de un presupuesto participativo por parte de todos los integrantes de la comunidad educativa. Por otro lado, en otras universidades la propuesta de gobernanza diferente implica acabar con las elecciones para elegir al rector, eliminar la presencia de alumnos en los órganos de gobierno, aumentar la financiación privada o reducir progresivamente el volumen de profesores y funcionarios, entre otras. Otro ejemplo local de nuevas estructuras de gestión se puede observar en la Universidad de Lanús (UNLA) donde se sumó a la estructura clásica de los consejos superiores un consejo comunitario con los siguientes

objetivos: cumplir con los objetivos de servir a las necesidades de la comunidad y mantener una estrecha relación entre la universidad y su realidad. Este consejo está integrado por representantes de entidades y personalidades destacadas de la comunidad local y tiene un representante con voz y voto en el Consejo Superior. El consejo debe favorecer todo tipo de acciones académicas, productivas, de investigación, extensión universitaria y transferencia tecnológica, en acuerdo con distintas organizaciones de la comunidad. Además debe colaborar en la obtención de recursos materiales y económicos destinados a elevar el nivel académico y de gestión de la universidad, asesorar a las autoridades universitarias sobre la creación de distintos mecanismos destinados a atender los requerimientos de los aspirantes universitarios provenientes de hogares carenciados. Asimismo, el consejo debe contribuir a generar convenios para que los estudiantes de la universidad puedan realizar prácticas o sistemas de alternancia con las organizaciones de pasantías, estadias y comunidad (políticas, económicas, productivas, etc.) tanto del ámbito municipal como provincial o nacional. Otra modalidad que la educación superior está adoptando es la organización en red, que permite la asociación de distintas instituciones para renovar los contenidos y las formas pedagógicas y organizativas, lo que lleva a nuevas formas de producción y difusión del conocimiento. En nuestro país, en el plano universitario, la organización en red es aún incipiente: por el momento, sólo hay algunas experiencias de posgrados regionales organizados entre varias instituciones, como por ejemplo el doctorado en educación que dictan en conjunto la UNTREF, la UNLA y la UNSAM.

Desde hace un tiempo se insiste en la necesidad de reformar el sistema de gobierno de las universidades. Se plantea que el entorno de la universidad se ha transformado y que es preciso que ésta se adapte a las nuevas exigencias de la sociedad; que se modernice, y en definitiva que para ello transforme las estructuras que ahora tiene. A partir de esto se han realizado distintas propuestas sobre cómo se ha de elegir al rector, quien ha de designar a los decanos, qué estructuras tiene que haber en la universidad, etc. Lo primero que habría que hacer es realizar un diagnóstico e intentar detectar cuáles son los problemas que tiene la universidad y las facultades para en segundo lugar estudiar qué reformas serían necesarias y, posteriormente, verificar si tales reformas permiten resolver los defectos identificados. Esta es la manera racional y científica de abordar los problemas y no partir de una necesidad de modernización para, acto seguido, cambiar todo. A continuación se intentará, teniendo en cuenta lo anterior, realizar un breve diagnóstico de las universidades argentinas que imparten la carrera de agronomía. El presente trabajo tiene como objetivos

reflexionar sobre los cambios que se produjeron en el sector agropecuario y las nuevas demandas generadas hacia las universidades que imparten la carrera de agronomía, como por ejemplo las que son requeridas por los organismos de acreditación y deberían ser tenidas en cuenta en la actualidad para lograr en un futuro modificar los organismos, las estructuras de gobierno y de gestión dentro de las universidades. Asimismo, se realizará un breve análisis de las universidades y sus estructuras organizativas para lograr comprender algunas dificultades que surgen en las unidades académicas.

4. **¿CUÁL ES LA RELACION ENTRE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS UNIVERSITARIAS Y LOS CAMBIOS EN LAS CIENCIAS AGROPECUARIAS A NIVEL LOCAL?**

El comienzo del tercer milenio encuentra al sector agroganadero argentino ante condiciones de producción y de comercialización que no ocurrían desde hace muchas décadas. La demanda mundial de agroalimentos y los adelantos tecnológicos en el campo de la genética y la biotecnología, de las máquinas-herramientas, de la información, de la comunicación y del transporte, por un lado y, por otro, la crisis en el Medio Oriente y en otras partes del planeta que ha elevado los precios de la extracción del petróleo y ha acelerado la necesidad de contar con combustibles renovables como los biocombustibles, con el requerimiento de bioetanol y biodiesel, conforma un momento excepcional y casi sin precedentes en la historia del sector agropecuario de la Argentina. En la actualidad, son tan grandes las innovaciones en las tecnologías de las formas de producción utilizadas en el campo argentino (semillas transgénicas, siembra directa, herbicidas de última generación, clonación, entre otras) que se puede afirmar que el proceso va más allá de un cambio o transformación del sector; más bien se podría decir que existe actualmente una situación revolucionaria para la agroindustria y, por ende, para el país en su conjunto (Dillon, 2006, Nogueira, 2009).

La complejidad que presentan los anteriores argumentos conduce a focalizar la atención en los nuevos paradigmas de los agrosistemas que precisan la realización de investigaciones interdisciplinarias, que cuenten con la presencia de profesionales de diversas ramas de la ciencia como la agronomía, ecología y climatología entre otros. Para estos nuevos escenarios es fundamental una formación académica agropecuaria y ambiental que involucre aspectos educativos muy diferentes a los contemplados en épocas pasadas. La demanda de

agroalimentos y de agrocombustibles será la demanda de toda la humanidad en un futuro próximo. Por lo tanto, en la educación agropecuaria es necesario promover y generar estrategias de transferencia de conocimientos actualizados que permitan ampliar y profundizar saberes, habilidades y destrezas de los jóvenes agrónomos y fortalecer el desarrollo sostenible del sector agropecuario argentino. Otro desafío de igual envergadura es el de fortalecer las instituciones educativas agropecuarias para que impulsen políticas, programas y servicios orientados al desarrollo de una visión integral de producción, de distribución, de comercialización y de exportación del sector agroindustrial. En este sentido, las transformaciones del sector agroindustrial están ocurriendo aceleradamente en todo el país y a nivel global. Frente a estos nuevos escenarios, el sistema educativo agropecuario, tiene que enfrentar los cambios que se generaron a partir de los nuevos cultivos, tecnologías y aspectos sociales de la región. En este contexto, los procesos de evaluación y acreditación implementados han transformado la estructura y la gestión académica que poseen las universidades y han logrado un mejoramiento en la calidad de las mismas. Para la carrera de Agronomía existen en la actualidad dos mecanismos de acreditación en marcha: la acreditación nacional y la acreditación regional (MERCOSUR, Chile y Bolivia). Los cambios en el contexto social, económico, productivo y finalmente pedagógico, han involucrado cambios normativos, los cuales han impactado en la estructura curricular de las universidades y en su reciprocidad con la incorporación de los nuevos conocimientos del sector agropecuario.

Los cambios de paradigma arriba planteados generan transformaciones en la administración y la gestión de la circulación de los conocimientos en el ámbito educativo. En el contexto educativo, se puede definir el aprendizaje como un proceso de construcción conjunta. Entre las distintas posibilidades que existen para abordar los fenómenos educativos, se debería comprender la construcción del conocimiento como la elaboración de contenidos universitarios, a partir de las interacciones entre los diferentes actores (universidades, organismos oficiales, profesionales) como respuesta al nuevo escenario sociocultural (Cubero Perez et al, 2008). El programa académico es la manifestación del proyecto de formación socio cultural y de una política determinada para llevarlo a cabo, está supeditado a múltiples valores y a decisiones de las autoridades que ejercen el poder, en síntesis, es el resultado de acciones mucho más complejas que la manifestación de contenidos.

El análisis de la estructura de gestión permite reconocer la lógica de los conocimientos contextuales transformados y las correlaciones entre el modelo

de producción con la realidad de las universidades. En la práctica, la mayoría de las instituciones educativas son gobernadas por integrantes de la misma facultad (por ejemplo, profesores, no docentes, etc). Comprender la realidad de las universidades que imparten la carrera de agronomía para pensar como deberían modificar su estructura de poder en virtud de los nuevos escenarios de producción a nivel nacional e internacional, permitirá no solo mejorar la gestión universitaria, sino también a las competencias de los profesionales agropecuarios que egresan de las universidades nacionales. En este sentido, un problema que parece relevante en todas las universidades, incluyendo a las que imparten agronomía, son las dificultades que tienen los graduados de las facultades para conseguir trabajo. En ocasiones se acusa al sistema universitario de formar profesionales para la propia universidad y no para el mercado de trabajo. Esto último, exigiría que la universidad se transformara para dar una mejor respuesta a las necesidades de la economía y capacitar a los egresados para el mundo exterior.

En relación a las universidades que imparten la carrera de agronomía, en la etapa actual de transformación, la modificación de los planes de estudio ha dejado de ser un fin en sí mismo para constituir la “punta de lanza” de una profunda reforma de las universidades mediante la cual hacen su adaptación a los cambios mundiales en todos los terrenos. De ahí surge la complejidad de la tarea, debido a que son muchos los asuntos a ser debatidos, redefinidos y resignificados. El análisis detallado de la organización puede favorecer que se advierta qué dificultades se presentan en los procesos de transformación de las estructuras y cuál es la percepción que tienen los actores de los mismos. Finalmente se debe comprender que los cambios deben forjarlos todos los actores involucrados y solo es imposible hacer un cambio si se genera un consenso en la mayoría, que debe estar convencida de la necesidad de un cambio institucional y resuelta a hacerlo posible.

5. LA ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES DE AGRONOMÍA A NIVEL LOCAL

Comparando con las universidades constituidas en las últimas décadas que presentan nuevas estructuras como la inclusión del consejo comunitario en la UNLA, las universidades que dictan las carreras de agronomía tanto públicas como privadas no presentan estructuras de gestión y gobernanza donde se incluyan otras voces de las ciencias agropecuarias provenientes de diferentes

sectores sociales, empresariales o instituciones dedicadas a temas agropecuarios (por ejemplo. INTA, Ministerio de Agricultura, Ministerio de ciencia y técnica, CONICET, etc). Los párrafos siguientes pretenden presentar los diferentes modelos de organización a lo largo del tiempo.

Desde el punto de vista organizacional, la estructura académica sirve para resolver el agrupamiento de puestos de trabajo de los docentes e investigadores. La organización académica se articula en unidades básicas, cuyos dos modelos clásicos y polares son el departamento y la cátedra, que representan distintas formas de concebir las cuestiones académicas y que surgieron en diferentes contextos y responden a necesidades diversas. La cátedra ha sido la forma tradicional de organización académica. Ha sido el modelo clásico de las universidades europeas y también latinoamericanas y en los últimos años ha sido objeto de críticas y revisiones. La estructura de cátedras en Argentina se encuentra seriamente cuestionada y hay una serie de casos en los que está siendo abandonada. En esta estructura la máxima responsabilidad académica es unipersonal y reposa en el profesor titular que supervisa las actividades de todo el personal académico subordinado. No sólo las tareas de docencia dependen de él, también las de investigación, que en muchos casos se realizan en institutos anexados a las cátedras. El departamento es una estructura un poco más nueva: surge en Estados Unidos en el siglo pasado y se distribuyen las responsabilidades y el poder entre varios profesores del máximo rango académico. El departamento se caracteriza por disponer del monopolio sobre las tareas de docencia, investigación y extensión de un campo particular del conocimiento. Esta estructura varía de un sistema a otro y en las diferentes instituciones, por el tamaño de la institución, el número de departamentos, el tamaño de los mismos, la relación entre el grado y el posgrado, la naturaleza de la participación de los profesores y estudiantes en el gobierno, etc. En Latinoamérica, se adoptó el modelo de facultades y cátedras; pero a partir de la década del 50 se comenzó a impulsar la organización de tipo departamental. Salvo en algunas universidades de investigación, su implementación no siguió el modelo norteamericano de división y organización del trabajo académico, sino que tuvo un carácter más administrativo. En general, solamente actuó como organismo de coordinación y de distribución de cursos y de reglamentación de la enseñanza, asociando a profesores que se encuentran relacionados por los cursos que ofrecen dentro de una determinada estructura curricular (Brunner, 1990).

En la década del 70, en Latinoamérica hubo un nuevo impulso al modelo departamental, que fue adoptado por algunas universidades, la Universidad

Nacional de Lujan y la Universidad Nacional del Sur, que imparten la carrera de agronomía formaron parte de este grupo. Este modelo fue objeto de críticas que pusieron de manifiesto las dificultades que presentaba su incorporación por parte de las universidades de la región. El modelo departamental, como todo modelo, nunca fue adoptado en forma pura y mediante su implementación, en cada caso, se pretendió resolver problemas diferentes y despertó distintas expectativas. Este tipo de organización ha demostrado la existencia de tensión entre las políticas de departamentalización y en la organización departamental donde ésta es constitutiva que son las cátedras. Esta tensión se debió particularmente al sistema de designación por materias que caracteriza al modelo de cátedras, el cual bloquea los intentos de introducir cambios en los planes de estudio que, como se ha indicado, es uno de los objetivos de las reformas que experimentan las universidades.

El concepto de organización que se ha detallado en los párrafos anteriores esta gravitado por el peso que tiene el conocimiento y sus divisiones en las universidades y, generalmente, responde a una forma de relación entre los gobiernos, las universidades y la sociedad, que entró en crisis a partir de la década del 80 y que, en las últimas dos décadas, ha empezado a ser modificada prácticamente en todos los países. La nueva relación entre las universidades, los gobiernos y la sociedad se desarrolla en un contexto caracterizado por la escasez de los recursos; la eficiencia y la equidad con la que operan los sistemas de educación superior; el cuestionamiento estatal y social a la eficacia; la preocupación por la calidad y la conveniencia y las nuevas demandas a la educación derivados de una sociedad con mayores conocimientos. Debido al lugar central que tiene el conocimiento en la organización social y en la producción de bienes y servicio, las universidades tradicionales han perdido el privilegio educativo, ya que han surgido universidades privadas que solo se dedican a enseñar y no a desarrollar investigación y empresas multinacionales de educación que ingresaron en los distintos países para brindar servicios educativos. Conjuntamente, a excepción de las profesiones tradicionales, la certificación de los estudios cada vez presenta menos importancia, debido a que hoy interesan de manera más evidente las capacidades y las competencias. Los cambios actuales en las formas de organización, que básicamente consisten en la vinculación de la universidad con otros centros productores de conocimiento, a través de asociaciones y alianzas implican una actividad creciente de transferencia e intercambio de tecnología, especialmente en el área de agronomía donde existe una elevada vinculación con el medio. A pesar de los cambios enumerados, hasta el momento no se permite la generación de estructuras de gobernación diferentes dentro de las

universidades, como por ejemplo no se permite la presencia de otros organismos o individuos externos a las universidades en los departamentos, cátedras o en el consejo, los cuales son los sitios donde se toman las decisiones de gestión de la unidad académica. En general, los sistemas de educación superior se hallan en tensión por tres polos: los profesores tradicionales, los gobiernos y el mercado, y de acuerdo a cómo se resuelva esta relación de poder, así será la conformación. Actualmente, en lugar de los profesores tradicionales que ostentan el poder absoluto hoy existe el trabajo en equipo y la coordinación horizontal. La gestión burocrática dispone de autonomía de medios y se evalúan sus fines debido a que el mercado tiene múltiples objetivos y una gran presencia de una pluralidad de clientes (Toribio, 1999).

La organización académica depende de la evolución histórica de las instituciones y los sistemas. En general, nunca se adoptan modelos puros, sino que las instituciones tienen una organización que es el resultado de su desarrollo previo, en el que se pueden haber superpuesto distintos modelos y proyectos. No es lo mismo impulsar estructuras matriciales que permiten reunir a los docentes por áreas disciplinarias en un sistema de cátedras, que alentar formas de articulación interdisciplinaria en un sistema de departamentos. La organización académica es un medio para desarrollar las funciones específicas de la universidad. Por lo tanto, no tiene mucho sentido suponer que haya formas de organización mejores que otras, sino que su adecuación responderá a los fines que se persiguen. Estos proyectos, en muchos casos, se implementan como reformas a nivel de las facultades, sin que involucren a toda la universidad, algo que es irreprochablemente comprensible en las universidades grandes y medianas y en las que llevan años con una estructura de facultades y cátedras.

Desde la década del 90, las universidades argentinas experimentaron grandes transformaciones, parcialmente, como consecuencia de las políticas movilizadas desde la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y, también, por la propia iniciativa ante los estímulos del medio y del contexto internacional. Las transformaciones que han tenido lugar en las últimas décadas son consecuencia, al menos, del proceso de la revolución científico tecnológica y del proceso de cambios sociales que ha modificado la relación de las universidades con el resto de la sociedad, con los estados y las demandas que ellas reciben. Debido a esto, las universidades y los sistemas de educación superior, generaron respuestas a las nuevas demandas de educación superior. En el caso argentino, la estabilidad económica de las décadas pasadas, probablemente, fue un factor que tuvo una incidencia directa en las actividades universitarias, porque favoreció el armado de

presupuestos, el desarrollo de planes, y el planeamiento a mediano plazo. Estos cambios estuvieron estimulados por la actividad desarrollada por el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA), que financió proyectos de reforma y mejoramiento de la calidad de las universidades nacionales. Esto implicó la elaboración de proyectos por parte de las universidades para competir por los recursos y reforzó la tendencia a introducir modelos de presupuestos por objetivos y programas, algo que hasta el momento no era realizado por las universidades. En esta década, la reforma del estado, la escasez de recursos y la búsqueda de una mayor eficiencia llevaron a las universidades a generar reformas en la gestión y la administración, tendientes a optimizar no sólo el uso de los recursos económicos y financieros, sino también de los recursos humanos, tecnológicos y de información. Debido a este contexto se avanzó hacia un proceso de profesionalización de la gestión y la administración en la educación superior que sigue hasta la actualidad. Es necesario recalcar que en estas transformaciones ha tenido un papel principal la creciente vinculación de las universidades con las empresas, porque ha necesitado adecuar algunos procedimientos administrativos a los tiempos y requerimientos de las mismas y además se ha favorecido por la normativa vigente. Por otro lado, la adopción de situaciones de evaluación y acreditación ha sido el cambio más importante que ha experimentado el sistema universitario argentino en los últimos tiempos. En este sentido, la sanción de la Ley de Educación Superior y la organización de la CONEAU, han logrado que la evaluación y la acreditación se hayan extendido al conjunto de las universidades y haya sido una de las causas de estos cambios tan importantes a nivel de las instituciones y de las unidades académicas.

En relación al nivel académico, en la década del 90, como consecuencia de la revolución científico tecnológica y los cambios en el mercado del trabajo, se han impulsado una serie de reformas, que se encuentran actualmente en implementación y cambios. Además de las universidades que desde su puesta en funcionamiento habían adoptado un modelo diferente del de las facultades y cátedras; otras, frente a la transformación de la educación superior, diseñaron proyectos de reforma de las estructuras académicas. La magnitud que alcanzaron estas reformas se puso de manifiesto en el hecho de que entre las líneas prioritarias que financia el FOMECA, dentro de los proyectos de reformas académicas, el primer rubro estaba destinado a los proyectos tendientes a la departamentalización. Entre otras cosas, se consideraba que la estructura de cátedra al ser rígida impide la movilidad de los docentes, porque no favorece la renovación de los cuerpos académicos y obstaculiza la implementación de las reformas curriculares y las consecuentes reasignaciones de los docentes. Por

ello, se entiende que la designación por áreas del conocimiento favorece una mayor movilidad y también la rotación de los recursos humanos docentes que se hallan en la etapa de formación. En el caso de las universidades nacionales argentinas, parecería que ni la cátedra ni el departamento son las estructuras más adecuadas para satisfacer la flexibilidad y la diversificación de la oferta educativa, por ello, se adoptan estructuras híbridas, como las matriciales que combinan las coordinaciones de las carreras y el agrupamiento de los docentes por áreas disciplinarias.

En relación a los cambios tratados en el párrafo anterior, puede destacarse a las facultades de agronomía de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad de Cuyo que tuvieron la tendencia al acortamiento de las carreras; la organización de los contenidos en ciclos y la oferta de títulos intermedios; la articulación del grado con el posgrado y el fortalecimiento de éste último. Las reformas curriculares intentaron adaptar los contenidos y la metodología de enseñanza a las actuales demandas; en algunos casos la articulación con la enseñanza superior no universitaria y el crecimiento de las ofertas a distancia; entre otros. Además, se ha producido un crecimiento y una mayor institucionalización de las actividades de investigación y, también, de la transferencia de conocimientos y tecnología, como se puede apreciar a nivel del sistema universitario y en cada institución. En principio y en líneas generales, puede señalarse que el modelo de cátedras imperante era y es visualizado como fuente de estancamiento institucional y personal, porque no permite la flexibilización de las designaciones ni el progreso de los docentes con menos experiencia. La UBA se había planteado en ese momento una estructura matricial organizada de modo tal que los departamentos se deberían ubicar en el vector columna, mientras las carreras –de grado o posgrado– en el vector hileras. Esto implica que la estructura matricial tiene como base de su organización, por un lado a los departamentos, quienes tienen a su cargo las actividades de docencia, investigación y extensión y, por otro lado, a las carreras, que cuentan con un director responsable de la gestión de la carrera correspondiente. La estructura matricial puede tener como unidad de referencia a una facultad, a toda una universidad, o cada uno de las unidades de la universidad. Si bien se intentó llevar a cabo esta estructura en la UBA, y en la facultad de agronomía, finalmente no se consiguió cambiar de forma completa la idea de lograr la conformación de departamentos y hacer desaparecer las facultades y las cátedras, por lo tanto este modelo no pudo implantarse en la unidad académica. Lo mismo ocurrió en otras universidades nacionales como por ejemplo en la de Córdoba y la de Cuyo. La universidad nacional de la Rioja adoptó el modelo de depar-

tamentalización desde su nacionalización, llevando a cabo también cambios profundos en los planes de estudio de agronomía relacionados a este modelo de estructura, sin embargo este modelo sigue teniendo una cabeza central que toma las decisiones finales que es el consejo superior.

En este contexto de reformas, que también presenta grandes dificultades, se presentan los cambios en las estructuras académicas. Para indicar la magnitud de estos, pueden mencionarse las instituciones que han adoptado estructuras que no responden al modelo de facultades y cátedras, tanto las instituciones nuevas que lo han hecho al organizarse, como las instituciones tradicionales que se encuentran transformando su organización. Las instituciones creadas en las últimas décadas adoptaron estructuras diferentes de las de facultades y cátedras. Entre ellas se encuentran, todas las del Conurbano Bonaerense –las Universidades Nacionales de Quilmes, General San Martín, General Sarmiento, La Matanza, Tres de Febrero y Lanús; Arturo Jauretche, Avellaneda, la de Villa María (que imparte la carrera de agronomía; las dos que eran provinciales y fueron nacionalizadas, la de La Rioja (imparte la carrera de agronomía) y la de la Patagonia Austral y también el recientemente organizado Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA). A estas universidades hay que agregarles las Universidades Nacionales del Sur y de Luján (ambas imparten la carrera de agronomía), creadas 1956 y 1972, respectivamente, con estructuras departamentales, las cuales fueron citadas previamente. El riesgo más acentuado que se sugiere en estas universidades que han adoptado estructuras diferentes del modelo de facultades y cátedras es que sea una adopción solamente formal y que en la práctica sigan funcionando igual que en el modelo del que se pretenden alejar. Este es un riesgo real y puede deberse a la persistencia de una cultura (*habitus*) académica estructurada en relación a las facultades, que es la tradición dominante en las universidades nacionales. En general, se expresa que se ha adoptado una nueva estructura de un modo figurado, pero se observa que las carreras siguen siendo pertenencia de un departamento, ejerciendo como una facultad, se observa que el coordinador o director de una carrera selecciona a los docentes, sin reparar en los departamentos o áreas disciplinarias pertinentes. También, se observa esto en las nuevas universidades debido a que se tiende a considerar que las estructuras se encuentran en proceso de formación. En el caso de las universidades que tuvieron estas reformas, es muy difícil remover o cambiar estructuras tradicionales con un gran peso dentro de la universidad, por lo tanto al avanzar de manera muy paulatina y solo en algunas partes de la institución se corre el riesgo de que sea un proceso muy lento y se ponga en duda avanzar en la constitución de la nueva estructura. Todo esto continúa con

la proliferación burocrática que se produce por la superposición de funciones y áreas y continua con una centralización de la conducción por el Consejo Superior y el Rectorado y de la ejecución a través de los Departamentos, lo cual no favorece la coordinación que sigue siendo concentrada e ineficiente.

6. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Lo planteado anteriormente demuestra que, en el sistema universitario argentino, el modelo de facultades y cátedras está siendo objetado y debido a esto las universidades se encuentran reformándolo y en muchos casos abandonándolo. Por otro lado, los cambios en las estructuras están muy relacionados con las reformas curriculares porque éstas en el presente suponen procesos de discusión de los objetivos y estrategias institucionales. Asimismo, los cambios plantean la consideración de los recursos disponibles como la estructura académica y qué tipo de docentes son los adecuados para hacerse cargo de las reformas. En este sentido, no puede negarse que currículum y organización académica son altamente dependientes (Yapur, 1998). En general, las estructuras adoptadas o hacia las que se pretende avanzar son de tipo matricial, es decir, combinan la organización de las disciplinas o áreas del conocimiento en departamentos con las coordinaciones de carreras. Este hecho permite superar uno de los riesgos más comunes del modelo departamental puro: la fragmentación de los currículos. Las transformaciones que experimenta el conocimiento, con sus fenómenos de renovación incesante y obsolescencia, y los cambios que esto produce en las realidades laborales, requieren conjugar los enfoques disciplinares con los profesionales o de la carrera. Por otro lado, las estructuras escogidas para reemplazar o cambiar parte del sistema tradicional de facultades y cátedras son diferentes entre sí, tanto desde lo formal o teórico, como en lo relacionado a sus aplicaciones. Un ejemplo del funcionamiento operativo de esta estructura, es por ejemplo que las carreras presentan a las distintas áreas temáticas (Matemática, Física, Biología, Sociología, Historia, etc.) y su demanda de profesores de acuerdo a las asignaturas que requieran impartirse atendiendo cada área a esa necesidad. La cobertura de cargos docentes por áreas mediante el sistema de concursos permite además incrementar los niveles de idoneidad, articulación de actividades de enseñanza, complementación de las tareas de investigación e intercambio de experiencias de formación y capacitación. Es importante remarcar que los docentes concursan por áreas de conocimiento y no por asignaturas, porque esto permite que los docentes, dentro de su especialidad y formación, dicten las asignaturas que las carreras demandan. Por ello,

es importante analizar algunas particularidades que presenta cada institución y, cuando sea posible las causas de su adopción. A estos efectos, se relevaron algunos documentos institucionales, como estatutos, normas y proyectos en los que se regulan o presentan las estructuras y documentos relacionados a los planes de estudio de agronomía en particular.

El hecho de que todas las universidades creadas en las últimas décadas hayan adoptado estructuras diferentes de las facultades demuestra que existe un acuerdo extendido acerca de los problemas de las estructuras tradicionales de las universidades argentinas. Debido a esto, aun se están buscando alternativas que reconozcan y den una mejor respuesta a las demandas presentes. Actualmente, no está completamente analizado el impacto que están teniendo en las estructuras académicas y de gestión los cambios en las formas de producción de conocimientos que requieren una fuerte vinculación de las universidades con diferentes instituciones públicas y privadas y una integración más plena con el medio local. Esta inserción en el medio social cercano a las universidades es una tendencia que se manifiesta también en los países más desarrollados, donde por ejemplo, la organización de polos tecnológicos alrededor de las universidades constituye la manifestación de un nuevo modo de relación de las universidades con su entorno. Esto en Argentina aún es muy incipiente y existe en instituciones estatales como el INTA pero no existe en las universidades estatales. La facultad de agronomía de la UBA esta creando un Parque Científico tecnológico que según su propia definición actúa en colaboración con Area Science Park y la Universidad de Parma, nace como un ámbito para integrar la investigación a las empresas del sector de los agro alimentos. Las actividades del Parque implican la creación de redes entre las empresas del mismo sector productivo o de sectores complementarios, y entre estas y las estructuras de investigación y de innovación, lo cual facilita el establecimiento de un círculo virtuoso en el que la especialización productiva puede desarrollarse y mantenerse en el tiempo. Las relaciones del PCYT Fauba con instituciones públicas, organismos crediticios, y centros de investigaciones nacionales e internacionales, hace que el Parque sea un referente para la innovación, desarrollo e internacionalización de las Pymes del sector agro alimentario en Argentina. EL PCYT Fauba tiene un Consejo Asesor integrado por personalidades del sector público y privado que colaboran para orientar la actividad del Parque a las necesidades del país. Sin embargo, como crítica puede decirse que estas estructuras se crean para vincularse con el medio pero no resuelven el tema de base que es permitir que otras instituciones públicas (ONG, asociaciones de profesionales, asociaciones científicas, ministerio, INTA, FAO, etc), privadas

(asociación de productores, empresas del sector), científicos e investigadores y la misma comunidad decidan realmente dentro de los consejos y demás estructuras de las facultades. Las cuestiones a decidir serían las mejoras en los contenidos académicos, la gestión de los recursos, entre otros temas y para generar de esta manera una pluralidad de visiones y definir cómo debería ser la educación superior agropecuaria en el país, en función de los cambios que existen actualmente y que pudieran surgir en el futuro.

Por lo dicho anteriormente, es importante evaluar en qué medida las nuevas estructuras adoptadas (por las antiguas y las nuevas universidades) responden a las condiciones que son necesarias para que se puedan imponer estructuras funcionales y adecuadas en las universidades (como por ejemplo la matricial). Si bien estas nuevas estructuras no responden a un modelo clásico, en general siguen obedeciendo a una concepción de lo académico centrada en la institución universitaria, que dispone del monopolio de la producción, validación de los conocimientos y hasta el momento continúa con sus antiguas, aunque un poco cambiadas, estructuras y formas de gestión.

7. CONCLUSIONES

Los procesos que están teniendo lugar en las universidades argentinas en general y las que imparten la carrera de agronomía en particular, que parcialmente se han analizado, demuestran que la cuestión de la estructura académica presenta un lugar importante en los procesos de reforma. Es evidente la gran incidencia de la estructura en el conjunto de actividades universitarias. En este sentido, las estructuras tendrían que analizarse y evaluarse como parte de la gestión académica, en su situación o estado actual, y en su curso cronológico, en relación a su evolución y perspectivas. Asimismo, deberían tener que considerarse en sus relaciones con el gobierno y la administración, pero también con la docencia y la investigación dentro de las universidades. También por fuera de las universidades deberían analizarse su relación con la sociedad, con los distintos organismos privados y estatales, debido a que cada vez deben estar más integrados a las instituciones nacionales e internacionales.

La gestión presenta varias diferencias entre una universidad y otra. Como se ha presentado, existen distintos tipos de organizaciones, de culturas, de orientaciones institucionales en las que las universidades se constituyen. Esta variación se magnifica si se comparan distintos sistemas universitarios nacionales. En ge-

neral, las universidades y los textos proponen que se refuercen los mecanismos de coordinación vertical y horizontal en todas las funciones de la institución. También se propone que se mejore la eficiencia mediante una reforma de la organización académica que favorezca la integración multidisciplinar y permita un mejor aprovechamiento de los recursos humanos y materiales dedicados a la enseñanza y la investigación. En relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje se recomienda poder distribuir a los docentes en relación al número de estudiantes. Esto llevaría a una reestructuración para lograr unificar áreas del conocimiento y lograr eliminar los compartimentos estancos de la organización por cátedras y eliminar las desconexiones entre carreras y facultades. En general, se considera que las facultades deberían lograr un consenso en el dictado de cursos de interés común evitando superposiciones que generen una muy baja eficiencia. Esto no implicaría reorganizar toda la universidad en departamentos, algo que puede llevar mucho tiempo, sino que lograría racionalizar el uso de los recursos humanos y materiales recuperando el principio de la articulación de las áreas de conocimiento con contenidos afines.

Las universidades argentinas se encuentran en un proceso de transformación y una de las manifestaciones de esto, son los procesos de reforma curricular. Estos, asimismo, se encuentran relacionados al mayor volumen de conocimientos que surgen rápidamente, especialmente en las ciencias agropecuarias, y a las nuevas demandas que las universidades reciben de la sociedad. Actualmente, la globalización genera la comparación de los modelos locales de gestión y organización con los que se emplean en otros países, por lo tanto, las universidades se encuentran sujetas a reformas curriculares que requieren nuevas estructuras que permitan un mejor aprovechamiento de los recursos que las constituyen.

Finalmente, para lograr una ajustada reforma en las universidades, deberían analizarse el grado de conformidad de los actores con las actuales estructuras mediante un relevamiento de la opinión de las autoridades, los docentes y los estudiantes respecto de las actuales estructuras: remarcar e identificar las principales críticas, las alternativas propuestas para mejorarlas, y los obstáculos que los actores perciben para lograr implementar las nuevas estructuras. Solamente, mediante un compromiso conjunto de todos los actores intervinientes se podrán lograr resultados efectivos en la organización universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brunner, J. J. (1990). *Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Chile, FCE.

Coneau. (2013). www.coneau.edu.ar

Cubero Pérez, R., Cubero Pérez M., Santamaría Santigosa A., De la Mata M. L. Benítez, M. J. Carmona I. y Prados Gallardo M. (2008). *La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. Universidad de Sevilla. Laboratorio de Actividad Humana. Sevilla, España*. Revista de Educación, 346., pp. 71-104

Dillon, E. 2006. *La educación rural en la Argentina de hoy*. Anales de la educación común / Tercer siglo / año 2 / número 5 / Educación y trabajo. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

Facultad de Agronomía. UBA, FAUBA, www.agro.uba.ar

Facultad de Ciencias Agrarias Universidad Nacional de Cuyo. <http://www.fca.uncu.edu.ar/>

IICA. (1998). *La Reforma curricular en agronomía en la Argentina*. Foro de análisis de la educación superior agropecuaria.

Martínez Nogueira, R. (2009). *La institucionalidad de la agricultura y el desarrollo rural: consideraciones para su análisis*. En *La institucionalidad agropecuaria en América Latina: estado actual y nuevos desafíos*. FAO. Cap II.2. Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Santiago, Chile., 38 pags.

Toribio, D.E. (1999). *La evaluación de la estructura académica*. Informe Coneau. www.coneau.edu.ar

Universidad Nacional de La Rioja, UNLAR, <http://www.unlar.edu.ar/>

Universidad Nacional de Lujan, UNLU, www.unlu.edu.ar

Universidad Nacional del Sur, www.uns.edu.ar

Universidad Nacional de Lanús, UNLA, www.unla.edu.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento, UNGS, www.ungs.edu.ar

Yapur, C. (1998). *Las reformas curriculares de los 90*. Infomec, Año 3, N° 6. pp. 38 – 41

Direitos humanos e preconceito a cegos universitários brasileiros *Human rights and prejudice against Brazilian blind undergraduate students*

Bento Selau e Lúcio Jorge Hammes

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA, Brasil.

Magda Floriana Damiani

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, UFPel, Brasil

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar os relatos de um grupo de cegos, egressos da educação superior, acerca do comportamento de seus professores, à luz dos princípios da educação em direitos humanos. Traz para o debate as novas políticas relativas a esse tópico, no Brasil. Constituiu-se em uma investigação de natureza qualitativa, assumindo a forma de estudos de casos de oito sujeitos. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e submetidos a um processo de análise textual discursiva. Os achados apontam para a violação de alguns princípios da educação em direitos humanos, tais como, igualdade de direitos, dignidade e reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades, por parte de docentes, materializados em comportamentos de origem preconceituosa.

Palavras-chave: cegos | direitos humanos | educação superior | preconceito.

Abstract

This work aims to analyze reports of a group of blind students, university graduates, about the behavior of their teachers, in the light of the principles of human rights education. It brings to the fore the new policies regarding this topic in Brazil. The investigation had a qualitative nature, taking the form of case studies of eight subjects. Data were collected through interviews and subjected to a process of discursive textual analysis. The findings point to the violation of some principles of education in human rights, such as equal rights, dignity, and recognition and appreciation of differences and diversities, by teachers, materialized in prejudiced behaviors.

Keywords: blind | human rights | undergraduate education | prejudice.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui-se em recorte de uma pesquisa que teve por objetivo investigar como um grupo de cegos explica o fato de ter concluído a educação superior, identificando, ao mesmo tempo, alguns dos fatores associados ao seu sucesso acadêmico (Selau, 2013). Como os relatos do comportamento dos seus professores foi foco importante dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, este recorte visa apresentar uma análise de alguns aspectos desse comportamento à luz dos princípios da educação em direitos humanos. Os depoimentos revelaram que, em vários momentos de sua formação superior, as ações de alguns docentes foram preconceituosas e, por isso, violavam alguns dos princípios da educação em direitos humanos.

Nas entrevistas, observou-se que os participantes ansiavam por expor suas opiniões a respeito da atuação de seus docentes. SM1¹, por exemplo, assim se expressou: “encontrei dificuldades com os professores. Ah! Aí tu encontras diversos tipos de dificuldades”. Declarações com esse conteúdo foram recorrentes nos relatos de todos os sujeitos.

104

A participação de cegos na educação superior remete às conquistas da humanidade em relação aos seus direitos, especialmente, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proposta pelas Organizações das Nações Unidas [ONU], após a 2ª Guerra Mundial, durante a “Conferência de Yalta”, em 1945, que visou construir um mundo mais justo e humanitário. Essa declaração foi adotada pela ONU como documento oficial, em 1948, sendo referência, com certo consenso, para balizar discussões sobre o que é aceitável e inaceitável em um “mundo civilizado”, em termos de direitos.

No Brasil, a legislação e as ações políticas que fundamentam a educação em direitos humanos remontam à promulgação da Constituição Federal de 1988 (Constituição, 1988). Desde então, uma série de leis, decretos e portarias² foram publicadas no sentido de garantir o direito humano à educação, para todos. Nesse sentido, o Ministério da Educação [MEC] publicou, em 2007, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos [PNEDH] (Brasil, 2007). Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação [CNE] divulgou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos [DNEDH] (Brasil, 2012). Esses

¹ Sigla escolhida para nomear o(s) sujeito(s) sem identificá-lo(s). Os demais participantes serão caracterizados na sequência do escrito.

² As quais não serão todas listadas, já que o foco do trabalho está centrado no PNEDH e nas DNEDH.

documentos auxiliam a orientar as políticas educacionais na perspectiva dos direitos humanos nas escolas e nas universidades.

No PNEDH (Brasil, 2007), observa-se que a promoção de uma educação de boa qualidade para todos é um direito humano essencial. Essa ideia implica considerar que todos os debates educacionais deveriam levar em consideração os direitos humanos porque, sem isso, tais debates podem resultar lacunares. O documento destaca, ainda, que “é dever dos governos democráticos garantir a educação de pessoas com necessidades especiais” (Brasil, 2007, p. 11) e que, nos processos educacionais, há necessidade de se considerar a diversidade dos estudantes, incluindo nele as pessoas com deficiência. Como ação programática para a educação superior, o PNEDH (Brasil, 2007) prevê que se elaborem políticas de educação inclusiva que oportunizem o acesso e a permanência de deficientes nesse nível de ensino.

Nas DNEDH (Brasil, 2012), fica claro que a cultura dos direitos humanos é um dos alicerces para a luta contra as desigualdades e, portanto, para a mudança social. Segundo esse documento,

[o]s direitos humanos têm se convertido em formas de luta contra as situações de desigualdades de acesso aos bens materiais e imateriais, as discriminações praticadas sobre as diversidades socioculturais, de identidade de gênero, de etnia, de raça, de orientação sexual, de *deficiências* [grifo nosso] (...) (Brasil, 2012, p. 3).

105

No que diz respeito às instituições de ensino superior, as DNEDH (Brasil, 2012) enfatizam a responsabilidade das universidades na promoção da educação em direitos humanos. Essas diretrizes, inclusive, apontam para a possibilidade de violação de tais direitos nesse nível educacional. O texto das DNEDH (Brasil, 2012, p. 16), afirma que: “[a]s instituições de Ensino Superior não estão isentas de graves violações de direitos”.

Para levar a termo o objetivo proposto, após esta breve introdução, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa e os achados relativos ao recorte aqui focado. O texto termina com algumas reflexões sobre tais achados.

2. O CAMINHO METODOLÓGICO

Este estudo ancorou-se em uma abordagem de natureza qualitativa, assumindo a forma de estudos de casos (Bogdan e Biklen, 1994; Lüdke e André, 1986). Os participantes³ foram oito sujeitos cegos, cinco do sexo masculino (SM) e três do sexo feminino (SF), descritos no quadro 1, no qual estão também explicitadas informações adicionais:

QUADRO 1

Descrição dos sujeitos de pesquisa.

Sujeito/sexo	Formação	Colação de grau	Profissão
SM1/Masculino	Ciências Sociais Jurídicas	1999	Advogado
SM2/Masculino	Letras	1995	Professor
SM3/Masculino	Graduação 1: Fisioterapia	1983	Fisioterapeuta
SM3/Masculino	Graduação 2: Letras/ Português	1994	Professor
SM4/Masculino	Ciências da Computação	2006	Analista de suporte
SM5/Masculino	Fisioterapia	1984	Fisioterapeuta
SF1/Feminino	Letras/Inglês	2009	Professora
SF2/Feminino	História	2005	Assistente administrativo
SF3/Feminino	Pedagogia	2011	Professora

Fonte: Selau (2013).

Os critérios de seleção dos participantes foram os seguintes: (1) ser cego; (2) ser egresso da educação superior; (3) ter disponibilidade para participar da pesquisa.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas narrativas com esses participantes. Essa ferramenta metodológica foi considerada crucial para este trabalho, uma vez que propicia o mapeamento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação de vida (Bauer e Gaskell, 2002). Além disso, a entrevista tem sido utilizada em diversas pesquisas voltadas para sujeitos cegos, dentre elas, as de: Bazon (2009), Oliveira (2007), Raposo (2006), Delpino (2004) e Caiado (2003).

³ Os sujeitos da pesquisa não serão identificados. As siglas que designam os entrevistados significam: S, sujeito; M, masculino ou; F, feminino e; indicação do participante apontada por número.

Os dados coletados foram trabalhados por meio do processo de análise textual discursiva, proposto por Moraes (2003), e organizados em três categorias. Tais categorias são do tipo emergente e foram originadas a partir dos princípios da educação em direitos humanos, definidos pelas DNEDH (Brasil, 2012) que se considerou terem sido feridos, por meio do comportamento preconceituoso de alguns dos professores dos sujeitos cegos.

3. ACHADOS DA PESQUISA

A seguir, apresentam-se os achados da pesquisa e a sua discussão, segundo as categorias de análise organizadas com base nos depoimentos dos sujeitos. Essas categorias, como se verá, estão centradas no preconceito, uma vez que este esteve presente nos comportamentos analisados de alguns docentes da educação superior.

3.1 PRECONCEITO E TRATAMENTO DESIGUAL

Dentre as formas de comportamento docente que podem ser consideradas desrespeitosas em relação aos direitos humanos de seus alunos, pode-se citar o tratamento desigual, gerado pelo preconceito. Esses comportamentos foram mencionados por terem ocorrido em diferentes momentos, e de distintas maneiras, durante as trajetórias dos sujeitos pela educação superior. Os relatos a seguir ilustram tais tratamentos desiguais.

SM5, por exemplo, indicou que, já no começo da faculdade, o grupo de professores da coordenação do seu curso mostrou-se incrédulo e contrariado com a admissão e permanência de um estudante cego entre os demais graduandos. Esse sujeito relatou que o coordenador do curso, em atitude abertamente preconceituosa, fazia campanha contra a participação de pessoas com deficiência visual na sua faculdade. SM5 assim manifestou-se sobre o assunto: “eu sempre senti essa ‘carga’ de vários professores, principalmente da coordenação”.

Continuando seu relato acerca dos preconceitos sofridos, SM5 comentou que havia professores que, em algumas reuniões com os alunos, tratavam do assunto referente à sua formação, preconceituosamente. Em uma dessas ocasiões, professores manifestaram a opinião de que o estudante cego não tinha capacidade para o trabalho intelectual e que necessitava de tratamento especial, acrescentando que as facilidades propiciadas aos cegos, até aquele

momento, seriam canceladas. O entrevistado disse que, imediatamente, perguntou aos professores quais eram essas “facilidades” e o que significava a palavra “cancelamento”, no âmbito do que havia sido enunciado, não obtendo resposta (SM5).

O preconceito de alguns professores também se manifestou por meio de conselhos que pretendiam induzir o aluno cego a trocar de curso ou até a desistir da universidade. SM5 lembrou que vários professores tentaram convencê-lo a desistir do curso, por entenderem que ele não poderia exercer a profissão para a qual buscava formação. Alguns diziam que ele nem sequer conseguiria concluir a educação superior.

Outros depoimentos coletados nas entrevistas mostram, igualmente, que diferentes professores desacreditavam na capacidade de os cegos estudarem com competência e, posteriormente, exercerem a profissão para a qual se estavam formando. O tratamento desigual, nesses casos, aparecia materializado na forma de questionamentos, que revelavam dúvidas sobre a capacidade de o cego lidar com o conteúdo ensinado, tal como se percebe na fala do SM3:

108

Há também comentários negativos que alguns professores faziam, tipo: “como é que você vai fazer para saber isso?”; “como é que você vai aplicar aquilo?”. Isso são preconceitos velados, porque você não precisa adiantar nada para mim: a hora que chegar, eu faço. Então, com certeza, era preconceito (SM3).

SM1, por seu turno, também relatou que alguns professores consideravam um absurdo um cego estar em um curso superior. Esse sujeito entende que alguns de seus professores consideravam o cego como um incômodo para todos, em sala de aula.

As concepções ligadas ao senso comum, referentes às capacidades e/ou limitações das pessoas cegas não são recentes. Amiralian (1997) destaca quatro ideias conhecidas, popularmente, quando se remete à imagem de uma pessoa com cegueira: a de alguém sofredor, que vive em uma eterna escuridão; a de um sujeito detentor de poderes sobrenaturais, com capacidades que ultrapassam as aparências, como se fosse possuidor de um sexto sentido; a de uma pessoa pateticamente boa; e a de um protótipo da maldade. Os depoimentos dos sujeitos desta pesquisa sugerem que os professores não estão imunes a essas ideias do senso comum, não estão isentos de desenvolverem concepções preconceituosas.

Os achados desta pesquisa corroboram as ideias de Amiralian (1997) e os resultados de outras investigações, como as de Delpino (2004), Mazzoni e Torres (2005), Nuernberg (2009) e Caiado (2003), as quais indicam, como um dos principais obstáculos atitudinais com os quais o cego se defronta, ao entrar na universidade, a maneira como ele é visto e tratado por muitos de seus professores e/ou colegas de sala de aula. Para Mazzoni e Torres (2005), o escasso conhecimento, por parte de colegas e de professores, sobre as necessidades específicas das pessoas com deficiência visual contribui para a formação de falsos conceitos e gera o desenvolvimento de atitudes discriminatórias. Segundo Nuernberg (2009), atitudes preconceituosas, provenientes de professores e alunos videntes, incluem: a negação de que seja possível um cego aprender adequadamente os conteúdos científicos de uma determinada área para, posteriormente, exercer a profissão para a qual foi certificado; a consequente crença no “normalcentrismo”, ou seja, na ideia de que, para exercer uma profissão, uma pessoa deve estar em plenas condições físicas; e a crença de que o cego é inseguro, fraco, dependente, indefeso – o que gera atitudes de superproteção ou o seu contrário, a minimização das dificuldades do cego, não lhe oferecendo auxílio.

Ao considerar o aluno cego incapaz de desenvolver habilidades para o exercício da profissão para a qual está sendo formado, os docentes podem não investir no processo de ensino desse aluno da mesma forma que o fazem em relação ao do aluno vidente. Isso poderá prejudicar a aprendizagem dos primeiros, ferindo o princípio da dignidade humana e o do reconhecimento e da valorização das diferenças e diversidades, que demanda o “enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades”, expressado no DNEDH (Brasil, 2012, p. 9). A orientação do DNEDH é que, para preservar a dignidade humana, deve-se “levar em consideração os diálogos interculturais na efetiva promoção de direitos que garantam às pessoas e grupos viverem de acordo com os seus pressupostos de dignidade” (Brasil, 2012, p. 9).

Para que isso ocorra, pensa-se ser necessária uma análise da situação concreta dos sujeitos envolvidos nos processos educativos e a valorização do diálogo entre eles, com o propósito de elaborar propostas pedagógicas pertinentes, que superem preconceitos e atendam às especificidades dos estudantes cegos, tratando-os da mesma maneira que se tratam os videntes. Com base nas DNEDH, acredita-se que esse tipo de procedimento promove “respeito às diferenças, garantindo a realização de práticas democráticas e inclusivas,

livres de preconceitos, discriminações, violências, [...] dentre outras formas de violação à dignidade humana” (Brasil, 2012, p.11). Ele é capaz de promover o desenvolvimento de novas relações entre os deficientes e as pessoas de seu entorno, mudando concepções e posturas pedagógicas preconceituosas e abrindo espaço para que todos, nas suas particularidades, possam participar igualmente na sociedade.

3.2 PRECONCEITO E A INSEGURANÇA DOCENTE

A atitude preconceituosa em relação ao cego não se resumiu ao tratamento desigual; o preconceito também se expressou em atitudes de insegurança por parte de alguns docentes.

Os sujeitos da pesquisa relataram que havia professores que pareciam estar afetados por sua presença em sala de aula. Tomando as falas de SM4, SM1 e SF2, observa-se esse preconceito materializado no que os sujeitos classificaram como insegurança. Essa insegurança é sugerida, por exemplo, na opinião dos entrevistados, nos seguintes comportamentos: não conversar com o cego; não estar atento às necessidades desse estudante. Nuernberg (2009) também menciona a insegurança, por parte de alguns professores, em relação à maneira de se relacionar com o aluno cego, o que corrobora os depoimentos dos participantes desta pesquisa.

110

A respeito desse tipo de comportamento, SM1 expressou a seguinte opinião: “existe insegurança do docente para lidar com o aluno deficiente. Eu noto isso, a rigidez de alguns professores ao tentar estabelecer contato com o cego”. Questionado a explicar o que significaria esta “rigidez”, o participante argumentou que compreendia que ela se referiria a atitudes de evitação de contato consigo, quando o professor fazia o possível para não se relacionar ou conversar com o cego, considerando que o próprio docente conversava e se relacionava formal e informalmente com outros estudantes, o que demonstra uma situação de desigualdade na relação com os alunos (Brasil, 2012, p. 9).

Segundo esse participante, tal insegurança pode ser ocasionada pela falta de conhecimento sobre como agir com pessoas com determinados tipos de deficiência (como se comunicar, por exemplo), ou ainda, pela inexperiência de atuar pedagogicamente com esses alunos, por ignorar as maneiras de proceder em situações de ensino e de avaliação, em relação a eles.

No tipo de atuação docente recém-descrito, fruto de atitudes preconceituosas, entende-se que o princípio da valorização das diferenças e das diversidades é, mais uma vez, violado, bem como o princípio da igualdade de direitos, este último expressando a necessidade de “condição de igualdade na orientação das relações entre os seres humanos” (Brasil, 2012, p. 9). Todos os sujeitos argumentaram, enfaticamente, que a insegurança, que percebiam em alguns docentes, interferiu na qualidade do ensino a eles ministrado, que lhes pareceu inferior, em comparação ao ministrado aos demais alunos. Uma postura preconceituosa e insegura pode gerar lacunas na formação do cego, interferindo no seu futuro profissional. Para SF2, a insegurança do professor gera insegurança no estudante que, por sua vez, terá receios quando estiver atuando em seu campo profissional. A insegurança relatada pode ter sido gerada pelo preconceito, pela ideia de que os cegos necessitariam de um tipo de tratamento diferente, que os professores ignoram e/ou não estão preparados para dispensar. Assim, eles tentariam evitar o contato com os cegos.

3.3 PRECONCEITO E COMISERAÇÃO

Nuernberg (2010, p. 132) aponta que “é lenta a superação de mitos e preconceitos que incidem sobre os deficientes. Ainda resistem concepções arraigadas em estereótipos e que, muitas vezes, conduzem erroneamente as formas de atenção social e educacional proporcionadas às pessoas com deficiência”, apesar dos diferentes debates expostos na mídia sobre a deficiência.

O tratamento desigual ou eivado de insegurança, por parte de alguns professores, para com os cegos, são aqui interpretados como atos que violaram os princípios da educação em direitos humanos (Brasil, 2012). Mas eles não foram os únicos observados pelos sujeitos da pesquisa. Os entrevistados apontaram que uma das piores atitudes, por parte dos professores, foi a que envolvia sentimentos de comiseração.

Segundo Rodrigues (2004), muitas das dificuldades de sucesso do deficiente na universidade situam-se no nível das representações que os docentes têm a respeito da maneira como os alunos poderão atuar no campo profissional, após a educação superior. Assim, pode-se pensar que sentimento de pena é prejudicial e revela forma de preconceito velada.

Na opinião dos sujeitos, os sentimentos de pena em relação ao cego, usualmente, geram superproteção, o que acaba impedindo que o deficiente vivencie

determinadas situações consideradas difíceis para eles, limitando suas experiências. Para os participantes, se o aluno tiver experiências limitadas no espaço de escolarização formal, seu processo de formação poderá ficar incompleto. Na sequência, apresentam-se alguns depoimentos que ilustram as percepções dos entrevistados acerca desse aspecto.

Quando o professor sente pena do estudante, segundo a expressão de SM1, ele “passa a mão por cima”, cria um problema para o deficiente. SM5 afirmou: “costumo dizer que a superproteção limita mais que a própria limitação visual”. Para SM5, os sentimentos de pena do cego implicam mudança de atitude pedagógica do professor em relação a ele, fazendo com que as intervenções do primeiro não sejam adequadas para o aprendizado do segundo. Isso pode ocorrer, por exemplo, em momentos avaliativos: o professor apresenta ao cego uma prova com menor grau de dificuldade do que aquela que apresenta aos videntes.

SF1 entende que esse comportamento superprotetor prejudica a formação do cego na educação superior, como se ilustra a seguir:

112

Agora, vou te dizer, que também existe uma coisa que eu acho negativa: é o paternalismo. Tem até outro nome nessa expressão que estou te dizendo, mas é o que me ocorre agora. Significa: os professores não te exigirem com as mesmas exigências dos outros colegas videntes (SF1).

Todos os participantes salientaram que o nível de exigência de uma avaliação deve ser igual para alunos cegos e videntes. O que deve mudar, apenas, é a maneira de veicular a prova – no computador, impressa em braille ou em outro formato – seguindo acordos anteriormente estabelecidos entre docente e aluno.

Segundo a opinião de SM1, aqueles professores que sentem pena do deficiente e que, por isso, facilitam sua vida acadêmica, mostram que estão despreparados para trabalhar com esse grupo de estudantes. Por não conhecerem estratégias adequadas de intervenção pedagógica, deixam o cego ir progredindo no curso sem a devida preparação para enfrentar as etapas posteriores, que dependem do bom aproveitamento das iniciais:

Há duas maneiras de lidar com o aluno cego: ou o professor se preocupa e ensina ele junto com os demais, elaborando estratégias de intervenção coerentes para a sua condição, ou o professor, simplesmente, não cobra corretamente o conteúdo em provas e o vai passando para os próximos anos, de qualquer maneira (SM1).

Também para SF1, os sentimentos de comiseração em relação ao estudante cego, em função de sua condição visual, e o rebaixamento das exigências feitas a ele, podem levar o cego a atingir níveis mais altos de escolarização, sem o devido preparo. Quanto a isso, SF1 faz uma observação interessante, que diz respeito ao fato de que a facilitação pode, inicialmente, ser vista como algo positivo, criando situações ambivalentes aos estudantes cegos, como mostra o excerto a seguir:

O cego pode pensar: “ótimo, olha que bom! O professor me deu uma prova de uma página e os meus colegas receberam três”. Isso pode ser bom naquele momento, mas, depois, quando a pessoa for trabalhar, é péssimo. Isso é muito negativo, porque agora, por exemplo, o que eu sinto falta: eu não sei uma técnica de dar aula, eu fico perdida, por quê? Porque eu não pude praticar e alguns dos meus professores me protegeram, passaram a mão na minha cabeça para poder me ajudar. Eles tinham a intenção boa. Alguns, claro, não todo mundo. A intenção era boa, mas completamente errada (SF1).

A comiseração e as exigências diferenciadas também podem ser vistas como atitudes preconceituosas, que ferem a igualdade de direitos e impedem que a diversidade seja reconhecida como sendo algo a ser respeitado e valorizado. De acordo com as DNEDH (Brasil, 2012, p. 9), “igualdade e diferença são valores indissociáveis que podem impulsionar a equidade social”. Ficou registrado, por meio dos depoimentos dos entrevistados, que o sentimento de comiseração é algo ruim para os cegos. Quem sente pena de alguém, por sua deficiência, coloca-se em estado de superioridade em relação à outra pessoa. De acordo com SM3, “a pena pode ser uma arma de poder, porque, quando a pessoa sente pena, ela está comunicando que ela é melhor que a outra. Então a pena é uma arma, talvez até uma arma de defesa, procurando tornar alguém mais fraco para que ela (que a usou) se sinta mais forte”.

Alguns dos sujeitos (SM1, SM4 e SM3), entretanto, propõem outra interpretação, diferentes da de SM3, para o sentimento de pena: para eles, em alguns casos, os professores sentem pena dos cegos porque estes últimos assim o permitem. SM1 aponta que alguns cegos se consideram “coitadinhos”, acreditando que têm menos capacidades intelectuais que os demais. Segundo esse sujeito, o deficiente visual não precisa se sentir assim.

Em relação a isso, os entrevistados acreditam que alguns cegos podem utilizar o artifício de se colocarem em lugar de inferioridade para conseguirem vantagens na universidade. SM4 garante que alguns gostam do paternalismo, de chamar a atenção, mas outros, como ela, não são favoráveis a tal atitude:

“não queria o paternalismo da universidade, ou seja, deixar me aprovarem nas disciplinas por pura pena, pois sabia que isso não iria me ajudar em nada quando eu fosse trabalhar”. Já SM1 relatou que conhece cegos matriculados no ensino superior que, por exemplo, não participam de avaliações, embora não tenham dificuldades (de qualquer ordem, motora ou cognitiva) que justifiquem o descumprimento dessa obrigação. SM1 considera que essa é uma situação injusta com aqueles que se dedicam e se preparam para o trabalho profissional, sejam cegos ou não. Por sua vez, SM3 salienta que o cego não pode se deixar levar pela ideia de que merece ganhar tudo. Essa mentalidade não traz nenhum tipo de benefício. De acordo com o entrevistado,

[j]ustamente em função da cultura existente, o cego, muitas vezes, tem a ideia de que tem que ter prioridade, de que merece ganhar coisas, por exemplo, nota. Bom, se ele tem essa mentalidade ainda, até na graduação, então ele aproveitou muito pouco o ensino dele até ali. E então, talvez, ele não esteja preparado para uma graduação, para uma profissionalização, porque daí ele vai se debater com outra fórmula, porque, quando ele for trabalhar, a empresa vai exigir trabalho, vai exigir pontualidade, assiduidade, mesmo porque eles vão pagar aquele profissional. Se a pessoa não estiver preparada, ela não vai ser considerada competente profissional (SM3).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades referentes à falta de profissionalismo dos professores para trabalhar com estudantes cegos na educação superior, parecem ter criado situações em que alguns dos princípios da educação em direitos humanos – igualdade de direitos, dignidade e reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades – foram feridos.

Todos os participantes salientaram, entretanto, que as posturas narradas foram características da prática de apenas alguns professores, não podendo ser generalizadas. Isso significa que outros docentes mostraram não ser preconceituosos e apoiaram os deficientes em diferentes momentos de seu curso superior. Foi igualmente comentado, por alguns dos sujeitos entrevistados, que o modo de enfrentar as dificuldades que um cego pode encontrar nas relações com seus professores depende, também, de como o próprio deficiente encara sua deficiência e se relaciona com o mundo.

Pensa-se que o cego que pretende cursar a educação superior necessita estar ciente de que, infelizmente, encontrará barreiras de diferentes ordens, sejam

elas físicas ou atitudinais, tal como sugerem os achados desta pesquisa. Estar ciente disso, bem como de seus direitos, pode auxiliá-lo a não tornar o sonho de cursar a educação superior uma frustração. Essa postura de precaução, todavia, não pode apagar o compromisso das universidades com a melhoria das condições de acesso a e permanência do cego em seus bancos e, mesmo, de procurar possíveis soluções para os problemas decorrentes da inclusão de deficientes no ensino superior.

Os achados da pesquisa permitem que se proponha a educação de acordo com os direitos humanos como sustentáculo de uma nova ordem na universidade, baseada na ética, no respeito e no compromisso com o bem de todos. Tal ordem seria capaz de produzir a educação para a civilidade, que valoriza o outro e o meio ambiente, e deveria envolver, além da formação inicial, a formação permanente de professores.

REFERÊNCIAS

- Amiralian, M. L. T. M. (1997). *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bauer, M. W., e Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- Bazon, F. V. (2009). *M. As mútuas influências, família-escola, na inclusão escolar de crianças com deficiência visual*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Bogdan, R. C., e Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brasil. (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.
- Brasil. (2012). *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP N°: 8. Brasília: Ministério da Educação.
- Caiado, K. R. M. (2003). *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas: Autores Associados.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1998). Brasília. Recuperado em 10 abril 2007, de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm

- Delpino, M. (2004). *Facilidades e dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual no curso superior*. Dissertação de Mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil.
- Lüdke, M., e André, M. E. D. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Mazzoni, A. A., e Torres, E. F. (2005). A percepção dos alunos com deficiência visual acerca das barreiras existentes no ambiente universitário e seu entorno. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, 30, 1-12.
- Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, 9(2), 191-211.
- Nuernberg, A. H. (2009). Rompendo barreiras atitudinais no contexto do ensino superior. In: Anache, A. A. e Silva, L. R. (Orgs.). *Educação Inclusiva: experiências profissionais em Psicologia*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Nuernberg, A. H. (2010). Ilustrações táteis bidimensionais em livros infantis: considerações acerca de sua construção no contexto da educação de crianças com deficiência visual. *Rev. Educ. Espec.*, 23(36), 131-144.
- Oliveira, L. C. P. (2007). *Trajetórias escolares de pessoas com deficiência visual: da Educação Básica ao Ensino Superior*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- 116 Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal Dos Direitos Humanos*: Recuperada em 15 janeiro, 2014, de http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm
- Raposo, P. N. (2006). *O impacto do sistema de apoio da Universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com deficiência visual*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Rodrigues, D. (2004). A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. *Rev. Educ. Espec.*, 23.
- Selau, B. (2013). *Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil.

El desarrollo de la competencia matemática en el aula de ciencias experimentales

The development of mathematical competence in experimental science classroom

Francisco Javier Íñiguez Porras

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y la Matemática, Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Barcelona, España

Resumen

En este artículo se proponen estrategias para el desarrollo de la competencia matemática en las clases de ciencias. En primer lugar, se analiza qué es la competencia matemática y se estudian las habilidades que deben desarrollarse en un plan de estudios basado en competencias, a diferencia del modelo tradicional de enseñanza de las matemáticas. Posteriormente se muestran algunos ejemplos de actividades que demuestran la posibilidad de desarrollar la competencia matemática en el aula de ciencias.

Palabras clave: Competencias | Destrezas | Ciencias Experimentales | Enseñanza, Secundaria.

Abstract

This article presents some strategies to develop mathematical competences in science classes. First, we analyze the characteristics of the mathematical competence and we study which skills should be developed in a competency-based curriculum and how it differs from a traditional model of teaching mathematics. Finally, we show some examples of activities that demonstrate the possibility of developing mathematical competence at the science classroom.

Keywords: Competences | Skills | Science | Teaching | Secondary School.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza por competencias supone una oportunidad para ayudar a superar algunas de las dificultades del modelo tradicional de enseñanza basado en el aprendizaje memorístico de conocimientos y en el que no suele promoverse la aplicación a situaciones de la vida real. El concepto de competencias básicas se utiliza como soporte para intentar resolver el interrogante de qué aprendizajes básicos necesita una persona para desenvolverse activamente en la sociedad (Moya y Luengo, 2011). Dichos aprendizajes incluyen conocimientos conceptuales y procedimentales, ya que sin el adecuado dominio de dichos conocimientos es difícil ser competentes, resultando imprescindible unas adecuadas habilidades y actitudes (Zabala y Arnau, 2007). Aunque en los últimos años se están llevando a cabo esfuerzos para favorecer el desarrollo de las competencias básicas en los diferentes niveles educativos, a nuestro juicio, no se potencian suficientemente las conexiones existentes entre las competencias del ámbito científico-matemático. En este artículo se analiza el significado de competencia matemática y se proponen estrategias para potenciar su desarrollo en el aula de ciencias.

118

2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR COMPETENCIA MATEMÁTICA?

Aunque el conocimiento matemático y los procesos son prerequisites necesarios para alcanzar la competencia matemática, no son suficientes (Niss, 2003). Por ello, Niss define competencia matemática como “habilidad para comprender, juzgar, hacer y usar las matemáticas en una variedad de contextos intra y extra matemáticos” (p. 218) y propone ocho competencias matemáticas clasificadas en dos grupos y sobre las cuales queremos hacer algunas reflexiones (tabla 1).

TABLA 1

Competencias matemáticas (según Niss, 2003)

Competencias involucradas en preguntar y responder sobre las matemáticas y a través de las matemáticas.	<ul style="list-style-type: none">-Pensar matemáticamente.-Plantear y resolver problemas matemáticos.-Saber construir modelos matemáticamente.-Razonar matemáticamente.
Comprensión de entidades matemáticas.	<ul style="list-style-type: none">-Representación de entidades matemáticas.-Manejo de símbolos matemáticos y formalismos.-Comunicación en, con y acerca de las matemáticas.-Uso de recursos y herramientas.

Pensar matemáticamente implica poder aplicar en nuestra vida diaria el pensamiento cuantitativo y lógico, es decir, conocer las preguntas propias de las matemáticas y conocer los tipos de respuesta que las matemáticas pueden ofrecer. Un ejemplo concreto de esta capacidad sería cómo pensar matemáticamente sobre estadística (como los datos aparecidos en medios de comunicación, tales como balances económicos o resultados electorales).

El planteamiento y la resolución de problemas implican identificar, plantear y especificar diferentes tipos de problemas matemáticos. Con frecuencia, los problemas matemáticos que se proponen en los libros de texto no exigen que el alumnado formule ningún tipo de representación previa para resolverlos, pudiendo ser resueltos de forma automática a partir de la detección de palabras clave en el texto y aplicando estrategias de cálculo conocidas (Jiménez, 2012). Por otra parte, proponer problemas lo más cercanos a la vida real facilita el desarrollo de la competencia matemática, ya que, en definitiva, resolver problemas es una actividad presente en nuestra vida diaria.

Saber construir modelos matemáticamente es una competencia matemática que se refiere a la capacidad de ir del mundo real al modelo y del modelo al mundo real, obteniendo e interpretando los resultados. Esto conlleva el análisis de los modelos ya existentes y realizar actividades de modelización en un contexto determinado (Pollack, 1997).

Razonar matemáticamente va unido a la necesidad de construir adecuadamente los conceptos, siendo conscientes de que las demostraciones no sólo son propias de las matemáticas sino que son propias de muchos aspectos de la vida. Se trata de ser riguroso en los argumentos y no admitir informaciones o declaraciones que no estén avaladas por las correspondientes demostraciones, además de descubrir las ideas básicas en una línea argumental y concebir formal e informalmente argumentos matemáticos y transformar argumentos heurísticos en demostraciones válidas.

Representación de entidades matemáticas implica la capacidad de comprender y utilizar diferentes clases de representación de objetos matemáticos, como la comprensión de tablas, gráficas, mapas de situaciones o incluso un horario de trenes.

El *manejo de símbolos matemáticos y formalismos* forma parte del lenguaje actual, no únicamente matemático, sino a todos los niveles, como el utilizado,

por ejemplo, en los teléfonos móviles. Sin embargo, el uso adecuado de la simbología no debe suponer dificultades para la resolución de un determinado problema. Se deriva la capacidad de traducir lenguaje natural al lenguaje formal y simbólico y poder manipular expresiones que contengan símbolos y fórmulas.

Comunicación en, con y acerca de las matemáticas se asocia a la capacidad de comprender mensajes orales, escritos o visuales que contengan contenido matemático y expresar las cuestiones planteadas oralmente, visualmente o por escrito, con diferentes niveles de precisión teórica y técnica. Esta capacidad está estrechamente relacionada con la adquisición de un nivel suficiente de competencia comunicativa, ya que disponer de una buena capacidad de comunicar en temas cuantitativos formaría parte de la alfabetización matemática.

El *uso de recursos y herramientas* implica el correcto uso de materiales, aplicaciones informáticas y aparatos tecnológicos útiles para la actividad matemática.

3. LA COMPETENCIA MATEMÁTICA Y EL PROGRAMA PISA

120

La evaluación de las competencias matemáticas descritas anteriormente tienen su concreción en el programa PISA (*Programme for International Student Assessment*) que promueve la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE). Desde el año 2000 se llevan a cabo pruebas que miden la competencia matemática, lingüística y científica de estudiantes de 15 años de los países de la OCDE y sus asociados. El estudio PISA no está vinculado a ningún currículum de programa específico, pero sí se enmarca en una estructura curricular precisa y coherente y, en el caso de las matemáticas, da respuesta a las preguntas: 1) ¿Por qué enseñar matemáticas? 2) ¿Qué matemáticas enseñar? 3) ¿Cómo enseñar matemáticas? (Rico, 2006).

La OCDE ha definido la competencia matemática como la “aptitud de un individuo para identificar y comprender el papel que desempeñan las matemáticas en el mundo, alcanzar razonamientos bien fundados y utilizar y participar en las matemáticas en función de las necesidades de su vida como ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo” (OCDE-INECSE, 2004). A partir de la definición anterior pueden establecerse los tres ejes alrededor de los cuales el proyecto PISA propone evaluación de la competencia matemática (OCDE, 2006):

- *Los conocimientos propiamente matemáticos*, especialmente referidos a cantidad, espacio y forma, cambio y relaciones y probabilidad.

- *Los procesos*, es decir, el uso que se hace de los contenidos matemáticos para la resolución de problemas y que corresponden a tres grados de complejidad, ya que es posible asociar una misma tarea con diferentes procesos cognitivos y los alumnos pueden resolverla de diferentes maneras (Sáenz, 2009). Dichos grados son:
 - *De reproducción*: Se trabaja con operaciones comunes, cálculos simples y problemas propios del entorno inmediato y la rutina cotidiana.
 - *De conexión*: Involucran ideas y procedimientos matemáticos para la solución de problemas que ya no pueden definirse como ordinarios pero que aún incluyen escenarios familiares; además involucran la elaboración de modelos para la solución de problemas.
 - *De reflexión*: Implican la solución de problemas complejos y el desarrollo de una aproximación matemática original. Para ello los estudiantes deben matematizar o conceptualizar las situaciones.
- *La presentación de situaciones de contexto próximas al alumnado*. Los problemas que se plantean están siempre relacionados con una situación determinada o un contexto concreto.

De la formulación de estos tres ejes se desprende que, además de la necesidad de poseer determinados conocimientos conceptuales, lo que verdaderamente caracteriza una evaluación que permita el desarrollo de la competencia matemática es que estos conocimientos han de ser aplicados a situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana del alumno y no sólo en conocer qué contenidos del currículum han sido aprendidos (Rico, 2006).

Una gran parte del conocimiento matemático que aprenden los estudiantes de enseñanza obligatoria no es utilizado por ellos en ningún contexto. La diferencia entre un currículum basado en la transmisión del conocimiento matemático y otro que intenta el desarrollo de competencias, que parte de la presentación de situaciones lo más próximas posible a los estudiantes, está en la perspectiva del uso social de dicho conocimiento (Goñi, 2008). Y sin embargo, como el mismo autor afirma: “Si algo ha puesto de manifiesto el programa PISA, es la escasa relación entre el conocimiento matemático que se imparte en el medio escolar y las competencias matemáticas que este proyecto evalúa” (p. 82). Por tanto, proporcionar a los estudiantes en las clases de matemáticas contextos cercanos siguiendo el formato de actividad que PISA propone, puede contribuir a desarrollar la competencia matemática en el alumnado (McCrone et al., 2003).

Las cuestiones planteadas en las pruebas PISA permiten determinar el grado de adquisición de conocimientos matemáticos (contextuales, conceptuales y pro-

cedimentales) y cómo pueden ser aplicados para resolver situaciones problema de cualquier tipo (personal, científico, público, etc.). En este sentido, el tipo de enseñanza de las matemáticas recibido por el alumnado es una variable asociada con el grado de competencia adquirido (Sáenz, 2009). Es muy probable que la distancia entre la forma de enseñar matemáticas y los formatos de las pruebas PISA, aparezca como una de las causas por las que los resultados obtenidos sean manifiestamente mejorables en la mayoría de países.

La utilización del libro de texto suele ser la metodología habitual en la enseñanza de las matemáticas de los docentes y no se potencian actividades basadas en situaciones cotidianas, en la matematización del entorno o bien recursos de tipo lúdico, entendiendo el juego como la resolución de situaciones problemáticas (Alsina, 2010). Ruiz (2008) considera que la enseñanza de las matemáticas se ve afectada por tres factores: a) poca vinculación a la realidad, b) poca utilización del contenido matemático en otras materias de estudio y c) la relación del contenido matemático con situaciones ajenas al estudiante. En definitiva, no basta con adquirir conocimientos matemáticos en el aula, sino que es necesario saber aplicarlos en situaciones reales (Alsina, 2009). No obstante, Rittle-Johnson y Koedinger (2005) afirman que no hay acuerdo en la comunidad científica respecto a si la presentación de problemas matemáticos en un contexto los hace más fáciles o más difíciles de resolver. Las dificultades lingüísticas parecen ser uno de los factores que pueden explicar los resultados no satisfactorios en la resolución de algunas tareas matemáticas (Movshovitz-Hadar, Zaslavsky y Inbar, 1987; Radatz, 1980). Dichas dificultades lingüísticas también podrían afectar algunas competencias evaluadas en PISA, como son la capacidad de argumentar y comunicar (Sáenz, 2009). En este sentido, resultan interesantes las propuestas de relacionar matemáticas y competencia lingüística centradas en actividades que relacionen estrechamente ambos campos de conocimiento como, por ejemplo: matematizar textos de literatura, prensa o cómic, introducir temas o actividades matemáticas a partir de textos novelados, inventar problemas o relatos que respondan a algún elemento matemático y, en definitiva, actividades que fomenten la comprensión lectora, la argumentación y la capacidad de comunicar de manera oral y escrita los resultados y conclusiones obtenidos (de la Fuente, 2011; García Jiménez 2012) .

Podemos afirmar que el desarrollo de la competencia matemática vendrá determinado por los contenidos que se aprenden y de qué manera se aprenden. En relación a cómo se aprenden las matemáticas queremos insistir en el papel del profesorado en el desarrollo de la competencia matemática en el alumna-

do y la influencia de la acción docente en los resultados obtenidos en PISA. Gómez-Chacón (2006) afirma que es razonable asumir que hay algún tipo de relación entre el rendimiento matemático de los alumnos y la formación del profesorado. En relación a esto último, es destacable el estudio que llevó a cabo Sáenz (2007) analizando las características de las diferentes pruebas propuestas por PISA y clasificando cada ejercicio con el tipo de conocimiento implicado (contextual, conceptual y procedimental). Al comparar los resultados de las pruebas PISA obtenidos por los estudiantes de 15 años con el nivel de conocimiento de las mismas pruebas de maestros en formación, obtuvo que, en la mayoría de ítems de las pruebas, los resultados de los estudiantes de magisterio no superaban significativamente el porcentaje de aciertos de los alumnos de 15 años. Además, sólo el 11% de los futuros maestros alcanza un nivel de competencia matemática alta. A partir de los resultados obtenidos en su estudio, Sáenz ha establecido que las principales dificultades que encontraron los futuros maestros a la hora de resolver las pruebas planteadas fueron:

- La comprensión de los conceptos matemáticos implicados en los problemas.
- La manipulación de expresiones que contienen fórmulas.
- La comprensión de la información contenida en gráficas.
- La argumentación y comunicación.

123

Estos resultados nos deben conducir inexorablemente a reflexionar sobre la necesidad de diseñar estrategias educativas que permitan desarrollar la competencia matemática en la educación primaria y secundaria, teniendo muy presente que el desarrollo de la competencia matemática debe evitar asignar al alumno un rol pasivo y potenciar un papel activo de elaboración de significados, proponiendo situaciones didácticas que generen un ambiente creativo en el aula (Cardoso y Cerecedo, 2008).

4. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MATEMÁTICA EN EL AULA DE CIENCIAS

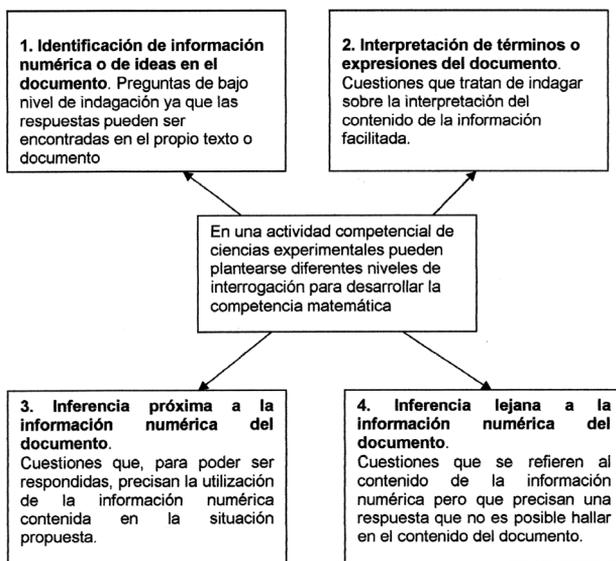
La competencia matemática no debe ser desarrollada únicamente en las aulas bajo la estrecha etiqueta de "clase de matemáticas" (Niss, 2003), ya que existen diferentes contextos en los que es posible aplicar la competencia matemática, desde las clases de lenguas hasta las de ciencias sociales o dibujo y, por supuesto, las de ciencias experimentales.

Han sido publicadas algunas propuestas didácticas que orientan sobre cómo trabajar en clase de ciencias con contenidos científicos que contribuyen claramente al desarrollo de capacidades propias de la competencia matemática. Queremos destacar la de Pro (2012), que defiende la necesidad de desarrollar las competencias matemáticas en las clases de ciencias y ha propuesto diferentes tipos de cuestiones que se pueden plantear al alumnado para trabajar las competencias matemáticas, a partir de una situación de contexto relacionada con la ciencia (ver figura 1).

Nuestra propuesta didáctica se concreta en favorecer el desarrollo de la competencia matemática en las clases de ciencias a través de tres tipos de acciones frecuentemente utilizadas en este ámbito curricular: las representaciones gráficas, las medidas y la realización de cálculos. En multitud de contextos cotidianos los estudiantes pueden enfrentarse a situaciones en las que aparezcan algunos de estos tres elementos. Proponemos que el profesorado de ciencias experimentales contemple el desarrollo de la competencia científica en asociación al desarrollo de la competencia matemática, diseñando estrategias y actividades de enseñanza-aprendizaje en las que se potencien capacidades matemáticas.

FIGURA 1

Tipología de cuestiones que permiten trabajar la competencia matemática en el aula de ciencias (a partir de Pro, 2012)



4.1 REPRESENTACIONES GRÁFICAS

El uso de los gráficos está cada vez más presente en nuestra vida diaria, desde los medios de comunicación, hasta las facturas de consumo de gas, electricidad o teléfono. Por tanto, un buen conocimiento de las representaciones gráficas constituye un elemento imprescindible en la alfabetización matemática. En realidad, las gráficas son la forma más importante que tienen los científicos para dar a conocer los datos, ya que muestran claramente la relación entre las variables medidas y están bien presentes en los materiales didácticos de ciencias experimentales. Existe un amplio consenso en la necesidad de que los estudiantes participen en actividades que les permitan incrementar su competencia en la interpretación y construcción de gráficas (Bowen, Roth y McGinn, 1999). No obstante, se han evidenciado algunos errores en la elaboración de gráficas (Leinhardt, Zaslavsky y Stein, 1990; Reuter, Barquero y Schnotz, 2000; Potgieter, Harding y Engelbrecht, 2008, entre otros). De hecho, en el programa PISA, muchas de las tareas que se proponen requieren la capacidad para entender y procesar información proporcionada en forma de gráficas y los resultados obtenidos ponen en evidencia las dificultades que presenta el alumnado cuando se enfrenta a ellas (Sáenz, 2009). Consideramos que desde las clases de ciencias experimentales se puede contribuir a alcanzar un suficiente nivel de competencia matemática que permita ayudar a la comprensión en la interpretación y en la realización de gráficas.

125

Debido a la limitación de espacio, únicamente enumeramos algunas de las actividades que implican el uso de representaciones gráficas en nuestra propuesta didáctica, dirigida a la educación secundaria obligatoria.

1. En ecología y medio ambiente:

- Construcción e interpretación de gráficas que evidencien el incremento de la concentración del CO₂ en la atmósfera a lo largo de los últimos años.
- Construcción de gráficas a partir de las facturas del consumo de agua o electricidad de la vivienda de los propios estudiantes. También se lleva a cabo una interpretación de la evolución del consumo en las últimas facturas recibidas. A partir de los gráficos obtenidos es posible comparar diferentes realidades dentro del aula y en relación a otras diferentes ciudades o países en función de la geografía o el nivel socioeconómico.
- Construcción de gráficos a partir de los datos obtenidos por el propio alumnado en la medición de diferentes variables implicadas en el estudio de un ecosistema in situ a lo largo de un tiempo (variables biológicas, químicas o físicas), siguiendo las propuestas de Roth y Bowen (1994).

2. En educación para la salud:

- Representación gráfica de los niveles de colesterol o glucosa en sangre partir del estudio de analíticas clínicas proporcionadas por el profesorado.
- Elaboración de la curva de crecimiento de peso y altura del alumnado a partir de la medición de dichas variables en la propia aula.
- Representación y análisis de la variación con el tiempo de la concentración en la sangre de medicamentos o drogas, a partir de datos facilitados por el profesorado.
- Representación de la composición nutricional de los alimentos a partir de las etiquetas de los productos.

4.2 MEDIDAS

En la enseñanza de las ciencias experimentales pueden plantearse multitud de situaciones en las que el alumno tenga que tomar medidas de diferentes objetos u organismos con diferentes instrumentos y los datos obtenidos por el estudiante pueden permitir la construcción de tablas y gráficos. Además de los contenidos procedimentales científicos implícitos, tales como la toma de mediciones con el instrumental adecuado, se activan capacidades matemáticas como el manejo del sistema métrico decimal. Entre las actividades que se integran en nuestra propuesta didáctica destacamos las siguientes:

126

1. Medición de volúmenes y masas.

- Elaboración de soluciones sencillas a partir del instrumental de medida adecuado. Partiendo de una probeta y una pequeña balanza, los estudiantes pueden determinar las cantidades de agua o sal común necesarias para preparar una solución de, por ejemplo, el 10%. En este sentido podemos destacar una propuesta didáctica que intenta superar las dificultades con las que los alumnos se encuentran para calcular las concentraciones correctas de las soluciones químicas que se les plantean en los ejercicios, relacionando estrechamente conocimiento matemático y conocimiento químico (Baker et al., 2012).
- Determinación de la densidad de un mineral. Esta actividad de geología permite el uso de instrumental de medida de volúmenes y también de masa. Además de determinar el volumen que desaloja el mineral al introducirlo en una probeta graduada, hay que pesar el objeto en una balanza y realizar los cálculos pertinentes.

2. Medición de longitudes y superficies.

- Determinación de los tamaños de hojas de diferentes especies vegetales, permitiendo una estimación de la superficie foliar. Además permite establecer

clasificación y gradación de las diferentes muestras proporcionadas por el profesorado.

- Una de las actividades más clásicas en el aula de biología es la germinación de semillas. Los datos obtenidos por los propios alumnos sobre la longitud del tallo, raíz y las primeras hojas a lo largo de los días pueden ser organizados en forma de tabla y posteriormente representados gráficamente para visualizar qué condiciones favorecen el crecimiento de dichos órganos.

4.3 CÁLCULOS

Es difícil encontrar un ámbito de la vida diaria en la que el alumno no deba realizar cálculos matemáticos. La aplicación de herramientas matemáticas de cálculo a situaciones contextualizadas en el ámbito científico puede ayudar a desarrollar las competencias matemáticas. Este tercer bloque es lo suficientemente amplio y permite que el profesorado pueda diseñar con relativa facilidad actividades de enseñanza-aprendizaje donde desarrollar de manera conjunta capacidades científicas y matemáticas. No obstante, enumeramos brevemente algunos ejemplos de nuestra propuesta didáctica.

- a) Cálculo de calorías de un menú. A partir de las etiquetas de diferentes alimentos empaquetados y con la ayuda de tablas de composición nutricional, pueden llevarse a cabo cálculos para determinar las calorías que contienen determinados alimentos o bien el porcentaje de nutrientes de cada uno de ellos. Otra actividad relacionada es la confección de un menú diario, nutricionalmente equilibrado, que proporcione un determinado número de quilocalorías.
- b) Determinación de las proporciones fenotípicas o genotípicas en los problemas de genética obteniendo el porcentaje de descendientes con un fenotipo o genotipo concreto.
- c) Cálculo de la cantidad de CO_2 que emitimos debido a nuestras actividades diarias, como por ejemplo a través del coche familiar o mediante las facturas de consumo eléctrico.

5. CONCLUSIONES

La mayoría de los ciudadanos de nuestra sociedad se ven cada día más inmersos en multitud de tareas que incluyen conceptos cuantitativos, probabilísticos, estadísticos y la realización de tareas matemáticas. Sin embargo, la enseñanza tradicional de las matemáticas no suele tener en cuenta estas consideraciones. Es necesario potenciar estrategias didácticas que preparen al alumnado para

enfrentarse a situaciones con criterio suficiente para la toma de decisiones razonadas y proporcionen una suficiente alfabetización matemática.

El desarrollo de la competencia matemática es fundamental para formar ciudadanos con capacidad de crítica y que les permita entender las informaciones de índole matemática en su vida cotidiana. La competencia matemática cobra sentido cuando el estudiante se enfrenta a situaciones contextualizadas cercanas donde es necesario aplicar los elementos y razonamientos matemáticos. No cabe duda de que la competencia matemática tiene conexiones con todas las otras competencias básicas y puede ser desarrollada desde diferentes ámbitos curriculares, entre ellos las clases de ciencias, tal y como hemos mostrado con los ejemplos presentados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALSINA, A. (2009). *El desarrollo de la competencia matemática*. En Planas, N. y Alsina, A. (coords.). Educación matemática y buenas prácticas, 95-103. Barcelona: Graó.
- ALSINA, C. (2010). *Matemáticas para la ciudadanía*. En Callejo, M.L y Goñi, J.M. (coords.) Educación matemática y ciudadanía, 89-102. Barcelona: Graó.
- BAKER, A., GROENVELD, D., WIJERS, M., AKKERMAN, S. y GRAVEMEIJER, K. (2012). Proportional reasoning in the laboratory: an intervention study in vocational education. *Educational Studies in Mathematics* DOI10.1007/s10649-012-9393-y.
- BOWEN, G.M., ROTH, W.M., y MCGINN, M. (1999). Interpretations of Graphs by University Biology Students and Practicing Scientists: Toward a Social Practice View of Scientific Representation Practices. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(9), 1020-1043.
- CARDOSO, E.O., y CERECEDO, M.T. (2008). El desarrollo de las competencias matemáticas en la primera infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(5), 1-11. <http://www.rieoei.org/deloslectores/2652EspinosaV2.pdf>
- DE LA FUENTE, C. (2011). Literatura y matemáticas: sé lo que estás pensando. *Suma*, 67, 69-75.
- GARCÍA JIMÉNEZ, J.E. (2012). Educación matemática y competencia lingüística. *Aula de Innovación Educativa*, 209, 29-36.
- GÓMEZ-CHACÓN, I.M. (2006). Matemáticas: El informe PISA en la práctica. Una acción formativa del profesorado. *Uno. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 41, 40-51.
- GOÑI, J.M. (2008). El desarrollo de la competencia matemática. Barcelona: Graó.

- JIMÉNEZ, L. (2012). La aplicación del conocimiento contextualizado en la resolución de problemas matemáticos: un estudio sobre las dificultades de los niños en la resolución de problemas no rutinarios. *Cultura y Educación*, 24(3), 351-362.
- LEINHARDT, G., ZASLAVSKY, O., y STEIN, M.K. (1990). Functions, Graphs, and Graphing: Tasks, Learning, and Teaching. *Review of Educational Research*, 60(1), 1-64.
- MCCRONE, S., DOSSEY, J., TURNER, R. y LINDQUIST, M. (2003). Learning about Students' Mathematical Literacy from PISA 2003. *Mathematics Teacher*, 102(1), 34-45.
- MOVSHOVITZ-HADAR, N., ZASLAVSKY, O., y INBAR, S. (1987). An empirical classification model for errors in high school mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 18(1), 3-14.
- MOYA, J., y LUENGO, F. (2011). *Las competencias básicas como poderes para la ciudadanía*. En (Moya, J. y Luengo, F. coords.) *Teoría y práctica de las competencias básicas*, 29-46. Barcelona: Graó.
- NISS, M. (2003). Quantitative Literacy and Mathematics Competencies. En *Quantitative Literacy: Why Numeracy Matters for Schools and Colleges*, 215-220. http://www.maa.org/ql/pgs215_220.pdf [Consulta 30 mayo 2013].
- OCDE - INECSE (2004). Marcos Teóricos de PISA 2003. Madrid. <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/marcoteoricopisa2003.pdf?documentId=0901e72b801106cd> [Consulta 30 de mayo 2013].
- OCDE (2006). El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. París: OCDE. <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf> [Consulta 30 mayo 2013].
- POLLAK, H.O. (1997): *Solving Problems in the Real World*. En Steen, L.A. (ed.): *Why Numbers Count: Quantitative Literacy for Tomorrow's America*. Nueva York. The College Board, 91-105.
- POTGIETER, M., HARDING, A., y ENGELBRECHT, J. (2008). Transfer of algebraic and graphical thinking between mathematics and chemistry. *Journal of Research in Science Teaching*, 45 (2), 153-271.
- PRO, A. (2012). ¿Desarrollar competencias matemáticas en las clases de ciencias? *Alambique*, 70, 54-65.
- RADATZ, H. (1980). Students' error in the mathematical learning process: a survey. *For the Learning of Mathematics*, 1(1), 16-20.
- REUTER, S., BARQUERO, B., y SCHNOTZ, W. (2000). Habilidades en la comunicación visual de conocimientos mediante gráficos en adolescentes y adultos. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 71-88.
- RICO, L. (2006). Marco teórico de evaluación en PISA sobre matemáticas y resolución de problemas. *Revista de Educación*, extraordinario, 275-294.
- RITTLE-JOHNSON, B., y KOEDINGER, K.R. (2005). Designing knowledge scaffolds to support mathematical problem solving. *Cognition and Instruction*, 23(3), 313-349.

ROTH, W., y BOWEN, G. (1994). Mathematization of experience in a grade 8 open-inquiry environment: An introduction to the representational practices of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(3), 293-318.

RUIZ SOCARRAS, J.M. (2008). Problemas actuales de la enseñanza aprendizaje de la matemática. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(3), 1-8. <http://www.rieoei.org/deloslectores/2359Socarras-Maq.pdf>

SÁENZ, C. (2007). La competencia matemática (en el sentido de PISA) de los futuros maestros. *Enseñanza de las Ciencias*, 25(3), 355-366.

SÁENZ, C. (2009). The role of contextual, conceptual and procedural knowledge in activating mathematical competencies (PISA). *Educational Studies Mathematics*, 71(2), 123-143.

ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona. Graó.

Formación de docentes para los niveles inicial y primario

Training of teachers for elemental and primary levels

Edit Susana Alberto Aimaretti

Consultora y asesora Independiente a Institutos de Formación Docente y capacitadora en cursos presenciales y online, Argentina.

Resumen

Este trabajo profundiza en el desarrollo de las competencias profesionales en la formación inicial del Profesorado, para los niveles Inicial y Primario, señalando las características profesionales de los egresados de esas carreras. en términos de Fortalezas y Debilidades. A partir del análisis funcional de la Formación de Docentes, sugerimos pautas para la construcción colaborativa de un mapa de las competencias docentes necesarias sobre las cuales pensar Institucionalmente alternativas para la formación del Profesorado que ejercerá en los niveles Inicial y Primario.

Palabras claves: competencias docentes | formación inicial | análisis funcional | mapa funcional.

Abstract

This work looks deeply into professional competence development in Initial teacher training for Elemental and Primary levels, pointing out the professional characteristics of the graduates of these careers in terms of strengths and weaknesses.

From the functional analysis of teacher training, we suggest guidelines for the collaborative construction of a map of the necessary teaching skills to think about institutionally which alternatives teacher training will exercise in the Initial and primary levels of the education system.

Keywords: teaching competence | formation teacher | functional analysis | functional map.

1. INTRODUCCIÓN

Con posterioridad al difundido informe SCANS¹, UNESCO mencionó las competencias en educación en documentos e informes y las especificó desde mediados de los '90. Autores de diferentes países producen desde entonces variada producción bibliográfica resultante de estudios e investigaciones.

Las competencias, son dispositivos que los sujetos construyen y reconstruyen a partir de su interacción el medio y que les permiten funcionar en el mundo y que, además, debieran estar en permanente proceso de revisión crítica y de recreación y en el ámbito educativo establecen qué se espera que la persona logre como resultado del proceso educativo, al mismo tiempo que definen cómo queremos que lo aprenda.

Promueven un nuevo paradigma docente en el que el profesor es un facilitador de la construcción del conocimiento por parte del sujeto que aprende y diseña situaciones didácticas, que permiten que el alumno construya explicaciones y conocimientos de manera autónoma. El estudiante habla, argumenta, propone, discute, y el docente cuestiona. La evaluación es un proceso colaborativo: la hace el maestro; los pares y el propio estudiante que encuentra sus aciertos y errores.

132

Braslavsky (2004); Le Boterf (2010); Zabalza (2010) y Medina (2013) señalaron que el docente debiera haber desarrollado habilidades para:

La multiplicidad de tareas que supone el rol: Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje; selección y preparación de los contenidos disciplinares; ofrecimiento de información y explicaciones comprensibles y organizadas; manejo de las nuevas tecnologías; Diseño de la metodología y organización de las actividades; tutorización, evaluación y comunicación con los estudiantes. Todo ello en la variedad de contextos y situaciones imprevistas en que estas tareas pueden desempeñarse.

- La reflexión e investigación sobre sus propias prácticas y la complejidad del acto pedagógico
- La implicación personal y el posicionamiento ético que supone la tarea docente y el trabajo colaborativo.

¹ El "Informe SCANS" circuló en ámbitos académicos y Argentina produjo su propio informe en 1997: "Fuentes para la transformación curricular. Consulta a la Sociedad. La educación desestabilizada por la competitividad. Las demandas del mundo del trabajo al sistema educativo".

El estudio se circunscribe a los profesorados para educación Inicial y Primaria de la ciudad de San Francisco² (Provincia de Córdoba - Argentina) y la pregunta central planteada ¿Qué competencias docentes evidencian los egresados de los Institutos de Formación Docente (IFD)? es también la pregunta por la identidad profesional del profesorado y conlleva a desvelar cómo los estudiantes de profesorado, los egresados recientes y los docentes/tutores, la perciben y se perciben a sí mismos.

Acerca de la metodología empleada, puede mencionarse brevemente que se realizó un estudio descriptivo-cualitativo, centrado en estudio de caso (pero no caso único), desarrollando una estrategia plurimetódica, ya que el uso de métodos múltiples permite explicar, comprender y transformar las prácticas educativas superando la dicotomía métodos cuantitativos versus cualitativos y, además, hace posible alcanzar mejores resultados en el proceso de investigación.

Se dispuso de instrumentos tradicionales del tipo de los que utilizan los diseños más experimentales, en este caso la encuesta, para eliminar las influencias de quien investiga. y diseños y metodologías cualitativas, y como un intento de captar datos cualitativos. Se utilizaron la entrevista estructurada y semi estructurada, observación y análisis documental, y también relatos pedagógicos y a historias de vida profesional. De esta manera se pudo conocer cómo fue experimentada e interpretada en el terreno, la formación en competencias desde la perspectiva y con las palabras de los participantes.

A partir de la información provista por estos informantes se confeccionó un registro de las características fundamentales de la atención al desarrollo de las competencias y el aprovechamiento de las mismas en las instituciones escolares.

Se seleccionó una muestra aleatoria compuesta por estudiantes que cursaban el último año académico y egresados de los últimos dos ciclos lectivos anteriores al estudio; docentes de cada carrera y docentes tutores de estudiantes practicantes.

Finalmente, la estrategia global de triangulación de datos y de métodos aseguró mayor grado de confiabilidad en la información recogida y de validez de las interpretaciones a que se arriben.

² Ubicación geográfica en Google: http://maps.google.com/maps?hl=es&cr=countryAR&q=san+francisco+cordoba&um=1&ie=UTF-8&split=0&gl=ar&ei=d1S6SYu9DNWDtwfAhqTiDw&sa=X&oi=geocode_result&resnum=1&ct=title

Como paso previo al diseño de los instrumentos y luego de haber revisado las ideas más significativas del marco teórico, se recuperaron conceptos de IBERFOP-OEI (1999) y Vargas Zúñiga, F. (2002), en la construcción de un mapa funcional para la formación de profesores, sostenido en la identificación de las competencias³, que pudiera operar como herramienta orientadora para la formación básica de profesores, puntualizando las competencias que un egresado debiera poner en evidencia en su desempeño en la vida cotidiana en los centros educativos.

Este mapa de la formación docente, se constituyó en el eje a partir del cual se diseñaron todos los instrumentos del trabajo de campo, para así realizar las indagaciones, profundizaciones y reflexiones que pudieran dejar en claro las fortalezas y debilidades en el proceso de formación Inicial o básica de los futuros profesores. Este dispositivo habilitó también el análisis de los datos recogidos, ya que permitió realizar identificaciones de los recorridos que docentes y estudiantes realizan en el proceso de formación inicial, y en consecuencia las fortalezas, logros y también los desvíos y fragilidades en cuanto a desarrollo y consolidación de las competencias profesionales necesarias para el desempeño profesional docente en las escuelas

134

2. MAPA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Resulta particularmente interesante detenerse en este dispositivo, que constituye un aporte para pensar y diseñar colaborativamente en los IFD, alternativas superadoras para la formación de los futuros profesores.

El mapa puede operar como base para analizar, discutir y crear consenso institucional acerca de la desagregación de competencias profesionales cuyo desarrollo y fortalecimiento se consideren necesarias

Si el propósito institucional o función clave de los IFD, es la formación de profesores que evidencien competencias que den cuenta de su identidad profesional, en la construcción de un mapa funcional de la formación que articule y oriente

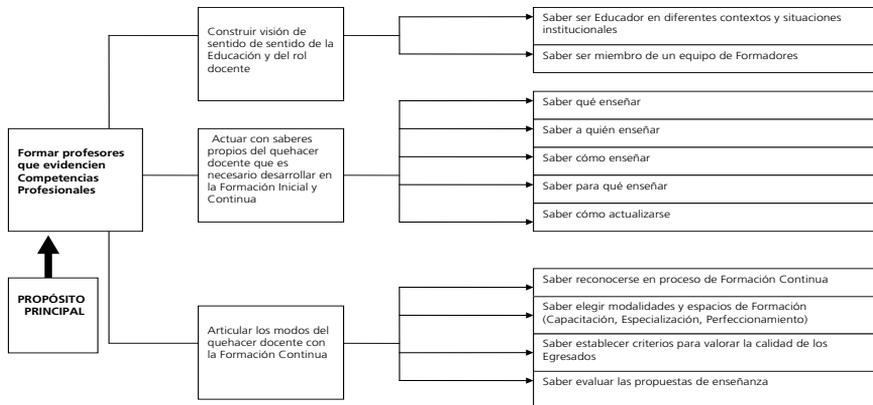
³ Se confeccionó el cuestionario, a partir de los criterios de desempeño y evidencias de las competencias profesionales de los formadores puntualizadas y justificadas en el marco teórico de la investigación. La misma fue evaluada por expertos en diferentes campos disciplinares y luego se lo validó aplicándolo a muestra seleccionada..

todo el proceso formativo, debieran señalarse las funciones y unidades de competencias, y consensuar las desagregaciones correspondientes.

En otras palabras, el mapa describe las funciones productivas necesarias para cumplir el propósito principal y la lectura de las mismas permite construir colaborativamente la respuesta a la pregunta ¿Qué hay que hacer para lograrlo?

En una lectura ordenada de izquierda a derecha, puede apreciarse que se establece primero el propósito principal y luego se desagregan tres funciones. A partir de cada una de las últimas, se identifican las unidades de competencia correspondientes.

CUADRO 1
Mapa funcional de la formación docente para la educación Inicial y Primaria



El proceso de análisis funcional continuó con la desagregación de estas unidades en los estándares de competencia, que están compuestos por los elementos de competencia con sus correspondientes enunciados, criterios y evidencias de desempeño.

El estándar de competencia es una descripción ordenada del contenido de una realización o logro laboral. Contiene la descripción de un logro laboral que el estudiante es capaz de obtener, descrito bajo la estructura de un verbo (la acción), un objeto (sobre el que recae la acción) y una condicionante del resultado obtenido. Incluye también la especificación del campo de aplicación de la misma. Esta es una descripción del entorno físico, materiales, herramientas y personas que configuran el ambiente en el que el desempeño se efectúa.

Para detallar las características de calidad del desempeño, se elaboró la definición de cada una de las competencias y, a partir de esa postura teórica, se consignaron los ya estándares mencionados.

En los cuadros 2; 3; 4 y 5, se ofrecen ejemplos de las desagregaciones sucesivas explicadas.

CUADRO 2

Funciones y Unidades de Competencia (Primeras desagregaciones)

FORMACION DE PROFESORES COMPETENTES	
FUNCIONES	UNIDADES DE COMPETENCIA
Construir visión de sentido de sentido de la educación y del rol docente:	Saber ser educador en diferentes contextos y situaciones institucionales; saber ser miembro de un equipo
Actuar con saberes propios del quehacer docente que es necesario desarrollar en la formación inicial y continua	Saber qué enseñar; a quién; cómo enseñarlo; para qué y cómo actualizarse
Articular los modos del quehacer docente con la formación continua	Saber reconocerse en proceso de formación continua; elegir modalidades y espacios de formación (capacitación, especialización, perfeccionamiento); establecer criterios para valorar la calidad de los egresados; evaluar las propuestas de enseñanza

136

CUADRO 3

Unidades de competencia y definiciones

Función: *construir visión de sentido de la educación y del rol docente*

UNIDADES DE COMPETENCIA	DEFINICIONES
Saber ser formador en diferentes contextos y situaciones institucionales	Para que se produzca una acción de formación, es necesario que se realicen cambios a través de una intervención por la cual hay participación consciente del formado y una voluntad clara del formado y del formador de conseguir los objetivos explicitados.
Saber ser miembro de un equipo de formadores	La cultura colaborativa se muestra por la presencia de actitudes y conductas concretas que se desarrollan a lo largo de las relaciones del profesorado en cada momento, en la vida cotidiana de la institución escolar.

CUADRO 4

Unidades de competencia y elementos o estándares de competencia

U.C.	ELEMENTOS	
Saber ser formador en diferentes contextos y situaciones institucionales	Reconocerse como educador de una población estudiantil heterogénea	Distinguir las particularidades de la cultura institucional de su centro
Saber ser miembro de un equipo de formadores	Participar en reuniones de trabajo con los colegas	Pedir y ofrecer ayuda a sus pares

CUADRO 5

Criterio de desempeño y evidencias

Función: *Construir visión de sentido de la educación y del rol docente*

UC *Saber ser educador en diferentes contextos y situaciones institucionales*

EC *Reconocerse como educador de una población estudiantil heterogénea*

CRITERIO DE DESEMPEÑO	EVIDENCIAS
Las propuestas pedagógico didácticas se sostienen en el dominio de los contenidos y el conocimiento de los destinatarios, que ratifican el rol de enseñante y de formador	Elabora diseños alternativos de enseñanza y aprendizaje cuando lo considere necesario.
	Identifica las diferencias en los intereses y ritmos de aprendizaje de sus alumnos.
Las opciones metodológicas permiten la atención a la diversidad	Propone actividades que promuevan el desarrollo de las distintas potencialidades de los estudiantes
	Propone trabajos que hacen posible y necesaria la interacción basada en el respeto por la pluralidad entre los miembros del grupo

La utilización del análisis funcional y el mapa resultante del mismo en el proceso de investigación, hizo posible describir e identificar las características particulares que, en términos de competencias, presentan los noveles docentes que ingresan a la docencia en los niveles Inicial y Primario.

La matriz FODA que sintetizó la triangulación de los datos obtenidos acerca de la indagación por las competencias, complementó el dispositivo mapa funcional de la formación docente, con detalles de las particularidades que tienen la cotidianidad institucional en la que los trayectos formativos de los estudiantes tienen lugar.

3. CONCLUSIONES

Se retoma la pregunta central por las competencias docentes para proponer alternativas para pensar colaborativamente nuevos diseños institucionales para que docentes y estudiantes se involucren en la construcción de los procedimientos necesarios para el desarrollo de las competencias que identifican su profesión y las actitudes que sostengan al ejercicio conciente de la formación permanente.

La formación en competencias de los profesores constituye el núcleo central alrededor del cual se debe poner el énfasis tanto en la estructuración de la formación inicial de los docentes como en los procesos de capacitación permanente, ya que la formación docente es siempre inconclusa y requiere que los formadores se sitúen también en el lugar de aprendices permanentes del oficio de enseñar

La elaboración compartida y utilización del mapa funcional de la formación docente habilita la toma de decisiones consensuadas por el equipo de formadores, que podrán ser monitoreadas y sostenidas a lo largo de todo el trayecto de formación en el que ellos y los estudiantes (futuros formadores), se involucran. El mapa permite identificar y nombrar las competencias que es necesario desarrollar y fortalecer en un futuro docente y en un docente que ya se encuentre en ejercicio de la profesión, para ello, podrán diseñarse cursos de acción alternativos que se consideren viables y oportunos.

138

Institucionalmente debieran pensarse simultáneamente estrategias para el mediano y el largo plazo, a fin de atender las cuestiones más urgentes, pero también proponer innovaciones que sean sustentables más allá de las personas que las lleven adelante.

Los evaluadores (tutores y la pareja pedagógica) de cada estudiante practicante, podrían utilizar un instrumento confeccionado con una estructura común, con base en las competencias profesionales que el estudiante debería evidenciar, tanto para la planificación didáctica y para el desempeño en la tarea áulica. Este dispositivo puede operar como un organizador de la discusión y construcción de acuerdos en el ISFD acerca de las responsabilidades, compromisos y acciones a asumir en cada campo de formación y en cada unidad curricular en particular, en el diseño del perfil de egresado y la identificación, en consecuencia, de las competencias profesionales y sus desagregaciones en cada espacio particular de formación. Las evidencias deberían identificarse de manera precisa al interior del ISFD como resultado del análisis, discusión, reflexión y construcción

de consenso por parte de los Formadores involucrados en el proceso. En este sentido los talleres institucionales constituyen un ámbito muy aprovechable para la sensibilización de los formadores en función de institucionalizar la revisión de las propias prácticas y pensar y proponer alternativas desde cada unidad curricular para superar las debilidades encontradas y disminuir los riesgos de las amenazas para orientar la reflexión acerca de la formación y desarrollo de Competencias.

Finalmente, se ofrece un instrumento que articula las desagregaciones que se acuerden para el mapa funcional, con las disposiciones del diseño curricular que regulan al que los trayectos formativos en cada una de las carreras docentes mencionadas.

CUADRO 6:
Dispositivo para acordar colaborativamente la formación en Competencias

DISEÑO CURRICULAR		PERFIL PROFESIONAL					
CAMPO DE FORMACION	UNIDADES CURRICULARES	COMPETENCIAS	U. DE C	ELEMENTOS	CRITERIOS DE DESEMPEÑO	EVIDENCIAS	EVIDENCIAS ESPECÍFICAS

BIBLIOGRAFÍA

BRASLAVSKY, C. (2004) *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI: documento básico*. Madrid. Fundación Santillana, Madrid.

DUSCHATZKY, S. y Otros (1993). *Clasificación de competencias*. Hojas de circulación restringida Flacso, Buenos Aires. Argentina.

IBERFOP-OEI (1998), Programa Iberoamericano para el diseño de la formación profesional, *Metodología para definir competencias*, cinter/oit, Madrid,

LE BOTERF, Guy. (2010): *Construire les compétences individuelles et collectives: Agir et réussir avec competence*. París, Eyrolles.

LELIWA, Susana; RODRÍGUEZ, Carola; BECCARI, Analía y BALLATORE, Lucía (2008) *Reconstrucción y resignificación de la práctica docente*. Conferencia ENSNA.-

- MEDINA, Antonio. (2010): *Formación y desarrollo de competencias básicas y Profesionales* (en: *Investigación e innovación de la docencia universitaria en el EEES*). Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces.
- MEDINA, Antonio y cols. (2006): *Formación y evaluación de las competencias del profesorado*. Madrid, Ministerio de Universidades e Investigación (Proyecto MOEES).
- MIKLOS, Tomas (1999) *Educación y capacitación basada en competencias. Ventajas comparativas de la formación en alternancia y de llevar a cabo experiencias piloto*. México. UPN.-
- MÓRTOLA, Gustavo (2010). *Enseñar es un trabajo. Construcción y cambio de la identidad laboral docente*. Buenos Aires: Noveduc.
- PERRENOUD, Ph. (1999). [Construir competencias desde la escuela](#). Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.-
- PERRENOUD, Philippe (2005) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona- GRAÓ, de IRIF, S.L.
- ROJAS, E.; CATALANO, A. M.; HERNÁNDEZ, D. y OTROS (1997) *Fuentes para la transformación curricular. Consulta a la Sociedad. La educación desestabilizada por la competitividad. Las demandas del mundo del trabajo al sistema educativo*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. República Argentina. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Subsecretaría de Programación Educativa. Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo. Buenos Aires. -
- ZABALZA, M.A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea. Madrid.-
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2001) *Compendio del módulo I del material del Postítulo de Investigación Educativa CEA”*– Buenos Aires.-

Webgrafía

- UNESCO (1995), *Documento de política para el cambio y el desarrollo en educación superior*. UNESCO, París. Recuperado el 9 de diciembre de 2010 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>
- UNESCO (1998): *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París. Recuperado el 01 de diciembre de 2010 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- UNESCO (1999): *Calidad de la Educación y competencias para la vida* UNESCO, París. Recuperado el 15 de diciembre de 2010 desde <http://www.ibe.unesco.org>
- SCANS. Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, Departamento de Trabajo de los Estados Unidos (1992) *What work requires pf schools: A SCNAS report*

for America 2000- Lo que el trabajo require de las escuelas: informe de la Comision SCANS para America 2000 . Recuperado el 28 de noviembre de 2010 desde [United States. Dept. of Labor. Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills.](#)

CINTERFOR/OIT. VARGAS ZUÑIGA, Fernando (2002). *Competencia en la formación y competencia en la gestión del talento humano. Convergencias y desafíos*. Recuperado el 15 de mayo de 2010 en www.cinterfor.org.uy

IBERFOP-OEI (1999), *Programa de cooperación iberoamericana para el diseño de la formación profesional basada en competencias. Metodología para definir competencias*. Recuperado el 10 de mayor de 2010 desde <http://www.oei.es/iberfop27.htm>

A participação dos alunos num processo de supervisão pedagógica interpares. Implicações em contexto de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores

The students' participation in a process of pedagogical supervision interpares. Implicações in context of personal and professional development of teachers

José Castilho

Professor no Agrupamento de Escolas de Terras de Bouro, Portugal

César Sá

Professor do Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Educação, Portugal

Resumo

Este artigo apresenta um estudo no qual se desenvolveu um processo de supervisão pedagógica interpares como forma de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores envolvidos e para melhorar a qualidade das aprendizagens dos seus alunos. Consiste num processo de investigação-ação, com recurso a ciclos de observação mútua de aulas dos professores participantes e a consequente reflexão colaborativa. Os alunos também participaram neste estudo, através de grupos focalizados e da escrita de reflexões sobre o processo de ensino dos seus professores. A participação dos alunos teve como objetivo conhecer a sua perceção acerca do desempenho dos professores participantes e das opções que estes tomam no contexto da sala de aula. Trata-se de uma participação estratégica, baseada na ideia de que o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos estão interligados.

Palavras-chave: desenvolvimento pessoal e profissional do professor | supervisão pedagógica | supervisão pedagógica interpares | trabalho colaborativo entre professores.

Abstract

This article presents a study which included a process of peer pedagogical supervision as a way to contribute to personal and professional development of the teachers involved and to improve the quality of learning of their students. It was a process of action research, using cycles of mutual observation of classes by the participating teachers, and the consequent collaborative reflection. In this study, students also participated through focus groups and writing reflections about the teaching practice of their teachers, as well. The participation of students aimed to know their perception about the performance of the teachers involved in the study and the choices they make in the context of the classroom. It was a strategic stake, based on the idea that Personal and Professional Development of teachers and the improvement of the quality of student learning are intertwined.

Keywords: *personal and professional development of teachers | pedagogical supervision | peer pedagogical supervision | teacher collaboration.*

1. INTRODUÇÃO

A supervisão pedagógica interpares com recurso a ciclos de observação mútua de aulas e à reflexão colaborativa é uma estratégia eficaz para analisar a relação pedagógica em contexto de sala de aula e, em consequência, identificar traços que indiquem o contributo dos alunos para a construção da própria identidade do professor. A investigação-ação adequa-se a este processo (Coutinho *et al*, 2009), uma vez que as suas práticas investigatórias e científicas permitem analisar o processo em evolução, identificar as transformações que se vão operando e produzir conhecimento emancipatório (Moreira, 2001). Trata-se de uma metodologia eficaz para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, permitindo a aproximação dos objetivos individuais (dos docentes) dos objetivos institucionais (Projeto Educativo), através do esforço colaborativo numa espiral de ciclos de reflexão, planificação e ação (Coutinho *et al*, 2009).

Neste processo, importa dar voz aos alunos, que constituem a causa e a consequência da docência e do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. A comunidade docente partilha da ideia de que o aluno é sujeito – e não objeto – na sua própria aprendizagem e de que se trata de um processo interativo em que ambos, o professor e os seus alunos, se ensinam mutuamente: o professor aprende ensinando e os alunos ensinam enquanto aprendem. Por outras palavras, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2008, p. 23). Esta perspetiva aproxima-se da ideia de Escola enquanto Comunidade de Aprendizagem (Senge, 1990) – foca-se no elemento humano da comunidade e nos benefícios que advêm da conjugação das sinergias individuais com o projeto comum e fez evoluir o conceito de Supervisão Pedagógica, inserindo-a no contexto mais abrangente da formação contínua, envolvendo o coletivo dos docentes e a supervisão da própria escola enquanto “escola reflexiva” (Alarcão, 2010a).

144

2. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DO PROFESSOR

O conceito de supervisão pedagógica ultrapassou as fronteiras da formação inicial e estende-se atualmente ao âmbito do desenvolvimento profissional do professor, abrangendo os processos de apoio e regulação do ensino e da aprendizagem, a reflexão e investigação sobre a ação educativa e a mudança, e a melhoria das práticas pedagógico didáticas (Alarcão e Roldão, 2010; Day,

1999, 2001, 2004; Day *et al*, 2007; Vieira e Moreira, 2011; Zepeda, 2007, 2008). Desta forma, liga-se ao processo de aprendizagem e à melhoria das práticas num contexto de aprendizagem ao longo da vida, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional do professor, para a aquisição e reciclagem de conhecimentos de carácter teórico-prático e para a melhoria da qualidade na educação. Tal como defende Zepeda (2008), impõe-se fazer emergir o que os professores têm de melhor, construindo uma cultura de apoio e aprendizagem profissional, em que se motiva a partilha. É de natureza transformadora e emancipatória (Vieira, 2009) e exige um investimento sistemático e deliberado na reconstrução da visão de Educação que orienta a ação educativa e também na problematização dos contextos de ação e reflexão profissional. Esta perspetiva dá uma nova amplitude àquela defendida por Shulman (1986) do *conhecimento do conteúdo pedagógico* – o conjunto das interpretações e das transformações que o professor tem que operar sobre o conhecimento científico da disciplina, tendo em conta o contexto de aprendizagem como forma de facilitar a aprendizagem dos alunos.

Esta linha de pensamento vem na senda da que foi defendida por Day (2001), uma visão holística do desenvolvimento profissional contínuo dos professores para dar resposta aos desafios e constrangimentos que afetam a sua capacidade de se manter motivado e envolvido na ação, com vista ao sucesso de aprendizagem dos seus alunos. Abrange tanto o conjunto das experiências de aprendizagem natural como o conjunto das atividades conscientes e planeadas (formais) com benefício direto ou indireto no nível individual, do grupo ou da escola, e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação na sala de aula. Desta forma, constitui um processo pelo qual, sozinho ou em colaboração, os professores revêm, renovam e alargam o seu compromisso na qualidade de agentes de mudança, visando a finalidade moral do ensino; e pela qual adquirem e desenvolvem criticamente o seu conhecimento, competências técnicas e inteligência emocional, essenciais para conduzir a reflexão no contexto profissional, o planeamento e a prática com os alunos e os colegas. Trata-se de um processo que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos, competências e capacidades técnicas, mas também quatro dimensões fundamentais (Fullan e Hargreaves, 1992): *i*) os significados e propósitos dos professores; *ii*) o professor como pessoa; *iii*) o contexto real em que os professores trabalham; *iv*) a cultura do ensino, com os seus padrões de relação entre os membros da comunidade escolar.

Embora muito do desenvolvimento do professor possa ocorrer através da sua iniciativa pessoal, a colaboração com outros professores potencia a aprendizagem individual e serve os objetivos coletivos da instituição. Para Richards e Farrell (2005), os objetivos das formas colegiais de desenvolvimento profissional visam encorajar uma maior interação entre os professores, a aprendizagem interpares e a partilha de conhecimentos técnicos, experiências e soluções para problemas comuns, numa perspetiva de escola como um contexto de aprendizagem. A importância dos pares no desenvolvimento profissional dos professores é reconhecida por Zepeda (2008), para quem as escolas que evoluem como comunidades de aprendizagem criam uma ética de preocupação pela aprendizagem individual e coletiva. A colaboração é, pois, a estratégia de ação que suporta e sustenta uma comunidade de aprendizagem ou, na perspetiva de Alarcão (2010b), uma necessidade que deriva da complexidade das situações da vida atual, com vista ao desenvolvimento, transformação e inovação. Para Vieira (2010, p. 288), consubstancia-se na constituição de comunidades de desenvolvimento profissional, “um movimento, simultaneamente entusiasta e arriscado, de *eu para o nós*”.

146

A reflexão colaborativa pode ser considerada uma estratégia privilegiada da investigação-ação, metodologia que se baseia nos seguintes passos: *i)* formulação de um problema/problemas; *ii)* conceitualização de uma solução; *iii)* implementação dessa solução; *iv)* avaliação da implementação da solução; *v)* modificação da prática à luz da avaliação. Richards e Farrell (2005) consideram a reflexão como um processo de exame crítico das experiências, um processo que pode conduzir a uma melhor compreensão das próprias práticas e rotinas, e que envolve duas perspetivas que se encontram implicadas: a individual e a institucional. De facto, tal como afirmou Schön (2000), quando um profissional define um problema, ele seleciona e define os aspetos que irá observar: ser um profissional competente não significa apenas ter a capacidade de resolver problemas técnicos através de meios técnicos – senão saber conciliar, integrar e escolher apreciações conflitantes de uma situação, de modo a construir um problema coerente que valha a pena resolver.

3. O PAPEL DOS ALUNOS NO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS SEUS PROFESSORES

O desenvolvimento profissional é eficaz se for continuado e baseado nos contextos de ensino e aprendizagem, ou seja, nas práticas dos professores – ob-

servando o trabalho dos alunos, os professores aprendem mais: a sala de aula constitui um observatório de análise e investigação sobre a prática pedagógica. Quando os professores observam os alunos podem refletir sobre a forma como estes aprendem ou não; podem identificar discrepâncias entre o seu ensino e a aprendizagem dos alunos. Os alunos, a ecologia da sala de aula, os colegas e as características institucionais das escolas desempenham um papel significativo no processo de socialização dos professores. Zeichner e Gore (1990) defendem que professores e alunos se influenciam reciprocamente e que as percepções que os professores têm das características, expectativas e comportamentos dos seus alunos influenciam o seu próprio desenvolvimento profissional.

Postic (2008, p. 103), analisando as determinantes da relação pedagógica e os papéis e estatutos do docente e do aluno, refere que “a autoridade ligada ao papel é um produto das relações e não uma condição prévia”. Nesta perspetiva, o estatuto do docente não é imposto do exterior por delegação administrativa, mas é reconhecido como tal pelos alunos e as qualidades técnicas do docente estão intimamente associadas às suas qualidades humanas. Em outras palavras, conserva toda a sua autoridade intelectual e moral, mas não a impõe, antes a coloca ao serviço dos seus alunos. A função docente exige uma adaptação a papéis cada vez mais diversificados e a mudanças de atitudes, conduzindo por vezes a situações de natureza conflitiva. Torna-se imperioso analisar as características da relação pedagógica e tomar decisões focadas na pessoa do aluno – ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e implica dar espaço à sua autonomia (Freire, 2008) e, para que tal aconteça, impõe-se o conhecimento do outro, o respeito pelas diferenças e o saber escutar. Também Vieira (2005) defende que escutar é uma forma de comunicar e que o professor que fomenta o processo de *feedback* em sala de aula, pode facilitar a comunicação interpessoal, na medida em que favorece a construção da autoestima e o envolvimento dos alunos nas tarefas. Nesta perspetiva, o clima da sala de aula resulta da interação de duas variáveis: a qualidade das relações interpessoais e o conhecimento, por parte do professor, das dinâmicas que se operam nesse contexto e que derivam da existência de alterações de comportamento. O conteúdo da aprendizagem pode centrar-se, segundo Gairín (2000), na natureza e nas características dos alunos, nos processos e resultados da aprendizagem, no desenvolvimento de abordagens institucionais, no funcionamento das estruturas de organização, no clima e na cultura subjacentes, nas exigências sociais, nas exigências dos sistemas educativos.

4. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo foi desenvolvido numa escola do norte de Portugal e envolveu o próprio investigador na qualidade de participante e uma colega, ambos professores da disciplina de Inglês como língua estrangeira. Envolveu ainda duas turmas, uma do oitavo e outra do nono ano de escolaridade – da lecionação de cada um dos professores. Tratou-se de um estudo de natureza qualitativa, em que o *design* adotado foi a investigação-ação, por ser aquele que melhor se adequa às características do processo de supervisão pedagógica interpares, com recurso a ciclos de observação de aulas e ao trabalho e reflexão colaborativos entre colegas. Seguiu-se preferencialmente a abordagem colaborativa da investigação-ação, ainda que pontualmente ocorressem momentos de abordagem diretiva informal (Glickman *et al*, 2010), tendo em conta que a colega participante não tinha nem formação nem experiência em supervisão pedagógica. O estudo procurou dar resposta ao seguinte problema:

- As práticas colaborativas entre professores num ambiente de supervisão horizontal reflexivo podem contribuir para melhorar o desempenho pessoal e profissional do professor e, conseqüentemente, contribuir para melhorar o sucesso educativo dos seus alunos?

148

Neste contexto, emergiram as seguintes questões, relacionadas com o papel dos alunos no processo de transformação do professor e do seu ensino:

- Que perceção têm os alunos acerca das transformações que se operam no nível do desempenho pessoal e profissional do seu professor, envolvido num processo de supervisão pedagógica interpares?
- Podem ser identificadas transformações no nível do contexto de aprendizagem dos alunos, em consequência das transformações operadas no desempenho pessoal e profissional do professor, envolvido num processo de supervisão pedagógica interpares?
- Podem ser encontradas mudanças no nível das perceções dos alunos acerca do desempenho dos seus professores envolvidos num processo de supervisão pedagógica interpares, em consequência das transformações ocorridas no nível da sua própria aprendizagem?

Para este estudo recorreu-se aos seguintes instrumentos de coleta de dados: seis ciclos de observação de aulas (cada professor-participante foi observado em três ciclos, e observador noutros três); registo colaborativo de cada uma das aulas observadas, através da descrição naturalista e dando espaço ao confronto

escrito entre os pontos de vista do observador e do observado; sete sessões com dois grupos focalizados de alunos; reflexões escritas pelo professor investigador, pela professora participante e pelos alunos. Foi desenvolvido durante o primeiro e segundo períodos letivos, em três fases: a primeira destinou-se a estabelecer as regras e as rotinas, assim como a ambientar, motivar e informar/formar a colega participante e os alunos das turmas envolvidas; na segunda fase foram implementados os ciclos de observação de aulas; a terceira fase foi essencialmente dedicada às entrevistas com os grupos focalizados de alunos. As reflexões individuais dos professores foram escritas durante todas as fases e as reflexões dos alunos foram escritas após a conclusão do último ciclo de aulas observadas.

As aulas observadas constituíram o instrumento privilegiado de coleta de dados –facto, observação de aulas e investigação-ação encontram-se intrinsecamente ligados (Moreira, 2001) – e, seguindo o modelo de Glickman (Glickman *et al*, 2010), estabeleceram-se cinco fases para cada um dos ciclos de observação: as reuniões/encontros de pré-observação; a aula observada e o preenchimento da grelha de observação; a reflexão interativa sobre a aula e o preenchimento de um registo colaborativo da aula observada; a reunião/encontro pós-observação; a reflexão crítica sobre o ciclo.

As sessões com os grupos focalizados de alunos, com a duração de 45 minutos cada uma, ocorreram de janeiro a março – as primeiras sessões realizaram-se quando ainda decorriam os ciclos de observação de aulas; as últimas sessões realizaram-se após o termo dos ciclos de observação de aulas. Foram conduzidas como conversas em que o investigador, no papel de moderador, procurou gerir os tempos, introduzindo os temas para reflexão – tratando-se de um guião (Tabela 1), constituiu uma orientação dos temas a abordar sem se tratar de um questionário estruturado, nem mesmo semiestruturado. O moderador assumiu o papel de agente facilitador do grupo e teve como uma das suas tarefas fundamentais apresentar aos membros do grupo explicações claras e objetivas sobre o trabalho a ser desenvolvido. Todas as sessões foram gravadas e posteriormente transcritas, antes de serem analisadas.

TABELA 1
Planificação das sessões dos grupos focalizados

Sessões com os grupos focais	Grupo 1 (9º ano)	Grupo 2 (8º ano)	Temas
1ª	X		Como os alunos vêm a Língua Inglesa no contexto da sua aprendizagem escolar.
2ª		X	Como os alunos vêm a Língua Inglesa no contexto da sua aprendizagem escolar
3ª	X		As atividades desenvolvidas durante as aulas de Inglês e o seu objetivo de aprendizagem
4ª	X		O papel do professor e o papel do aluno A comunicação pedagógica
5ª		X	As atividades desenvolvidas durante as aulas de Inglês e o seu objetivo de aprendizagem O papel do professor e o papel do aluno A comunicação pedagógica

150

A opção pela constituição de dois grupos focalizados de alunos enquanto instrumento de recolha de dados apresenta vantagens específicas para este estudo: em primeiro lugar, permite investigar as complexidades e as experiências individuais dos alunos das duas turmas de modo a aprofundar os dados recolhidos através de outros instrumentos, como a observação das aulas e as reflexões escrita pelos alunos; em segundo lugar, constitui uma estratégia que permite confrontar as perceções dos professores com as perceções dos alunos e indagar de que forma uns e outros podem promover a transformação mútua; por último, permite a triangulação de dados. No caso específico dos grupos focalizados de alunos durante este estudo, houve algum cuidado com a seleção dos participantes e na forma como posteriormente se lidou com os dados recolhidos. Foram organizados dois grupos representativos de cada uma das turmas participantes no estudo, de cinco alunos cada um, obedecendo ao seguinte critério único: os alunos são representativos dos níveis de proficiência da língua inglesa, esperados para o seu nível de aprendizagem (ver **Tabela 2**).

TABELA 2
Caracterização dos grupos focalizados

Grupo focal	Alunos	Sexo	Idade	Nível de proficiência da língua inglesa (por referência ao QECR)	Nível (avaliação sumativa no sistema educativo nacional)
1 (9º ano)	A1	M	14	A2	2
	A2	M	14	B1	3
	A3	F	14	B2	4
	A4	F	14	C2	5
	A5	F	14	C2	5
2 (8º ano)	A6	M	14	A1	2
	A7	M	15	A1	2
	A8	M	13	A2	3
	A9	F	13	A2	4
	A10	M	13	A2	4

Todos os documentos recolhidos durante o estudo foram sujeitos a uma análise de conteúdo de onde surgiram a definição de um conjunto de categorias e subcategorias de análise. A pertinência e a validade das categorias e subcategorias foram sendo asseguradas ao longo das leituras posteriores, mais aprofundadas e viradas para o conteúdo e a semântica, correspondendo à fase da codificação documental. Foi usada a seguinte técnica de codificação: primeiro foram analisados linha a linha os registos colaborativos das aulas observadas, as reflexões individuais dos professores participantes, as transcrições das sessões com os grupos focalizados de alunos ou as reflexões individuais dos alunos, procedendo-se ao registo de notas; posteriormente, estas notas foram agrupadas numa matriz de frequência ou ocorrência. Para o efeito foram usadas cores diferentes, que permitiram encontrar pontos em comum e estabelecer padrões de regularidade, com os quais se estabeleceram categorias e subcategorias de análise.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados recolhidos, tanto através das sessões com os grupos focalizados como através das reflexões individuais dos alunos, evidencia que estes conseguem elaborar um quadro global do desempenho dos seus professores, estruturado sobre um conjunto de conhecimentos, crenças e valores. A forma como os alunos avaliam o desempenho dos seus professores está relacionada com fatores, como: *i)* o desenvolvimento psicossocial – quanto mais consciên-

cia têm acerca da realidade social e do sistema educativo em particular, maior será a capacidade do aluno para avaliar o desempenho do professor; *ii*) o desenvolvimento académico – os alunos com melhores resultados académicos tendem a emitir opiniões mais facilmente, parecendo existir uma relação entre desenvolvimento académico e reflexão sobre a escola e o processo de ensino e aprendizagem; *iii*) o desenvolvimento linguístico e discursivo – a facilidade ou dificuldade em usar a palavra e estruturar as ideias num discurso coerente com o próprio pensamento refletido; *iv*) a qualidade e a fonte da informação – em certas áreas, como por exemplo a avaliação, os alunos tendem a emitir opiniões coincidentes com a comunicação social ou a opinião pública generalizada; noutras áreas, como as relações interpessoais, os alunos tendem a emitir opiniões baseadas em conhecimento de causa, isto é, experiências vividas. Por outras palavras, nuns casos os alunos tendem a dar exemplos vividos por terceiros, normalmente de “outras escolas” (primos, amigos, etc.), enquanto noutros casos falam na primeira pessoa.

Foram estabelecidas quatro categorias, na sequência da análise das transcrições das sessões com os grupos focalizados: *i*) os alunos refletem sobre a própria aprendizagem; *ii*) os alunos refletem sobre o grupo-turma; *iii*) os alunos refletem sobre o currículo e a relevância dos conteúdos; *iv*) os alunos refletem sobre o seu professor. Cada uma dessas categorias agrupou um conjunto de subcategorias, das quais se apresenta a hierarquia das mais e menos frequentes, na **Tabela 3**.

152

TABELA 3

Hierarquia das subcategorias mais e menos frequentes referidas nas sessões com os grupos focalizados de alunos

Subcategorias mais frequentes	Subcategorias menos frequentes
1. Refletem sobre a eficácia das opções tomadas no nível do processo de ensino	1. Identificam mudanças no nível da comunicação
2. Refletem sobre a forma como o processo de ensino e aprendizagem é conduzido	2. Identificam mudanças no nível da avaliação
3. Indiciam consciência sobre a motivação para a aprendizagem	3. Identificam mudanças no nível do processo de ensino
4. Valorizam a língua inglesa enquanto instrumento de comunicação	4. Identificam pontos fortes da própria aprendizagem
5. Refletem sobre as interrelações que se estabelecem com o professor	5. Manifestam consciência dos processos de organização e método de estudo

Verifica-se que predominam as reflexões baseadas em percepções acerca do processo de ensino, do desempenho do professor e da relação pedagógica que se estabelece; também sobre a motivação dos alunos e sobre os conteúdos de aprendizagem. Em oposição, os alunos manifestam mais dificuldade em indicar aspetos concretos: no nível da comunicação pedagógica, da avaliação das aprendizagens, do processo de ensino e do processo de aprendizagem. Pode, desde logo, inferir-se que os alunos, quando orientados, podem atingir o mesmo nível de reflexão que os professores e contribuir para um melhor conhecimento e uma melhor compreensão dos processos que se estabelecem na relação pedagógica. Esta reflexão orientada pressupõe que seja facultado aos alunos o conhecimento que lhes permita compreender as opções dos seus professores. Nestas sessões, encontram-se evidências de que, quando o professor não se comunica abertamente com os alunos nem lhes transmite toda a informação necessária, corre o risco de ser julgado pela generalização e pelo preconceito. É o caso do campo da avaliação e das questões ligadas à *profissionalidade*, temas profusamente abordados:

- A percepção de alguns alunos sobre a competência dos professores para avaliar a sua aprendizagem é extremamente negativa, chegando a considerar que os professores não querem dar boas notas porque são invejosos ou porque “tomam os alunos de ponta”.
- Também prevalece a ideia entre alguns alunos de que os professores não gostam do que fazem. Tal como refere um aluno, “há professores que marcam a vida dos alunos por certas atitudes e eles (esses alunos) não gostam da disciplina por causa disso”.
- No que diz respeito à percepção que os alunos têm do papel do professor, os dados apontam ora para uma visão tradicionalista do professor-mestre “professor, ensinar; aluno, aprender”; ora para uma visão castradora do professor-autoridade “em geral o papel do professor é encarado como um inimigo” porque “nós temos o dever de estar na escola e aprender”; ora para uma visão afetiva do papel do professor – “O nosso papel está um bocado misturado com amizade, porque nós temos uma relação de mais familiaridade com os nossos professores, porque é com quem passamos a maior parte do tempo”.

A análise das reflexões individuais escritas pelos alunos permitiu constatar que a Mudança foi o elemento mais referenciado, tendo sido estabelecidas quatro categorias: *i)* mudanças no nível do ensino-aprendizagem; *ii)* mudanças no nível dos hábitos reflexivos; *iii)* mudanças no nível afetivo; *iv)* mudanças no nível da avaliação. Fica claro que os alunos se aperceberam das transformações

ocorridas nos seus professores, no nível da comunicação pedagógica, no nível afetivo-relacional e no nível da forma como preparam as aulas. Encontram-se indícios que nos levam a pensar que o conceito de Mudança (e das perceções individuais e sociais acerca do mesmo) está associado à evolução: *“Acho que o stôr deve continuar assim e a evoluir para melhor e não voltar ao passado”*, escreveu um aluno. Os dados mostram ainda que as mudanças se encontram tanto no nível das práticas como no nível das perceções, e podem ser sintetizadas na Tabela 4.

Alguns alunos identificam e reconhecem a vantagem do diálogo entre professor e alunos, como fator positivo para desenvolver a afetividade e melhorar a motivação e a aprendizagem. Um dos aspetos que aparece mais marcadamente referido é a capacidade do professor saber ouvir e dar aos alunos a oportunidade e a possibilidade de exprimirem as suas ideias e opiniões, pois a interação e a troca de ideias permitem que os alunos concluem: *“Acho que nós pensamos com a nossa própria cabeça”*. O diálogo e a explicação sistemática das opções do professor na condução do processo de ensino e aprendizagem favorecem a motivação e a aquisição de conhecimentos, pois permitem que o aluno tenha maior consciência acerca do mesmo: *“Dialogar com os alunos é muito importante, faz-nos sentir à vontade para aprendermos mais e melhor”*. Um aluno refere mesmo que a interatividade é uma estratégia diferenciadora no contexto de ensino e aprendizagem, pois *“por vezes, os alunos com melhores notas tendem a cobrir os de piores notas, mas através destas aulas mais interativas conseguem todos aprender aos seus diferentes níveis”*.

TABELA 4

Principais transformações nos professores e nos alunos, no nível da ação e no nível das percepções.

<i>Locus de Transformação</i>	Transformações ao nível da ação	Transformações ao nível das percepções
No professor	<ul style="list-style-type: none"> • Do papel diretivo à observação construtivista da turma. • Da supremacia do ensino (sobre a aprendizagem) à supremacia da aprendizagem (sobre o ensino). • Da primazia do currículo ao ajustamento do currículo às necessidades dos alunos. • Da reflexão isolada à reflexão partilhada. • Da autoridade assumida à autoridade reconhecida. 	<ul style="list-style-type: none"> • A turma deixa de ser um campo de análise de problemas e passa a ser um campo de análise de interações. • O ensino passa a ser baseado preferencialmente nas necessidades de aprendizagem dos alunos. • A turma passa a ser vista como um contexto diversificado de aprendizagem. • O aluno passa a ser um parceiro na reflexão sobre e durante a ação. • A autoridade passa a ser um meio e não um fim em si.
<i>Locus de Transformação</i>	Transformações ao nível da ação	Transformações ao nível das percepções
Nos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Da passividade à interatividade. • Do ensino à aprendizagem. • Da aula com um número reduzido de atividades à aula com diversidade de atividades e recursos. • Do embaraço ao desejo de participar. • De um papel passivo ao papel interventivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • O professor deixa de ter um papel diretivo e passa a ter um papel mediador. • Alunos e professor aprendem em conjunto. • As aulas passam a ser percebidas como dinâmicas, interessantes e motivadoras. • O professor percebido como aquele que ouve e incentiva a participação. • O aluno toma parte nas decisões da aula.

Outro tema frequentemente abordado pelos alunos nas suas reflexões é a questão das aulas expositivas, centradas no professor, *versus* aulas interativas, centradas no(s) aluno(s). Constata-se que os alunos não têm a capacidade de se referir com propriedade às características pedagógico-didáticas destas duas abordagens, recorrendo por isso de forma intuitiva à expressão “aulas normais” quando se referem às aulas expositivas, fazendo transparecer que é esse o tipo de aula a que estão habituados ao longo do seu percurso escolar; por

outro lado, aplicam o termo “dinâmicas” às aulas interativas: “São *dinâmicas* porque fazemos várias atividades, e não apenas ler...”. Alguns alunos conseguem refletir sobre as atividades e perceber qual a estratégia de aprendizagem subjacente às escolhas e tomadas de decisão do professor, ou seja, refletem sobre a eficácia das opções tomadas no nível do processo de ensino, tal como comprova esta passagem:

Na minha opinião, o professor tem tido algumas mudanças durante os anos. As aulas são mais interativas e cativantes. Assim, os alunos interessam-se mais pela disciplina. Antigamente, a aula era um pouco massiva e não conseguia perceber metade da matéria. Agora sinto-me mais cativada e interessada, em casa por vezes escrevo textos em Inglês, penso em Inglês e por vezes até falo em Inglês. São coisas simples, mas fazem com que não me esqueça.

Estes dados confirmam aqueles que foram recolhidos através da observação de aulas e da reflexão dos professores participantes, permitindo confirmar dados e concluir que o desenvolvimento profissional do professor afetou as aprendizagens dos alunos, na medida em que melhorou o ambiente de aprendizagem. A análise empírica das situações de aprendizagem, particularmente através da observação dos alunos durante as aulas, permitiu concluir que a melhoria foi particularmente notória no nível do desempenho dos alunos que apresentavam resultados mais fracos. Tal deveu-se a uma maior predisposição desses alunos para a aprendizagem, pela novidade e pelo aumento da confiança no professor, em resultado das mudanças no nível da comunicação pedagógica e das atividades desenvolvidas. A observação mútua e o trabalho e reflexão colaborativos tiveram um impacto transformacional, pois induziram os professores participantes a introduzir modificações nas suas práticas de ensino e na forma de comunicar/dialogar com os alunos, incrementando nestes a motivação e a compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Tal foi o caso da turma do oitavo ano, que se caracterizava inicialmente pelo desinteresse e pela desmotivação da maioria dos alunos. Ora, depois de a professora participante ter inovado e iniciado estratégias mais interativas e dinâmicas nas suas aulas (trabalho de grupo e recurso a meios audiovisuais, por exemplo), os alunos mudaram a sua atitude. Esta mudança foi evidente logo no segundo ciclo de observação em que o observador registou que “*a espaços, os alunos manifestaram comportamentos de entreajuda, partilha e colaboração. Quase todos os alunos trabalharam (diria que apenas um não trabalhou)*”. A mesma perceção ficou registada tanto pelo Professor Investigador como pela Professora Participante, nas respetivas reflexões:

A forma como os alunos trabalham mudou muito, até o N e o N trabalham nas aulas. E acho que os resultados têm vindo a melhorar. De facto, as últimas composições que corriji mostram que todos os alunos (exceto N!) tentam escrever, e todos sabemos bem como os alunos normalmente detestam a expressão escrita.

6. CONCLUSÕES

A participação dos alunos num processo de Supervisão Pedagógica Interpares em contexto de Desenvolvimento Pessoal e Profissional de professores é estratégica no nível da metodologia da Investigação-Ação, na medida em que permite a recolha de dados relativos a opiniões e perceções daqueles a quem se destina o processo de ensino e a posterior triangulação com os dados resultantes de outras fontes. Para além disso, a reflexão colaborativa entre o professor e os seus alunos acarreta vantagens acrescidas para o processo reflexivo entre professores, na medida em que permite conhecer o impacto das decisões no processo de ensino e identificar os interesses e as necessidades no processo de aprendizagem.

O conhecimento das perceções dos alunos, em resultado da sua participação neste estudo, permitiu identificar as transformações que ocorreram nos professores envolvidos, para posteriormente os confrontar com os dados recolhidos através dos registos colaborativos das aulas observadas e das reflexões escritas pelos professores. Este confronto permitiu constatar que existe consonância entre os dados, que realçam transformações quer nos professores quer nos seus alunos – no nível do ambiente de aprendizagem, da motivação, da sua participação e interesse pelas atividades. Desta forma, é possível concluir que a reflexão colaborativa entre professores e entre estes e os seus alunos traz vantagens no nível da melhoria do ambiente de aprendizagem, na medida em que aproxima os alunos do professor, contribuindo para um melhor conhecimento mútuo, e no nível das opções tomadas durante o processo de ensino. Desencadeia mesmo um conjunto de transformações nos professores envolvidos, desde logo conduzindo a uma maior atenção em relação às questões da comunicação pedagógica e dos afetos no contexto de aprendizagem. Estas transformações nos professores são percebidas pelos seus alunos, que as valorizam. Desta forma, os alunos com mais dificuldades na aprendizagem sentem-se mais integrados no processo e menos estigmatizados pelo insucesso; os bons alunos, por sua vez, sentem-se impelidos a compreender o insucesso

dos seus colegas e a procurar contribuir ativamente no processo de recuperação das suas aprendizagens.

Pode-se, pois, assumir que as transformações que se operam nos professores repercutem nos alunos, sejam elas no nível psicológico seja no nível do desempenho. Quanto mais elevada for a motivação para a inovação e a mudança, maior será a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Estas constatações estão em consonância com a perspetiva defendida por Zeichner (1993), segundo o qual se o professor se dá conta de que não está sendo entendido, cumpre-lhe investigar porquê e proceder às mudanças necessárias: os professores envolvidos na investigação das suas próprias práticas adotam modelos de ensino mais centrados nos alunos, partindo do pressuposto de que é importante ouvir, observar e procurar entender os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

158

- ALARCÃO, I. (2010a). A Relevância do Feedback no Processo Supervisivo. In R. BIZARRO, e M. A. MOREIRA, *Supervisão Pedagógica & Educação em Línguas* (pp. 17-27). Mangualde: Edições Pedagogo.
- ALARCÃO, I. (2010b). Prefácio. In A. I. ANDRADE, e A. S. PINHO, *Línguas e Educação: Práticas e Percursos de Trabalho Colaborativo - Perspetivas a partir de um projeto* (pp. 7-10). Universidade de Aveiro: Projecto Línguas & Educação: construir e partilhar a formação.
- ALARCÃO, I., e ROLDÃO, M. C. (2010 - 2ª edição). *Supervisão - Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- COUTINHO, C. et al (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, nº 2, pp. 455-479. Colégio Internato dos Carvalhos.
- DAY, C. et al. (2007). *Teachers Matter: Connecting Lives, Work and Effectiveness*. Berkshire, England: Open University Press. Berkshire, England.
- DAY, C. (2004). *A Passion For Teaching*. London: Routledge Falmer.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- DAY, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. New York: Routledge Falmer.

- FREIRE, P. (2008). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FULLAN, M., e HARGREAVES, A. (1992). *Teacher Development and Educational Change*. London: Routledge Falmer.
- GAIRÍN, J. (2000). Cambio de Cultura Y Organizaciones Que Aprenden. *Educar* 27, 31-85.
- GLICKMAN et al (2010, 8th Edition). *SuperVision and Instructional Leadership*. Boston: Pearson.
- MOREIRA, M. A. (2001). *A Investigação-Ação na Formação Reflexiva do Professor-Estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional.
- POSTIC, M. (2008). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- RICHARDS, J., e FARRELL, T. (2005). Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning. *Cambridge Language Education* .
- SENGE, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art And Practice Of The Learning Organization*. New York: Doubleday.
- SCHÖN, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo - Um Novo Design Para o Ensino e a Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- SHULMAN, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, Vol. 15, No. 2 , 4-14.
- VIEIRA, F. (2009). Para Uma Visão Transformadora da Supervisão Pedagógica. *Educação & Sociedade, Campinas*, vol. 29, n. 105 (jan./abr.), p. 197-217.
- VIEIRA, F. (2010). Olhares sobre o projecto “Línguas e Educação: construir e partilhar formação” – a paixão na linguagem e a condição da diversidade. In A. I. ANDRADE, & A. S. PINHO, *Línguas e Educação: Práticas e Percursos de Trabalho Colaborativo - Perspectivas a partir de um projecto*. Universidade de Aveiro: Projecto Línguas & Educação: construir e partilhar a formação.
- VIEIRA, F., e MOREIRA, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para Uma Abordagem de Orientação Transformadora*. Lisboa: Cadernos do CCAP-1. Ministério da Educação.
- VIEIRA, H. (2005). *A Comunicação na Sala de Aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- ZEICHNER, K. (1993). *A Formação reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.
- ZEICHNER, K., e GORE, J. (1990). Teacher Socialization. In W. HOUSTON (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. N. York: Macmillan.
- ZEPEDA, S. J. (2007, 2nd edition). *Instructional Supervision - Applying Tools and Concepts*. N. York: Eye On Education.
- ZEPEDA, S. J. (2008). *Professional Development: What Works*. New York: Eye On Education.

A crítica ontológica na formação humana e os processos de conhecimento: aproximações reflexivas

The ontological critique in human training and knowledge processes: reflective approaches

Patrícia Laura Torriglia

Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (EED-CED-UFSC). Brasil. Coordenadora e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ontologia Crítica. GEPOC/PPGE/UFSC

Margareth Feiten Cisne

Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (NDI/CED/UFSC). Brasil. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ontologia Crítica. GEPOC/PPGE/UFSC.

Resumo

Nas últimas décadas, o conhecimento e sua produção se tornaram expressivos nos discursos da ciência e, em especial, no campo educacional. É nesse panorama que surge o significado da “sociedade do conhecimento”, cuja premissa principal é a “centralidade do conhecimento”. Assim, torna-se instigante perguntar que tipo de conhecimento se está priorizando? Para quem este conhecimento está pensado? Interessa-nos neste artigo aprofundar alguns aspectos relevantes em relação à formação humana a partir da perspectiva da ontologia crítica – defendida por Lukács – que procura compreender de forma mais apurada o papel da ciência na produção do conhecimento. Nessa direção, apoiamos uma formação humana em que o ser social é um sujeito ativo e não meramente passivo diante dos acontecimentos sociais com os quais se articula e se relaciona.

Palavras-chave: formação humana | ontologia crítica | processo de conhecimento.

Abstract

In recent decades the knowledge and its production became significant in the discourses of science and in particular in the educational field. It is in this context that emerges the meaning of “knowledge society”, whose main premise is the “centrality of knowledge.” Thus, it becomes instigating to ask what kind of knowledge is being prioritized? whom this knowledge is thought to? This article is interested to deepen some relevant aspects regarding the human training from the perspective of critical ontology - defended by Lukács - which seeks to understand more closely the role of science in the production of knowledge. In this direction, we argue a human formation where the social being is an active, and not merely, a passive citizen towards social events with which the citizen articulates and is related to.

Keywords: Human Training | Critical Ontology | Knowledge Process.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto faz parte de duas pesquisas de natureza teórica – conceitual – que discutem a partir da ontologia crítica a produção de conhecimento, os processos de conhecer, ensinar e aprender na formação docente e as bases ontológicas dos processos de apropriação do conhecimento¹.

Interessa-nos neste artigo aprofundar alguns aspectos relevantes em relação à formação docente a partir da perspectiva da ontologia crítica – defendida por Lukács – que procura compreender de forma mais apurada o papel da ciência na produção do conhecimento. Nessa direção, apoiamos uma formação humana em que o ser social é um sujeito ativo e não meramente passivo diante dos acontecimentos sociais com os quais se articula e se relaciona. É nesse contexto que consideramos a possibilidade de uma inteligibilidade do mundo objetivo por parte deste sujeito. Assim sendo, apresentamos em um primeiro momento um conjunto de ideias sobre a educação em seu sentido lato e estrito, em seu viés normativo – valorativo e ideológico. Para posteriormente, aprofundar o conceito de práxis vinculada aos processos de conhecimento, a práxis cotidiana, e a partir deles, a complexificação dos processos de objetivação que configuram o agir humano e seu campo de possibilidades e escolhas.

162

Consideramos estas questões fundamentais e importantes para compreendermos teórica e metodologicamente os processos ontológicos e epistemológicos, no que diz respeito ao conhecimento dos fenômenos educacionais. Os estudos realizados e sua continuação tiveram como foco principal uma concepção de *formação humana* que compreende a necessária independência e unicidade entre a subjetividade e a objetividade, teoria e prática, um conhecimento do mundo que não se baseia simplesmente em uma compreensão restrita de subjetividade ou em mera interpretação (embora estas façam parte do processo). Uma formação humana e, portanto, processos de formação que se configuram entre o conhecer, ensinar e aprender, que se contrapõem aos reiterados recuos teóricos e práticos² que se apresentaram e estão latentes no complexo educa-

¹ *As bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a educação infantil (2010-2014) e Ontologia Crítica e Produção de Conhecimento: sentidos de conhecer, ensinar e aprender nos processos de formação docente. (2010-2013).*

² O termo “reco da teoria” foi indicado por Moraes (2000) como esvaziamento do conhecimento, re-significação dos conceitos e apaziguamento das relações sociais, entre outros aspectos.

cional – recuos manifestos em ceticismos epistemológicos, realismos empíricos, ontologias pragmáticas – e em confusas ideologias do cotidiano escolar³.

É a partir desta compreensão que entendemos que o significado da “sociedade do conhecimento” acompanha uma racionalidade que não consegue capturar os nexos e as estruturas da complexidade que se expressa no real. Também nessa aclamada sociedade se expressa a emergência de outra racionalidade que leva a razão aos extremos, desnudando-a de tudo, aparecimento de novas teorias e abordagens para compreender o mundo social, “novos realismos”, novas concepções sobre a ciência, o conhecimento e o sujeito cognoscente.

2. A *INTENTIO RECTA* E O CONHECIMENTO DA REALIDADE

O conhecimento em seu sentido amplo é fundamental para se compreender a existência, além de ser parte fundamental do trabalho – atividade vital – do constante metabolismo entre os seres humanos e a natureza. No processo de apropriação e objetivação do mundo objetivo, conhecer as propriedades e legalidades dos fenômenos é fundamental para a transformação e a reprodução da existência. Isto se coloca como prioridade no embate das necessidades, já que sem conhecer não poderíamos transformar nem a natureza nem a relação entre os seres humanos, nessa direção, e a partir de uma concepção ontológica, o conhecer enquanto um impulso vital é o que Lukács denomina, com subsidio nos estudos ontológicos de Nicolai Hartmann, de *intentio recta*, impulso ao conhecimento da realidade, a captura da realidade mediante a consciência. Vejamos nas palavras de Lukács (2013, p. 97),

[...] na *intentio recta*, tanto da vida cotidiana como da ciência e da filosofia, possa acontecer que o desenvolvimento social crie situações e direções que torcem e desviam esta *intentio recta* da compreensão do ser real. Por isso, a crítica ontológica que nasce dessa exigência deve ser absolutamente concreta, fundada na respectiva totalidade social e orientada para a totalidade social.

A partir da afirmação acima, para o autor seria falso supor que a ciência possa corrigir em termos ontológicos – críticos corretos “[...] o pensamento da vida

³ Já explicitamos em outro texto que [...] existe um equívoco bastante frequente ao se falar da cotidianidade. Às vezes atribui-se a ela um aspecto negativo; outras vezes, posturas extremistas a elevam a um patamar único, limite de abordagens teóricas que aproveitam e exprimem somente seus traços superficiais. Nesse sentido, se perde ou prescinde-se a captura da essencialidade da vida cotidiana e os momentos necessários para a sobrevivência da própria existência cotidiana e sua superação, o que não significa sua eliminação (TORRIGLIA, 2008, p 29).

cotidiana e a filosofia, as ciências, ou, de modo inverso, que a vida cotidiana possa desempenhar, nos confrontos com a ciência e com a filosofia, o papel da cozinheira de Molière⁴ (LUKÁCS, 2013, p. 98). Isto se demarca ainda mais pelo caráter desigual e dinâmico da realidade, tornando-se necessário uma crítica ontológica que permita o tratamento deste complexo problema. Por isso, a crítica ontológica “[...] deve orientar-se pelo conjunto diferenciado da sociedade – diferenciado concretamente em termos de classes – e pelas interrelações dos tipos de comportamentos que daí derivam [...]” (idem). Enfim, acentuar a função da práxis como critério da teoria é decisivo, segundo Lukács, para qualquer desenvolvimento espiritual e para qualquer práxis social, compreendendo que,

[...] toda práxis se orienta imediatamente no sentido de alcançar um objetivo concreto determinado. Para tanto deve ser conhecida a verdadeira constituição dos objetos que servem de meio para tal posição de finalidade, pertencendo igualmente àquela constituição as relações, as prováveis consequências, etc. Por isso a práxis está inseparavelmente ligada ao conhecimento [...] (LUKÁCS, 1984, p. 8).

164

Para Lukács, as formas da divisão do trabalho se entrecruzam em sua explicitação social com sua forma historicamente mais importante: a diferenciação produz mais do necessário para reproduzir-se. Esta tendência – de produzir mais do necessário – está também na *intentio recta*, que denota o impulso de conhecer a realidade e que leva os seres humanos a procurar e ampliar o mundo circundante, disto resulta as generalizações e as fixações do trabalho.

Assim como a atividade vital – o trabalho – em sua dimensão ontológica é inerente à existência e desenvolvimento do ser social – a *intentio recta* também expressa e é ontologicamente a base fundamental do processo de produção, reprodução e continuidade do ser social. Nela repousa a gênese do conhecimento⁵. Reprodução e continuidade são marcas essenciais da existência da vida: reprodução dos seres singulares e da sociedade, desenvolvimento das subjetividades e do constante e ineliminável processo de objetivação, isto é, da objetividade das subjetividades que compõem o movimento do desenvolvimento⁶.

⁴ Cabe destacar que a cozinheira de Molière, na obra “O doente imaginário” é uma personagem que sabia “tudo” e tinha o controle de tudo.

⁵ “No trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações que, como veremos, constituem a essência do novo ser social [...]” (LUKÁCS, 2013, p.44).

⁶ [...] a reprodução social, em última análise, se realiza nas ações dos indivíduos – no imediato a realidade social se manifesta no indivíduo – todavia estas ações, para se realizarem, se inserem, por força das coisas, em complexos relacionais entre os homens os quais, uma vez surgidos, possuem uma determinada dinâmica própria; isto é, não só existem, se reproduzem,

Cabe destacar que o processo de objetivações não é um momento rígido, estanque, ele é expressão da dinâmica do real e constitui as bases para outros sistemas e objetivações superiores. Também, nessa mesma direção e compondo o complexo inseparável da reprodução, o complexo educacional em seu sentido lato acompanha a gênese do conhecimento (e vice-versa) porque ele se expressa na possibilidade concreta de sua fixação mediante as complexificações do ser social. De tal modo, com base em Lukács, Torriglia explica que,

[...] o mutismo natural do ser humano começa a diminuir e mediante a consciência de sua práxis se torna membro do gênero. O pertencer ao gênero (através do nascimento) se torna consciente por uma prática conscientemente social, mediante a educação em seu sentido lato (TORRIGLIA, 1999, p. 110).

A educação em sua acepção mais estrita (sem perder esta dimensão mais ampla e essencial) está atrelada e atenta às demandas de seu tempo, e sua função existe em um movimento constante que permite e favorece a apropriação dos conhecimentos da humanidade. Educação e conhecimento são duas **dimensões de uma unidade** na complexificação das relações sociais, quer dizer, na história da reprodução e da produção da vida.

A produção de conhecimento e o sentido de conhecer estão balizados a partir de uma compreensão de formação humana que implica em uma oposição aos diferentes recuos já assinalados; recuperar um tipo de teoria que busca aprofundar os nexos e as estruturas do mundo objetivo; um sujeito inteligível e com possibilidade de expandir e ampliar sua personalidade; uma ideia diferente de compreensão da vida cotidiana; uma articulação entre epistemologia e ontologia com prioridade ontológica, entre outros desdobramentos, nos parece premente e fundamental.

Se aceitarmos a ideia de que a produção de conhecimento se dá no movimento entre a vida cotidiana e sua superação, torna-se necessário restaurar e avançar no conceito da vida cotidiana já que é imprescindível para compreender o *retorno* do conhecimento mais elaborado – ciência, arte, filosofia – à vida cotidiana. Se ela é [a vida cotidiana] o fermento da história e é fundamental porque as objetivações genéricas em-si nascem e se desenvolvem nela constituindo a base do que Lukács denomina de processo histórico universal (HELLER, 1991, p. 96). Vejamos na seguinte citação como Lukács entende a função social da vida cotidiana e como ela possui uma universalidade extensiva,

operam na sociedade independente da consciência dos indivíduos, mas dão também impulsos, direta ou indiretamente, mais ou menos determinantes às decisões alternativas (idem). (LUKÁCS, 1990, p., 65)

[...] la esencia y las funciones histórico-sociales de la vida cotidiana no suscitarían interés si esta fuese considerada una esfera homogénea. Pero precisamente por esto, precisamente como consecuencia de su inmediato fundamentarse en los modos espontáneos-particulares de reaccionar por parte de los hombres, a las tareas de la vida que la existencia social les plantea (so pena la ruina), la vida cotidiana posee una universalidad extensiva. La sociedad solo puede ser comprendida en su totalidad, en su dinámica evolutiva, cuando se está en condiciones de entender la vida cotidiana en su heterogeneidad universal (LUKÁCS in HELLER, 1991, p. 11)⁷

Ressaltamos novamente, “[...] a sociedade só pode ser compreendida em sua totalidade, em sua dinâmica evolutiva, quando se está em condições de entender a vida cotidiana em sua heterogeneidade universal”. Lukács ao utilizar o conceito de heterogeneidade universal para a compreensão da vida cotidiana objetiva uma superação interessante na análise que se realiza apenas pela via da pura homogeneização da vida cotidiana. Coloca nesse movimento, em nosso entender, realmente, o “fermento secreto da história”. Nessa linha de pensamento, as apropriações dos usos e dos costumes e do sistema de expectativas se desenvolvem em um determinado momento histórico e em uma classe social específica, e, dessa maneira, nem toda apropriação, nem toda aprendizagem são a mesma coisa. Assim, para Heller, a reprodução do homem particular é sempre uma reprodução histórica, a reprodução de um particular em um mundo concreto. Deste modo, a vida cotidiana tem uma história, ela muda ou se transforma com a dinâmica social. Heller explica que a vida cotidiana é “um espelho” e “um fermento secreto da história” (HELLER, 1991, p. 20).

166

Também, nessa complexa dinâmica, as objetivações genéricas para si, - arte, a ciência, a filosofia, nos conduzem “[...] a uma realidade diferente de nosso cotidiano, pois nesta aparência cumpre a sua função de ocultar a essência. Diferentemente da experiência cotidiana, a arte nos fornece uma realidade autônoma mais alta e verídica”. (FREDERICO, 2000, p. 301). Embora o autor esteja se referindo especificamente à arte, consideramos extensiva sua afirmação para a filosofia e a ciência. Assim, segundo Frederico (2000, p. 302) para Lukács, [...] a arte é uma atividade que parte da vida cotidiana para, em seguida, a ela retornar, produzindo nesse movimento reiterativo, uma *elevação*, na consciência sensível dos homens [...]. Entendemos que arte é uma forma de conhecimento da realidade, uma expressão da atividade humana fundamental para a reprodução e a continuidade da vida. Por isso, segundo Frederico (2000, p.302), Lukács estudava a arte,

⁷ Esta citação de Lukács está no prefácio do livro de Heller, A (1991) *Sociologia da Vida Cotidiana*. Barcelona, Espanha: Edições Península.

[...] sempre comparada e contrastada com a atividade científica, partindo da vida cotidiana, como um de seus momentos privilegiados, ao contrário de Hegel para quem a arte surge sempre como manifestação sensível da ideia.

O próprio Lukács em sua obra *Estética* (1966) explica como a relação entre o papel subjetivo e o reflexo do mundo objetivo tem sua gênese no trabalho, em especial, se entendermos que, até no mais primitivo *ser homem* tem que se produzir

[...] uma captação da realidade que seja pelo menos grosseiramente aproximada e consciente, de não ser assim, aqueles seres vivos não haveriam podido nem afirmar sua existência nem menos desenvolver-se em direção a estádios superiores (LUKÁCS, 1966, p. 12).

Isto, segundo o autor, contém tendências a uma objetividade mais autêntica, e o princípio subjetivo – presente na seleção e distinção entre o essencial e o não tão essencial – se baseia em interesses vitais e elementares dos homens e vão se produzindo no processo de complexificação das experiências e de algumas fixações. Lukács, na sua *Estética*, informa a importância que tem o reflexo, uma teoria do reflexo sobre a realidade objetiva, e apoiando-se em Lênin assinala,

[...] não se trata de um reflexo simples, nem imediato nem total, senão de um processo de uma série de abstrações, formulações, construção de conceitos, leis, etc., os quais os conceitos, as leis, etc., (pensamento, ciência = ideia lógica) abarcam somente condicionada, aproximadamente à legalidade universal da natureza que se movimenta e se desenvolve em si mesma. O homem não pode compreender = refletir = configurar a natureza *inteira*, nem plenamente, nem na sua 'totalidade imediata'; o único que pode fazer é aproximar-se *eternamente*, a esse conhecimento, criando abstrações, conceitos, leis, uma imagem científica do mundo, etc. [...] (LUKÁCS, *apud* LENIN, 1966, p. 12).

Assim, Lukács assevera como é necessário compreender mais de perto “o dogma da fotocópia da realidade tal como se apresenta na vida cotidiana” (idem). E seguidamente desenvolve a relação entre as questões fisiológicas em um nível mais genérico, definindo as impressões sensíveis, isto é, as imagens dos objetos vistos na retina que são “realmente fotocópias da realidade visualmente fenomênica” para depois avançar naquilo que é fundamental: como se comporta respeito à realidade objetiva a imagem produzida na consciência, sendo este um resultado de um processo muito complicado⁸. Desenvolvendo estas questões, o autor húngaro vai explicar que no trabalho, mediante a atividade vital,

⁸ Este tema do *reflexo* será uma das categorias que estamos aprofundando em nossos estudos, já que entendemos que sua compreensão é fundamental no processo de apropriação do conhecimento.

[...] suspende-se a determinação imediata da posição dos fins e da ação. No trabalho encontra-se a superação dessa imediatez. O trabalho pode satisfazer cada vez mais [melhor] as finalidades dos homens no domínio do mundo circundante precisamente porque vai além da subjetividade espontânea – que contém, sem dúvida, elementos também espontâneos da objetividade –, porque [no trabalho] empreende-se um rodeio para a realização dos fins e se suspende a imediatez de estes para investigar diretamente a realidade objetiva em si mesma. Por isso no trabalho a distinção entre o essencial e não essencial tem já que aparecer objetivamente refletindo na consciência humana [a realidade objetiva] como objetivamente é. (LUKÁCS, 1966, p. 14). (sem colchete no original)

Desta forma, vemos como o “reflexo científico (objetivo, desantropomorfizador) da realidade nasce necessariamente do trabalho” (idem)⁹. Tema este que depois foi ampliado e aprofundado em sua obra *Para uma Ontologia do ser Social*, na qual o autor desenvolve um capítulo, mostrando e explicando os nexos que compõem a categoria trabalho.

Em relação ao tema e a modo de exemplo, o autor explica que a consciência que “reflete” essa realidade adquire um caráter de possibilidade, e neste sentido pode ser entendida como *dynamis* (Aristóteles), como potência. Compreendamos melhor isto nas palavras de Lukács;

168

[...] Nossa formulação respondeu a esse problema ontológico dizendo que o espelhamento, precisamente em termos ontológicos, em si não é ser, mas, também não é uma “existência espectral”, simplesmente porque não é ser. E, no entanto ele é a condição decisiva para a colocação de cadeias causais, e isso em sentido ontológico e não gnosiológico (LUKÁCS, 2013, p. 69).

Este caráter de possibilidade é importante porque, de certo modo, quebra com a ideia de “determinismo” muitas vezes inadequadamente imputado a esta perspectiva de concepção da realidade. Mas ainda é fundamental destacar que no centro deste processo está a relação entre a teleologia e a causalidade, que para Lukács é um aspecto ontológico decisivo. Isto porque constitui um [...] ato pioneiro no desenvolvimento do pensamento humano e da imagem humana do mundo equacionar o problema pondo o trabalho no centro desta disputa (LUKÁCS, 2013, p. 89). Nesta base se [...] evidencia a única relação filosoficamente correta entre teleologia e causalidade [...] (idem). E porque o trabalho – práxis social – é entendido como [...] único complexo, o ser no qual o pôr teleológico tem um papel autenticamente real e transformador da realidade

⁹ As diferentes alternativas inerentes ao caráter teleológico do trabalho estão caracterizadas por atos de consciência e surgem do sistema de reflexo da realidade: por isso elas são anteriores aos atos em si. A alternativa é uma categoria mediadora, por meio da qual o reflexo da realidade torna-se veículo do ato de “pôr algo” efetivamente na realidade.

[...] (idem). Recordemos que para as leis que regem a natureza não existem fins, somente os seres humanos singulares põem finalidades em uma realidade que tem sua própria legalidade e onde é possível mudá-la ou transformá-la. A intenção e o conhecimento se articulam impulsionados mediante uma atividade psíquica que regula a relação teoria e práxis para a concreção de uma meta. (TORRIGLIA, 1999).

Agora bem, poderíamos perguntar que acontece na esfera da vida cotidiana com os conhecimentos mais elaborados que ingressam nela e cuja gênese surgem *dela*? Como acontece o processo de superação dos limites da vida cotidiana e como retornam novamente os conhecimentos? Como Lukács entende o *reflexo* da realidade? O que tem que ver tudo isto com a *intentio recta* e a *intentio obliqua*?

Lukács escreveu a esse respeito que (1966) “a investigação do pensamento cotidiano é uma das áreas menos pesquisadas até o presente”. Desse modo, salienta o autor que existem muitos estudos sobre a história da ciência, filosofia, religião, mas é muito raro estudos que aprofundem as relações recíprocas.

Se pensarmos que a ontologia e os conhecimentos surgem do solo do pensamento cotidiano, e que os contínuos processos de complexificações (objetivações) permitem sua elevação, também compreendemos que essa complexidade se dá pelo contínuo retorno à vida cotidiana. Quanto mais rica e profunda é seu desprendimento, sua elevação, mais enriquecida pode ser a vida cotidiana. Aqui se configura um dos aspectos que fundamenta a indissociabilidade da práxis, da cotidianidade e do processo de complexificação das objetivações genéricas. Lukács (1966, p. 4) explica que:

[...] o fato de que a origem de nossas representações ontológicas está na cotidianidade não significa que podem e devem ser aceitas a – criticamente. Ao contrário. Tais representações são repletas não apenas de preconceitos ingênuos, mas com frequência de ideias manifestamente falsas que, se às vezes provêm da ciência, nela penetram, sobretudo a partir das religiões, etc. [...]

Desta forma, ele aponta que a necessidade de crítica não autoriza descuidar do fundamento cotidiano, “o prosaico e terreno intelecto do cotidiano, alimentado pela práxis diária, pode de quando em quando constituir um saudável contrapeso aos modos de ver estranhados da realidade das esferas “superiores”” (LUKÁCS, 1966, p. 4). Este entendimento, a partir de uma ontologia do ser social, torna-se importante para se compreender a ininterrupta interação entre as teorias mais complexas e a práxis cotidiana.

Como uma tentativa de premissa, consideramos que o conhecimento está atravessado e organizado por múltiplas dimensões e mediações. Deste modo, o ser do conhecimento enquanto uma categoria complexa e mediada produz e reproduz a dinâmica do social e as possíveis alternativas/escolhas que se expressam em projetos sócio-ideológicos que sustentam a sociabilidade capitalista.

3. PALAVRAS FINAIS

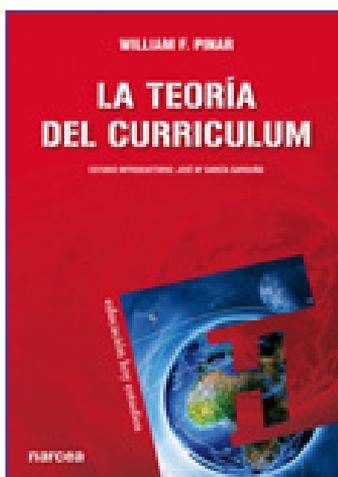
A partir do exposto, consideramos importante realizar uma análise crítica a um tipo de conhecimento que vem sendo priorizado na área educacional, em especial o conhecimento revestido com premissas do realismo empírico que, como uma das ontologias que se limitam a adaptar o mundo capitalista. Esta adaptação cerceia a compreensão e o aprofundamento de conhecer as estruturas e os mecanismos que produzem os fenômenos. Concordamos com Duayer quando nos ensina que “conhecer objetivamente, seja o mundo natural seja o social, é pressuposto incontornável da prática bem sucedida” (DUAYER, 2011, 3). E reconhecemos, como Lukács, que “o comportamento cotidiano do homem é, ao mesmo tempo, o começo e o final de toda atividade humana”, mas entendemos assim como ele e defendemos que este “se enriquece constantemente com os supremos resultados do espírito humano, assimila-os a suas cotidianas necessidade práticas e assim dá lugar, como questões e como exigências, a novas ramificações das formas superiores de objetivação”.

170

Desvelar as estruturas, compreender os nexos essenciais do movimento do real, significa elevar a compreensão da dimensão prática a partir de uma dimensão ontológica, já que esta outorga o suporte e a orientação à gnosiologia, porque o ser social enquanto *ser* não pode prescindir de sua *intentio recta*. E as dimensões do conhecimento na visão que aqui defendemos têm que ser entendidas a partir de uma concepção ontológica crítica, que ajuda a compreender o sentido sobre o *conhecer* e a *produção de conhecimento*. Esta concepção prioriza a necessidade de restaurar o ser genérico, inserido em uma concepção do real, do mundo objetivo plausível de ser conhecido, e, portanto, com possibilidades de intervenções e mudanças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DUAYER, Mario (2011). Marx e a Crítica do Trabalho no Capitalismo. In: *Margem Esquerda Ensaios Marxistas n17*. São Paulo. Boitempo Editorial.
- FREDERICO, Celso (2000). O Cotidiano e arte em Lukács. In *Estudos Avançados*.
- HELLER Agnes (1991). *Sociologia de la vida cotidiana*. 3.ed. Barcelona-España: Península.
- LUKÁCS, Georg (2013). *Para uma Ontologia do Ser Social II*. Tradução de: Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. 1 Edição. São Paulo: Boitempo. A reprodução. (1981) In: *Para uma ontologia do ser social*. Tradução Sergio Lessa, de *La riproduzione*, segundo capítulo de *Per una Ontologia dell 'Essere Sociale*, Roma: Riunit, (1981). Maceió: Universidade Federal de Alagoas. Mimeo, 1990.
- LUKÁCS, Georg (1984). O trabalho. In: *Para uma ontologia do ser social*. Tradução de Ivo Tonet. (1984) Universidade Federal de Alagoas, a partir do texto *Il Lavoro*, primeiro capítulo do segundo tomo de *Per una Ontologia dell 'Essere Sociale*. Roma: Riunit, (1981).
- LUKÁCS, Georg (1966). *Estética*. A peculiaridade de lo estético. Barcelona – México. Ed. Grijalbo.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de (2003). Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia M. de (Org) *Iluminismo às avessas*. Rio de Janeiro: DP&A.
- TORRIGLIA, P. L (1999). *Reflexões sobre o trabalho e a reprodução social*: primeiras aproximações em relação ao complexo educativo. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- TORRIGLIA, Patricia Laura (2008). Currículo: algumas reflexões sobre as dimensões do conhecimento. In: CARVALHO, D.C; GRANDO, B; BITTAR, M. (Orgs). *Currículo, diversidade e formação*. Florianópolis: Editora da UFSC.



Pinar, W. F. (2014). *La teoría del currículo*. Traducción: Edmundo Mora. Madrid: Narcea, 299 páginas. ISBN: 978-84-377-2070-1.

Este trabajo recorre una serie de once contribuciones de su autor, que fueron publicadas en distintos momentos, pero que todas están relacionadas con su teoría del currículo. Acierten o no los contenidos expuestos, todos ellos constituyen una materia vivida, primero, y después tematizada. Esto le da un sello distintivo de gran validez. Pinar no es un académico teórico, sino que todo lo que nos ofrece son experiencias que él ha confirmado en el espacio profesional en que se mueve,

incluso cuando tratan de los trabajos de otros, que le ayuden a matizar y dar mayores perspectivas a su propio pensamiento. Siempre ha sabido escuchar con atención todos los ecos que se le iban presentando en su trayectoria académica, que se ha ido enriqueciendo y que todavía lo hace ahora en su plena madurez. Estas características contribuyen a que se le lea con agrado y confianza, reflexionando acerca de sus matizadas propuestas.

El campo del currículum es interesante por sí mismo y, aunque nacido en Estados Unidos, en cuyo ámbito geográfico se encuentra Pinar -trabaja en Canadá y nació y reside en los Estados Unidos, página 212- nos viene bien a nosotros para conocer por donde apunta nuestra reciente LOMCE. Creo que ofrece destellos bien luminosos para esto, como se irá señalando.

Según el estudio introductorio de García Garduño, un currículum puede ser una "imposición externa [...] y que sólo se ocupa de preparar los estudiantes para el trabajo" (página 39), controlado con pruebas estandarizadas y hasta amenazando al mismo claustro de profesores y a las escuelas, si no son superadas por los estudiantes, al no ser competitivas. Se trata de una educación *crams school*, que sólo prepara para pasar los exámenes de acuerdo con los estándares establecidos.

Quienes siguen con detalle el desarrollo de las materias que ofreció hace algún tiempo el MECD se habrán sorprendido de que -al menos en filosofía- no aparecieran en el primer documento o borrador los contenidos. Esta columna quedó en blanco y sólo ofrecieron "criterios de evaluación" y "estándares de aprendizaje". En el documento segundo, que denominan "proyecto", se ha enmendado el olvido, pero en la reunión reciente con la Comisión de Filosofía las autoridades han insistido en que lo que importa son los "estándares de aprendizaje", de donde saldrán las pruebas, que comprobarán la preparación de

los estudiantes y el trabajo de cada profesor. Esto me parece bien significativo para saber por dónde irán las cosas en el futuro.

Naturalmente, cada ley educativa puede plantear el enfoque que le parezca mejor, pero no olvidemos que un currículum “exige conciencia histórica” (página 70) y “perspectiva política” (página 71). Igualmente recomienda Pinar internacionalizar el currículum, yendo desde “lo local y lo individual” a “lo global y lo colectivo” (página 87). Acaso se haya hecho esto entre nosotros desde experiencias pasadas y, en cierto modo, ya superadas en el currículum de los Estados Unidos, que culminó en los 80 con un “pensamiento mercantilista” (página 102) y con escasa identidad educativa.

En el capítulo tres Pinar se centra en el tema del estudio, que hace posible comprender y autoafirmarse. Esta acción tiene poco que ver con los estándares: “En lugar del estudio, nosotros tenemos el “aprendizaje” atado fuertemente por supuesto a las evaluaciones y a la enseñanza” (página 138), debido a la “racionalidad instrumental” (página 141). Políticamente se convierte al profesor “en los responsables del aprendizaje del estudiante” (página 142). Sin embargo, la verdad es que “los profesores proveen oportunidades educativas; los estudiantes tienen la responsabilidad de aprovecharlas” (página 143). No decir esto hace, según Pinar, que “el prestigio de los profesores se encuentre en su punto más bajo” (afín a 148) lo que es malo para todos.

Lo que está ocurriendo es que las Administraciones educativas tienen errores conceptuales graves. Uno es que cada estudiante es un sujeto autónomo con un determinado ritmo de aprendizaje: nadie “aprende de la misma manera en el mismo periodo de tiempo” (página 157) las materias escolares, por eso es un error culpabilizar de ello a las facultades de educación y el profesorado. Así hizo la Administración Bush (página 199), minando la autoridad intelectual y moral de los profesionales.

Un capítulo muy interesante es el cinco, donde Pinar estudia el género en la reforma de los Estados Unidos y la raza. La profesión educativa se ha catalogado como «femenina» (página 187). A ello se une la crisis de los blancos y de los hijos sin padres. La enseñanza tiene que centrarse en medir habilidades, dejando otros temas «incómodos», es la predicación de los conservadores políticos.

¿Cuáles son las raíces de todo esto? En el capítulo seis Pinar establece con claridad esta tesis, referente a los Estados Unidos: «La preocupación por la reforma del currículum no se centró en su contenido intelectual [...], sino en los denominados estándares durante los años 80. La preocupación retórica por estos potenció la rendición de cuentas desde el inicio de la administración de George Bush en 2001» (página 211). Esto es considerado por Pinar como una especie de parodia, pidiendo «que la ética profesional anteceda a la política (página 219) en la búsqueda del conocimiento más valioso que debe llevarse

al currículum. Igualmente da mucha importancia a la educación estética, a la que dedica el capítulo siete.

El currículum tiene también un lugar: “conlleva alguna relación significativa [...] con el lugar” (página 238) donde se investiga su tratamiento y se innova. Por eso habría que ir al cosmopolitismo desde lo local.

Lo local y lo particular están muy relacionados con la investigación cualitativa, que en Estados Unidos se encuentra amenazada por la administración Bush y también la de Obama, ya que las evaluaciones estandarizadas constituyen “el único argumento creíble del aprendizaje de los estudiantes y del éxito de los profesores” (página 273). Sin embargo, la verdad es “que el significado de la vida humana es históricamente fundamentado, culturalmente variable y subjetivamente flexible” (página 284). Esto es, precisamente, lo que se quiere ignorar, pero no parece que sea posible.

Estas contribuciones de Pinar a los estudios del currículum tienen que hacer reflexionar a los profesionales de la educación para saber dónde nos encontramos e ir elaborando respuestas colectivas a tantas ideas que se introducen en nuestros contextos ambientales que las propagandas más sutiles van pulverizando en las mentes. “Parecería que no existiera esperanza para nosotros” (página 167), escribe Pinar, pero no se resigna: “Tenemos que replicar (página 183). Por mi parte, no podría estar más de acuerdo.

Julián Arroyo Pomedá
Catedrático de Filosofía de Instituto (Madrid)