

vol. 69 - núm. 2

31 Octubre / Outubro 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

Profesión docente / *Profissão docente*
Jóvenes y educación / *Jovens e educação*
Innovaciones educativas / *Inovações educaionais*
Educación infantil / *Educação infantil*
Educación física / *Educação física*
Educación a distancia / *Educação a distância*
Educación inclusiva / *Educação inclusiva*
Educación sexual / *Educação sexual*



CENTRO DE ALTOS
ESTUDIOS UNIVERSITAR
CENTRO DE ALTOS
ESTUDOS UNIVERSITÁRI





de Educación



Especial no monográfico

Especial não temático

Organização
dos Estados
Ibero-americanos



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



© OEI, 2015

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

Volumen 69. Número 2 (especial)

31 Octubre / Outubro

Madrid / Buenos Aires, CAEU - OEI, 2015

190 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

Profesión docente; Jóvenes y educación; Innovaciones educativas; Educación infantil; Educación física; Educación a distancia; Educación inclusiva; Educación sexual

Profissão docente; Jovens e educação; Inovações educacionais; Educação infantil; Educação física; Educação a distância; Educação inclusiva; Educação sexual

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN
puede adquirirse mediante suscripción gratuita
a través de nuestra página web
http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.php

A REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO
pode adquirir-se mediante assinatura livre através
de nosso site
http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.php

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

REDIB: [www. www.redib.org](http://www.redib.org)

DIALNET: [www. http://dialnet.unirioja.es/](http://dialnet.unirioja.es/)

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

IREJIE: www.iissue.unam.mx/iresie

DOAJ: www.doaj.org

IEDCYT: www.cindoc.csic.es

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr

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 Aseamac, España*. Santiago Atrio Cerezo, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Elsa Barbosa, *Universidade de Évora, Portugal*. L. Miguel Barrigüete Garrido, *Universidad Complutense de Madrid, España*. María José Bautista-Cerro Ruiz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Ramón Bedolla Solano, *Universidad Autónoma de Guerrero, México*. Guillermo Jesús Bernaza Rodríguez, *Ministerio de Educación Superior, Cuba*. Jorge Bonito, *Universidade de Évora, Portugal*. Ana Clara Bortoleto Nery, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil*. Heloisa Augusta Brito de Mello, *Universidade Federal de Goiás, Brasil*. Fabiola Cabra Torres, *Pontificia Universidad Javeriana, Colombia*. Elsa Piedad Cabrera Murcia, *Facultad de Educación, Pontificia Universidad de Chile*. Luis Augusto Campistrout 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*. Oscar 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, *Universidad do Oeste Paulista, Brasil*. María Inmaculada Egido 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, *Unilasales, 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 Luís Gonçalves, *Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Portugal*. María Ángeles González Galán, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*. Viviana Lázara González Maura, *Universidad de La Habana, Cuba*. Valentín Gonzalo Muñoz, *Universidad Complutense de Madrid, España*. Begoña Gros, *Universitat Oberta de Catalunya, España*. Rafael Guimarães Botelho, *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Brasil*. Talía Violeta Gutiérrez, *Universidad Nacional de Quilmes, Argentina*. 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*. Leonar do Lemos de Souza, *Universidad Estatal Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Brasil*. Vicente Llorent Bedmar, *Universidad de Sevilla, España*. Márcia Lopes Reis, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil*. M^a Luisa López Huguet, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*. Óscar Macías Álvarez, *Investigador e ingeniero de ISEDEF, España*. Tania Lucía Maddalena, *Universidad de Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil*. Jesús Manso Ayuso, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Iraide Marques de Freitas Barreiro, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil*. Mariano Martín Gordillo, *IES n.º 5 de Avilés, España*. 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*. Ana Cláudia Pavão Siluk, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*. José Peirats Chacón, *Universidad de Valencia, España*. Mario Pena, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Ondina Pena Pereira, *Universidade Católica de Brasília, Brasil*. Rafael Pérez Flores, *Universidad Autónoma Metropolitana, México*. Carmen Nieves Pérez Sánchez, *Universidad de La Laguna, España*. María Amelia Pidello Rossi, *CONICET-IRICE, Argentina*. María Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, *Ministério da Educação, Brasil*. Enric Prats, *Universidad de Barcelona, España*. José Quintanal Díaz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*. Chenda Francisca Ramirez Vega, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Francisco Ramos Calvo, *Loyola Marymount University, EE.UU.*. Celia Rosa Rizo Cabrera, *Universidad Autónoma de Guerrero, México*. Ana María Roa, *Centro Clínico de la Psicología y el Lenguaje, España*. Pablo Rodríguez Herrero, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Carmen Rodríguez Martínez, *Universidad de Málaga, España*. María Elisa Rolo Chaleta, *Universidade de Évora, Portugal*. Belén Romero Sevilla, *Escuela Infantil Bärbel Helder, Universidad Autónoma de Madrid, España*. Marta Ruiz Corbella, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Carmen Sabán Vera, *Universidad Complutense de Madrid, España*. Belén Sáenz-Rico de Santiago, *Universidad Complutense de Madrid, España*. José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera, Chile*. Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia, España*. Primitivo Sánchez Delgado, *Universidad Complutense de Madrid, España*. María Cecilia Sánchez Teixeira, *Universidade de São Paulo, Brasil*. Maribel Santos Miranda Pinto, *Instituto Politécnico de Viseu, Portugal*. José Camilo dos Santos Filho, *UNICAMP/UNOESTE, Brasil*. Luís Miguel Santos Sebastião, *Universidade de Évora, Portugal*. Andrea Schmitz-Boccia, *Pesquisadora, Brasil*. Marco Silva, *Universidade Estácio de Sá, Brasil*. Gláucia da Silva Brito, *Universidade Federal do Paraná, Brasil*. Liliانا Soares Ferreira, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*. Edson Souza de Azevedo, *Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*. Cristian Soto Pérez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Armando Terribili Filho, *FAP - Fundação Armando Alvares Penteado, Brasil*. Amelia Tejón, *Universidad de Barcelona, España*. Bianca Thoiliez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Joan Andrés Traver Martí, *Universidad Jaume I, España*. M^a Esther Urrutia Aguilar, *Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México*. Pablo Valdés Castro, *Instituto Superior de Tecnología y Ciencias Aplicadas, Cuba*. Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz, España*. Omar Villota, *Universidad de Guadalupe, México*. María Jesús Vitón de Antonio, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Cleci Werner da Rosa, *Universidade de Passo Fundo, Brasil*.



REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

especial no monográfico

especial não temático

Volumen 69. Número 2 (especial)
31 de Octubre / Outubro de 2015

SUMARIO / SUMÁRIO

Profesión docente / *Profissão docente*

M^a Teresa González González y M^a Trinidad Cutanda López, La formación del profesorado y la implicación (*engagement*) de los alumnos en su aprendizaje9

Gilberto Ferreira da Silva, Juliana Aquino Machado y Natacha Scheffer, Cotidiano e formação continuada de professores: a perspectiva dos supervisores escolares de uma rede municipal de ensino25

Jóvenes y educación / *Jovens e educação*

Adrià Pagès-Mimó, Aleix Barrera-Corominas y Patricia Olmos-Rueda, Trabajando con y para los jóvenes: Un Proyecto de Centro Abierto Municipal (Plan PROA)41

Innovaciones educativas / *Inovações educacionais*

M^a Laura Angelini, Amparo García-Carbonell y Nieves Martínez Alzamora, Estudio cuantitativo discreto sobre la simulación telemática en el aprendizaje del inglés51

Luz Cristina Rodríguez Pérez, Susana Montiel Bautista y María Soledad Ramírez Montoya, Innovación educativa basada en evidencias con portafolios digitales para enseñanza de la Historia69

Educación infantil / *Educação infantil*

María Emilia Ferrero, Elsa Meinardi y Carla Cecere, Educación para la salud en áreas rurales. Enfermedad de Chagas en Tucumán, Argentina.....89

Educación Física / Educação Física

Fernando Acosta, Daniela de los Ángeles Pizarro y César Suárez Vranken, La experiencia de lxs estudiantes del Instituto Superior de Educación Física “Ciudad de General Pico”. Relaciones entre la cultura experiencial y la formación inicial 111

Educación a distancia / Educação a distância

Rosane Aragón, Crediné Silva de Menezes e Simone Bicca Charczuk, Trajetórias de aprendizagens em uma formação de professores na modalidade EAD 131

Educación inclusiva / Educação inclusiva

Maria Pallisera Díaz, Carolina Puyaltó Rovira, Judit Fullana Noell, Montserrat Vilà Suñé y Raquel Martín Pazos, Una experiencia de investigación inclusiva. Personas con discapacidad intelectual como asesoras en una investigación sobre transición a la edad adulta 147

Educación sexual / Educação sexual

Rosana Maria Badalotti e Celso Francisco Tondin, Representações de profissionais da educação sobre sexualidade e gênero..... 167

Recensiones / Recenções

Germán Iván Martínez, *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes* 183

Antonio Bolívar, *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España* 187

La formación del profesorado y la implicación (*engagement*) de los alumnos en su aprendizaje

Teacher training and engagement of the students in their learning

M^a Teresa González González y M^a Trinidad Cutanda López

Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia (España)

Resumen

En este artículo, se abordan algunas cuestiones sobre la formación del profesorado en un aspecto de su práctica como es el de afrontar y dar respuesta a la desafección y “desenganche” escolar de ciertos estudiantes. Se ha estructurado en tres apartados: En el primero se alude a la pertinencia del tema, en base a algunos resultados de Investigación; seguidamente se justifica y argumenta la necesidad de dicha formación en momentos como los actuales en los que la presión por alcanzar cada vez mejores resultados de aprendizaje coexiste con la presencia en las aulas de alumnos en los que es habitual el desinterés y desapego por lo escolar y lo académico. En el tercer apartado, se ofrecen tres consideraciones sobre características generales que habrían de definir dicha formación: 1) Que se destine a todos los docentes, estén trabajando en aulas regulares o en programas específicos para alumnos “desenganchados”; 2) Que no se circunscriba a dotar al profesorado de técnicas y procedimientos a modo de recetas, sino que se oriente también a que disponga de marcos amplios de análisis, comprensión e interpretación de las situaciones de “desenganche” y cómo abordarlas y 3) Que se despliegue combinando diferentes enfoques y modalidades formativas.

Palabras clave: implicación del alumno; desenganche; formación; profesorado; modalidades de formación

Abstract

This article addresses key issues about teacher training when dealing with the school disaffection and disengagement of some students. This text is structured in three sections. The first one justifies the importance of teacher training, and then the need of that training in a moment such as de one where living nowadays when the pressure for getting the best possible results coexist with the presence in the classrooms with students with a strong disaffection and disengagement is justified and argued. The third section offers three considerations about the general characteristics that should define that training: 1) Aimed at all staff, whether working at regular classrooms or in specific programs for disengaged students 2) not restricted to only providing teachers with a list of techniques and procedures like recipes. Instead, it should be aimed to provide them with broad frameworks of analysis, comprehension and interpretation of the situations leading to the disengagement and how to address them and 3) put on display, combining different approaches and training methods, including the training in the educational center of the staff among them.

Keywords: *student engagement; disengagement; teacher; training; training modality*

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo- desarrollado en el marco de un proyecto de investigación más amplio¹ aborda algunas cuestiones relacionadas con la formación del profesorado para hacer frente y dar respuesta a las demandas que plantean los alumnos poco o nada implicados con su aprendizaje. La problemática del “desenganche” (*disengagement*) del alumnado, particularmente a medida que avanza su trayectoria escolar, preocupa hoy en nuestros sistemas educativos; es, desde luego un fenómeno en el que interviene simultáneamente una diversidad de factores de diverso signo y que ha de ser abordado desde múltiples planos. Uno de ellos, sin duda, es el del propio profesorado y su formación.

En las páginas que siguen se abordan algunas cuestiones sobre el tema: Se plantean en primer lugar algunos argumentos para defender la importancia de una formación docente sobre el alumnado en riesgo de *desenganche* escolar o ya *descolgado* y la respuesta educativa al mismo. Posteriormente se ofrecen tres amplias consideraciones y reflexiones sobre esta formación y qué rasgos o características generales habrían de definirla.

10

2. DIFICULTADES DEL PROFESORADO PARA TRABAJAR CON ALUMNOS DESENGANCHADOS: ALGUNAS EVIDENCIAS

El alejamiento, desafección, no implicación o, en términos más coloquiales, *desenganche* escolar de ciertos estudiantes no se produce de un día para otro; no es infrecuente que se vaya gestando desde la Enseñanza Primaria, si bien esta problemática es más visible en el nivel de Educación Secundaria. En la cotidianeidad de la actividad del aula y el centro educativo, los alumnos más desenganchados de lo escolar y los aprendizajes, complejizan el trabajo del docente, tanto el relativo a la gestión del aula como el referido al desarrollo de acciones de enseñanza-aprendizaje capaces de implicarlos. Esa situación, difícil de afrontar, no es infrecuente en las aulas ordinarias de nuestros institutos, pero se agudiza cuando el propio Sistema Educativo dispone programas de *re-enganche* y *segundas* oportunidades para estudiantes en riesgo (absentistas crónicos, que no han finalizado con éxito su etapa de escolaridad obligatoria, con muy poco

¹ *La formación continua del profesorado de Educación Obligatoria: Análisis y valoración de la formación en curso y su incidencia en el aprendizaje de los profesores y estudiantes*. MEC: Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Convocatoria I+D 2012 (EDU2012-38787)

interés y apego a la educación formal y a la vida escolar...). Los docentes que trabajan en esos programas – generalmente pensados para responder a las características y necesidades de tales alumnos con vistas a *re-engancharlos*- se encuentran ante situaciones complejas. En esas coordenadas, una de las principales rémoras para ello es, precisamente, su propia preparación profesional para responder a los retos que plantean tales situaciones de aula. Así queda constatado en varios trabajos de investigación, en los que ha participado una de las autoras de este artículo, en torno a medidas y programas educativos establecidos en el Sistema Educativo Español, -con leyes educativas previas a la actual- como fueron El *Programa de Diversificación Curricular*, (PDC)² y el de Garantía Social (PGS)³ planteados con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, así como el programa de *Cualificación profesional Inicial* (PCPI)⁴ regulado en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Un punto relativamente débil del desarrollo de estos programas, pensados para dar una respuesta a alumnado en riesgo de exclusión educativa, se sitúa en la formación del profesorado.

En un primer estudio realizado con la entrada del siglo se concluyó, en relación con el PDC, que buena parte de los docentes que se hicieron cargo de ese programa carecían de una formación específica para trabajar con el alumnado destinatario, y los que contaban con ella manifestaron que les había resultado de escasa utilidad (Nieto y Escudero, 2013:191). La situación no era muy diferente en relación con el profesorado que impartía clase en el Programa de Garantía Social, manifestando algunos que sin formación previa sobre el particular se habían sentido “perdidos” (González y Moreno, 2013:264). Otra investigación

² Es un programa desarrollado en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria destinado a alumnos - *previa su oportuna evaluación* - con trayectorias académica problemáticas y en riesgo de no finalizar con éxito la etapa obligatoria. Se establecen *diversificaciones del currículo...* de modo que los objetivos de la ESO *se alcanzarán con una metodología específica, a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general* (LOGSE, art. 23.1)

³ El PGS estaba pensado para *los alumnos que no alcancen los objetivos de la educación secundaria obligatoria...* con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en esta ley y, especialmente, en la formación profesional específica de grado medio (LOGSE, art. 23.2)

⁴ Los PCPI estaban destinados al *alumnado mayor de dieciséis años,...* que no hayan obtenido el título de Graduado en educación secundaria obligatoria. (...), siendo su objetivo que todos los alumnos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (...) así como que tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas (LOE, art.30)

posterior, sobre buenas prácticas en el marco de las medidas y programas antes mencionados, constató igualmente la escasa atención prestada a la necesaria formación de los docentes (González, 2012). Finalmente, el trabajo más reciente centrado en el desarrollo de Programas de Cualificación Profesional Inicial documenta una situación prácticamente similar (González, 2012).

Evidencias como las anteriores, junto con reflexiones que se vienen realizando por parte de distintos estudiosos del fenómeno de la no-implicación del alumnado, y por especialistas en el amplio campo de la formación y el desarrollo profesional docente, llevan a plantear en qué medida es conveniente y necesario pensar en una formación, ya sea inicial o continua, específicamente centrada en este tema.

3. LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTE LA PROBLEMÁTICA DE ALUMNOS DESENGANCHADOS. ALGUNOS ARGUMENTOS.

12

En el escenario educativo actual es frecuente escuchar declaraciones oficiales de los políticos educativos y, también, de buena parte de académicos e investigadores, en las que se subraya la conexión existente entre la formación de los individuos y el desarrollo económico de un país. Del mismo modo, está al orden del día la promoción de mecanismos y sistemas de rendición de cuentas que, entre otros efectos, generan una fuerte presión en los sistemas educativos por asegurar una mayor permanencia del alumnado, evitar el abandono escolar y conseguir mejores logros académicos. En estas coordenadas no es de extrañar que se mire con preocupación las tasas importantes de abandono escolar, pero también, y quizá en términos aún más preocupantes, la gran proporción de alumnos *desenganchados*, y que, a la larga, terminarán abandonando el sistema sin la debida formación. La falta de implicación en su aprendizaje y la desafección por la vida escolar y del aula, se ha ligado a diferentes problemáticas hoy muy presentes y urgentes de resolver como son el fracaso escolar, el absentismo y abandono prematuro, los problemas de disciplina y convivencia, etc.

Aunque son diversas las concepciones y planteamientos en torno al fenómeno de la desafección y no-implicación de los alumnos en su aprendizaje (González, 2010a), como también en torno a la problemática más amplia del fracaso escolar y al riesgo de exclusión educativa (Escudero *et al.*, 2009; Escudero y González, 2013), a nadie se le escapa que se trata de fenómenos complejos. Abordarlos exige tomar en cuenta sus múltiples condicionantes y factores (cuestiones or-

ganizativas, facetas curriculares y de enseñanza, políticas de apoyo a centros y profesores...). Uno de ellos, sin duda, es el representado por el profesorado, no sólo en lo que respecta a la importancia de que él mismo esté *enganchado* con su trabajo, (Cullen, 2012; Crosswell y Elliott, 2004) -aspecto que no se aborda en este artículo-, sino también en lo que se refiere a la necesidad de formación para trabajar en aulas con alumnos que no se implican en sus aprendizajes o en programas para aquellos ya *descolgados*.

La formación del profesorado, como se viene insistiendo en los últimos años, constituye un eje esencial para posibilitar una educación significativa y de calidad al alumnado (Escudero, 2001; Escudero y Gómez, 2006; Timperley y Alton Lee, 2008). Esta asunción, y la consiguiente atención al capital humano dentro de las escuelas (capacidades, conocimientos, habilidades que desarrolla el docente a través de su experiencia y formación formal e informal) ha estado gravitando en buena parte de los esfuerzos de reformas educativas de los últimos años. Contar con profesores adecuadamente cualificados para afrontar la gran cantidad de desafíos a los que se enfrentan en las aulas, es clave. No obstante, como apunta Hargreaves y Fullan (2014) tener profesores muy cualificados pero aislados no es suficiente. De ahí que cada vez más se reconoce y reclama que nuestros centros educativos no solo han de contar con un buen *capital humano* (conocimientos, destrezas avanzadas), sino también con un adecuado *capital social* (profesores que interactúan profesionalmente y de manera regular unos con otros).

En cualquier caso, se declara con frecuencia que los docentes *marcan la diferencia*; en ese sentido, se reconoce que constituyen un factor determinante y catalizador para la implicación de los alumnos, siendo el elemento más crucial a la hora de revertir el problema de la desafección y desenganche. Desde algunos planteamientos sobre riesgo escolar y estudiantes en riesgo de exclusión, haciéndose eco de ese papel clave de los docentes se considera imprescindible (Seal, 2009) que tengan una comprensión de estos fenómenos y sean capaces de ofrecer una adecuada respuesta a los mismos. Paralelamente, se denuncia el escaso interés que se ha prestado en la formación docente a esta problemática, en cuyo desencadenamiento intervienen, entre otros, factores estrechamente ligados al currículum y las prácticas y dinámicas de enseñanza desplegadas en las aulas (González, 2010; McInerney, 2006). En esa línea, Seal, (2009), a partir de un trabajo de investigación en torno la formación inicial de los docentes sobre el tema, constata "que muchos profesores nuevos consideran que no disponen de conocimientos sobre el fenómeno de la implicación y sus

causas, ni de las habilidades y modos adecuados de afrontarlo” (p.2) En términos similares Hanson-Peterson (2013), insiste en la escasa atención que han recibido los programas de formación del profesorado para enseñar a alumnos desfavorecidos y desenganchados, y proponen que éstos incidan más en las habilidades requeridas para trabajar con ellos. Al tiempo, apela a la necesidad de revisar las probables incompatibilidades entre políticas declaradas y programas de formación diseñados a este respecto.

Así como no se pone en duda el papel clave del docente en desarrollar procesos de enseñanza que contribuyan a paliar problemáticas de este tipo y constituyan una fuente de implicación y enganche significativa para todos los alumnos, los posicionamientos en torno a la formación del profesorado en este terreno, como en otros, son más dispares. Distintas concepciones sobre el particular, conllevan respuestas diferentes a una serie de interrogantes: qué tipo de profesorado se quiere formar, qué planes y programas de formación habrían de ser diseñados, y qué condiciones son necesarias para su implementación. No se pretende aquí dar respuesta a todos ellos, pero sí plantear algunas consideraciones que pueden ayudar a reflexionar sobre los mismos.

14

4. FORMAR AL PROFESORADO PARA HACER FRENTE A LA ESCASA IMPLICACIÓN DE LOS ALUMNOS CON SU APRENDIZAJE. CONSIDERACIONES GENERALES

Se plantearán en este apartado algunas reflexiones y consideraciones generales respecto a cómo pensar esa formación a la que se acaba de aludir. Sin agotar todos los aspectos y cuestiones que cabe contemplar en relación con un tema tan complejo como el que nos ocupa, se apuntarán algunas consideraciones generales que entroncan con aspectos ligados a contenidos y, en menor medida, modalidades de formación.

4.1 FORMAR A TODOS LOS DOCENTES, NO SÓLO A LOS QUE TRABAJAN EN PROGRAMAS ESPECÍFICOS.

Esta primera consideración hace referencia a la conveniencia de pensar en una formación para todo el profesorado, como un eje transversal, no solo para el que trabaja con alumnos ya desenganchados. Es decir, desde la idea de que el conjunto de docentes habría de estar capacitado para enseñar contenidos académicos de distinto tipo, y también para afrontar “ *las dificultades que*

pueden encontrar en el aula y para ver el aprendizaje a través de los ojos de los alumnos' " (Hattie, 2009 cit. en Hanson-Peterson, 2013:1). Diseñar una formación en estos asuntos destinada únicamente a profesores que trabajan con alumnos ya desenganchados, en programas específicos -por ejemplo en escuelas o programas de *segunda oportunidad*- no refleja sino una mentalidad paliativa en lo que respecta al *desenganche*: Se estaría ofertando una formación para dar respuesta a un problema ya desencadenado, sobre el que no ha existido una adecuada prevención. Prevenir situaciones de desafección conllevaría, entre otros muchos aspectos, contar con docentes capacitados para trabajar en aulas ordinarias cuyos alumnos manifiestan mayor o menor grado de desapego y desarrollar en ellas dinámicas de trabajo que realmente despierten el interés e implicación de todos ellos (González, 2014).

Al sostener que la formación habrá de estar orientada a todo el profesorado, se estaría poniendo el acento en dos cuestiones: Por un lado, que lo realmente importante es prevenir situaciones de desenganche más que buscar remedios cuando éstas ya se hayan desencadenado; por otro, que será muy difícil evitar o reducir situaciones de no implicación y conseguir que todos los alumnos sean partícipes activos en la vida académica y social del aula si se mantienen inalteradas concepciones y patrones habituales de enseñanza. Las situaciones de desapego o desafección de ciertos alumnos, no están ligadas a una sola causa ni raíz, pero una de ellas, no siempre explícitamente reconocida, tiene que ver con un currículo escolar compartimentalizado en asignaturas, con una impronta muy academicista, desconectado de la vida del estudiante fuera del centro, y con frecuencia desarrollado en las aulas con metodologías 'tradicionales' (enseñanza expositiva, individualista, en base a lecciones/información por parte del docente -ejercicios escritos-corrección... etc.). Aportaciones recientes sobre el tema apuntan que dinámicas de aula de esa naturaleza difícilmente se podrán alterar sin formación que contribuya a que los docentes desarrollen y afiancen las capacidades, habilidades y destrezas necesarias para enseñar de maneras nuevas y diferentes a las que están acostumbrados. Por ejemplo, una enseñanza más centrada en resolución de problemas; más focalizada en las experiencias, necesidades y aspiraciones de los estudiantes; más conectada con temas de su vida real y cotidiana, que promueva en ellos un papel más activo, los implique en actividades cooperativas, uso de tecnologías digitales, etc. Taylor y Parson, 2011; Timperly y Alton Lee 2008; Willms *et al.* 2012). En definitiva, los necesarios cambios que se reclaman en los modos de enseñar del profesorado en las aulas, con vistas a lograr una mayor implicación de los alumnos con sus propios aprendizajes, difícilmente ocurrirán sin una forma-

ción que incida en este sentido. Una formación, pues, que ha de incorporar un fuerte componente curricular y didáctico y un marcado carácter práctico. Ello no significa, sin embargo, como se comenta en la consideración siguiente, implicar a los docentes en una formación puramente técnica y procedimental.

4.2 **UNA FORMACIÓN NO LIMITADA ÚNICAMENTE A APORTAR PROCEDIMIENTOS O RECETAS**

Como indica el epígrafe, la segunda consideración hace referencia a que en este terreno no conviene pensar en una formación limitada únicamente a conocer y manejar técnicas y procedimientos para *hacer cosas* en el aula, sino en una que también contribuya a cultivar compromisos y disposiciones para una determinada práctica profesional, dotando a los docentes de grandes parámetros y marcos de conocimiento de los que echar mano para pensar y reflexionar sobre las dinámicas de trabajo en el aula, interpretar qué está ocurriendo en ella, plantear interrogantes, tomar decisiones, *cuidar* las relaciones con sus alumnos, atendiendo a sus características y necesidades, así como con los colegas, las familias y las comunidades. Cabe diferenciar aquí tres aspectos:

16

1) La formación ha de incidir en las concepciones, planteamientos, consideraciones éticas y de Justicia Social que subyacen a la idea de una buena enseñanza y buenos aprendizajes para todos los alumnos. Sin entrar aquí a desbrozar las múltiples acepciones que caben bajo esa expresión de “consideraciones éticas y de Justicia Social”, al utilizarla se está aludiendo, en general, a una formación que pueda contribuir a alterar ideas y creencias, también modos de actuar en el aula y de interactuar con los estudiantes, que pudieran provocar desigualdades injustas y evitables. La formación es fundamental para que la práctica docente favorezca y empuje a que los estudiantes estén implicados en sus aprendizajes, pero tal práctica ha de estar apuntalada en criterios y principios relacionados con los buenos resultados, justos y equitativos y con la inclusión real de todos (Bolívar, 2012; Furman, 2012; Krieschesky et al, 2011; Seal 2009; Kumashiro et al, 2004; Escudero y Gómez, 2006). Es, pues, preciso articular una formación que contribuya a que el profesorado cuente con unos sólidos referentes éticos que marquen las prioridades y las metas de su actuación profesional, a que se comprometa explícita y activamente con los valores, principios y compromisos de equidad, inclusión y respeto profundo a la diversidad, y sea capaz de llevar a cabo procesos de enseñanza en el aula consecuentes con los mismos. Es ilustrativa a este respecto la sugerencia planteada por Escudero et al. (2013: 224) cuando, refiriéndose a una formación en y para la equidad educativa,

defienden la necesidad no sólo de aprender a hacer cosas sino de desarrollar concepciones, percepciones, representaciones, conciencia y sensibilidad respecto a la diversidad del alumnado, y abogan por una formación que asuma entre sus propósitos cuestionar explícitamente una cultura de déficit, prejuicios de racismo explícito o encubierto, cultura del mérito, personalización del éxito o el fracaso, y que contribuya a reconstruir, en lo que proceda, culturas, creencias y prácticas docentes.... Como ha señalado Ukpokodu haciéndose eco de la denuncia de J. Kincheloe (1993, cit. en Upokodu, 2010), los programas de formación preparan a los profesores como técnicos que desarrollan competencia técnica y una actitud conductual de conformidad a la estructura escolar existente, careciendo de esa manera de un sentido de empoderamiento y capacidad de actuación para desafiar al statu quo. La citada autora subraya la importancia de que los docentes estén preparados para comprometerse en una enseñanza para el cambio que contribuya a superar las inequidades sistémicas insertas en políticas y prácticas educativas que niegan una educación de calidad y equitativa para alumnos diversos... (p.107)

2) La formación ha de poner la mirada en la práctica de la enseñanza, particularmente en una que *implique* a los alumnos. Pero la práctica es compleja y no existen fórmulas o recetas universales. Que la actividad en el aula genere mayor o menor enganche o desafección está condicionada por las características de los alumnos; los contextos familiares, socio-económicos y culturales de los que provienen; las condiciones y peculiaridades de los centros y aulas, etc., en definitiva, por el carácter único de cada centro, aula y estudiante. A ello se une que la práctica tampoco es independiente de las concepciones, creencias, y valores que se sostiene -en este caso-, acerca de qué significa hablar de *enganche* y *desenganche*, qué factores intervienen en su desencadenamiento, por qué se tiende a situar las *culpas* de estos fenómenos en los propios alumnos (*pensamiento de déficit*), qué papel podría desempeñar el docente para contrarrestarlas, por qué es preciso hacerlo, etc.

En ese sentido es necesaria una formación que aporte marcos amplios para comprender esa problemática, su carácter multidimensional y multifacético (Friesen, 2010, González, 2010; Willms y Friesen, 2012), y reflexionar sobre qué conlleva darle una respuesta adecuada. Una formación que contribuya a tomar conciencia de que la pretensión de aminorar desenganches y desafecciones no se pueden plantear sin reflexionar y, tal vez, cuestionar cuál es la noción de éxito

escolar que subyace a determinadas concepciones que defienden prácticas de aula que *enganchen* a los alumnos y garanticen mayores logros académicos. Sobre el particular, McMahon y Portelli (2012:3) apuntan que

[...] diferentes visiones sobre el éxito determinan [como ve uno el enganche de los alumnos y qué acciones van ligadas a ello (...)] nociones estrechas o limitadas de éxito invariablemente llevarán a modos de entender la implicación de los alumnos de forma estrecha. Si estamos realmente interesados en lograr las diferentes necesidades y expectativas para todos, entonces se requiere una noción más amplia y variada de éxito”.

En última instancia planteamientos reduccionistas a este respecto, más centrados en la puesta en práctica de aspectos técnicos que en comprender las barreras sistémicas de algunos estudiantes, (Portelli *et al*, 2007) podrían representar una limitación para abrirse a todo un ámbito de conocimiento muy rico que constata, por ejemplo, cómo algunas prácticas de aula -aún consideradas desde ciertos planteamientos como eficaces- pueden resultar, en determinadas condiciones y con ciertos alumnos (por su clase, etnia, género...) discriminatorias, alejándolos más que implicándolos en aprendizajes que, tal vez, para ellos tengan escaso sentido y significado. Un conocimiento que también invita a cuestionar, o cuanto menos poner entre paréntesis, la predominancia de un currículum en exceso academicista (Smyth, 2006, Ritchie, 2014) y la importancia de pensarlo y plantearlo en términos menos descontextualizados y más próximos a la vida personal, cultural y social de los estudiantes (Portelli *et al.*, 2007, McMahon y Zyngier, 2009) y construido de modo negociado y democrático por profesores y alumnos.

18

No cabe pensar, en definitiva, en una formación circunscrita y limitada a técnicas y procedimientos para hacer frente puntualmente a situaciones de desenganche en el aula. Desde planteamientos menos reduccionistas, se aboga por una formación que capacite para una reflexión profunda sobre las coordenadas escolares y curriculares en las que se desencadena y las prácticas que pueden estar contribuyendo a que algunos alumnos, por motivos de diversa naturaleza, se sientan menos implicados y progresivamente se descuelguen de la actividad del aula y de su propio aprendizaje. Una reflexión que aporte puntos de referencia para tomar las decisiones y emprender las acciones oportunas sobre el particular.

3) La formación -también desde esa consideración genérica de evitar reducirla a *fórmulas y recetas*- ha de contemplar y disponer de marcos que permitan interrelacionar la problemática y episodios de desenganche con aspectos institucionales que pueden estar contribuyendo a ello. Los centros educativos son

cómplices del desenganche cuando en ellos predomina un ambiente o clima despersonalizado, de anonimato y aislamiento; políticas de disciplina rígidas y punitivas, agrupamientos de alumnos segregadores, o estructuras organizativas que siguen sosteniendo prácticas docentes individualistas y no adecuadamente coordinadas (González, 2011, 2014). También cuando se oferta un currículo que puede resultar irrelevante y poco útil para ellos (Dei, 2003, Mcinerney, 2006, Autor, 2010). O cuando, además, los docentes enseñan (de acuerdo a cómo los han formado) para un aprendizaje memorístico y sin significado asumiendo que el progreso del alumno se mide por su capacidad para recitar lo que ha escuchado en las lecciones y leído en los libros de texto, o con la mirada puesta, únicamente, en superar pruebas de evaluación externas.

Condiciones como las señaladas, ligadas a las estructuras, relaciones profesionales, currículum, clima, cultura, gestión de aula etc. son, igualmente *contenidos* relevantes en una formación docente que pretenda ofrecer marcos amplios para reflexionar sobre el problema y encarar posibles soluciones no sólo en cada aula particular y por parte del docente aisladamente, sino en el centro en su conjunto. Como apunta Seal (2009:1)

El éxito del docente en mantener y apoyar a alumnos en riesgo de descolgarse no sólo se debe a sus destrezas como profesor, sino también a sus relaciones con las familias en la comunidad escolar, sus actitudes y familiaridad con la diversidad, sus experiencias personales de la vida escolar, la cultura escolar más amplia en la que trabajan y muchos otros factores (...). Los mejores esfuerzos de un profesor cualificado a la hora de desarrollar y posibilitar, de alimentar y estimular ambientes de aprendizaje en su aula puede ser minado por una cultura escolar negativa. Por eso un foco en construir destrezas del profesor durante la formación inicial tiene que ser visto sólo como una entre las múltiples estrategias necesarias para asegurar que los alumnos en riesgo de des-implicación escolar tengan una oportunidad y permanezcan conectados a e implicados en la educación regular.

19

4.3 UNA FORMACIÓN QUE ADOPTE DIFERENTES MODALIDADES, ENTRE ELLAS LAS DE FORMACIÓN EN CENTROS.

La tercera consideración hace alusión a la importancia de dar cabida a diferentes modalidades de formación. No se está pensando sólo en formación inicial, sino también en formación en ejercicio y, en este caso, no sólo en la modalidad de cursos más o menos al uso sino también en otras modalidades ligadas al propio contexto de trabajo y a proyectos de mejora que se prevea emprender en el mismo. También esta faceta de la formación es sin duda, un foco de reflexión que no conviene pasar por alto (Timperley, 2008). Los profesores trabajan en

coordinadas organizativas que, como ya se ha señalado antes, condicionan sus actuaciones; por otra parte, difícilmente se podrá aminorar el desenganche o desafección de ciertos alumnos con acciones individuales y aisladas de cada docente en su aula, pues no se trata de un asunto a abordar en solitario (Portelli *et al.*, 2007), sino en el centro educativo en su conjunto, con vistas a que éste y sus aulas se configuren como contextos ricos de aprendizajes para todos. Posibilitar que se pueda trabajar con ese horizonte pasa por aprender nuevas ideas, capacidades, actitudes, modos de funcionar en la práctica cotidiana... y el propio contexto de trabajo - el centro educativo- puede ser el entrono organizativo propicio para tal aprendizaje. Lo será en la medida en que asuma como prioridad institucional la formación de sus docentes de manera conjunta y tomando el aula y lo que ocurre en ella como núcleo sobre el que tiene que girar tal formación. A este respecto la denominada *formación en centros* (Escudero, 2009) o la configuración del centro como una comunidad profesional de aprendizaje (Bolívar, 20011; Escudero, 2011) son propuestas que ofrecen múltiples posibilidades. Se asientan sobre el supuesto de que la formación y desarrollo profesional de los docentes se propicia y posibilita cuando éstos, en los espacios de relación profesional con los que cuentan, se impliquen en dinámicas regulares de trabajo conjunto para: 1) abordar tareas, temas, problemas directamente relacionados con y situados en la práctica; 2) analizar y valorar que está sucediendo en las aulas procurando comprender, reflexionar y analizar críticamente su desarrollo y sus efectos sobre los aprendizajes de los alumnos; 3) plantear -a partir de tales análisis conjuntos y echando mano, a su vez, del conocimiento existente sobre métodos, materiales, experiencias realizadas en otros centros, de nuevas ideas y prácticas educativas ...- actuaciones de mejora en el centro orientadas a lograr una mayor implicación de los alumnos en sus aprendizajes; 4) poner en práctica esas actuaciones e ir evaluando sus resultados y consecuencias, e ir ajustando, en consonancia, ideas, planteamientos y proyectos de actuación y mejora conjunta. Aspectos, todos ellos, que adecuadamente desarrollados en marcos de colaboración, constituyen una fuente de aprendizaje y desarrollo profesional y de *construcción de conocimiento compartido* en y para la mejora en la acción.

En definitiva, la formación de los docentes para trabajar con alumnos en riesgo de desenganche escolar, para apoyarlos e implicarlos en la actividad del aula y en sus propios aprendizajes, habría de adoptar modalidades diversas y potenciar, en última instancia, la implicación y el *enganche* del profesorado en su propia formación. Esto es, comprometidos más allá del voluntarismo; conscientes de la necesidad de superar y cuestionar una visión instrumentalista de la enseñanza,

de mejorar los resultados de todos los estudiantes, e inmersos en el aprendizaje y adquisición de competencias que les permitan detectar y prevenir situaciones de desenganche e intentar revertir las de aquellos ya alienados de las escuelas.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Los programas y cursos de formación de profesores, tan frecuentemente focalizados en equipar a los docentes con conocimientos de materias o asignaturas, no se han caracterizado por aportar una formación que los prepare para trabajar con alumnos que no se implican y progresivamente se *descuelgan* de la vida escolar, de la actividad del aula y de sus aprendizajes. En párrafos anteriores se ha tratado de justificar la importancia de una formación al respecto, de no dirigirla únicamente al profesorado que trabaja en programas específicos con alumnos que *ya se han descolgado* de la escolaridad regular, de no circunscribirla a meros contenidos procedimentales y técnicos y de explorar las posibilidades que ofrecen modalidades de formación continua como es la desarrollada en el contexto del propio centro educativo. Son aspectos que merecen ser considerados en el diseño de una formación en torno a los fenómenos de la desafección de los estudiantes en las aulas, particularmente en las de educación secundaria. Sin duda, y dada la complejidad de esta problemática, son muchos los aspectos y ámbitos escolares y profesionales a tener en cuenta y a mejorar. La solución no descansa únicamente en un profesorado mejor formado y más dispuesto y capacitado para comprender y responder a alumnos que no se implican en sus aprendizajes, pero, sin duda, ése es un elemento crucial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar B., A. (2011). "Hacer del centro educativo un proyecto de trabajo conjunto. Superar barreras e impedimentos", *Monográficos Escuela*, pp. 7-8, disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/colegioandalucia/monograficobescuela.pdf>.
- Bolívar B., A. y López, Calvo, L. (2009). "Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa". *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*, vol. 13, núm. 3, pp. 51-78.
- Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2012). *Documento sobre el fracaso escolar en el Estado de las Autonomías*. Disponible en <http://www.colectivolorenzozuzuriaga.com> (última entrada 4 julio 2012).

- Crosswell, L. y Elliott, B. (2004). *Committed Teachers, Passionate Teachers: the dimension of passion associated with teacher commitment and engagement*. Comunicación presentada en la Australian Association for Research in Education Annual Conference, Melbourne, Disponible en <http://eprints.qut.edu.au/968/1/cro04237.pdf> (última entrada 11 febrero 2014).
- Cullen. L. (2012). *Increasing Teacher Engagement: What's Good for Students, Is Good for Teachers*. Disponible en <http://www.cea-ace.ca/blog/lori-cullen/2012/03/4/increasing-teacher-engagement-what%E2%80%99s-good-students-good-teachers> (última entrada 10 de febrero 2014).
- Dei, S.,G.J. (2003). "Schooling and the dilemma of youth disengagement". *McGill Journal of education*, vol. 38, núm. 2.
- Escudero, J.M. (2007). Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa. *Cuadernos de pedagogía*, núm. 371, pp. 86-89.
- Escudero, J. M (2009). "Formación en centros y comunidades docentes de aprendizaje: teoría y práctica", en Puelles B., M. (coord.) *Profesión y vocación docente*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Escudero, J.M. (2011). "Los centros escolares como espacios de aprendizaje y de desarrollo profesional de los docentes", en González, Mª.T. (Coord.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*, Madrid, Síntesis.
- Escudero, J.M. y Gómez, L. (eds.) (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona, Octaedro.
- Escudero, J. M., González, Mª T y Martínez, B (2009). "El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm 50, pp. 41-64. <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>
- Escudero, J.M. y González, Mª T. (2013). "Estudiantes en riesgo, centros en riesgo: Dimensiones, interpretaciones e implicaciones prácticas", en Escudero, J.M. (Coord.): *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*, Murcia, Diego-Marín.
- Escudero, J.M., González, M.T. y Rodríguez, M.J. (2013). "La Mejora Equitativa de la Educación y la Formación del Profesorado", en *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, Vol. 3, núm. 3, pp. 206-234.
- Furman, G. (2012). "Social Justice Leadership as Praxis: Developing Capacities Through Preparation Programs". *Educational Administration Quarterly*, vol. 48 núm. 2, pp. 191-229.
- Giangresco, M.F.; Stephen, M.B. y Edelman, S. (2001). "Teacher Engagement with students with disabilities: Differences between paraprofessional service delivery models", en *JASH*, vol. 26, núm 2, pp. 75- 86.
- Hanson-Peterson, J. (2013), *Do training programs equip teachers with skills to teach disengaged students? A preliminary scan*, Brotherhood of St Laurence Research and Policy Centre. Disponible en <http://www.bsl.org.au/> (última entrada 14 febrero 2013)

- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata
- Krichesky, G; Martínez-Garrido, C.; Martínez, A.M.; García, A.; Castro, A. y González, A. (2011), "Hacia un programa de formación docente para la justicia social", en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 9, núm. 4, pp. 64-77.
- Kumashiro, K.; Baber, S. A.; Richardson, E. Ricker-Wilson, C. y Wong, P. L. (2004). "Preparing teachers for anti-oppressive education: International movements", en *Teaching Education*, núm. 15, pp. 257-275.
- McMahon, B.J. y Zingier, D. (2009), "Student Engagement: Contested concepts in two continents", en *Research in Comparative and International Education*, vol.4, núm. 2.
- McMahon, B. y Portelli, J.P. (2012). "The Challenges of Neoliberalism in education: Implications for student engagement", en McMahon, B.J., y Portelli, J.P. (Eds.). *Student engagement in urban schools. Beyond neoliberal discourses*, Charlotte, NC, Information Age Publishing.
- Nieto, J.M. y Portela, A. (2013). "Análisis del Programa de Diversificación Curricular", en Escudero, J.M. (coord.), *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*, Murcia, Diego Marín.
- Portelli, J. P. y McMahon B.J (2004). "Why critical democratic engagement?" *Journal of Maltese Education research*, vol. 2, núm. 2, pp. 39-45.
- Portelli, J.P.; Shields, C.M. y Vibert, C.B. (2007). *Toward an equitable education: Poverty, diversity and students at-risk, The national report, Toronto, OISE, Disponible en http://www.oise.utoronto.ca/cld/UserFiles/File/Toward_an_Equitable_Education.pdf* (última entrada 10 febrero 2012).
- Ritchie, Scott (2013). "Teaching for Social Justice in Three Voices, *Journal of Critical Thought and Praxis*, vol. 2, núm, 2.
- Seal, I. (2009). *Exploring the experiences of new teachers in working with students at risk of disengagement*, Doxa Youth Foundation, Disponible en <http://www.doxa.org.au> (última entrada 14 marzo 2011).
- Smyth, J. (2006). "'When students have power': Student's engagement, student voice, and the possibilities for school reform around 'dropping out' of school", *International Journal of Leadership in education*, vol. 9, núm. 4, pp, 285-298.
- Taylor, L. & Parsons, J. (2011). Improving Student Engagement. *Current Issues in Education*, 14(1). Disponible en <http://cie.asu.edu/>
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development. International Academy of Education*. Disponible en http://www.orientation94.org/uploaded/MakalatPdf/Manchurat/EdPractices_18.pdf (última entrada 14 marzo 2011).

- Timperley, H. y Alton Lee, A (2008). "Reframing Teacher Professional Learning: An Alternative Policy Approach to Strengthening Valued Outcomes for Diverse Learners", *Review of Research in Education*, vol. 32, pp. 1-43
- Ukpokodu, O.N. (2010). "Engagement and Social Justice and Institutional Change: Promises and Paradoxes", *International Journal of Critical Pedagogy*, vol. 3, núm. 2, pp. 104-126
- Willms, J. D., & Friesen, S. (2012). *The Relationship Between Instructional Challenge and Student Engagement. What did you do in School Today?* Research Series Report Number Two, Toronto: Canadian Education Association. Disponible en <http://www.cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/cea-2012-wdydist-report-2.pdf> (última entrada 29 marzo 2013).

Cotidiano e formação continuada de professores: a perspectiva dos supervisores escolares de uma rede municipal de ensino

Everyday school life and continued teacher education: the perspective from school supervisors from a municipal school system

Gilberto Ferreira da Silva

Professor do Programa de Pós-graduação em Educação do Unilasalle/Canoas, Brasil.

Juliana Aquino Machado

Mestre em Educação e professora da Rede Municipal de Canoas, Brasil.

Natacha Scheffer

Professora do Centro Universitário Metodista do IPA e da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Mestre em Educação pela PUCRS.

Resumo

Nosso objetivo é compreender como os supervisores de uma rede municipal de ensino concebem o trabalho de formação continuada em serviço. Recorremos às contribuições do campo dos estudos sobre o cotidiano para amparar nossa discussão, procurando construir a necessária articulação entre teoria e prática. Defendemos a potencialidade do cotidiano escolar como estratégia para qualificar e reorientar as práticas formativas no ambiente escolar. Partimos do pressuposto que as ações que se produzem neste “espaçotempo” contribuem para a construção das identidades docentes, para a qualificação efetiva das práticas educativas e maximizam a formação continuada em serviço. Da análise das narrativas produzidas pelos supervisores escolares, a ideia de provisoriade e incompletude do planejamento e do tempo para pensar sobre o que se faz são enfatizados. As estruturas de organização curricular clássicas que limitam as possibilidades de criação e de estabelecimento de ruptura com o cotidiano, visto como mera repetição, constituem-se como desafios para a assunção do espaço da escola como formador e auto formador.

Palavras-chave: formação de professores; formação continuada; cotidiano escolar, educação básica.

Abstract

Our goal is to understand how the supervisors of a municipal school system conceive of the work of continuing in-service education. We apply contributions from the field of studies on everyday school life to support our discussion, seeking to create the necessary articulation between theory and practice. We advocate the potential of everyday school life as a strategy to qualify and redirect training practices in the school environment. Our starting point is that the actions produced in this “spacetime” contribute to the construction of teacher identities and to the effective qualification of educational practices, while also maximizing the benefit of continuing in-service education. Drawing on the narratives produced by the school supervisors, the provisional and incomplete nature of planning and of time to think about one’s actions is emphasized. The classical structures of curriculum organization that limit the possibilities for breaking out of everyday life, understood as mere repetition, are challenges for establishing the school as a formative and self-formative space.

Keywords: teacher education; continuing education; everyday school life; basic education.

1. INTRODUÇÃO

A análise pretendida, sobre Formação Continuada de Professores, perpassa por uma dimensão fundamental a ser considerada: o cotidiano da escola e dos atores que a constituem. Levar em conta a complexidade das relações que se estabelecem no espaço da escola, propondo uma discussão sobre Formação Continuada alicerçada em tal questão, significa entender o cotidiano como um campo no qual diferentes construções se efetivam, de acordo com possibilidades e circunstâncias específicas de cada “espaçotempo”. A intrigante afirmação de António Nóvoa (2009) reforça nosso ponto de partida para este trabalho: “Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho” (p.19).

Nos colocamos a caminho para realizar a análise de como os supervisores compreendem a formação continuada em serviço, ou seja, no espaço da escola. Para dar conta de nosso propósito organizamos este trabalho em quatro momentos. O primeiro deles apresenta a discussão sobre a noção de cotidiano, explorando algumas referências e problematizando o quanto a ideia de cotidiano pode contribuir para se pensar e repensar a ação educativa realizada com os educadores em serviço. No segundo evocamos a noção de formação continuada em serviço, destacando a importância desta modalidade de formação no espaço de trabalho. No terceiro momento apresentamos o percurso da construção dos dados da pesquisa e, no quarto, procedemos à organização das narrativas obtidas e sua consequente interpretação. Finalmente, apresentamos, em formato de síntese, alguns dos achados da análise.

26

2. ESTUDOS SOBRE/COM O COTIDIANO E/COM A ESCOLA

Evidencia-se cada vez mais, o interesse de pesquisadores (Ferraço, 2008; Oliveira e Sgarbi, 2008; Warschauer, 2001), acerca do conceito “cotidiano” e dos estudos sobre este tema, especialmente de forma a tentar compreender como os sujeitos vão significando suas vidas e suas relações a partir de suas vivências diárias e rotineiras. Assim, se faz necessário acionar a compreensão que se trabalha em relação à noção de cotidiano. Os estudos (Esteban, 2007), contemplando esta discussão, apontam para a importância em compreender a complexa realidade em que se movem os sujeitos na educação, assim como a compreensão do cotidiano que, no dizer de Ferraço, é visto “como redes de

fazeressaberes tecidas pelos sujeitos cotidianos” (Ferraço, 2007:77). É Ferraço que questiona a pertinência de definir o que é o cotidiano, correndo o risco de aprisionar algo que define como efêmero, passageiro, inusitado, caótico, levando, inclusive, à impossibilidade de se continuar trabalhando com o próprio cotidiano, pois já não seria marcado pelo caótico e pela imprevisibilidade, mas uma previsibilidade resguardada pela elaboração/definição conceitual que se construiu, e, portanto, “engessada”. Ainda assim, faz parte do universo acadêmico a cultura de apresentar/explicitar, de se “filiar” a determinadas abordagens e correntes teóricas a que “sustentam” elaborações interpretativas. Como resolver esse problema, então? Ferraço propõe que a alternativa seria a mudança estratégica do lugar clássico do pesquisador que institui a relação sujeito objeto (pesquisador/pesquisado) para o lugar de quem considera os sujeitos como protagonistas que permitem a efetivação da pesquisa levada a cabo pelo pesquisador. Portanto, nesta lógica, o pesquisador encontra nos sujeitos parceiros ao invés de sujeitos objetificados. Com isso, afirma Ferraço, a legitimação de estudos que considerem o cotidiano só é possível quando ganha sentido na vida cotidiana e é realizado com as pessoas que praticam esse cotidiano, sendo significativos para as redes que configuram o cotidiano (2007:78).

É nesta mesma direção que Certeau (1996) acentua a ideia de cotidiano: «(...) o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente» (p. 31). Ou ainda para Certeau «[...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada»(p.31). Assim, ao trabalharmos com a valorização do que nos acontece no cotidiano escolar e elevarmos a um patamar de referência para o trabalho de formação continuada em serviço, estamos intencionalmente proporcionando a ruptura com este cotidiano, pois ele deixa de ser o que nos acontece, como quer Certeau, para passar a ser algo que é resultado de uma intencionalidade voltada para a modificação deste cotidiano, naquilo que preconizamos neste trabalho, identificado como transformação do cotidiano.

A perspectiva da pesquisa com o cotidiano na educação está vinculada a um interesse pelas “artes de fazer” (Certeau, 1994) dos sujeitos, buscando compreender suas regras próprias, seu desenvolvimento, encontrando sentidos nos

saberes e valores que permeiam suas práticas e táticas próprias. Dessa forma, a pesquisa a partir do cotidiano da escola se capacita para captar as “artes de fazer” realizadas pelos sujeitos atores que constituem o *espaçotempo* da escola.

Pensar o cotidiano da escola significa inicialmente concebê-lo como um espaço relacional permeado por uma complexidade, onde a individualidade está vinculada necessariamente a um caráter de coletividade. Esta individualidade, presente na atividade que exerce cada sujeito no espaço da escola, está profundamente impregnada por questões que são também coletivas e, portanto, remetem para a ultrapassagem das diferentes formas de hierarquização de saberes. O que ganha evidência nesta direção é justamente a capacidade de escuta do cotidiano e sua complexidade. Das interações entre os diferentes atores do conhecimento, que ganham sentido na medida em que estabelecem a relação com o coletivo-social. Para Oliveira e Sgarbi (2008): ao considerar o enredamento entre os diferentes *saberesfazeres* presentes na vida cotidiana e entre eles e as formas de inserção social e de interação entre os diferentes sujeitos na tessitura de redes de conhecimentos, essa horizontalização permite também revalorizar o caráter necessariamente coletivo dessa criação e, daí, a necessidade de reconhecer que as lutas emancipatórias são, elas também, necessariamente coletivas (grifo do autor). (p.83-84)

28

Nesta direção coloca-se como imperativo enfrentar a desobstaculização das relações que impedem que o coletivo assuma papel preponderante nas tomadas de decisão e com isso garanta, de fato, a participação do coletivo nessas decisões e a solidificação do comprometimento individual que acaba por fortalecer o projeto coletivo. Ao considerar o cotidiano como elemento importante para se pensar a formação continuada dos educadores, estamos na verdade, propondo que o vivido no e do cotidiano seja elevado a outro patamar que não o da mesmice ou da mera repetição. A formação continuada desencadeada no espaço da escola constitui uma das facetas do processo de desenvolvimento e formação que ocorre durante a trajetória dos docentes, ou seja, durante o período em que o sujeito exerce sua profissão. Analisar a formação continuada, enquanto processo de formação e autoformação, levando-se em conta as diversas variáveis implicadas neste processo direciona o olhar para uma trajetória que é constituída de forma individual, mas que se faz também coletiva, forjada a partir de diferentes vivências e imersa em contextos que são também plurais. É na verdade a assunção do inusitado, vivido no cotidiano, como bem demarca Certeau (1996), por aquilo que nos prende desde o interior, recolocado em lugar que merece ser analisado, contemplado, refletido, pois é no cotidiano onde a vida acontece, onde a docência se traduz nas ações. Assim, pois, considerar estes *saberesfazeres* significa elevar a um outro lugar estes acontecimentos e fazer a interrupção.

A ação docente na escola e a constituição das identidades docentes neste mesmo espaço proliferam práticas que, ao mesmo tempo em que *reproduzem*, também *produzem* de forma criadora e criativa, atualizando antigos conceitos, revitalizando compreensões e possibilitando o revisitar das práticas. Talvez, seguindo aquilo que tão bem Certeau (1996) denominou de “táticas”, ou seja, na verdade apresentando continuidades e permanências. Os fazeres no espaço da escola parecem estar carregados destas permanências, por vezes invisibilizadas, por outras visíveis. Invisibilizadas quando o professor elabora o discurso no cotidiano atribuindo à formação inicial, aquela ofertada pelo universo acadêmico, um lugar sem importância para sua constituição profissional, e de outro lado, alude à prática, aos “fazeres” como os grandes responsáveis pela sua trajetória formativa profissional.

É nesta perspectiva que a escola precisa ser entendida como ponto de partida e de chegada da formação docente, tomando como objeto de capacitação a solução das necessidades e problemas dos sujeitos da escola e da própria escola em si enquanto instituição, ou seja, das questões cotidianas que se apresentam. Conforme afirmam Oliveira e Sgarbi (2008),

Os processos de criação de conhecimento científicos são, portanto, todos eles, processos sociais nos quais as estruturas sociais, as relações de poder, as circunstâncias do momento, as possibilidades da competência científica e da vida pessoal dos pesquisadores, os *espaçotempos* nos quais tudo será pensado, vivido e produzido se enredam, (...). (grifos do autor).(p.72)

29

O entendimento da escola enquanto espaço de construção de um conhecimento que é científico, mas que também se constitui pedagógico, alicerçado na recusa ao senso-comum enquanto elemento limitador de uma ação criativa e criadora, constitui este lugar como lócus de efetivação dos entrecruzamentos entre esta instituição, seus atores, seus tempos, espaços e a sociedade em que estão inseridos, anunciando a potência da produção do conhecimento que emerge desta assunção do cotidiano, no dizer de Oliveira e Sgarbi (2008): “A partir desse entendimento, o cotidiano não pode mais ser percebido nem como *espaçotempo* dissociado dos espaços de produção do conhecimento, nem como *espaçotempo* de repetição e mera expressão do chamado senso-comum” (p.72). A escola se apresenta como um lócus em que pode ser efetivado “todos esses entrecruzamentos, é o *espaçotempo* da complexidade da vida social, na qual se inscreve toda produção de conhecimento e práticas científicas, sociais, grupais, individuais”(Oliveira e Sgarbi, 2008: 72 - grifos do autor).

Ao preconizarmos esta perspectiva no trabalho de formação de professores e apostar que a formação em serviço pode ser uma alternativa produtiva e produtora de novos modos de fazer educação, defendemos a importância do voltar-se para a articulação entre universidade e o contexto da educação básica, seguindo o que Oliveira e Sgarbi (2008) acentuam: “Daí a extrema importância de aprofundar seu estudo e desenvolver a compreensão de sua complexidade intrínseca para pensarmos a realidade social e as possibilidades emancipatórias que nela se inscrevem” (p. 72). É nessa direção que centramos nossa atenção no próximo ponto deste trabalho.

3. NOTAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O termo “formação continuada” aponta para a compreensão de um processo que se efetiva após a formação inicial, que foi realizada na maioria das vezes na universidade. Para Carvalho (2005), é preciso investir em uma postura de recusa do significado da formação continuada limitado apenas a treinamento, cursos, seminário, palestras, etc., de forma a emergir uma nova conceituação deste termo e de forma a encontrar seu foco na ação dos educadores no cotidiano da escola. Assim, direcionar tal dimensão para a formação continuada em serviço realizada na escola, é pensar este espaço prioritário de trabalho como uma alternativa da viabilidade de consecução de propostas e ações pedagógicas que estão alicerçadas no trabalho coletivo e refletido/reflexivo, buscando a construção de alternativas que estejam de acordo com as necessidades e especificidades de cada instituição, a partir da compreensão da realidade e contexto em que se insere.

30

É neste sentido que Nóvoa (2004) analisa a formação continuada, partindo da premissa de que a mesma necessita constituir-se em um “trabalho de pensar o trabalho”, investindo na pessoa e na valorização de sua experiência, tanto na profissão e nos seus saberes, através do trabalho sobre o que os professores já sabem, quanto na escola e nos seus projetos.

Temos investido e apostado na ideia de que a formação continuada deva ganhar uma evidência no espaço da própria escola, pois é neste ambiente em que se dá o trabalho do professor, e portanto, a formação pensada como um ato que faz parte do cotidiano e não como algo que rompe o cotidiano. As construções que se realizam e efetivam dentro da formação continuada na escola não atuam somente como meios formativos dos sujeitos enquanto docentes,

mas como possibilidade de formação de um coletivo docente que, ao somar conhecimentos, esforços e discussões, constrói a sua prática em um processo que se inter-relaciona com as práticas dos demais. Para Tardif (2002) trabalhar não é somente executar um trabalho, mas fazer algo consigo mesmo, na medida em que o próprio trabalho modifica a identidade do trabalhador, já que ela carrega as marcas da atividade do sujeito. Para o autor, os saberes ligados ao trabalho são temporais, assim como a identidade, que se constitui em um processo. Os saberes dos professores, sendo plurais, compósitos e heterogêneos, ajudam a constituir a identidade individual e coletiva do sujeito docente e vão sendo construídos e dominados progressivamente, pois os conhecimentos e maneiras de ser coletivos se efetivam a partir da integração e participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho.

Carvalho (2005, p. 97) analisa que o “aumento da atribuição da importância ao professor como centro do processo de formação continuada, atuando como sujeito individual e coletivo do saber docente de experiência feito em sua relação com o saber científico” significaria o professor ganhando vez e voz, através da legitimação de um espaço que é seu, na medida em que atua de forma cada vez mais ativa. Assim toma-se esta perspectiva de compreensão sobre formação continuada neste trabalho.

Identificada com esta direção a noção de autoformação que adotamos ampara-se naquilo que Warschauer (2001), esclarece, para a autora autoformação diz respeito a “aprender por si mesmo” priorizando o papel do aprendente. Tem por função “traduzir a inversão da perspectiva da instrução-transmissão para aprendizagem-apropriação, assim como a mudança do behaviorismo para o construtivismo e do estagiário-a-formar para o sujeito aprendente” (p.129). Compreender a formação continuada de professores como, igualmente um espaço de vivências formativas, nos remete para a valorização do que se vive no/com o cotidiano.

4. SOBRE O PROCESSO DA PESQUISA COM OS SUPERVISORES ESCOLARES: DESCREVENDO A PRODUÇÃO DOS DADOS

Recorremos aos dados produzidos na pesquisa de campo junto a um grupo de quatro supervisores atuantes em quatro escolas da rede municipal de ensino de Canoas. O roteiro utilizado com os supervisores escolares, um de cada escola, foi composto por oito questões que mobilizaram a produção da narrativa oral.

As questões contemplaram elementos da formação acadêmica até a trajetória profissional; finalmente exploramos a experiência e compreensão sobre formação continuada, tanto aquela oferecida pela rede municipal quanto a que ocorre no cotidiano escolar. Sobre este último aspecto reside nosso maior interesse neste momento.

Neste trabalho lançamos mão da valorização da oralidade como estratégia para adentrar-se no mundo cotidiano de educadores e de suas formas de conceber e organizar as ações educativas, tomando como pressuposto a concepção de Josso (2007) que defende a narrativa como uma forma de resgatar na memória fragmentos da experiência e das práticas realizadas para aprender com elas. A recuperação das experiências de vida, através das narrativas, coloca em evidência esses aprendizados ao organizar e traduzir em discurso estas práticas.

Para a análise e tratamento preliminar das narrativas lançamos mão das contribuições propostas por Bardin (1977), sendo que a proposição dos três pólos cronológicos preconizados pela autora servem de inspiração para o tratamento dos dados: o primeiro, a pré-análise seria o período de intuições, da definição dos temas e objetivos, o momento da leitura flutuante. O segundo, a exploração do material refere-se à apreciação sistemática das decisões tomadas, à codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas e o terceiro, o tratamento dos resultados, diz respeito à delimitação de inferências e à interpretação dos dados. Na análise exposta aqui neste trabalho apresenta-se o resultado deste processo já sistematizado a partir de nosso objetivo.

32

Os supervisores escolares entrevistados possuem formação acadêmica semelhante: magistério em nível médio e Pedagogia, com habilitação em supervisão escolar em nível superior. Todos eles possuem um tempo grande de atuação na área da educação, ou seja, acima de 15 anos. A experiência docente, com anos iniciais, é também um ponto em comum entre eles. Fica evidente a multiplicidade de experiências docentes dos supervisores entrevistados, durante sua trajetória profissional. Com relação ao tempo de atuação na supervisão escolar, todos os entrevistados possuem já uma caminhada que não se mostra recente, ou seja, os supervisores atuam há, no mínimo, 6 anos na função, sendo que alguns deles já possuem mais de 15 anos na função.

A opção por explorar, neste trabalho, as narrativas produzidas pelos supervisores escolares refere-se ao fato de ser este profissional que no espaço da escola é o responsável primeiro por dar conta dos processos formativos em serviço, ainda que na referida pesquisa, o trabalho de produção de dados, em seu

conjunto, tenha privilegiado outros atores, tais como: gestores, assessores da rede e professores de uma forma em geral. Identificamos os supervisores em seus extratos de narrativas a partir da codificação S1 (Supervisor 1, 2, 3, 4).

5. O COTIDIANO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO

Partindo dos pressupostos da análise de conteúdo, realizamos o tratamento das narrativas procedendo em um primeiro momento a leitura preliminar, ou conforme denomina Bardin (1977), a pré-análise. Uma vez familiarizados com o conteúdo, passamos a sistematizar as categorias que mais evidenciavam contribuições para provocar a reflexão sobre nosso objeto de estudo neste artigo. Nesse sentido iniciamos nossa incursão pelo processo de sistematização e reflexão, destacando o quanto a formação continuada em serviço, no espaço da escola, muitas vezes é utilizada como uma denominação ao espaço periódico e sistemático organizado no calendário escolar, também chamado de “Reunião Pedagógica”. Este é, certamente, um momento privilegiado de discussão e construção coletiva, mas no entanto, é importante problematizar a formação continuada enquanto um processo que se estabelece no cotidiano da escola e das relações que o permeiam rotineiramente. Assim se refere um dos supervisores entrevistados: “Eu acho muito importante, eu acho que até deveria ter mais formações do que realmente a gente tem, porque eu acho que tu só vai crescer se tu tiver sempre uma formação, tiver sempre um estudo, se tiver uma sequência” (S1).

Nesta direção Ferrazo (2008) afirma que “[...] quando habitamos o cotidiano das escolas, encontramos dificuldades em responder “quando”, “como” e “com quem” acontece, por exemplo, o planejamento, a avaliação, a aprendizagem, o ensino, dentre outras questões” (p.39). Aqui retomamos a ideia da ruptura deste cotidiano como elemento potencializador da intencionalidade necessária para a realização da formação em serviço no próprio espaço da escola, ou seja no cotidiano escolar, onde a ação educativa acontece, e nos acontece. Continua Ferrazo (2008): “De fato, se nos situarmos em meio às redes cotidianas das escolas, e junto aos seus sujeitos, a resposta para essas questões é uma só: acontece tudo ao mesmo tempo e com todos!”(p.39)

Dessa forma, pensar o cotidiano da escola como formação implica que se amplie o olhar para o contexto espaço-temporal em que se insere, bem como aos elementos externos que influenciam ou determinam as relações que dentro dela são estabelecidas.

Mas o nosso professor aqui ele é bastante crítico, ele não aceita as coisas impostas, a gente tem que usar assim bastante de democracia, sabe, tem que colocar sempre para o grupo decidir. Daí o grupo decidindo eles aceitam. Agora, quando vem assim, imposto determinadas coisas, como eu vou te colocar da “Ação em Rede¹” (...). (S1)

Levando-se em conta os conceitos de autoformação e formação continuada como processo, torna-se praticamente impossível determinar quando, como, com quem e onde inicia e termina este trabalho. Dizer que ele se resume ao espaço determinado para o “encontro coletivo”, conforme já citado, seria assumir um ponto de vista simplista e desconsiderar a riqueza do cotidiano e das vivências diárias na constituição do professor enquanto docente, da mesma forma que desconsiderar que o cotidiano da escola é afetado, igualmente, pelo externo a ela. Assim seguimos o que Warschauer (2001) tão bem aponta: “No paradigma que se constrói, aprender está identificado com o vivo do ser vivo, de modo que, enquanto houver vida, haverá aprendizagem. Entender a formação de professores em sintonia com esta visão é pensá-la como ação permanente, contínua” (p.133). É apostar no trabalho e na vida do próprio profissional da educação em ação cotidiana, é potencializar realmente o que acontece na escola e na ação docente como elemento para ser fecundado na reflexão que reverbera para a própria qualificação da nova intervenção que acontece e nos acontece no espaço da escola. Assim “é pensar em todos os espaços de vida do professor como espaços de aprendizagem e de formação” (Warschauer, 2001: 134).

34

É neste sentido que a formação continuada em serviço ganha evidência, apostando no espaço da escola como o lócus privilegiado para que a qualificação da prática aconteça, esta defesa não é excludente de outros espaços e modalidades formativas, mas é afirmativa de um lugar que historicamente foi desconsiderado.

O espaço da intervenção do supervisor educacional com o professor, numa relação bilateral, onde ambos são “formadores” e “formados” no cotidiano de seus trabalhos, constitui um lugar rico de possibilidades formativas. No entanto, segundo Warschauer (2001) para que uma atividade individual ou coletiva seja significativa do ponto de vista da formação, é necessário uma ação sobre elas, “convertendo-as em oportunidades formativas” (p. 272). É necessário que as

¹ Ação em Rede: Ação, proposta pela mantenedora, na qual, em uma das semanas próximas ao final do trimestre, todos os professores da escola devem “parar” o trabalho que estão desenvolvendo, realizando um trabalho de recuperação da aprendizagem. Tal ação objetiva, também, a redução dos índices de baixo rendimento dos alunos.

intervenções e discussões sejam pontuais, fundamentadas, debatidas, estudadas, para que possam ser potencializadas e promovam avanços significativos do ponto de vista das práticas pedagógicas. O relato de um dos supervisores é elucidativo nesta direção:

A oportunidade que todo mundo tem de crescer junto. É isso, vou resumir nisso, não importa o tema, não importa o que está sendo trazido, (...). Porque na minha opinião, a escola é uma família, a gente fica no mínimo 8 horas da vida da gente aqui dentro... e a gente fica mais com os colegas do que com os filhos, às vezes. Então, é uma construção, é um momento que a gente tem pra estar junto, para falar o que pensa, o que sente, o que está gostando, o que não está gostando, mas não só de malhar, sabe... ou então só de reclamar, ou falar só de salário, sabe.. Não é isso, a formação tem que ser assim, alguma coisa que cresça ... professor, equipe, para o aluno crescer... é assim que eu vejo com 100% de certeza. (S4)

A formação permanente, mais do que uma ação isolada, precisa ser um pressuposto que permeie todas as ações da escola, levando em conta os sujeitos que dela fazem parte. O planejamento do processo formativo deve considerar, especialmente, as necessidades e demandas advindas do próprio cotidiano, através da observação realizada por todos os atores envolvidos, num olhar atento, que busca indícios que possam auxiliar na resolução de questões imprescindíveis. Ou, seguindo poeticamente Ferraço e Gomes (2013), como “oficineiros da vida cotidiana” (p. 475).

O enredamento pelo cotidiano e no cotidiano parece consumir os profissionais da educação em uma malha que sufoca e, ao mesmo tempo, provoca a ação, a narrativa a seguir demonstra o quanto revela-se um cotidiano que exige peripécias:

[...] a minha mesa é isso aqui, é livro, é material, que eu não consigo terminar uma coisa e começar outra, então eu começo a planejar uma reunião ou ver material pra professor, já deixo separado aqui, daqui a pouco já tem que fazer coisa pra entregar pra secretaria, entra um professor aqui que deu um problema numa sala, tem que resolver problema de disciplina. (S2)

O conflito com a demanda cotidiano e a incapacidade de ruptura com a demanda que “engole”, sufoca, revela o que e em que os supervisores acaba por dispendar o seu tempo. São ações tramadas em um cotidiano que acontece, o inusitado que ganha corpo e asoberba de compromissos este profissional que se empenha por responder de forma satisfatória ao coletivo ao qual pertence. E segue este mesmo supervisor relatando: “Então hoje a supervisão aqui na

nossa escola pelo menos, mas eu acredito que na grande maioria das escolas municipais é como se fosse um polvo. Tu tens uma cabeça e vários braços que tu tens que dar conta porque tem que apagar o incêndio". (S2)

Ferraço (2008) ao refletir sobre as possibilidades efetivas de formação em serviço, tendo a escola como locus desta formação defende "um processo de formação continuada que aconteça em meio às redes cotidianas, evocando questões específicas, mas que não se reduzem ao local, e assumindo o cotidiano vivido enquanto *espaçotempo* de análise da complexidade da educação" (p. 21-22).

A implantação de um processo de formação continuada, enquanto pressuposto de ação, favorece o rompimento com o individualismo docente, na medida em que todos se co-responsabilizam pelo desenvolvimento e enriquecimento das aprendizagens dos envolvidos, promovendo responsabilidades e compromissos coletivos. Embora assumindo papéis diferentes no cenário da escola, cada sujeito coloca-se trazendo suas vivências e conhecimentos, possibilitando que haja uma alternância no movimento de quem ensina e de quem aprende e possibilitando momentos em que todos aprendam e/ou ensinem ao mesmo tempo, como bem relata a supervisora:

36

No início do ano a gente faz um levantamento, do que que eles gostariam de trabalhar, com quais assuntos e de que forma. Aí é feito o projeto e é mandado pra aprovação. Aí no mês a mês a gente tenta cumprir o que foi combinado com eles. Claro que vai existir alguns momentos que tu vai ter que colocar a tua necessidade, como agora a gente tá com a necessidade de passar para os professores os índices, o Regimento, a Proposta, pra mudar, porque vai ter que ser objeto de estudo para o ano que vem (S1).

São marcas de um cotidiano que se faz e que se impõe, orientando um fazer educativo que alia capacidades de mediação entre o imediato a ser resolvido e o que pode ser relegado para mais tarde. Um exercício que dialoga o tempo todo com as reais condições de trabalho e com o próprio ritmo do viver a educação. E poderia ser diferente? Na aposta que fazemos neste momento, como formação continuada que reconhece e valoriza o cotidiano como espaço formativo, procuramos pautar os motivos que justificam esta aposta. A complexidade que permeia os sujeitos da educação, traduzidos neste momento pelas vozes dos supervisores criam um distanciamento do que pesquisadores tem apontado para este potencial formador. Exemplo disso é a afirmação de Canário (2006):

A otimização do potencial formador dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formadoras que propiciem que as experiências vividas no cotidiano profissional transformem-se em aprendizagens, a partir de um processo de autoformação, marcado pela reflexão e a pesquisa, em níveis individual e coletivo. (p.74)

Seguindo o raciocínio deste pesquisador, resta-nos perguntar como se daria esta “otimização do potencial formador”, ou ainda, como se institui nesta realidade de demandas urgentes a “criação de dispositivos e dinâmicas formadoras”. Talvez uma possibilidade de encaminhamento objetivo desta questão seria pensarmos a elaboração de estratégias que, como já afirmamos anteriormente, criem as condições de ruptura com o cotidiano como mero espaço da repetição e da mesmice, para então, dar condições à experimentação de processos autoformativos como apregoa Canário (2006).

Assim como no planejamento que o docente realiza de sua aula, na formação continuada a análise diagnóstica das necessidades coletivas e individuais fornece indícios sobre o caminho a percorrer e incita os profissionais a pensarem estratégias de trabalho para responder a estes desafios.

É sempre outras demandas, outras prioridades, outras coisas que aparecem, e a gente acaba deixando essas coisas sempre. Mas a gente tem conseguido organizar, tem conseguido fazer, mas não do jeito que a gente gostaria, até porque assim, são duas horas por mês, então tu não consegue, porque tem o administrativo também, acaba sempre precisando falar algumas coisas, não tem momentos assim pra se reunir, tipo tem uma atividade e tu precisa ter uma reunião com o teu professor, pra poder organizar, montar aquilo ali, e tu não consegue. Então as coisas vão indo. A gente sofre tanto com isso [...] (S3)

37

Da mesma forma, uma avaliação preliminar da caminhada percorrida possibilita uma reorientação, caso necessário, de forma a potencializar os momentos e oportunidades de formação continuada, estes entendidos como imersos no cotidiano. Embora momentos formativos pontuais sejam importantes ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola, é preciso fomentar uma formação continuada na perspectiva colaborativa, pois como apontam Oliveira e Sgarbi (2008).

o fazer cotidiano aparece [...] como espaço privilegiado de produção curricular para além do previsto nas propostas oficiais e, sobretudo, como importante espaço de formação” uma vez que os professores, em seus fazeres cotidianos modificam suas práticas em virtude das circunstâncias e também em um

processo de formação/autoformação através de seus próprios processos de reflexão (nem sempre voluntários ou conscientes) e das interações “com colegas, obras e autores da área ou de cursos formais. (p.46-47)

Rui Canário (2006) aponta que um dos principais aspectos de uma formação centrada na escola consiste em reforçar o potencial formativo do próprio ambiente de trabalho, através das formas de trabalho e situações informais, que frequentemente são desvalorizadas, aproveitando, de forma “consciente e deliberada e para efeitos formativos as situações e os mecanismos de socialização, cujos resultados são, em muitos casos, imprevistos, invisíveis ou indesejáveis.” (p. 81). Por este caminho, nos parece que a aposta na construção da relação entre universidade e educação básica carece, e já vem tarde, de um maior entrosamento, de uma melhor articulação. É Canário (2006) quem nos auxilia a pensar nesta direção ao afirmar que: “É esta articulação ente novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação ‘centrada no contexto organizacional’ que facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e coletivas (p. 74).

38

Ao considerar o cotidiano da escola e das relações que se estabelecem, como um terreno fértil de possibilidades formativas, a escola passa a assumir um compromisso que caminha desde a observação/escuta sensível e cuidadosa das situações que permeiam o dia-a-dia da instituição, até a ação que se efetiva a partir desta. Esta observação/escuta sensível pode fornecer subsídios para implementar este trabalho, nutrindo o planejamento das reuniões pedagógicas e constituindo-se num processo que não se esgota em momentos pontuais, mas permeia o trabalho desenvolvido por todos os atores.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A clássica versão da formação continuada em espaços formalizados, sistematizados e estruturados desde o movimento de fora (teoria/universidade) para dentro (prática/escola) revela sinais de esgotamento no campo da formação continuada de professores. As relações entre estes dois campos exigem novos modos de construção e de estar. O cotidiano, conforme demonstramos neste trabalho, se impõe como a exigir um lugar de credenciamento nesta relação, pois há muita informação neste campo que historicamente ficou desvalorizada, relegada, sequer considerada nos debates e estudos sobre formação continuada de professores e que agora cobra o seu lugar. Retomar antigas discussões

sobre outras perspectivas anunciam as possibilidades para a construção de um novo modo de pensar e organizar a formação continuada. É nesta direção que apostamos na formação continuada em serviço no espaço da escola.

Para que este espaço seja um *lócus* formativo é preciso que haja um projeto, uma intencionalidade, característica inerente ao ato de praticar educação. O que demanda por parte dos educadores e como vimos neste trabalho, especialmente por parte dos supervisores, um dos primeiros responsáveis pela formação continuada no espaço da escola, reais condições de estabelecer a ruptura no cotidiano, para justamente com o que ele (o cotidiano) oferece construir outros modos de fazer a prática educativa. Ou seja, transformando em possibilidade real a assunção do vivido no e pelo cotidiano em elemento fundante de formação e autoformação. É neste jogo que ingressa a universidade com seu aparato, tanto teórico do conhecimento e das condições para a produção do conhecimento, quanto com seus recursos humanos que permitem um olhar cuidadoso e criterioso para o que se vive e assim contribuir para eleger as estratégias que serão postas em práticas, na parceria fecunda com a educação básica para criar a necessária ruptura do e no cotidiano escolar.

Precisamos reforçar o que já temos feito em outros trabalhos, sobre o quanto acreditamos que a educação básica pode avançar um projeto de educação de qualidade para as gerações mais jovens se a cultura acadêmica instalada nos meios universitários se propor a construir esta parceria anunciada. Isso implica igualmente em rupturas com práticas clássicas constituindo o deslocamento para ambientes e espaços que em grande medida estarão no externo ao “mundo universitário”. Eis aqui uma outra questão, ou se quisermos, para reafirmar com Nóvoa (2009): “Numa palavra, não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em compromissos profissionais, sociais e políticos” (p. 22).

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. (1977) *Análise de conteúdo*. Ed. rev. e actual. Lisboa: Edições, 70.
- CARVALHO, J. M. (2005). O não lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.28, p. 96-107, jan/abr 2005.
- CERTEAU, M. (1994) *A Invenção do Cotidiano*: 1. Artes de Fazer. Petrópolis, Vozes.

- CERTEAU, M; GIARD, L; MAYOL, P. (1996) *.A invenção do cotidiano: 2, morar, cozinhar*. Petrópolis, Artes de Fazer.
- CANÁRIO, R. (2006) *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre, Artmed.
- ESTEBAN, M. T. (2007). Educação popular: desafio à democratização da escola pública. *Cadernos CEDES*, Abr, vol.27, no.71, p. 9-17.
- FERRAÇO, C. E. (2008). *Cotidiano escolar, formação de professores e currículo*. São Paulo, Cortez.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Maria Regina Lopes (2013).. Sobre as redes que tecem *praticaspolíticas* cotidianas de currículo e de formação de professores/as. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 464-477, set./dez. 2013. Endereço Eletrônico: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/ferraco-gomes.pdf> Acesso em 14/08/2015.
- JOSSO, M.-C. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- NÓVOA, A. (1997) Formação de Professores e formação docente. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote, Lisboa.
- NÓVOA, A. (2009) *Professores Imagens do futuro presente*. Portugal/Lisboa, Educa.
- _____. *A solução pode estar no trabalho de pensar o trabalho*. Portugal: Número Zero, Abril de 2004. Entrevista conduzida por João Rita.
- OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. (2008) *Estudos do cotidiano e educação*. Belo Horizonte, Autêntica Editora.
- TARDIF, MAURICE. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: VOZES, 2002.
- WARSCHAUER, C. (2001) *Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Trabajando con y para los jóvenes: Un Proyecto de Centro Abierto Municipal (Plan PROA)

Working for and with young people: An Open Municipal Centre Project (PROA Plan)

Adrià Pagès-Mimó, Aleix Barrera-Corominas y Patricia Olmos-Rueda

Universitat Autònoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada, España.

Resumen

El Centro Abierto Municipal (CAM de aquí en adelante) de Matadepera tiene por objetivo prestar atención socioeducativa a jóvenes y sus familias promoviendo su bienestar y garantizando su integración y socialización en la comunidad de referencia, garantizando al mismo tiempo la igualdad de oportunidades y su participación plena en el municipio. Asimismo, pretende ser un espacio para la prevención y detección de situaciones de vulnerabilidad social y favorecer que las familias establezcan lazos con la red social normalizada. En este sentido, el CAM apuesta por atender a aquellas familias que presentan dificultades sociales y/o económicas que puedan dificultar la plena integración de sus hijos en el contexto social de referencia.

El presente trabajo describe el proyecto CAM haciendo especial hincapié en las estrategias llevadas a cabo por parte de los profesionales que en él se encuentran, para dar respuesta a las necesidades socioeducativas y de integración de los jóvenes y familias del municipio, considerando la importancia del trabajo interdisciplinar e inter-administraciones llevado a cabo para conseguir dar respuesta a las necesidades detectadas por el municipio. Así, el proyecto CAM nace para dar respuesta a los objetivos descritos en el plan estatal PROA, también organizando sus estrategias entorno a las prioridades descritas por parte de la Diputación de Barcelona y la corporación local, siendo así una buena experiencia de integración de políticas sociales que dan respuesta a necesidades socioeducativas en el ámbito local.

Palabras clave: Atención socioeducativa; trabajo interdisciplinar; red profesional; proyecto PROA; integración de políticas sociales.

ABSTRACT

The Open Municipal Centre (OMC) of Matadepera gives to young people and their families the socio-educational attention to develop their welfare and to provide possibilities for them to socially integrate into their communities while guaranteeing equal opportunities and their full participation in the municipality. Likewise, OMC wants to be a space of prevention and detection of social vulnerable situations and to encourage families to establish ties with standard social network. In this way, OMC serves families with social and economic difficulties that may hinder social integration process of children. This paper presents the OMC project and their professionals' strategies to answer social, educational and integration needs of young people and families of the municipality. Here, interdisciplinary work between administrations to answer municipal needs is very important. Therefore, OMC project comes up to answer aims of PROA state plan, also organized their strategies around priorities that Barcelona Provincial Council and Local Corporation have described. OMC is a good integration experience of social policies that give answer to social and educational needs in the local context.

Keywords: socio-educational attention; interdisciplinary work; interprofessional relationships; PROA project; integration of social policies.

1. LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL

Exclusión educativa y exclusión social son dos conceptos estrechamente vinculados, dos conceptos que se refuerzan mutuamente y que van de la mano. Las situaciones de exclusión educativa menguan las posibilidades de participación activa en la sociedad y muchos factores de exclusión social motivan situaciones de riesgo de exclusión educativa (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009; Escudero, 2005; Subirats, Gomà y Brugué, 2005). Sea como fuere, el riesgo de exclusión socioeducativa de menores y jóvenes deviene una realidad que determina las líneas de actuación y directrices de las políticas europeas, nacionales, autonómicas y locales.

Un ejemplo de ello lo tenemos en las políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo del Ministerio de Educación materializadas en iniciativas como el plan PROA¹ (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2011a), un proyecto de cooperación nacional-autonómico, entre entidades educativas y sociales, que busca abordar aquellas necesidades educativas que el alumnado presenta, que tienen su origen en su circunstancias personales y socioculturales y que le sitúa en situación de riesgo y/o marginación en el entorno en el que vive.

42

El planPROA, en su objetivo por minimizar los factores de desigualdad, por garantizar la atención de aquellos colectivos en situación más vulnerable y para prevenir los riesgos de exclusión socioeducativa, trabaja para conseguir el acceso a una educación de calidad para todos, con el fin de enriquecer el entorno educativo y todo ello implicando a la comunidad local, por ser ésta el contexto y entorno socioeducativo más inmediato en el que se producen los factores de riesgo y el primer nivel de actuación, de intervención y de prevención.

Conseguir estos objetivos plantea para el plan PROA la necesidad de desarrollar un conjunto de programas de apoyo a los centros educativos tales como programas de acompañamiento escolar en primaria y secundaria (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2011b, 2011c) y programas de apoyo y refuerzo en educación secundaria con líneas de actuación con el alumnado y de intervención directa sobre las familias y su entorno (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2011d, 2011e).

1 Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo

2. EL CENTRO ABIERTO MUNICIPAL DE MATADEPERA

El proyecto *Centro Abierto Municipal (CAM)* del Ayuntamiento de Matadepera (provincia de Barcelona), es un servicio y recurso de apoyo, orientación y refuerzo que se desarrolla a partir de la evolución del programa *Reforça't*, una iniciativa de las concejalías de Servicios Sociales y de Educación del municipio para atender a menores y jóvenes entre 6 y 18 años, y a sus familias, en la línea de lo que plantean los objetivos del plan PROA.

A continuación, se analizan las características generales del municipio de Matadepera que explican la aparición de este programa y la necesidad de crear el CAM y, a continuación, los objetivos y metodología general del proyecto.

2.1 CARACTERIZANDO EL MUNICIPIO DE MATADEPERA

El municipio de Matadepera consta de un núcleo originario de pequeñas dimensiones, en relación al término municipal, y el resto se ha ido poblando en base a urbanizaciones de diferentes tamaños, lo que plantea una población territorialmente muy dispersa. El coste de vida en el municipio es alto, lo que ha llevado a familias que han cambiado su situación estructural (separación de los padres) a desplazarse a otros municipios.

Durante los últimos quince años, el municipio ha experimentado un crecimiento sostenido de la población pasando de acoger principalmente segundas residencias a tener una población estable durante todo el año. Demográficamente, la población se concentra en un 21% en la franja de edad de 0 a 15 años (1.988 jóvenes censados) y un 67% representa la población entre 25 y 64 años, con lo que Matadepera se conforma mayoritariamente por gente joven y adulta, siendo pocas las personas de la tercera edad. Destacar que en su mayoría la población es de origen español, siendo puntuales los casos de familias de ámbito europeo o latino-americano. Las características demográficas de la población han obligado a la creación de servicios y equipamientos especialmente dirigidos a dar respuesta a las necesidades de una población joven y activa. Actualmente, los servicios disponibles son:

- *Equipamientos deportivos* para la práctica, principalmente, de patinaje, natación, hockey hierba, fútbol, básquet y hípica entre otros.

- *Equipamientos educativos:* dos escuelas de educación infantil y primaria, una escuela concertada de 3 a 18 años, un instituto público, una escuela infantil pública y otra de titularidad privada.
- *Equipo de servicios sociales básicos:* un equipo de 7 profesionales que desarrolla programas dirigidos específicamente a la juventud.
- *Equipamientos culturales:* destacan una casa de cultura, una biblioteca municipal, agrupamiento escolta, servicio de iniciativas juveniles y talleres varios organizados a través del instituto.

El proyecto CAM trata de integrar todos estos servicios de manera que puedan dar una respuesta unitaria y coordinada a las diferentes necesidades de integración social y desarrollo educativo que presentan algunos de los jóvenes del municipio.

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE DESARROLLO DEL CAM

44

El CAM de Matadopera pretende ser un recurso de atención socioeducativa dirigido a los jóvenes y sus familias para promover su bienestar, garantizando su integración y socialización en su comunidad de referencia, favoreciendo la igualdad de oportunidades y la participación. Asimismo, pretende realizar actividades de prevención y detección de situaciones de vulnerabilidad social, favoreciendo que las familias establezcan lazos con la red social normalizada. El CAM presta especial atención a aquellas familias que presentan dificultades sociales y/o económicas que puedan dificultar la plena integración de sus hijos en el contexto social de referencia, trabajando en base a:

- *La participación, la escucha activa y la toma de decisiones.* El CAM es un espacio activo de participación y un espacio neutral de opinión y escucha libre de prejuicios, donde familias y menores son protagonistas. Estos últimos deben aprender a tomar decisiones de forma autónoma y para ello cuentan con el asesoramiento, acompañamiento y refuerzo positivo de los educadores sociales y profesores que intervienen en el proceso, quienes se convierten en referentes educativos de los menores protagonistas.
- *La acción-reflexión educativa.* Toda acción educativa debe ir acompañada de la reflexión sobre el porqué, como parte del proceso de aprendizaje. Los menores deben aprender a analizar las consecuencias que sus

acciones tienen sobre ellos mismos, sobre las otras personas y sobre el medio/contexto en el que viven.

- *Los límites educativos.* Es preciso establecer límites que permitan generar procesos de aprendizaje sociales y vivenciales. Esos límites deben ser conocidos por los menores y si se sobrepasan, actuar de forma inmediata y en consecuencia.
- *La implicación de las familias.* La familia es un elemento clave que interacciona con el menor y contiene una función educativa muy importante. Es por eso que las familias deben participar e implicarse activamente en el proyecto entendido desde esta implicación y caracterizado por ser precisamente un medio abierto donde interaccionan otros sistemas, uno de los cuales es la familia.

Los objetivos del proyecto se circunscriben a las líneas de trabajo del plan PROA descrito, así como a las líneas de actuación definidas por el área de Atención a las personas de la Diputación de Barcelona, que trabaja para definir unas orientaciones de intervención social desde los centros abiertos en los entes locales. En este sentido, la Diputación de Barcelona, en su catálogo de servicios para el período 2008-2011 (Diputación de Barcelona, 2011) define acciones técnicas vinculadas con la creación y revisión de centros abiertos, el asesoramiento de redes de profesionales y el desarrollo de proyectos dirigidos a la atención a la infancia y sus familias.

El proyecto CAM se entiende como punto neurálgico de relación de los jóvenes del municipio, además de ser el nodo básico para la definición de la red de servicios municipales (sociales, educativos, culturales, etc.) alrededor de la infancia y de sus familias. En este sentido, el CAM de Matadepera se estructura en torno a tres ejes de acción (la comunidad, las familias y la infancia) focalizando su trabajo en los ámbitos institucional, social, educativo-formativo y sanitario. Los objetivos planteados por el proyecto se sintetizan en:

- Diseñar y proveer herramientas y recursos educativos que potencien la socialización e integración socioeducativa de los menores, así como la prevención e intervención ante las conductas de riesgo.
- Crear una red de trabajo cooperativo entre los diferentes agentes socio-profesionales, las instituciones sociales y educativas y las familias, un espacio de interrelación, comunicación, soporte y/o ayuda, participación, intercambio de recursos e intervención socioeducativa.

- Diseñar un proceso holístico de intervención socioeducativa que actúe sobre los menores, las familias y su medio comunitario.
- Ofrecer a los menores en riesgo una atención individualizada mediante un proyecto educativo individualizado (PEI) y personalizado que responda a las necesidades de cada uno con el propósito de generar espacios de acción tutorial, refuerzo y apoyo escolar, garantizando la igualdad de oportunidades educativas y mejorando el proceso de adquisición y desarrollo de las competencias básicas integradas en los currícula escolares; competencias instrumentales (lingüística, matemática, digital), de adaptación (autonomía e iniciativa), sociales y ciudadanas, competencia de interacción con el medio físico y natural y de la salud.

La metodología utilizada para la consecución de los objetivos se caracteriza por el trabajo conjunto de las instituciones y servicios de ámbito social (servicios sociales básicos junto con su equipo psicológico), educativo (centros educativos públicos de educación infantil, primaria y secundaria), sanitario (trabajadores sociales del área de Atención Básica Sanitaria y médicos de atención primaria), deportivo (asociaciones, clubes y entidades deportivas), cultural (biblioteca municipal, casa de cultura, asociaciones de carácter cultural y social), juvenil (punto de atención juvenil y el “hotel” de jóvenes) y de redes profesionales (mesa local de la infancia, comisión local de salud).

46

La intervención socioeducativa del proyecto CAM se concreta en el diseño de actividades didácticas de refuerzo y apoyo, así como instrumentos para el diseño y seguimiento de la actuación educativa. Entre las *actividades didácticas* se destacan acciones vinculadas con:

- La salud física, emocional y mental/psicológica de los menores, trabajando hábitos de higiene personal, de alimentación saludable y competencias afectivas y emocionales.
- La formación en habilidades sociales, la competencia social y ciudadana, el trabajo en equipo, o el sentimiento de pertenencia a un grupo.
- El refuerzo escolar para la prevención del fracaso educativo. Implica trabajar conjuntamente con el profesor-tutor (del centro educativo) del joven, para conocer los objetivos educativos a conseguir y la metodología a seguir.
- El ocio, mediante el juego dirigido o libre, los talleres de expresión, o los juegos temáticos se trabaja la creatividad de los jóvenes, la iniciativa, la expresión, las habilidades sociales, la cultura propia del contexto en el que viven, o la participación social responsable.

- De cooperación, potenciando actividades regularmente con otras entidades como, por ejemplo, la biblioteca, la escuela o el AMPA, charlas por parte de profesionales y/o técnicos externos a las familias sobre temas que resultan de interés, especialmente aquellos temas relacionados con la relación/convivencia que se establece entre padres e hijos a través de grupos de ayuda mutua entre padres con hijos adolescentes.

Para el desarrollo de las actividades descritas el municipio cuenta con la colaboración de los profesionales encargados de los diferentes equipamientos que tiene el ayuntamiento, así como el apoyo puntual de servicios externos de apoyo, especialmente en lo que hace referencia a mediación comunitaria, apoyo psicológico, orientación socio-laboral, etc.

4. CONCLUSIONES

4.1 LA INDIVIDUALIZACIÓN ELEMENTO CLAVE PARA EL ÉXITO DEL PROYECTO CAM

El análisis de necesidades previo que realizó el ayuntamiento de Matadepera reveló la imperiosa necesidad de ofrecer una atención el máximo de individualizada a cada alumno y a cada familia. Para ello, se han diseñado actividades que permiten trabajar de manera individual aspectos concretos del alumnado y, al mismo tiempo, actividades entre el grupo de iguales que ayudan a trabajar conjuntamente aspectos comunes dentro del colectivo.

La individualidad se consigue a partir de:

- Trabajo conjunto entre servicios sociales y centros educativos.
- Coordinación entre los profesionales de servicios sociales, CAM, centros educativos, familias y otras entidades del municipio.
- Trabajo interdisciplinar entre diferentes profesionales para conseguir ofrecer un apoyo integral a las necesidades de cada joven.

Con el fin de ofrecer la máxima calidad del servicio, el CAM de Matadepera pretende fomentar el desarrollo de actuaciones individualizadas limitando el número de plazas a 20 jóvenes por curso escolar, equivalente a una ratio de intervención de 1/10 (para cada Educador Social 10 casos); se prevé pasar a una ratio de 1/5 para incrementar la calidad del servicio; siendo 20 el máximo de menores atendidos de forma simultánea. Para ello se diseña un plan de trabajo

acorde a las necesidades concretas de cada uno de los menores que participan en el proyecto. Tal planteamiento pretende dar respuesta a los resultados del análisis realizado, en el cual se destacan situaciones de riesgo en jóvenes entre 5 y 13 años y en sus familias, especialmente en lo que hace referencia a la falta de relaciones sociales fuera del espacio escolar, la falta de actividades educativas y de ocio extraescolares, las carencias afectivas en las relaciones parentales, las conductas de riesgo escolar, las dificultades de aprendizaje, la falta de hábitos de estudio, la falta de apoyo familiar y modelos educativos y de convivencia familiar que abocan a situaciones de riesgo, entre otros.

Partiendo de esta realidad, las necesidades detectadas conducen al diseño de un recurso de atención socioeducativa para la prevención de las situaciones de riesgo apuntadas, un recurso de intervención para la integración socioeducativa de los menores y de sus familias que se encuentren en situación de vulnerabilidad, bien sea esta social, educativa, económica, cultural, emocional, etc.

Entre los *instrumentos* claves en el diseño y seguimiento de las acciones y/o actividades didácticas que desarrolla cada alumno destacan:

48

- Registros de planificación de la acción (diseño de objetivos, actividades, recursos necesarios y estrategias metodológicas).
- Documentos de programación de la acción (diseño del cronograma y/o temporización de la acción individualizada).
- Registros cuantitativos y cualitativos de evaluación (descripción de los indicadores cuantitativos y cualitativos que permitan evaluar la consecución de los objetivos y el desarrollo de las acciones para cada uno de los sujetos) como, por ejemplo, registro de asistencia, número de actividades realizadas, etc.

Como todo proyecto, CAM se plantea la necesidad de mejorar y seguir evolucionando para dar una respuesta adecuada a las necesidades socioeducativas de los menores y familias que viven en el municipio con el propósito de seguir siendo un recurso de apoyo, orientación y refuerzo eficaz.

REFERENCIAS

- DIPUTACIÓN DE BARCELONA (2011). *Catálogo de servicios sociales técnicos* de la Diputación de Barcelona. Recuperado el 05 de Marzo de 2012, de: <http://www.diba.cat/inici>
- ESCUADERO, Juan Manuel (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9 (1), 1-25.
- JIMÉNEZ, Magdalena, LUENGO, Julián J. y TABERNER, José (2009). Exclusión social y exclusión educativa Como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (3), 1-39. Disponible en: Recuperado el 05 de Marzo de 2012, de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURAL Y DEPORTE (2001a). *Plan PROA*. Recuperado el 05 de Marzo de 2012, de: <http://www.educacion.gob.es/educacion/comunidades-autonomas/programas-cooperacion/plan-proa.html>
- (2001b). *Plan PROA. Programa de acompañamiento escolar en educación primaria*. Recuperado el 05 de Marzo de 2012, de: <http://www.educacion.gob.es/educacion/comunidades-autonomas/programas-cooperacion/plan-proa/acompanamiento-escolar-primaria.html>
- (2001c). *Plan PROA. Programa de acompañamiento escolar en educación secundaria*. Recuperado el 05 de Marzo de 2012, de: <http://www.educacion.gob.es/educacion/comunidades-autonomas/programas-cooperacion/plan-proa/acompanamiento-escolar-primaria.html>
- (2001d). *Plan PROA. Programa de apoyo y refuerzo en educación secundaria*. Recuperado el 05 de Marzo de 2012, de: <http://www.educacion.gob.es/educacion/comunidades-autonomas/programas-cooperacion/plan-proa/apoyo-refuerzo-secundaria.html>
- (2001e). *Plan PROA. Líneas de actuación del programa de apoyo y refuerzo a centros de educación secundaria*. Recuperado el 05 de Marzo de 2012, de: <http://www.educacion.gob.es/educacion/comunidades-autonomas/programas-cooperacion/plan-proa/lineas-actuacion-proa.html>
- SUBIRATS, Joan. (dir.), GOMÀ, R. y BRUGUÉ, J. (Coords.) (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Documentos de Trabajo 6. Bilbao: Fundación BBVA. IGOP-UAB. Recuperado el 05 de Marzo de 2012, de: http://www.fbbva.es/TLFU/dat/exclusion_social.pdf

Estudio cuantitativo discreto sobre la simulación telemática en el aprendizaje del inglés

Discrete quantitative analysis about telematic simulation and English learning

M^a Laura Angelini

Departamento de Lengua Inglesa. Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"

Amparo García-Carbonell

Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación, Universitat Politècnica de València

Nieves Martínez Alzamora

Departamento de Estadística e Investigación Operativa Aplicadas y Calidad, Universitat Politècnica de València

Resumen

El presente trabajo recoge los resultados de un estudio cuantitativo discreto a través de correlaciones entre variables y sub-variables de un cuestionario de aptitudes para determinar el impacto que tiene la simulación telemática en el progreso en destrezas lingüísticas en inglés. Se persigue un doble objetivo: comprobar si la simulación telemática constituye una herramienta eficaz en la adquisición de la lengua inglesa y contribuir a la investigación que nace desde la práctica en el aula de lenguas para fines específicos. El estudio se lleva a cabo con una población experimental de cincuenta sujetos que cursa la carrera de ingeniería en telecomunicación de la Universitat Politècnica de Valencia. Los resultados obtenidos confirman que existe una fuerte correlación entre la simulación telemática y el progreso en destrezas lingüísticas. Queda también comprobada la relación existente entre la simulación telemática y el progreso en habilidades transversales o profesionales.

Palabras clave: simulación y juego; aprendizaje a través de la experiencia; simulación telemática; metodologías activas; aprendizaje de lenguas

Abstract

The present field work delves into a discrete quantitative analysis through a correlation study of variables and sub-variables of a likert-type questionnaire to determine the impact of telematic simulation on English language learning. The objective is two-fold: first, to verify if a telematic simulation proves the standards of an efficient tool to learn English, and second, to contribute to in-classroom research of languages for specific purposes. Fifty undergraduate students of the telecommunications degree at Universitat Politècnica de Valencia participate in this experimental study. Results reveal a strong correlation between the telematic simulation and the progress in linguistic skills. Also, it was proved an important correlation between the telematic simulation and the progress in transversal or professional abilities.

Keywords: Simulation and gaming; experiential learning; telematic simulation; active learning, language learning

1. INTRODUCCIÓN

En tiempos donde la política lingüística global que promueve el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) perfila un modelo de profesional altamente competente en habilidades profesionales y lingüísticas, las universidades han de transformarse en el escenario que permita a esos ciudadanos adquirir y asimilar esos conocimientos a la vez que desarrollar las competencias transversales como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Organismos e instituciones como la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD) subrayan la importancia de una sólida preparación en habilidades profesionales, valores y un gran dominio de lenguas. Shuman, et al. (2005) identifica un núcleo de competencias necesarias para satisfacer al sector productivo. Entre ellas, las competencias de comunicación, trabajo en equipo, ética profesional, conocimientos específicos dentro de un contexto global y social, un aprendizaje continuo y el conocimiento de asuntos de interés actual. El perfil profesional al que aspiran los futuros egresados de la población universitaria que participa en este estudio está en la misma línea que este planteamiento y justifica la implementación de la metodología de la simulación y juego y la simulación telemática para la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en el ámbito universitario.

52

Especialistas con una larga trayectoria en simulación y juego a nivel mundial como Bredemeier y Greenblat (1981); Lederman (1983, 1992); Crookall y Arai (1995), De Caluwé et al. (2008); entre otros¹, coinciden en la eficacia de esta metodología en la enseñanza universitaria en diversas áreas, desde la sociología, medicina, derecho hasta la enseñanza de lenguas. La simulación y juego plantea un escenario de actuación con temas específicos de alguna especialidad académica o de interés global. El alumnado, dividido en equipos de trabajo, lleva a cabo el estudio de ese escenario, adopta y negocia posturas, toma decisiones, resuelve la situación presentada y reflexiona sobre la experiencia. Como bien afirman Crookall, 2010, García-Carbonell y Watts, 2012, la metodología de la simulación y juego, a través de escenarios de actuación, facilita la adquisición de conocimientos especializados, entre ellos los lingüísticos, al tiempo que permite interactuar, comunicar, liderar, negociar o trabajar en equipo, entre otros, en contextos reales. De esta manera, se logra integrar la materia especializada y

¹ Cherryholmes (1966); Duke (1974, 1995); Greenblat (1975); Greenblat and Duke (1975, 1981); Taylor y Walford (1978); Goodman (1984, 1995); Lederman y Stewart (1991); Gredler (1992); Shubik (1994); Wolfe y Crookall (1998); entre otros.

el desarrollo de las competencias profesionales (Duke and Geurts, 2004; Kriz y Hense, 2006; Druckman y Mason, 2008; Klabbers, 2009; Hofstede et al., 2010, Angelini, et al. 2014).

Por otro lado, el modelo de aprendizaje circular promovido por Kolb (1984) y Kolb y Kolb (2005a, 2005b, 2009), responde al modelo y principios de la simulación y juego (García-Carbonell et al. 2012). Ambos modelos subrayan la importancia de un aprendizaje basado en la experiencia. Se reflexiona y conceptualiza sobre una experiencia concreta vivida y el conocimiento se vuelve a aplicar a nuevas situaciones. En este caso, la simulación telemática ICONS² ofrece un aprendizaje experiencial y desarrolla la competencia comunicativa a la vez que las competencias transversales (Vernon, 2006; Blum y Scherer, 2007).

Con respecto a la simulación telemática, su efectividad en la enseñanza-aprendizaje de lenguas radica en la gran exposición que tiene el alumnado al participar en dicha simulación a gran escala. La interacción se produce entre miembros de equipos participantes en la simulación telemática de todo el mundo, siendo el inglés la lengua vehicular para llevar a cabo los debates, negociación de posturas y toma de decisiones. Numerosos estudios recogen las ventajas de este modelo pedagógico en la enseñanza del inglés, coincidiendo en el factor motivacional del alumnado al abrir horizontes hacia otras culturas, la inmediatez de la práctica, el trabajo en equipo como potenciador de hábitos y valores en el trabajo colaborativo, entre otros (Ekker y Sutherland, 2005, 2009; Watts et al., 2011; Angelini, 2012; García-Carbonell y Watts, 2012; Garrido-Iñigo, 2012; García-Carbonell, et al., 2014; o Angelini et al.; 2014, entre otros³). Por otro lado, la mejora en las habilidades lingüísticas tras la utilización de la simulación telemática como estrategia de aprendizaje queda recogida en los estudios realizados por Rising (1999, 2009); MacDonald (2005, 2012) o García-Carbonell y Watts (2012). Todos corroboran los aportes de este modelo pedagógico al aprendizaje del inglés, el refuerzo en las estructuras gramaticales y en algunas

² El Proyecto ICONS (*International Communication and Negotiation Simulation*) crea simulaciones a gran escala con escenarios que describen situaciones reales. Entre sus objetivos se encuentra que los participantes interactúen entre sí de forma cooperativa y colaborativa, que alcancen un conocimiento mayor de las situaciones propuestas a través de la experiencia y refuercen sus habilidades para tomar decisiones, negociar, desarrollar el pensamiento crítico, entre otras.

³ Crookall y Oxford (1990); Crookall y Arai (1995); García-Carbonell (1998); Ekker (2000, 2004); Ekker y Sutherland (2005, 2009); Asal y Blake (2006); DeGarmo (2006); Ekker y Eidsmo (2006); Lay y Smarick (2006); García-Carbonell y Watts (2012); Wedig (2010); Halleck y Coll-García (2011); Angelini (2012); García-Carbonell, et al. (2012); Angelini y García-Carbonell (2014), entre otros.

expresiones lingüísticas dentro del contexto de una simulación, la mejora de la pronunciación y fluidez por la gran exposición a la lengua que la simulación conlleva. El propio carácter comunicativo de la simulación estimula extrínsecamente al alumnado a interactuar y potencia el desarrollo de habilidades transversales (Crookall y Oxford, 1990a y 1990b; García-Carbonell, 1998; García-Carbonell and Watts, 2012; Rising, 1999; 2009; MacDonald, 2005; Watts et al., 2011).

La investigación presente, por tanto, trata de alcanzar un doble objetivo: comprobar la hipótesis sobre la eficacia de la simulación telemática en el aprendizaje del inglés a través de las percepciones del alumnado y contribuir a la investigación que parte desde el aula y que según Morales Vallejo (2010, 2012) trata de acercar la investigación a la práctica profesional docente. Para ello, mediante la implementación de un cuestionario de aptitudes tipo Likert se lleva a cabo un análisis del progreso y satisfacción con la simulación telemática post-tratamiento.

2. METODOLOGÍA

54

Este trabajo forma parte de un estudio más amplio que estudia la mejora en las destrezas de producción en lengua inglesa mediante la utilización de la simulación y juego como metodología de enseñanza y aprendizaje. En este caso, presentaremos los resultados de un análisis cuantitativo discreto intragrupal de las respuestas a un cuestionario de aptitudes. En el estudio de campo interviene una población experimental de 50 sujetos que pertenece a la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación de la Universitat Politècnica de València. Son aprendices de lengua inglesa y han participado en una simulación telemática a través del proyecto ICONS, durante los cursos académicos 2011-12 y 2012-13. La investigación presenta un diseño cuasi-experimental donde la población experimental presenta perfiles similares en formación académica y en conocimientos de inglés. Todos están matriculados en la asignatura cuatrimestral Inglés Avanzado y acreditan conocimientos de inglés nivel B1.

Se utiliza un cuestionario de aptitudes tipo Likert con 46 preguntas⁴ y una escala de 1 a 5, siendo 1: nada de acuerdo, 2: algo de acuerdo; 3: suficiente; 4: bastante y 5: totalmente de acuerdo. El paquete estadístico utilizado para el análisis de datos es SPSS, versión 16.

⁴ El cuestionario se puede consultar en anexo.

Se lleva a cabo un estudio de correlaciones existentes entre las variables y las sub-variables del cuestionario que pretende conocer las percepciones del alumnado frente a la simulación telemática en la enseñanza-aprendizaje del inglés.

A continuación se presentan los resultados obtenidos como parte del estudio cuantitativo discreto cuyo objetivo es medir las percepciones de mejora y satisfacción de los individuos que han participado de la simulación telemática.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis del progreso y satisfacción con la simulación telemática post-tratamiento se realiza mediante el estudio de las respuestas a los 46 ítems que conforman el cuestionario de aptitudes tipo Likert. Los ítems se agrupan en seis bloques, que denominaremos variables: variable *utilidad*, variable *nivel pre-tratamiento*, variable *progreso en destrezas*, variable *factores que influyen en el progreso*, variable *contribución de las partes de la simulación telemática*, variable *progreso en capacidades y actitud*.

Tras un estudio inicial de correlaciones entre variables, descubrimos que existe una fuerte correlación entre la simulación telemática y el progreso en destrezas lingüísticas como también existe correlación significativa entre la simulación telemática y el progreso en capacidades transversales, y entre el progreso en destrezas y el progreso en capacidades transversales. Ahora nos interesa averiguar las correlaciones simples entre las sub-variables que corresponden a los distintos ítems del cuestionario. En el análisis de la matriz de correlaciones simples de Pearson pueden observarse casos de correlaciones significativas que permiten extraer conclusiones interesantes.

En la variable nivel pre-tratamiento se observa un elevado número de correlaciones muy significativas ($p < 0,01$) entre las sub-variables. Esto indica que los sujetos consideran que su nivel de inglés es similar en los aspectos considerados: comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita, expresión oral, fluidez, confianza para expresar las ideas y capacidad para comunicarse en inglés. Sin embargo, como se puede apreciar en la tabla 1, no existe correlación significativa entre las sub-variables 4 y 7 (nivel de comprensión lectora y nivel de expresión oral), 4 y 9 (nivel de comprensión lectora y nivel de fluidez), y 4 y 10 (nivel de comprensión lectora y capacidad de comunicación).

Se puede interpretar que hay sujetos que consideran que no tienen problema para entender el inglés escrito, pero perciben dificultades para hacer uso de la lengua hablada.

TABLA 1

Correlaciones principales entre sub-variables

	sv3	sv4	sv5	sv6	sv7	sv8	sv9	sv10
sv3	1,000	,547**	,501**	,722**	,599**	,638**	,668**	,496**
sv4	,547**	1,000	,543**	,630**	,136	,363**	,239	,199
sv5	,501**	,543**	1,000	,332*	,476**	,597**	,526**	,493**
sv6	,722**	,630**	,332*	1,000	,326*	,415**	,467**	,328*
sv7	,599**	,136	,476**	,326*	1,000	,686**	,789**	,526**
sv8	,638**	,363**	,597**	,415**	,686**	1,000	,690**	,642**
sv9	,668**	,239	,526**	,467**	,789**	,690**	1,000	,638**
sv10	,496**	,199	,493**	,328*	,526**	,642**	,638**	1,000

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

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

En la tabla 2 se encuentran coeficientes de correlación significativa entre diferentes pares de sub-variables en la variable 3 (progreso en destrezas). Los sujetos que consideran que han mejorado sus destrezas en inglés post-tratamiento, perciben una mejora tanto a nivel escrito como oral. No obstante, esta mejora no siempre está ligada a una mejora en la capacidad para transmitir ideas (sub-variable 14), o a la organización del discurso oral (sub-variable 17), o a una ampliación de vocabulario (sub-variable 18).

Respecto a las sub-variables de la variable 4 (factores que influyen en el progreso), existe bastante disparidad de criterio entre los sujetos acerca de los posibles factores que contribuyen al progreso en de las destrezas en lengua inglesa.

TABLA 2

Correlaciones principales entre sub-variables de la variable 3

	sv11	sv12	sv13	sv14	sv15	sv16	sv17	sv18	sv19	sv20	sv21	sv22
sv11	1,000	,421**	,570**	,273	,406**	,281*	,184	,427**	,328*	,352*	,362**	,401**
sv12		,002	,000	,055	,003	,048	,201	,002	,020	,012	,010	,004
sv13			,001	,018	,046	,102	,166	,003	,007	,013	,046	,009
sv14				,000	,001	,000	,102	,061	,137	,002	,015	,001
sv15					,000	,000	,102	,061	,137	,002	,015	,001
sv16						,004	,000	,000	,009	,065	,218	,004
sv17							,000	,009	,065	,218	,004	,000
sv18								,000	,009	,065	,218	,004
sv19									,000	,065	,218	,004
sv20										,000	,065	,218
sv21											,000	,065
sv22												,000

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

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

Como se puede observar en la tabla 3, tan solo existe asociación significativa entre la sub-variable 26 que hace referencia al trabajo en equipo, la sub-variable 27 que valora la relación del profesor con los alumnos y la sub-variable 28 acerca de la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación. La motivación por aprender, como factor influyente en el progreso alcanzado, recogida en la sub-variable 23 no presenta correlación significativa con las características propias del aprendizaje mediante la simulación telemática (trabajo en equipo, utilización de tecnologías de la información y la comunicación).

TABLA 3

Correlaciones principales entre sub-variables de la variable 4

	sv23	sv24	sv25	sv26	sv27	sv28	sv29	sv30
sv23	1,000	,112	,041	,238	,133	,172	,434**	-,020
sv24	,439	1,000	,074	-,013	,257	,193	-,029	,061
sv25	,776	,610	1,000	,360*	,447**	,245	-,026	,212
sv26	,096	,930	,010	1,000	,423**	,288*	,513**	-,038
sv27	,359	,071	,001	,002	1,000	,495**	,374**	-,026
sv28	,233	,178	,087	,043	,000	1,000	,354*	,271
sv29	,002	,843	,856	,000	,007	,012	1,000	-,114
sv30	,893	,673	,139	,796	,858	,057	,429	1,000

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

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

Los sujetos que piensan que la simulación telemática es el factor que más influye en su progreso no consideran necesariamente que su motivación haya sido exclusivamente un factor de peso en lograr el progreso alcanzado.

También existe variabilidad de opiniones respecto a cuáles de las partes de la simulación telemática consideradas en la variable 5 (contribución al aprendizaje) contribuyen principalmente al aprendizaje del inglés (fase de información, producción de mensajes, lectura de correspondencia, debates intragrupos, debates intergrupos, sesiones de puesta en común, producción y presentación del documento final). La tabla 4 recoge los coeficientes de correlaciones de la variable 5.

No obstante existe bastante acuerdo respecto a las sub-variables que más contribuyen al aprendizaje: la sub-variable 31 acerca de la fase de información, la sub-variable 33 sobre la lectura de correspondencia y sobre todo la sub-variable 35 acerca de los debates intergrupos y la sub-variable 36 sobre las sesiones de puesta en común.

TABLA 4

Correlaciones principales entre sub-variables de la variable 5

	sv31	sv32	sv33	sv34	sv35	sv36	sv37
sv31	1,000	,430**	,517**	,084	,375**	,305*	,182
sv32	,430**	1,000	,264	,207	,378**	,310*	,218
sv33	,517**	,264	1,000	,318*	,360*	,419**	,262
sv34	,084	,207	,318*	1,000	,524**	,549**	,066
sv35	,375**	,378**	,360*	,524**	1,000	,314*	,153
sv36	,305*	,310*	,419**	,549**	,314*	1,000	,265
sv37	,182	,218	,262	,066	,153	,265	1,000

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

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

Dentro de las sub-variables incluidas en la variable 6 (progreso en capacidades y actitud), se pueden diferenciar dos grupos, donde las sub-variables de cada grupo presentan correlaciones significativas entre sí. La tabla 5 recoge los coeficientes de correlación de los dos grupos en la variable 6. El primer grupo, relacionado con la actitud, incluye la sub-variable 38 que hace referencia al cambio de actitud respecto a la clase de inglés, la sub-variable 39 acerca del interés por la asignatura, la sub-variable 40 relacionada con el clima del aula y la sub-variable 46 sobre la realización de simulaciones en el aula.

Por otro lado, el segundo grupo está relacionado con las habilidades e incluye la sub-variable 41 que trata de la capacidad de debate, la sub-variable 42 acerca de la capacidad de negociación, la sub-variable 43 en relación a la toma de decisiones y la sub-variable 44 acerca de las relaciones interpersonales.

TABLA 5

Correlaciones principales entre sub-variables de la variable 6

	sv38	sv39	sv40	sv41	sv42	sv43	sv44	sv45	sv46
sv38	1,000	,506**	,320*	,414**	,161	,231	,291*	,196	,104
		,000	,024	,003	,265	,107	,040	,173	,471
sv39	,506**	1,000	,536**	,345*	,003	-,058	,017	,214	,427**
	,000		,000	,014	,985	,687	,904	,135	,002
sv40	,320*	,536**	1,000	,440**	,070	-,008	,194	,340*	,453**
	,024	,000		,001	,627	,956	,177	,016	,001
sv41	,414**	,345*	,440**	1,000	,536**	,366**	,416**	,147	,365**
	,003	,014	,001		,000	,009	,003	,307	,009
sv42	,161	,003	,070	,536**	1,000	,768**	,494**	,305*	,208
	,265	,985	,627	,000		,000	,000	,031	,147
sv43	,231	-,058	-,008	,366**	,768**	1,000	,572**	,258	,012
	,107	,687	,956	,009	,000		,000	,071	,935
sv44	,291*	,017	,194	,416**	,494**	,572**	1,000	,582**	,044
	,040	,904	,177	,003	,000	,000		,000	,760
sv45	,196	,214	,340*	,147	,305*	,258	,582**	1,000	,175
	,173	,135	,016	,307	,031	,071	,000		,224
sv46	,104	,427**	,453**	,365**	,208	,012	,044	,175	1,000
	,471	,002	,001	,009	,147	,935	,760	,224	

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

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

Si se estudia la correlación entre sub-variables de distintas variables, la sub-variable 1 acerca de la utilidad del inglés en la vida profesional presenta correlación significativa ($r=-0,293$, $p\text{-valor}=0,039$) únicamente con la sub-variable 7, acerca del nivel de expresión oral. Se podría afirmar que los sujetos que consideran que el inglés les será de utilidad en su vida profesional, son los que perciben que su nivel de expresión oral es insuficiente y debe mejorar. Llama la atención el hecho de que no exista correlación significativa entre la sub-variable 1, respecto a la utilidad del inglés, y el resto de las sub-variables consideradas. Es decir, la utilidad del inglés no está relacionada directamente con el nivel pre-tratamiento de los sujetos, ni con la contribución de la simulación telemática a la mejora de destrezas, entre otros. Tampoco, existe correlación significativa entre la sub-variable 2, acerca del interés personal por la lengua inglesa y ninguna sub-variable de la variable 3 (nivel pre-tratamiento), ni de la variable 4 (progreso en destrezas). Se puede interpretar que el interés personal de los sujetos por aprender y mejorar la lengua inglesa no se relaciona directamente con el nivel pre-tratamiento que poseen, ni con sus progresos en destrezas.

No obstante, existen bastantes correlaciones significativas entre sub-variables de la variable 3 (progreso en destrezas) y algunas sub-variables de la variable 5 (contribución de las distintas partes de la simulación). En concreto, se puede observar la asociación entre cada una de las partes de la simulación y determinadas destrezas.

También existen bastantes correlaciones significativas entre sub-variables de la variable 3 (progresos en destrezas) y sub-variables de la variable 6 (progreso en capacidades y actitud). Estas variables recogen las asociaciones entre el progreso en destrezas y el cambio de actitud respecto a la clase de inglés, junto con el interés por estudiar la asignatura y por utilizar la metodología de aprendizaje por simulación telemática.

Entre las sub-variables de la variable 2 (nivel pre-tratamiento) y las sub-variables de la variable 5 (contribución de las partes simulación telemática) existe asociación negativa entre la sub-variable 10, acerca de la propia capacidad para comunicarse en inglés, y algunas de las sub-variables de la variable 5, que recogen el efecto de los debates y las sesiones de puesta en común en el progreso adquirido. Se puede interpretar que los sujetos con menos nivel en comunicación resultan ser los que más valoran los debates y las sesiones de puesta en común.

Entre las sub-variables de la variable 4 (factores de progreso) y las sub-variables de la variable 3 (progreso en destrezas), las principales asociaciones se observan entre la sub-variable 30, percepciones de los sujetos ante otros con mejor nivel de inglés, y las sub-variables 11 (mejora de la comprensión oral), 13 (mejora en expresión oral), 16 (confianza para expresarse en inglés), 20 (mejora en pronunciación), 21 (mejora en entonación) y 22 (mejora en la capacidad de comunicación).

Entre las sub-variables de la variable 4 (factores de progreso) y las sub-variables de la variable 5 (contribución partes) las principales asociaciones se observan entre la sub-variable 30, percepciones de los sujetos ante otros con mejor nivel de inglés, y las sub-variables 31 (fase de información), 33 (lectura de correspondencia en inglés), 35 (debates intergrupos) y 36 (puesta en común).

Entre las sub-variables de la variable 4 (factores que influyen en el progreso) y las sub-variables de la 6 (progreso en capacidades y actitud) las principales asociaciones recogen el efecto de algunos factores como el trabajo en equipo

(sub-variable 26) y la utilización de tecnologías de la información y la comunicación (sub-variable 28) en la mejora de capacidades de debate (sub-variable 41), negociación (sub-variable 42) y la toma de decisiones (sub-variable 43).

Entre las sub-variables de la variable 5 (contribución de las partes de la simulación telemática) y las sub-variables de la variable 6 (progreso en capacidades y actitud) las principales asociaciones recogen el efecto de algunas partes de la simulación telemática como la fase de información (sub-variable 31), la producción de mensajes (sub-variable 32) y los debates intragrupal e intergrupales (sub-variables 34 y 35) en la mejora de capacidades de debate (sub-variable 41), negociación (sub-variable 42) y toma de decisiones (sub-variable 43).

4. CONCLUSIÓN

62

Como ha quedado demostrado, los bloques 1 (utilidad), 2 (nivel pre-tratamiento), 3 (progreso en destrezas) y 6 (progreso en capacidades y actitud) resultan ser más homogéneos, mientras que los bloques 4 (factores que influyen en el progreso) y 5 (contribución de las partes de la simulación telemática) son más dispersos. La presencia de un elevado número de correlaciones positivas entre sub-variables de distintas variables nos sugiere un futuro estudio acerca de la dimensionalidad del cuestionario mediante un análisis de componentes principales.

Podemos concluir que existe una clara relación entre las percepciones de progreso respecto al aprendizaje del inglés y la simulación telemática. Existe también una fuerte correlación entre la simulación telemática y el progreso en habilidades transversales o profesionales.

BIBLIOGRAFÍA

Angelini, M. L. (2012). La simulación y juego en el desarrollo de las destrezas de producción en lengua inglesa. Tesis Doctoral. Departamento de Lingüística Aplicada. Universitat Politècnica de València.

Angelini, L. y García Carbonell (2014). Análisis cualitativo sobre la simulación telemática como estrategia para el aprendizaje de lenguas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64(2). <http://www.rieoei.org/deloslectores/6010Angelini.pdf> [Consulta: 30/06/2014].

- Angelini, L., García-Carbonell, A. y Watts, F. (2014). Student Perceptions of Gain in Telematic Simulation. Willy C. Kriz (ed) *The Shift from Teaching to Learning: Individual, Collective and Organizational Learning Through Gaming Simulation*. Austria: WB Verlag, 176-186.
- Asal, V. y Blake, E. (2006). Creating Simulations for Political Science Education. *Journal of Political Science Education* 2/1: 1-18.
- Blum, A. y Scherer, A. (2007). What Creates Engagement? An Analysis of Student Participation in ICONS Simulations. APSA Teaching and Learning Conference. Charlotte, NC. 9-11 Feb. 2007. Conference Presentation.
- Bredemeier, M. E. y Greenblat, C. (1981). The Educational Effectiveness of Simulation Games. *Simulation & Games* 12/3: 307-332.
- Cherryholmes, C. H. (1966). Some Current Research on Effectiveness of Educational Simulations: Implications for Alternative Strategies. *American Behavioral Scientist* 10/2: 4-7.
- Crookall, D. y Arai, K. (eds) (1995). *Simulation and gaming across disciplines and cultures*. Thousand Oaks: Sage.
- Crookall, D. y R.L. Oxford (eds.) (1990). *Simulation, Gaming, and Language Learning*. New York: Newbury House Publishers.
- Crookall, D. (2010). Serious games, debriefing, and simulation/gaming as a discipline. *Simulation & Gaming: An Interdisciplinary Journal* 41/6: 898-920.
- De Caluwé, L.; Hofstede, G. J. y Peters, V. (eds.) (2008). *Why do Games Work?* Amsterdam: Kluwer.
- Degarmo, D. (2006). ICONS and 'Resistant Populations': Assessing the Impact of the International Communication and Negotiation Simulations Project on Student Learning at SIUE. APSA Teaching and Learning Conference. Renaissance Hotel, Washington, D.C. Feb. 2006.
- Druckman, D. y Mason, G. (2008). Onstage or behind the scenes? Relative learning benefits of simulation role-play and design. *Simulation & Gaming* 39/4: 465-497.
- Duke, D. (1974). *Gaming: the future's language*. New York: Sage Publications.
- Duke, D.; Geurts, J. (2004). *Policy Games for Strategic Management: Pathways into the Unknown*. Amsterdam: Dutch University Press.
- Ekker, K. (2000). Changes in Attitude towards Simulation based Distributed Learning. En B. Wasson et al. (Eds.), *Project DoCTA: Design and use of Collaborative Telelearning Artefacts* (pp. 112-120). Publication of the Research network for ITU. *Information Technology in Education*.
- Ekker, K. (2004). User Satisfaction and Attitudes Towards An Internet-based Simulation. En *Proceedings of the IADIS International Conference: Cognition and Exploratory Learning in Digital Age*. Lisboa: IADIS, 224-232.

- Ekker, K. y Eidsmo, A. (2006). Evaluation of Software used in an Internet-based Simulation: Are there any Cultural differences? IADIS e-Learning 2006 Conference y IADIS Virtual Multi Conference on Computer Science and Information Systems, May 15-19, 2006. Sitio web: <http://www.iadis.org/multi2006/> [Consulta: 1/1/2012]
- Ekker, K. y Sutherland, J. (2005). Telematic Simulations and Changes in Attitudes towards Simulation Topics. En G. Richards (Ed.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, 2034-2041. Chesapeake, VA: AACE.
- Ekker, K. y Sutherland, J. (2009). Simulation game as a learning experience: An analysis of learning style. *Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA)*, 291-312. IADIS Press.
- García-Carbonell, A. (1998). Efectividad de la simulación telemática en el aprendizaje del inglés técnico. Tesis Doctoral. Universitat de València. España
- García-Carbonell, A. y Watts, F. (2012). Investigación empírica del aprendizaje con simulación telemática. *Revista Iberoamericana de Educación* 59/3: 1-11. <http://www.rieoei.org/deloslectores/4395Gcia.pdf>
- García-Carbonell, A.; Watts, F. y Andreu-Andrés, M. A. (2012). Simulación telemática como experiencia de aprendizaje de la lengua inglesa. *Revista de Docencia Universitaria. REDU* 10/1: 301-323.
- 64 García-Carbonell, A.; Andreu-Andrés, A. y Watts, F. (2014). Simulation and Gaming as the future's language of language learning and acquisition of professional competences. Richard D. Duke y Willy C. Kriz (eds.) *Back to the Future of Gaming*. Austria: WB Verlag, 214-228.
- Garrido Iñigo, P. (2012). Viabilidad de las plataformas virtuales en la enseñanza de una lengua extranjera. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (2), pp.129-140.
- Goodman, F. L. (1984). The Computer as Plaything. En *Simulation & Game* 15/1, 65-73.
- Goodman, F. L. (1995). Practice in Theory. En *Simulation and Gaming: An International Journal of Theory, Practice and Research* 26/2, 178-190.
- Gredler, M. (1992). *Designing and Evaluating Games and Simulations. A Process Approach*. London: Kogan Page.
- Greenblat, C. (1975). Teaching with Simulations Games: A Review of Claims and Evidence. In Greenblat, C. & Duke, R. D. (eds) *Gaming-Simulation: Rationale, Design and Applications*, New York: Sage Publications, 270-284.
- Greenblat, C.; Duke, D. (1975). *Gaming-Simulation: Rationale, Design and Applications*. New York: Sage Publications.
- Greenblat, C. y Duke, D. (1981). *Principles and Practises of Gaming-Simulation*. Newbury Park: Sage Publications.
- Halleck, G. y Coll-García, J. (2011). Developing problem-solving and intercultural communication: An online simulation for engineering students. *Journal of Simulation/Gaming for Learning and Development* 1/1, 2158-5539.

- Hofstede, G. J.; Caluwé, L. y Peters, V. (2010). Why Simulation Games Work-In Search of the Active Substance: A Synthesis. *Simulation Gaming* 41/6, 824-843.
- Klabbers, J. (2009). *The Magic Circle: Principles of Gaming Simulation*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. y Kolb, A. (2005a). *The Kolb Learning Style Inventory- Version 3.1 2005 Technical Specifications*. Boston, MA: Hay Group, Hay Resources Direct.
- Kolb, A. Y. y Kolb, D. A. (2005b). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning and Education* 4/2, 193-212.
- Kolb, A. Y. y Kolb, D. A. (2009). The Learning Way: Meta-cognitive Aspects of Experiential Learning. *Simulation & Gaming* 40/3: 297-327.
- Kriz, W. C. y Hense, J. U. (2006). Theory-oriented evaluation for the design of and research in gaming and simulation. *Simulation & Gaming* 37/2, 268-283.
- Lay, C. y Smarick, K. (2006). Simulating a Senate Office: The Impact on Student Knowledge and Attitudes. *Journal of Political Science Education* 2.2, 131-146. Sitio web: <http://bit.ly/1uJvGan> [Consulta: 5/1/2013]
- Lederman, L. (1983). Differential learning outcomes in an instructional simulation: Exploring the relationship between designated role and perceived learning outcome. *Communication Quarterly* 32, 198-204.
- Lederman, L. (1992). Debriefing: Towards a Systematic Assessment of Theory and Practice. *Simulation & Gaming: An International Journal of Theory, Practice and Research* 23/2, 145-160.
- Lederman, L. y Steward, L. (1991). The rules of the game. *Simulation & Gaming: An International Journal of Theory, Practice and Research* 22/4: 502-507.
- MacDonald, P. (2005). *An Analysis of Interlanguage Errors in Synchronous /Asynchronous Intercultural Communication Exchanges*. Tesis Doctoral. Valencia: Universitat de València. Sitio web: <http://bit.ly/1b3kcah> [Consulta: 10/11/2012]
- Morales Vallejo, P. (2010). Investigación e innovación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 8/2, 47-73.
- Morales Vallejo, P. (2012). El Profesor en la era de las competencias. Sitio web: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/> [Consulta: 31-3- 2014].
- Rising, B. (1999). *La Eficacia Didáctica de los Juegos de Simulación por Ordenador en el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera en Alumnos de Derecho, Económicas e Ingeniería*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Rising, B. (2009). Business Simulations as a Vehicle for Language Acquisition. En

- Guillén-Nieto, V.; Marimón-Llorca, C.; Vargas-Sierra, C. (eds). *Intercultural Business Communication and Simulation and Gaming Methodology*. Bern: Peter Lang, 317-339.
- Shubik, M. (1994). Some Musings on Gaming and Simulation. *Simulation & Games: An International Journal of Theory, Practice and Research* 25/2, 251-258.
- Shuman, L.; Besterfield-Sacre, M. y McCourty, L. (2005). ABET Professional Skills - Can They Be Taught? Can They Be Assessed? *Journal of Engineering Education* 94, 41-55.
- Taylor, J. L. y Walford, R. (1978). *Learning and the simulation game*. Sage Publications: Beverly Hills, California.
- Vernon, V. (2006). An Old-Timer's Reflections on IP Simulations. APSA Teaching and Learning Conference. Renaissance Hotel, Washington, D.C. Conference Presentation.
- Watts, F.; García-Carbonell, A.; Martínez Alzamora, N. (2006). Relación entre autoevaluación y evaluación por el profesor. Estimación de tiempo de dedicación del estudiante. En Watts, F.; García-Carbonell, A. (eds.) *La Evaluación Compartida: investigación multidisciplinar*. Valencia: Editorial de la UPV, 109-130.
- Watts, F., García-Carbonell, A. y Rising, B. (2011). Student perceptions of collaborative work in telematic simulation. *Journal of Simulation/Gaming for Learning and Development*, 1-16
- Wedig, T. (2010) Getting the Most from Classroom Simulations: Strategies for Maximizing Learning Outcomes. *PS: Political Science & Politics* 43/3: 547-555.
- Wolfe, J. y Crookall; D. (1998). Developing a Scientific Knowledge of Simulation/Gaming. *Simulation Gaming* 29/1 7-19.

Anexo

Cuestionario de aptitudes tipo Likert utilizado en el presente estudio

Variable 1. Utilidad	
1	¿Crees que el inglés te será útil en tu futura vida profesional?
2	-¿Tienes interés personal por la lengua inglesa? (Visitar países de habla inglesa, hacer amigos, conocer su cultura, conocer la lengua para fines específicos)
Variable 2. Nivel pre-tratamiento	
3	Nivel general de inglés.
4	Nivel de comprensión lectora (entender el discurso escrito).
5	Nivel de comprensión oral (entender el discurso hablado).
6	Nivel de expresión escrita (escribir, redactar).
7	Nivel de expresión oral (hablar).
8	¿Tienes confianza en ti mismo/a para expresar tus ideas?
9	¿Cuál era tu nivel de fluidez?
10	¿Crees que eras capaz de comunicarte en inglés?
Variable 3. Progreso oral	
11	¿Crees que has mejorado la comprensión oral?
13	¿Crees que has mejorado la expresión oral?
14	¿Crees que tu capacidad para transmitir ideas ha mejorado?
15	¿Crees que has adquirido fluidez mediante la simulación?
16	¿Crees que has alcanzado mayor confianza en ti mismo/a para expresarte en inglés?
20	¿Crees que has mejorado tu pronunciación?
21	¿Crees que has mejorado tu entonación y ritmo propios de la lengua inglesa?
22	¿Crees que ha mejorado tu capacidad de comunicación en la lengua inglesa?
Variable 4. Progreso escrito y vocabulario	
12	¿Crees que has mejorado la expresión escrita?
18	¿Crees que has ampliado tu vocabulario?
19	¿Crees que haces mayor uso del vocabulario con precisión?
Variable 5. Factores que influyen en el progreso	
25	¿Influye en el progreso que las clases sean participativas?
26	¿Se fomenta el trabajo en equipo?
27	¿Crees que la relación del profesor con los alumnos es más cercana?
28	¿Crees que se fomenta la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación?

Variable 6. Contribución de las partes de la simulación telemática	
31	¿Crees que la fase de información en la simulación ha mejorado tu nivel de inglés?
32	¿Crees que la producción de mensajes y comunicados, propuestas y "reports" han contribuido a tu progreso en inglés?
33	¿Crees que la lectura de correspondencia en inglés han contribuido a tu progreso en la lengua inglesa?
34	¿Crees que los debates en tu grupo (intragrupos) han contribuido a tu progreso en la lengua inglesa?
35	¿Crees que los debates entre todos los grupos (intergrupos) han contribuido a tu progreso en la lengua inglesa?
36	¿Crees que las sesiones de puesta en común han contribuido a tu progreso en la lengua inglesa?
37	¿Crees que la producción y presentación del documento final han contribuido a tu progreso en la lengua inglesa?
Variable 7. Mejora en capacidades	
17	¿Crees que has mejorado la organización del discurso oral de manera lógica y fácil de seguir? (Introducción, puntos principales, conclusión)
41	¿Crees que la simulación ha mejorado tu capacidad de debate?
42	¿Crees que la simulación ha mejorado tu capacidad de negociación?
43	¿Crees que la simulación ha mejorado tu capacidad de toma de decisiones?
44	¿Crees que la simulación ha mejorado tu capacidad de relacionarte con los demás?
Variable 8. Cambio de actitud hacia el aprendizaje del inglés	
38	¿Este año con la simulación, ha cambiado tu actitud respecto a la clase de inglés?
39	¿La simulación ha aumentado tu interés en estudiar la asignatura?
40	¿Crees que la simulación ha mejorado el clima del aula?
45	¿La simulación te ha despertado otro tipo de intereses como: relacionarte con gente a través de intercambios académicos, participar en actividades académicas con soporte tecnológico (simulaciones telemáticas, conferencias, etc.)?
46	¿Eres partidario de utilizar simulaciones en el aula?

Innovación educativa basada en evidencias con portafolios digitales para enseñanza de la Historia

Educational innovation with evidence-based digital portfolios or teaching History

Luz Cristina Rodríguez Pérez

Docente de Ciencias Sociales en educación Básica y Media. Colegio Ciudadela Educativa de Bosa. Secretaría de Educación de Bogotá.

Susana Montiel Bautista

Profesora de programas en línea de Educación y Humanidades. Tecnológico de Monterrey

María Soledad Ramírez Montoya

Profesora investigadora titular. Tecnológico de Monterrey

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación que analiza cómo se favorece la enseñanza de la Historia de Colombia, en el contexto de procesos de reconstrucción de la Memoria Histórica en Educación Media, por medio de la innovación educativa basada en evidencias a través de portafolios digitales. Se implementó la metodología de estudio de casos en el marco de la clase de ciencias sociales de una institución educativa de Bogotá, donde se incorporó un portafolio digital para la construcción de evidencias. El estudio se orientó por tres categorías de análisis: innovación educativa basada en evidencias, portafolios digitales, enseñanza de la Historia en Educación Media. En los resultados se encontró una relación estrecha entre las categorías atendiendo a cuatro áreas: la innovación como proceso de transformación de situaciones educativas y dentro de este proceso la especial relevancia de la construcción de evidencias como validación de los aprendizajes, la incorporación de la reflexión y la colaboración como factores determinantes dentro del proceso de innovación, el espacio digital del portafolio como escenario que propició el desarrollo de las competencias críticas y propositivas, así como la formación ciudadana para el campo cada vez más relevante en el contexto colombiano de la comprensión del conflicto armado y finalmente, las iniciativas de Memoria Histórica que son necesarias para construir espacios de paz y reconciliación desde las instituciones educativas.

Palabras clave: portafolio digital, innovación educativa, enseñanza de la Historia, Memoria Histórica, reflexión y colaboración.

Abstract

This article presents the results of an investigation that analyzes how the teaching of Colombian History is favored in the context of the reconstruction process of Historical Memory in High School through the educational innovation based on evidences in electronic portfolios. The case study methodology was introduced in the context of the Social Studies class in a school in Bogotá, in which the electronic portfolio was incorporated for the construction of evidences. The study was guided by three categories of analysis: namely, educational innovation based on evidences, electronic portfolios, and teaching in history in high school. The results obtained showed a tight relationship between the categories concerning four areas: innovation as a transformation process of educational situations and within the process the special relevance of the construction of evidences as a support for learning, the incorporation of collaboration and thinking as decisive

factors in the innovation process, the electronic portfolio as a tool that fostered the development of critical and proactive skills, as well as citizenship education as a field each time more and more relevant in the Colombian context of understanding of the armed conflict; and finally, the initiatives of Historical Memory that are needed to bring peace and reconciliation from the educational institutions.

Keywords: electronic portfolios, educational innovation, teaching of history, historical memory, reflection and collaboration.

1. INTRODUCCIÓN

El conflicto y la memoria —lo muestra con creces la experiencia colombiana— no son elementos necesariamente secuenciales del acontecer político-social, sino rasgos simultáneos de una sociedad largamente fracturada. (Gonzalo Sánchez, ¡Basta Ya! Colombia: Memoria de guerra y dignidad, 2013, CNMH)

70

En este artículo se presentan los principales hallazgos, resultado de una investigación sobre innovación educativa desarrollada en una institución de la ciudad de Bogotá con estudiantes de Educación Media, en donde confluyen la innovación educativa basada en evidencias, el uso de portafolios digitales y la enseñanza de la historia reciente de Colombia, marcada por un escenario de conflicto y la creciente necesidad de Memoria Histórica desde los contextos escolares.

La innovación es tan antigua como la necesidad del hombre de adaptar el entorno a sus necesidades, las ideas innovadoras han cambiado el mundo, cambiaron el modo de producción, las formas de gobierno, las comunicaciones, el transporte, hasta los mecanismos de transmisión cultural. Por su parte, la innovación educativa transforma las estructuras de las instituciones educativas para mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que resulta de vital importancia convertirla en el tema clave en la discusión pedagógica y en la investigación educativa.

De la mano de la innovación educativa a lo largo del estudio que se presenta, se encuentran los Recursos Educativos Abiertos y los portafolios digitales como factores determinantes en la construcción de evidencias que den cuenta del mejoramiento de los procesos de aprendizaje de las Ciencias Sociales y en especial de la Historia reciente de Colombia.

Durante la historia del siglo XX el conflicto y la violencia han alcanzado dimensiones aterradoras en Colombia, los datos más recientes publicados en el año 2013 por el Centro Nacional de Memoria Histórica, dan cuenta de 220.000 muertes aproximadamente, en modalidades de violencia tan devastadoras como la masacre y el asesinato selectivo, y con efectos de igual magnitud como el desplazamiento forzado y la desaparición. Este panorama, más allá de aterrar al lector busca evidenciar la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia reciente en el contexto colombiano, y la necesidad cada vez más apremiante de formar ciudadanos críticos de su entorno, que reconstruyan la memoria de su pasado para evitar la repetición en el futuro.

La tecnología en este panorama juega un papel fundamental, constituyendo el factor de enlace entre mejores aprendizajes, donde los Recursos Educativos Abiertos (REA) permitirán a los participantes acceder a más y mejor información, para centrarse, no en la búsqueda, sino en el análisis y la reflexión sobre los fenómenos sociales que los rodean. Esta relación entre Ciencias Sociales y tecnología no ha resultado fácil, pues las resistencias dentro de las comunidades saltan a la vista, se desconfía en muchas ocasiones de las redes sociales, de la calidad de la información disponible en la red y de la adaptabilidad del rol del docente a estos nuevos escenarios. Es este el punto innovador del estudio que se presenta, la posibilidad de establecer relaciones pedagógicas en el entorno virtual para aprender y enseñar Historia superando la herencia de violencia que ya pesa demasiado en el pasado.

2. NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El contexto de enseñanza de las ciencias sociales y especialmente de la Historia se encuentra altamente influenciado por la vinculación al estándar tradicional de memorización y repetición, sumado a los altos niveles de apatía por la reflexión y la participación de los ciudadanos en formación y la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico y creativo (Cobo y Moravec, 2011), la identidad y el sentido de pertenencia (Jelin, 2005) en escenarios marcados por la violencia de larga duración, haciendo latente la necesidad de la innovación educativa que incorpore nuevas herramientas para aprender y evitar el olvido selectivo, es así como se hace pertinente la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se puede innovar a través de portafolios digitales para favorecer los procesos de reconstrucción (y reactivación) de la memoria en la enseñanza de la historia?

El contexto en el que se desarrolló la investigación parte del ámbito internacional al considerarlo como el escenario de dinámicas globales de cambio que buscan subsanar deudas históricas en cuanto al acceso a recursos de forma equitativa, el ejercicio de derechos fundamentales y atendiendo a retos del siglo XXI (ONU, 2013; UNESCO, 2000; OEI, 2010), sin dejar de lado el papel cada vez más relevante de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (UNESCO, 2013) para propiciar la innovación educativa y cerrar las brechas de acceso y uso. En el ámbito nacional y local, las políticas públicas coinciden con los acuerdos del orden internacional en cuanto a los derechos fundamentales asociados a la educación integral (República de Colombia, 1991; Congreso de la República, 1994; Ministerio de Educación Nacional, 2006; Secretaría de Educación Distrital, 2012) y su papel fundamental en la renovación pedagógica para el logro de la equidad y la calidad. En el ámbito escolar fueron motivo de análisis las dimensiones institucional, social y pedagógica (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999); este estudio de investigación se realizó en una institución educativa de la ciudad de Bogotá denominada Megacolegio por la extensión de su infraestructura y población, misma que presenta grandes retos debido a su crecimiento acelerado, su poca planeación prospectiva, las deficiencias en canales de comunicación efectivos y la necesidad de espacios de socialización de experiencias significativas que propendan por la redefinición de sus políticas para responder a las necesidades de la población que atiende y lograr coherencia con la realidad que afronta.

3. REVISIÓN DE LITERATURA

Para el desarrollo de la investigación se definieron dos constructos fundamentales en torno a los cuales giró la revisión de la teoría: Innovación educativa basada en evidencias para desarrollar cualidades reflexivas y Producción audiovisual de portafolios digitales en acceso abierto.

Innovación educativa basada en evidencias para desarrollar cualidades reflexivas. La innovación educativa se entiende como las dinámicas de cambio y transformación dentro de contextos educativos que propenden por la mejora de procesos de enseñanza y aprendizaje, desde la escuela y hacia la escuela (Murillo, 2011; Beltrán, 2013 y Fullan, 2010). Ramírez (2012) y Hammersley (2004) se enfocan hacia la innovación educativa basada en evidencias que consiste en el uso de pruebas validadas académicamente para la emisión de

juicios de valor que generan el cambio educativo, por su parte Cobo y Moravec (2011) agregan al proceso de innovación las habilidades que se desarrollan y facilitan aprendizajes duraderos y adaptables.

Las estrategias innovadoras catalogadas dentro del método creativo son flexibles y adaptables (De la Torre, 2008), transforman el rol del docente, quien debe atender nuevas tipologías de aprendizaje en el marco de la colaboración (Cobo, 2007). Las experiencias que incorporan estrategias innovadoras en ciencias sociales (Bain, 2005 y Sobrino, 2011) establecen nuevas relaciones entre la disciplina, la práctica pedagógica y las nuevas tecnologías que replantean el enfoque tradicional de transmisión de información. Enriquecen la innovación educativa las competencias reflexivas (Domingo, 2009; Van Vucht & De Weert, 2005; Farías y Ramírez, 2010) orientadas a procesos internos y externos de aprendizaje para la autonomía, la participación y el pensamiento crítico (Paul y Elder, 2005), completamente pertinentes en el análisis de procesos de recuperación de la Memoria Histórica (Molano, 2009; Sánchez, 2004; Grupo de Memoria Histórica, 2013) y que obedecen a la actividad subjetiva y colectiva de reflexión y dotación de sentido del pasado.

Producción audiovisual de portafolios digitales en acceso abierto. El marco del Movimiento Educativo Abierto (Gudiño y Ramírez, 2013; OECD, 2007; Levy, 2009; Lázaro, Ocaña, Ramírez y Burgos, 2012) da paso a la producción de recursos de libre producción y distribución que deben ser cuidadosamente adaptados a las particularidades del contexto (Richter & McPherson, 2012). Dentro de este movimiento se integran los portafolios digitales como la colección de evidencias de aprendizaje que responde a la necesidad de reflexión en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Díaz, Romero y Heredia, 2012 y Prendes y Sánchez, 2008), donde, a partir de la incorporación de nuevos instrumentos que aplican tecnologías de la información y la comunicación (Chen, Chang, Chen, Huang, & Chen, 2012) en múltiples formatos como audio, video, gráfico o texto (Lambert, DePaepe, Lambert & Anderson, 2007) de libre acceso que permite la construcción colectiva, la producción y distribución de nuevos contenidos y con múltiples usos en procesos de enseñanza-aprendizaje.

En estos materiales se requiere para su producción herramientas de creación específicas, de gestión de documentos, de comunidades virtuales para el intercambio de información, transformando el rol del docente y el estudiante hacia la colaboración y la participación, permitiendo la incorporación de nuevas narrativas al proceso de enseñanza, desde una perspectiva más amplia del

conocimiento (Carliner, 2005; Díaz, Romero y Heredia, 2012; Yancey, 2009; Pacheco, Ramírez, Guzmán y Baray, 2013) y la evaluación auténtica como reflexión sobre el proceso y retroalimentación entre los participantes, más allá de la suma de evidencias, al convertirse el portafolio en poseedor de visiones más amplias e integrales del saber (Lorenzo & Ittelson, 2005; Seda, 2002; Rodríguez, 2011; Correa, Jiménez y Gutiérrez, 2009; Redecker, 2013), permitiendo al docente mejorar el acompañamiento en el proceso evaluativo al incorporar instrumentos orientados por criterios y rúbricas que favorezcan el desarrollo del carácter cualitativo de la evaluación.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio fue orientado por el paradigma cualitativo que pretende la comprensión de la realidad (Valenzuela y Flores, 2012) desde la fundamentación teórica (Martínez, 2006), para el ámbito de la investigación educativa, este paradigma logra articular la enseñanza de la Historia y la incorporación de tecnologías desde el método de estudio de casos, en este método se busca la particularización de un escenario educativo (Stake, 2007) para la comprensión a detalle de un fenómeno.

74

Situación educativa. El escenario de innovación correspondió a la clase de Ciencias Sociales de Educación Media, en una institución educativa oficial de la ciudad de Bogotá, cuya metodología comprende el trabajo presencial y virtual, combinado con estrategias de colaboración. Dentro de los recursos era posible contar con fuentes documentales disponibles en físico y en formato digital, material audiovisual y herramientas para favorecer el trabajo digital disponibles en la red, bajo los parámetros de recursos abiertos. La evaluación contempló el acompañamiento y retroalimentación del profesor, junto con ejercicios de evaluación de pares y autoevaluación, acompañado de rúbricas de evaluación donde se exponían criterios para el proceso.

La incorporación del portafolio digital como eje de la innovación educativa se desarrolló en cinco etapas: 1) descubrimiento y relación inicial con los contenidos de la clase, 2) acercamiento a herramientas digitales, 3) creación del portafolio digital en la red social Facebook, 4) acercamiento a las temáticas por medio de material audiovisual y 5) consolidación del portafolio por medio de la participación de los estudiantes.

El portafolio digital como espacio de construcción de evidencias, funcionó como eje fundamental de la experiencia de innovación educativa para la interacción, comunicación, debate y socialización de ideas de los estudiantes participantes de la Educación Media, al que se incorporan 472 estudiantes dentro de un grupo cerrado en la red social Facebook que, por la preexistencia de perfiles de los participantes, facilitó la circulación de información en doble vía.

Los ejercicios desarrollados en el espacio virtual fueron de cuatro tipos: a) réplicas de ejercicios de clase, b) nuevas actividades que se desarrollaron netamente en el espacio del portafolio, c) eventos del orden nacional y local y d) participaciones espontáneas de los estudiantes.

Población, muestra y técnicas de recolección de datos. La población al constituir la totalidad de datos disponibles (Valenzuela y Flores, 2012) correspondió a estudiantes de Educación Media, quienes se encuentran en el rango de 15 a 18 años de edad, distribuidos en seis grupos de grado décimo y cinco grupos de grado once con aproximadamente 40 integrantes cada uno. Se aplicó el muestreo cualitativo (Mayan, 2001) como selección parcial de estudiantes con disposición e interés, y poseedores de información de calidad, el tamaño de la muestra estuvo determinado por la saturación de datos en 17 estudiantes pertenecientes al último grado de Educación Media (que para el caso colombiano corresponde al ciclo final de la educación formal previo al ingreso a la educación superior), distribuidos en 5 grupos focales, la selección de la muestra se determinó por el interés y participaciones relevantes en la primera etapa de desarrollo del portafolio, los buenos resultados académicos, siendo esta una muestra condicionada.

Las técnicas de recolección de datos empleadas en este estudio fueron: entrevista, observación, análisis de documentos y bitácora. Considerando que la entrevista es una técnica esencial para la recopilación de datos, se aplicó a los diecisiete estudiantes que formaron parte de la muestra, bajo las características de entrevista focalizada cuyas preguntas responden a las categorías e indicadores del estudio; éstas se desarrollaron en cinco grupos focales. La observación proporcionó información formal o casual con apoyo de evidencias fotográficas, la observación se centró tanto en el ámbito virtual como en el presencial, recopilando información sobre la organización, participación y situaciones propias del escenario educativo. El análisis documentos, tomando como referencia a Yin (2003) permite corroborar y aumentar la evidencia proporcionada por otras fuentes, la revisión se centró en el análisis de los productos finales

construidos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia por medio de su recopilación en portafolio digital. Por último la bitácora del investigador como lo señala Mayan (2001) corresponde a la recopilación de notas de campo sobre la observación, ésta se consignó en formato digital con reporte fechado de anotaciones relevantes sobre el proceso de investigación y de evidencias relevantes a ser cotejadas con la información obtenida con otros instrumentos.

La triangulación actuó como eje principal del proceso de captura y análisis, siendo fundamental para la validación de significados y confirmación de interpretaciones (Stake, 2007) a través de líneas de convergencia (Yin, 2006) dotando de validez y confiabilidad a los resultados del estudio, sin la pretensión de generalizaciones o significados únicos que no corresponden a un estudio de carácter cualitativo, antes bien permitiendo confirmar interpretaciones sobre el fenómeno en estudio. La captura funcionó de forma paralela a la experiencia educativa por medio de la aplicación de los instrumentos de información y la sistematización de los mismos, creando colecciones de datos por categoría y contrastando los hallazgos de las diferentes fuentes con la teoría disponible.

5. RESULTADOS

A partir de la revisión teórica se establecieron como hilos conductores de la investigación tres categorías: innovación educativa basada en evidencias, portafolios digitales y enseñanza de la historia en educación media; cada categoría se desglosó en indicadores que permitieron la ampliación de la escala de análisis para la recopilación de datos. Los resultados del estudio reúnen los principales hallazgos en cada una de las categorías de estudio, incorporando la información empírica, junto con la base teórica, para concluir con la interpretación del investigador.

Innovación educativa basada en evidencias El interés y la creatividad constituyen elementos de cambio y transformación dentro del proceso de innovación educativa basada en evidencias con estudiantes pertenecientes a la Educación Media, permitiendo la superación de resistencias presentes en la organización tradicional de la escuela junto con la incorporación de tecnologías en los procesos educativos. Tal como lo señalan tanto las aportaciones de los estudiantes participantes y las referencias a la creatividad y el interés en tres de los cinco grupos focales entrevistados. Para Ramírez (2012) la innovación educativa basada en evidencias se traduce en transformación desde la acción interna

cuando cambian prácticas tradicionales mientras que Cobo y Moravec (2011) señalan a la creatividad dentro del conjunto de habilidades que se desarrollan en contextos innovadores. Por lo tanto los procesos innovadores generan transformaciones significativas cuando la participación de los agentes educativos permite la superación de los moldes tradicionales impuestos asumidos social e históricamente por los estudiantes.

Para los estudiantes de Educación Media participantes de procesos de innovación educativa la validez de la construcción de evidencias radica en el respaldo que éstas entregan a los aprendizajes adquiridos. En los resultados recopilados la validez del argumento representado en las evidencias, es característico de las producciones que tienen especial cuidado en el manejo, procesamiento de la información y en el uso de las fuentes idóneas para la expresión de ideas. Así como las evidencias surgen para apoyar el diagnóstico médico (Hammersley, 2004), en la innovación educativa representan la prueba concreta del cambio educativo (Ramírez, 2012). En consecuencia dentro del proceso de innovación educativa la evidencia cobra un papel fundamental como medio para sustentar los aprendizajes distinguiendo las fuentes y recursos que alimentan el mismo.

En la incorporación de portafolios digitales, necesidades como la falta de interés y el acceso a la información son resueltas por los estudiantes mediante las dinámicas de cambio que supone el uso de tecnología. La orientación del profesor en mediación y las necesidades particulares del contexto como lo señalan los resultados recopilados en las entrevistas y la observación del investigador, facilita la solución de necesidades educativas. La intervención no punitiva y el liderazgo como señala Fullan (2010) son facilitadores para el cambio, sumado a la evaluación del contexto y sus necesidades (Beltrán, 2013). Múltiples necesidades educativas pueden ser superadas con la incorporación de la innovación educativa, contemplando en especial las características del contexto escolar, pues no es posible extrapolar experiencias a nuevos contextos y considerarlas exitosas de forma automática.

En el caso de las estrategias de enseñanza innovadoras implementadas con estudiantes de Educación Media es evidente la transformación de los roles tanto de profesor como de estudiantes, alejándose de la pasividad y propiciando el diálogo; la colaboración y el uso de tecnología funcionan como facilitadores en la implementación de este tipo de estrategias. Las evidencias recolectadas en el proceso de investigación a partir de la aplicación de entrevistas, bitácora y observación del investigador, concuerdan con los nuevos roles que asumen

los participantes y la resignificación de sus roles en actividades innovadoras que requieren de la colaboración. El favorecimiento a la relación de estudiantes y docentes y la adaptabilidad de este último (De la Torre, 2008), junto con la colaboración (Sikora, 2013) presentan situaciones adecuadas para la enseñanza con estrategias innovadoras. El docente que enseña con estrategias innovadoras contempla la visión del estudiante quien asume un rol más activo en su proceso de aprendizaje saliendo de la esfera personal para sentarse en la esfera colectiva de la construcción de redes.

La reflexión y la retroalimentación para los estudiantes participantes favorecen la construcción de posturas críticas frente a dinámicas, problemáticas sociales y procesos de aprendizaje. Los aportes al portafolio digital y las opiniones de los participantes resaltan la importancia de la reflexión como estrategia para identificar falencias y de la retroalimentación para reconocer otros puntos de vista que pueden enriquecer el propio. Las dimensiones personal e interpersonal propuestas por Farías y Ramírez (2010) son fundamentales en el desarrollo de este tipo de competencias, en relación directa con el ejercicio de la ciudadanía (López, 2009) en democracias participativas. El fortalecimiento de las competencias críticas y propositivas permitirá que los estudiantes analicen la realidad en la que viven y ejecuten acciones para transformarla como sujetos activos del conocimiento y la comunidad.

78

Portafolios digitales. Los Recursos Educativos Abiertos permiten al estudiante no solo acceder a mayor calidad y cantidad de información sino reflexionar sobre dicha información y como ésta se incorpora a espacios de construcción colectiva como los portafolios digitales. Los estudiantes participantes lograron acceder a mejores fuentes de información por medio de Recursos Educativos Abiertos, optimizando el uso reflexivo de la información. El proceso de democratización cultural (Dussel, 2010) que lleva consigo el acceso a contenidos abiertos favorece el aprendizaje y su ampliación a la esfera de las colectividades. Guardando, como lo señalan Richter & McPherson (2012), las debidas proporciones sobre su efectividad y aplicabilidad. Los problemas educativos que pueden resolver los recursos educativos abiertos están limitados por las necesidades particulares del contexto educativo, con el proceso de reflexión su adaptabilidad y funcionalidad se incrementan significativamente.

Para los estudiantes participantes el incluir el componente audiovisual presenta ventajas para la transmisión efectiva de mensajes, es un formato más atractivo y generador de interés en la población. El componente audiovisual resultó más

llamativo para los estudiantes participantes en la construcción del portafolio digital, fomentó la participación y la colaboración entre pares como lo señala el análisis de las participaciones incorporadas en el portafolio digital. La relación del componente audiovisual con los portafolios digitales está dada en la medida que estos últimos permiten la incorporación de multiplicidad de formatos (Lambert, DePaepe, Lambert & Anderson, 2007). Aún es incipiente la participación como productores de contenido audiovisual de los estudiantes participantes, siendo un área de oportunidad para la ampliación del rol de consumidor de contenidos, contemplando el avance significativo en el análisis de las ventajas de este formato y de la colaboración en la incorporación de este componente.

El rol del estudiante se transforma con la enseñanza, aprendizaje y evaluación con portafolios digitales, en la medida que el rol docente amplía la esfera de participación en dichos procesos, los estudiantes asumen procesos de evaluación y autoevaluación desde posturas reflexivas, mientras que el docente se enfoca en la orientación de los procesos y el establecimiento de parámetros claros de evaluación. Los ejercicios de retroalimentación y evaluación de pares implementados en el portafolio digital dan cuenta del cambio y ampliación de roles de los participantes en el proceso de innovación, como lo señalan las aportaciones en el portafolio y las opiniones registradas en las entrevistas al asumir la evaluación de pares. Para Prendes y Sánchez (2008) la autoevaluación, el compromiso y la evaluación auténtica son características de la implementación de portafolios digitales, de la mano de la reflexión, coincidiendo así con Carliner (2005). El papel de la colaboración y de la reflexión en la enseñanza, aprendizaje y evaluación con portafolios da lugar a la consolidación de nuevos roles educativos que se alejan del esquema tradicional de la escuela y tejen lazos más profundos entre sus participantes.

Enseñanza de la historia en educación media. La participación ciudadana, la reflexión y la tecnología para los estudiantes participantes favorecen el aprendizaje de la historia de Colombia en la medida que estos aprendizajes tienen repercusiones en el entorno cercano y en el fortalecimiento del sistema de valores. Cuando los estudiantes participantes expresan ideas en el portafolio digital hacen uso de referencias relacionadas con el aprendizaje de la historia y con la necesidad de transformación de la realidad que viven los ciudadanos en formación. El acercamiento a las dinámicas de la investigación en Historia (Bain, 2005) no excluyen el uso de tecnologías o nuevas dinámicas (Sobrinó, 2011) en el aprendizaje de la Historia reciente de Colombia que se caracteriza por el predominio de escenarios de conflicto (Grupo de Memoria Histórica, 2013).

El ejercicio de la ciudadanía se asume en nuevos escenarios, con ciudadanos que participan en el análisis de las problemáticas propias de su entorno y que aplican sus aprendizajes en la construcción de sus reflexiones.

La Memoria Histórica se construye y reconstruye para los participantes de la experiencia de innovación educativa con portafolios digitales en la medida en que se logra visibilizar como parte de un compromiso ciudadano el impacto del conflicto y el papel de quienes lo viven directamente en los espacios alejados de las ciudades, generando empatía con las víctimas y convirtiendo a los participantes en ciudadanos críticos de la realidad nacional. Como lo señalan las participaciones de los estudiantes tanto en el portafolio como en los grupos de entrevistas, existe un interés y necesidad por divulgar y multiplicar los aprendizajes sobre el conflicto armado desde el conocimiento del mismo. La historia se convierte en componente activo y se relaciona con el presente (Sánchez, 2004) en la medida que se dota de sentido al pasado (Molano, 2009). La memoria se convierte en factor de transformación de las comunidades afectadas o no por la violencia, esta memoria transformadora forma ciudadanos participativos, reflexivos y con empatía con las comunidades afectadas.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Cuatro áreas fundamentales se deben atender a la hora de innovar con el uso de portafolios digitales en la enseñanza de la Historia:

1. La innovación educativa con el uso de evidencias reporta avances significativos en el presente estudio, con respecto a la validez de los argumentos contruidos por los estudiantes que se traducen en aprendizajes. La evidencia es entonces el soporte del aprendizaje y se convierte en el mecanismo por excelencia para respaldar el proceso de innovación educativa, que debe ser atractivo para la población involucrada rompiendo los moldes tradicionales que generan resistencias.

En el proceso de construcción de evidencias se transforma el rol de los participantes, los estudiantes asumen papeles más activos y el profesor delega tareas asociadas a la evaluación, convirtiéndose en un mediador y orientador de procesos educativos. Dentro del proceso de innovación educativa con evidencias, estas

no son un elemento innovador *per se*, es decir por sí mismas; las evidencias resultan innovadoras cuando el contexto en el que se desarrolla la innovación educativa y las acciones de los participantes así lo propician.

2. La incorporación de la reflexión y la colaboración en los procesos de innovación educativa, funcionan como factores determinantes en el desarrollo de la investigación, favoreciendo el desarrollo de posturas críticas y propositivas en los participantes, no solo con relación al campo del conocimiento histórico y de memoria, sino sobre el propio proceso de aprendizaje y participación.

La reflexión como proceso interno y personal, pero en relación con los demás, favorece la acción de los participantes, permitiéndole contrastar sus posiciones, evidenciando las áreas de mejora y oportunidad, por lo tanto el proceso de reflexión se convierte en una mirada analítica de las participaciones en contexto y con propósito.

La colaboración, entendida para el presente estudio como el proceso de interacción entre pares académicos con propósitos previamente establecidos, que requiere de la comunicación y el intercambio de ideas para la materialización de dichos propósitos, por ende en la presente investigación fue relevante la implementación de las actividades de tipo colaborativo para favorecer el proceso de innovación, el cambio de roles de los participantes, y el mejoramiento de las estrategias de enseñanza y aprendizaje dentro del área de ciencias sociales.

3. Los portafolios digitales como espacio de participación que transforman las dinámicas tradicionales de la escuela, amplían las esferas de participación y autonomía de los estudiantes, permitiendo que los roles habituales se vean afectados favorablemente en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, pues los estudiantes están dispuestos a asumir nuevas tareas que la estructura tradicional no permitía a cabalidad como la de retroalimentar el trabajo de compañeros desde la perspectiva del mejoramiento continuo. La incorporación de material audiovisual y de Recursos Educativos Abiertos a los portafolios digitales, permitió la construcción de evidencias sólidas de los aprendizajes construidos por los participantes, el acceso a la información y el procesamiento de la misma, involucrando la reflexión, la colaboración para la enseñanza de la historia, desde el fortalecimiento de posturas críticas frente a la realidad.

4. La incorporación de la Memoria Histórica junto con los procesos de reconstrucción en el ámbito de la enseñanza de la Historia para la Educación Media en un contexto como el colombiano, tienen principal relevancia para la formación de ciudadanos críticos y participativos de fenómenos sociales como el conflicto y la violencia. Para el presente estudio que se desarrolló con estudiantes de la ciudad de Bogotá la vinculación con el conflicto y sus impactos se realizó por medio de las narraciones de las víctimas, disponibles en diferentes formatos, es decir que la memoria se convierte en un elemento vivo y colectivo que se reconstruye por medio del acercamiento al relato de quien lo vivió y en la medida que se genera empatía con las víctimas y con las consecuencias a largo plazo de este proceso histórico, junto con la necesidad de acción del participante por medio de la multiplicación en el círculo local y familiar de los aprendizajes logrados.

Finalmente, el estudio permitió establecer las relaciones entre la Memoria Histórica y la incorporación de tecnología al proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación con portafolios digitales, constituyendo así el aporte más importante al campo del conocimiento, demostrando que la Historia como construcción viva del pasado necesita ampliar su campo de acción a la realidad que afrontan los ciudadanos en formación, y esta no está alejada del uso de tecnología, recursos abiertos y redes. La Historia y su enseñanza en contexto deben incorporar dentro de sus metodologías a la tecnología, para permitir el acceso a más y mejores fuentes de información, espacios de interacción con el propósito de formar ciudadanos críticos de su entorno y con la disposición de aportar al cambio y mejora de las necesidades educativas.

82

Recomendaciones para futuras investigaciones. El presente estudio no evalúa los resultados de la implementación de la innovación educativa basada en evidencias en poblaciones de la educación básica, o en otro tipo de poblaciones, siendo este un campo para el desarrollo de futuras investigaciones. Es importante analizar el uso y apropiación en otros niveles de formación de la tecnología, los recursos abiertos y la implementación de portafolios digitales.

También puede constituir un campo fértil para futuras investigaciones el paso del uso a la creación de material audiovisual por parte de los participantes, evaluando ampliamente una nueva faceta del participante como productor de recursos abiertos, más allá de su rol como consumidor de los mismos, siendo posible la investigación a profundidad de los nuevos roles que asumen docentes y estudiantes en el marco de procesos de innovación educativa.

Para el campo de la enseñanza de la Historia y la reconstrucción de memoria es basto el campo de estudio disponible, pues son muchas las facetas del conflicto y las necesidades de las comunidades que han vivenciado directamente los efectos del conflicto armado en Colombia, siendo necesario el reconocimiento pleno de su condición de víctima por parte del estado colombiano, el sistema educativo y la población en general.

La principal invitación para futuras investigaciones que aborden la metodología de estudios de caso, es evitar el uso de generalizaciones, siendo éstas ajenas a las particularidades de los contextos educativos siempre diversos y sujetos a las actuaciones de individuos con necesidades, intereses y recursos distintos; pero si es importante seguir identificando, a través de esta metodología, asertos que puedan seguir contribuyendo a la innovación educativa basada en evidencia.

REFERENCIAS

- Bain, R. B. (2005). They Thought the World Was Flat? Applying the Principles of How People Learn in Teaching High School History. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: history in the classroom* (pp. 179-213). Washington, D.C., USA: The National Academies Press.
- Beltrán, J. A. (2013). La educación como cambio. *Revista Española De Pedagogía*, (254), 101-118. (EBSCO Fuente Académica No. 87379568).
- Carliner, S. (2005). E-Portfolios: The tool that can increase your marketability and refine your skill development efforts. *T+D*, 59(5) 70-75. (ProQuest No. 227015110).
- Chen, M.-Y., Chang, F. M.-T., Chen, C.-C., Huang, M.-J., & Chen, J.-W. (2012). Why do Individuals Use e-Portfolios. *Educational Technology & Society*, 15(4), 114-125. (ProQuest No. 1287024905).
- Cobo, C. (2007). Aprendizaje colaborativo: Nuevos modelos para usos educativos. En C. Cobo y H. Pardo, *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food* (pp. 101-116). Barcelona, España: UVIC. Recuperado de: <http://www.planetaweb2.net/index.html>
- Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona, España: UBe. Recuperado de: <http://www.aprendizajeinvisible.com/es/>
- Congreso de la Republica (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá, Colombia: Gaceta del Congreso Imprenta Nacional.
- Correa, J. M., Jiménez, E. y Gutiérrez, L. P. (2009). El e- portafolio en el proyecto Elkarrikertuz: Las narrativas audiovisuales en el aprendizaje de la cultura

escolar y la formación inicial del profesorado reflexivo. *Revista de Educación a Distancia*, 9(8), 1-16. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/M8/upv.pdf>

De la Torre, S. (2008). Estrategias didácticas innovadoras y creativas. En C. Oliver y M. L. Sevillano (Coords.), *Estrategias didácticas en el aula: buscando la calidad y la innovación* (pp. 61-72). Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Díaz, F., Romero, E. y Heredia, A. (2012). Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: una experiencia con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 103-1. (EBSCO Fuente Académica No. 89452864).

Domingo, A. (2009). Desarrollar la competencia reflexiva en la educación superior. Diez propuestas para el aula universitaria. *Revista Panamericana De Pedagogía: Saberes y Quehaceres Del Pedagogo*, (15), 33-57. (EBSCO Fuente Académica No. 48752095).

Dussel, I. (2010). Los nuevos medios y la democratización de la cultura. *El Monitor de la Educación*. 5(26), 35- 38. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor26.pdf>

Fariás, G. M. y Ramírez, M. S. (2010). Desarrollo de cualidades reflexivas de profesores en formación inicial a través de portafolios electrónicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 141-162. (EBSCO Fuente Académica No. 51609372).

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.

Fullan, M. (2010). Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 15(47), 1100-1106. (EBSCO Fuente Académica No. 58054314).

Grupo de Memoria Histórica (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá, Colombia: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Gudiño, S. y Ramírez, M. S. (2013). Propuesta de Cátedra UNESCO "Movimiento Educativo Abierto para Latinoamérica". En M. E. Prieto, S. J. Pech y A. Pérez (Eds.), *Tecnologías y aprendizaje: Avances en Iberoamérica, volumen 2* (pp. 207-214). México: Universidad Tecnológica de Cancún. Recuperado de: <http://ccita2013.utcancun.edu.mx/descargas/LibroUTVol1.pdf>

Hammersley, M. (2004). Some questions about evidence-based practice in education. In G. Thomas & R. Pring (Eds.), *Evidence-based practice in education* (pp 133-149). USA: Open University Press. Recuperado de: <http://www.youblisher.com/p/219250-Evidence-Based-Practice-in-Education/>

Jelin, E. (2005). Exclusión, memorias y luchas políticas. En D. Mato (Comp.), *Cultura, política y sociedad: perspectivas latinoamericanas* (pp. 219-239). Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/mato/Jelin.rtf>

- Lambert, C., DePaepe, J., Lambert, L., & Anderson, D. (2007). E-portfolios in action. *Kappa Delta Pi Record*, 43(2), 76-81. (ProQuest No. 232063167).
- Lázaro, R. A., Ocaña, L., Ramírez, M.S. y Burgos J.V. (2012). Prácticas en el Movimiento Educativo Abierto: El caso de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey. En M.S. Ramírez y J.B. Burgos (Coords.), *Movimiento Educativo Abierto Acceso, colaboración y movilización de recursos educativos abierto* (pp. 73-85). México: CIITE. Recuperado de: <http://catedra.ruv.itesm.mx/bitstream/987654321/564/10/ebook.pdf>
- Levy, P. (2009). Curriki and the open educational resources movement: Please pass the curriculum. *MultiMedia & Internet@Schools*, 16(3), 9-12. (ProQuest No. 229752288).
- López, R. (2009). Educación para la ciudadanía: Quién, cómo y por qué. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(1), 37-56. (EBSCO Fuente Académica No. 36084371).
- Lorenzo, G., & Ittelson, J. (2005). *An overview of e-portfolios*. USA: Educause Learning Initiative. Recuperado de: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3001.pdf>
- Martínez, P.C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Mayan, M. (2001). *Una Introducción a los Métodos Cualitativos: Módulo de Entrenamiento para Estudiantes y Profesionales (eBook)*. México: Qual Institute Press. Recuperado de: <http://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Plan Decenal de Educación 2006-2016*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles166057_compendio_general.pdf
- Molano, F. (2009). Reflexiones metodológicas de segundo orden en la reconstrucción colectiva de las memorias de y con las víctimas de crímenes de estado. En A. Serna (Com.), *Memorias en crisoles: Propuestas teóricas, metodológicas y estratégicas para los estudios de la memoria* (pp. 25-34). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano.
- Murillo, F. J. (2011). Hacer de la educación un ámbito basado en evidencias científicas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 3-12. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119880001>
- OECD (2007). *Giving Knowledge for Free: The emergence of open educational resources*. France: Centre for educational research and innovation. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/cei/38654317.pdf>
- OEI (2010). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021.pdf>

- ONU (2013). *Objetivos de desarrollo del milenio Informe 2013*. Nueva York, Estados Unidos: Naciones Unidas. Recuperado de: <http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/mdg-report-2013-spanish.pdf>
- Pacheco, A., Ramírez, M., Guzmán, C. L. y Baray, R. (2013). Producción colaborativa de videos educativos abiertos como evidencias del aprendizaje y del desarrollo de competencias. En M. S. Ramírez (Coord.), *Competencias Docentes y Prácticas Educativas Abiertas en Educación a Distancia* (pp. 48-56). México: Lulu editorial digital. Recuperado de: <http://catedra.ruv.itesm.mx/handle/987654321/745>
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico*. USA: Fundación para el pensamiento crítico. Recuperado de: http://www.eduteka.org/pdfdir/EstandaresPensamientoCritico_ESPANHOL.pdf
- Prendes, M. P. y Sánchez, M. M. (2008). Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 32, 21-34. Recuperado de: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n32/2.pdf>
- Ramírez, M. S. (2012). *Modelos de estrategias y enseñanza para ambientes innovadores*. Monterrey, México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- Redecker, C. (2013). The Use of ICT for the Assessment of Key Competences. *Luxembourg: European Commission*. Doi: 10.2791/87007. Recuperado de: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC76971.pdf>
- República de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, Colombia: Diario Oficial Imprenta Nacional.
- Richter, T., & McPherson, M. (2012). Open educational resources: Education for the world?. *Distance Education*, 33(2), 201-219. (ProQuest No. 1034609551).
- Rodríguez, M. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Revista Tendencias pedagógicas*, (17), 83-103. Recuperado de: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011_17_09.pdf
- Sánchez, G. (2004). Guerras, memoria e historia. En R. Belay, J. Bracamonte, C. I. Degregori y J. Joinville (Eds.), *Memorias en conflicto Aspectos de la violencia política contemporánea* (pp. 157-177). Lima, Perú: Institut français d'études andines. Recuperado de: <http://books.openedition.org/ifea/832>
- Secretaría de Educación Distrital (2012). *Bases para el Plan Sectorial de Educación 2012-2016: Calidad para todos y todas*. Bogotá, Colombia: SED Bogotá. Recuperado de: http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/PLAN_SECTORIAL/2013/Bases%20Plan%20Sectorial%20Educacion%20DEF%2024072013.pdf
- Seda, I. (2002). Evaluación por portafolios: un enfoque para la enseñanza. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32(1), 105-128. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27032105>
- Sikora, D. (2013). What great teachers do (or should do): Innovative brain-based instructional strategies. *Techniques*, 88(7), 38-43. (ProQuest No. 1442518060).

- Sobрино, D. (2011). Buenas prácticas en didáctica de la historia: El caso de "Historia a por todas". En J. Hernández y otros (Coords.), *Experiencias Educativas en las Aulas del siglo XXI: Innovación con TIC* (pp. 180-184). España: Ariel-Fundación Telefónica.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de casos (4ta. ed.)*. Madrid, España: Morata.
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO (2013). *Enfoque estratégico sobre tics en educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223251s.pdf>
- Valenzuela, J. y Flores, M. (2012). *Fundamentos de la Investigación Educativa volumen 2*. Monterrey, México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- Van Vucht, L., & De Weert, E. (2005). From Erudition to Academic Competence. *Revista Española De Pedagogía*, (230), 123-145. (EBSCO Fuente Académica No. 22234146).
- Yancey, K. B. (2009). Electronic portfolios a decade into the twenty-first century: What we know, what we need to know. *Peer Review*, 11(1), 28-32. (ProQuest No. 216597119).
- Yin, R. K. (2006). Case Study Methods. En J.L. Green, G. Camilli, P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 111-122). Estados Unidos: Routledge. Recuperado de: <http://www.cosmoscorp.com/Docs/AERAdraft.pdf>

Educación para la salud en áreas rurales. Enfermedad de Chagas en Tucumán, Argentina

Health Education in rural areas. Chagas disease in Tucumán, Argentina

María Emilia Ferrero, Elsa Meinardi y Carla Cecere

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales-Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Resumen

El propósito central de este trabajo fue implementar una intervención educativa dirigida a estudiantes de escuelas primarias de comunidades rurales de la provincia de Tucumán, en Argentina, centrada en la prevención y el control de la enfermedad de Chagas. La propuesta incluyó tres etapas: la indagación de las concepciones iniciales de los y las estudiantes sobre la enfermedad y su vector mediante encuestas individuales, la implementación de un taller con actividades participativas diseñadas para tal fin y la toma de una encuesta posteriormente al mismo. En este trabajo presentamos las actividades que formaron parte del taller y los resultados de ambas encuestas. En algunos casos se notó una escasa modificación de las nociones iniciales de los niños y niñas, lo cual indica la necesidad de profundizar en el conocimiento de las representaciones compartidas por la comunidad, y la importancia de seguir trabajando en la generación de estrategias de educativas centradas en la enfermedad de Chagas.

Palabras clave: Educación para la salud, Enfermedad de Chagas, comunidades rurales.

Abstract

The main goal of the current study was to implement an educational intervention focused on the prevention and control of Chagas disease that was carried out among primary school students living in rural communities from Tucumán province, Argentina. The proposal included three phases: the inquiry into the initial conceptions of the students about the disease and its vector using individual surveys, followed by the design and implementation of participatory workshops, and a subsequent survey. In this study we show the activities developed during the workshop and the results obtained from both surveys. The few changes in some of the children initial conceptions highlighted the need for a deeper understanding of the representations shared by the community, and the importance to keep working on creating educational strategies centered for preventing Chagas disease.

Keywords: Health education, Chagas disease, rural communities.

1. ECOLOGÍA Y EPIDEMIOLOGÍA DE LA ENFERMEDAD DE CHAGAS

El Mal de Chagas constituye la enfermedad desatendida con mayor impacto en morbilidad y mortalidad en Latinoamérica, con aproximadamente 9 a 11 millones de infectados y 15.000 muertes anuales (Schofield et al., 2006). Por los numerosos factores involucrados, a los cuales se suman aquellos de poder político y económico, constituye no sólo una enfermedad tradicional de la pobreza, sino un ejemplo de los mecanismos de ocultamiento y exclusión como forma de discriminación social y laboral (Storino, 2000; Sanmartino, 2005).

La estrategia más empleada para interrumpir la transmisión de *Trypanosoma cruzi*, agente causal de la enfermedad, es la reducción de la abundancia de su principal vector, el insecto hematófago *Triatoma infestans* (Ti; conocido en Argentina como "vinchuca"), mediante la aplicación de insecticidas residuales, alcanzando notorios éxitos en Uruguay, Brasil y Chile (TDR News, 2000) y moderados en la región del Gran Chaco.

90

Luego de los rociados de las viviendas con insecticidas, el peridomicilio¹ se convierte en una fuente de reinfestación para la comunidad, aumentando el riesgo de infestación de las viviendas (Cecere et al., 2002). De allí que la detección temprana de los sitios peridomésticos reinfestados sea esencial para evaluar los efectos de las prácticas de control y para establecer la necesidad de acciones adicionales (Cecere et al., 2002; Vazquez-Prokopec et al., 2002). La vigilancia entomológica que sigue a los rociados masivos con insecticida requiere de una atención permanente para detectar los focos de triatominos. Además, dicha vigilancia es difícilmente sustentable en lugares alejados y poco accesibles. En este contexto, para alcanzar una gestión sustentable del control de la enfermedad es esencial una amplia participación social y una fuerte promoción del cuidado de la salud en escuelas de áreas rurales endémicas en un marco de desarrollo social, político y económico sustentable (Gürtler et al., 2001; 2008).

¹ Peridomicilio, peridoméstica: refieren al área alrededor de una vivienda en un radio de cien metros aproximadamente.

2. EDUCACIÓN PARA LA PROMOCIÓN DE LA SALUD

La promoción de la salud es considerada una piedra angular de la atención primaria y una función básica de la salud pública (Organización Mundial de la Salud, 2007). El reconocimiento del valor de dicha promoción es cada vez mayor debido a la eficacia y al costo-eficacia con que reduce la morbilidad y mitiga el impacto social y económico de las enfermedades.

En el caso de la enfermedad de Chagas, la vigilancia generada por los organismos oficiales es desde onerosa hasta no factible, cuando los operarios deben movilizarse en áreas extensas. Una población informada, instruida y alerta frente a la presencia del vector contribuirá significativamente a la detección, rápida notificación e inmediato rociado selectivo de las poblaciones remanentes de insectos. Esto requiere de una educación que propicie la participación comunitaria, y no simplemente de cualquier otro tipo de educación sanitaria (Villarreal, 1993). Algunas experiencias han demostrado la posibilidad de organizar pequeñas comunidades alrededor de sus intereses de salud, partiendo de sus necesidades y de su saber.

La participación comunitaria en el control de enfermedades tropicales implica que la población es conscientemente incluida en el planeamiento, implementación y evaluación de las actividades que afectan sus vidas. De los componentes involucrados en la transmisión vectorial de la enfermedad de Chagas se sabe relativamente bastante acerca de la biología del parásito, sus vectores y reservorios, pero muy poco sobre el papel que juegan en el control de la enfermedad las personas que habitan en áreas rurales endémicas, a pesar de que pueden ser un factor importante en el control de su transmisión y en la prevención por su acción o su no-acción, en un medio ecológico y social determinado. Las personas que habitan las distintas zonas endémicas demuestran cansancio frente a todo un conjunto de acciones de control y vigilancia que no se les consulta ni explica, o de las que no participan. Pero, principalmente en condiciones de baja endemicidad, el problema se incrementa pues el poblador no percibe la necesidad de un control vectorial y parasitario para disminuir el riesgo de reinfestación² y de infección en una comunidad (Service, 1993).

² Reinfestación refiere a la reaparición del vector después de haber realizados acciones de control.

3. PROPÓSITOS DE NUESTRO TRABAJO Y METODOLOGÍA

El presente estudio fue desarrollado en el marco de un proyecto de investigación sobre eco-salud de la enfermedad de Chagas en la provincia de Tucumán, Argentina, dirigido a establecer una estrategia sustentable de control y vigilancia de su vector con la participación de las comunidades locales, basado en las pautas establecidas por el Programa Federal de Chagas³ (2008). El propósito del estudio fue diseñar e implementar una intervención educativa para la prevención de la transmisión de *T. cruzi* dirigida a escolares de Educación General Básica (EGB⁴) y su evaluación posterior. Las actividades consistieron en:

- a) *La indagación de los conocimientos sobre la enfermedad y su vector mediante encuestas individuales (Anexo I, Encuesta 1).*
- b) La implementación en las escuelas de un Taller conformado por una secuencia didáctica de 6 actividades participativas (Anexo II y Anexo III)
- c) El diagnóstico de los saberes seis meses después de la implementación del Taller (Encuesta 2).

92

Las escuelas involucradas en la experiencia, públicas y de gestión estatal, fueron: N° 213- Quilmes Centro, N° 217-El Bañado y N° 33-El Paso. Representan la totalidad de las instituciones de nivel primario del área geográfica en la que se realizó el trabajo y se encuentran ubicadas en las comunidades con mayor número de habitantes. Las dos primeras son escuelas-albergue de doble jornada y multigrado (5° y 6° año del 2° ciclo de EGB comparten aula y docente); la última es de jornada simple y 1° y 2° ciclo de EGB comparte aula y docente. En la Encuesta 1 y el Taller participaron 66 niños y niñas de 12 comunidades rurales del Departamento de Tafí del Valle, de los cuales 48 participaron luego en la Encuesta 2.

Las actividades del Taller fueron presentadas por el grupo de investigación y discutidas con las directoras, maestras y maestros de todas las escuelas. Se decidió en forma conjunta dirigir las actividades a los escolares del 2° ciclo de EGB. También participaron unos pocos estudiantes del 1° y 3° ciclo que se encontraban presentes en el momento de las actividades. Toda la participación fue voluntaria y las actividades se desarrollaron dentro del horario de clases.

³ Actualmente denominado Programa Nacional de Chagas.

⁴ EGB: Educación General Básica en Argentina. Comprende estudiantes de 6 a 14 años.

Encuesta 1. El número y la complejidad de las preguntas se acordó de manera tal que pudieran ser respondidas en aproximadamente una hora, en forma individual y por escrito, sin el apoyo de los/as docentes, refiriendo a los siguientes temas: conocimiento sobre el vector, hábitos alimentarios y lugares de refugio; enfermedad, transmisión y síntomas; medidas de control de los insectos vectores (Anexo I).

Las preguntas estuvieron dirigidas a conocer si los niños y niñas habían oído hablar de la enfermedad de Chagas y cómo habían obtenido esa información; además, qué información tenían respecto de cómo se producía y cuáles eran los síntomas (de manera somera) o los daños que ocasiona en el cuerpo. En las primeras preguntas no se nombró la vinchuca para no afectar la respuesta a la pregunta acerca de cómo se produce la enfermedad.

Se incluyó una pregunta dirigida a determinar si los escolares podían identificar *T. infestans*, para lo cual se mostraron dibujos de todos sus estadios, además de otros insectos similares. A partir de esto se determinó el número de encuestados que pudo reconocer el vector en alguno de sus estadios, diferenciándolo de otros insectos. Se indagó sobre las actitudes que debería tomar un adulto ante la presencia de vinchucas en una casa, desligando a los niños de la responsabilidad y buscando determinar cuál es el accionar que esperan de los mayores con los que conviven. El conocimiento sobre la ecología del vector se estimó teniendo en cuenta el número de encuestados que conocía los sitios de refugio (domiciliarios y peridomiciliarios) que albergan vinchucas y sus hábitos de alimentación. Finalmente se les preguntó acerca de qué creen que se podría hacer para que no haya vinchucas en una casa.

Taller. El objetivo general de las 6 actividades se centró en que los niños y niñas se apropiaran de los conceptos sobre la enfermedad de Chagas y sobre la biología del insecto vector (*T. infestans*, vinchucas), de forma tal que el conocimiento se transformara en una herramienta para la promoción de su salud.

A partir de bibliografía específica (Crocco et al., 2002, 2002:b, 2005; Meinardi, 2010; AA.VV., 1994; Sanmartino, 2005, 2011) se diseñó una secuencia didáctica original con una modalidad de Taller, que involucró una participación activa y constante de los y las estudiantes. Las actividades se planificaron con el propósito de que los niños y niñas conocieran aspectos relacionados con el ciclo de vida, hábitat, hábitos, identificación y modo de captura del vector, y fueran capaces de describir la vía de transmisión vectorial.

Actividad 1: Con el fin de presentar el ciclo de vida del vector se usó material fijado (dentro de tubos de vidrio) que mostraba los distintos estadios (Anexo II, Figura 1) y se diseñó un afiche con la imagen de *T. infestans* adulto con sus principales características morfológicas, además del ciclo de vida (Anexo II, Figura 2). Se señaló la relación de tamaño y morfología entre los diferentes estadios y se comparó las fases de la vida de las vinchucas desde el huevo hasta el adulto con las de las gallinas, por la familiaridad de los niños con este último conocimiento. Posteriormente, los grupos de estudiantes debían reconstruir por sí solos dichas fases de manera secuencial, utilizando las tarjetas con imágenes de los distintos estadios del ciclo de vida que se confeccionaron para tal fin (Anexo II, Figura 3).

Actividad 2: En esta actividad, cada grupo de estudiantes armó una vinchuca a partir de sus partes (cuerpo, cabeza, pico, alas, patas, confeccionadas en goma; Anexo II, Figura 4). Luego, en plenario, se discutió acerca de las características principales de la vinchuca adulta (marcas del tejido conectivo, alas desarrolladas, pico con función alimenticia, etc.) y se enfatizó las similitudes y diferencias con otros estadios y con otros insectos. Con esta actividad se buscó que los estudiantes pudieran reconocer más fácilmente las características principales del vector para diferenciarlo de otros insectos.

94

Actividad 3. Esta actividad procuró la identificación de los sitios de refugio de las vinchucas. Se formaron dos grupos a los que se entregó pequeñas vinchucas de goma con la consigna de ubicarlas en un cuadro en el que se hallaba representada una vivienda típica y estructuras peridomésticas (Anexo II, Figura 5). Al finalizar la actividad se discutió en plenario si los lugares señalados por ellos/as eran posibles refugios para las vinchucas. De esta forma se identificó cuáles refugios conocían y, al compartir la información, se esperaba que pudieran identificar aquellos que no habían reconocido previamente.

Actividad 4. Estuvo dirigida a dar cuenta de las medidas a adoptar frente a la presencia del vector. En plenario se debatió acerca de “¿qué hacer si ven vinchucas?”. Luego del debate se procedió a practicar la maniobra de captura de vinchucas, confeccionadas con goma y de tamaño real, con bolsas simples que se usan a modo de guante, para luego ser almacenadas en otra bolsa con cierre hermético.

Actividad 5. Consistió en una intervención dialogada con los escolares, en la que se proporcionó información relevante sobre la tríada ecológica-epidemiológica agente/vector/huésped de la enfermedad, con el fin de que comprendan la vía de transmisión vectorial y que relacionen el hábito de alimentación del vector con la infección por el parásito. Además, se buscó que los/as estudiantes describieran las precauciones que se pueden tomar ante la eventual picadura y/o defecación del vector sobre la piel. Se mostró un afiche que representa la reacción de una persona afectada por la picadura de una vinchuca (Anexo II, Figura 6). Al finalizar, se realizó una representación en la cual los niños y niñas simulaban la picadura de una vinchuca y la posible reacción del afectado.

Actividad 6. Al final de la secuencia didáctica se incluyó una actividad dirigida a que los niños aprendieran a identificar las acciones de control y prevención (Anexo III). Para eso, se pidió que describieran 4 imágenes que representaban acciones de vigilancia y control de triatominos: búsqueda del vector en domicilio, orden y limpieza de la vivienda, revoque de paredes y rociado del domicilio. Además, se solicitó que incluyeran, en lo posible, una acción diferente a las mostradas en las imágenes.

Finalizada la secuencia didáctica, se desarrollaron los temas relacionados con el diagnóstico y tratamiento contra el parásito bajo una modalidad de preguntas y charla informativa, en la cual se explicó por qué es importante conocer si un niño o niña está infectado y cuáles son los estudios que se realizan para que el médico pueda iniciar el tratamiento contra el parásito.

Encuesta 2. Con el fin de recabar información acerca de la información con que contaban los niños y niñas seis meses después de su participación en el Taller, se tomó una segunda encuesta individual en las 3 escuelas de Tafí del Valle. Las preguntas se entregaron de manera secuencial con el fin de evitar que pudieran usar información volcada en el instrumento para responderlas. Esta Encuesta constó de 6 preguntas, abarcando los temas tratados durante el Taller: la enfermedad, su transmisión y la posibilidad de cura bajo tratamiento; el vector, nombre y reconocimiento; hábitos alimentarios del insecto y su vinculación con la transmisión del parásito; lugares de refugio y medidas de control contra el insecto.

Al finalizar la encuesta se volvieron a responder las preguntas en forma grupal con una charla orientada por el grupo de trabajo. Por último, los niños y niñas diseñaron afiches con los contenidos básicos tratados durante el taller, con el objetivo de comunicar dicha información al resto de la comunidad educativa.

En la primera pregunta relacionada con la enfermedad, se propuso a los y las estudiantes una serie de respuestas de opción múltiple con el fin de determinar si podían reconocer la vía de transmisión vectorial, la forma de detección y la cura de la enfermedad. La pregunta se presentaba por medio de una escena en la que uno de los personajes interroga a otro respecto de cómo contrajo la enfermedad de Chagas. Se esperaba que los niños pudieran identificar entre las opciones que el mecanismo principal de la transmisión del parásito era la picadura de “un bicho” (no se nombra la vinchuca para no dar información sobre una actividad posterior). En una segunda escena el personaje pregunta cómo es que el doctor detectó la enfermedad. Se esperaba que los niños identificaran dentro de las opciones que la enfermedad se detecta por medio de un análisis de sangre, dado que durante el taller se realizó una intervención dialogada donde se explicó a los niños la vía de transmisión vectorial. En la tercera escena se interrogaba sobre la cura de la enfermedad. Se esperaba que los niños dieran por correcta la opción que plantea que la enfermedad tiene cura si se toma la medicación indicada por el profesional médico; que pudieran dar cuenta de algunos conceptos trabajados durante el taller y que pusieran en duda sus concepciones previas (erróneas) acerca de la incurabilidad de la enfermedad en niños menores de 14 años y la cura a través de prácticas alternativas como la curandería. Por último, se propuso que mencionaran otras formas de curar la enfermedad dando lugar a que se expresaran respecto de las creencias populares de su comunidad.

96

En la segunda pregunta se propuso que nombraran el “bicho” que produce la enfermedad de Chagas; posteriormente se presentó un cuadro compuesto por varios insectos dentro de los cuales no estaba la vinchuca y se preguntó si podían identificar el transmisor de la enfermedad; si reconocían que no había vinchucas en el cuadro se les pedía que dibujaran el insecto. Se esperaba que los niños y niñas no confundieran la vinchuca con los otros insectos presentados y que esquematizaran los rasgos principales del insecto.

En la tercera pregunta se mostró fotografías de cada estadio del ciclo de vida de la vinchuca y se les dio respuestas de tipo opción múltiple para indicar las que consideraban correctas. Se preguntó en cuál o cuáles de los estadios las

vinchucas se alimentan de sangre (teniendo en cuenta que durante el diagnóstico inicial el conocimiento sobre el hábito de la vinchuca fue predominante) y en cuál o cuáles son transmisoras de la enfermedad. Se esperaba que los escolares respondieran que las vinchucas se alimentan y transmiten la enfermedad tanto en sus estadios de ninfa como en su estadio adulto. Para vincular el ciclo de vida con la vía de transmisión vectorial se preguntó en qué caso se puede contraer la enfermedad, si basta con la picadura de la vinchuca o si además esta debe dejar sus deyecciones sobre la piel. Finalmente se planteó si es posible que las vinchucas, que se crían en los corrales linderos a las viviendas, pueden llegar volando o caminando a los domicilios. Se esperaba que consideraran los mecanismos más probables de reinfestación o invasión de las viviendas por triatomos mediante dispersión activa, volando o caminando desde lugares próximos.

En la cuarta pregunta se pidió que mencionaran los sitios donde habían visto vinchucas y también que enumeraran los sitios que se nombraron durante el taller.

En la quinta pregunta se presentaron seis cuadros con situaciones en las que los personajes deben tomar medidas frente a la presencia de vinchucas para que decidieran cuáles eran correctas y cuáles eran erradas. Se esperaba que pudieran identificar que no es correcto coleccionar las vinchucas con las manos descubiertas, explicando el riesgo de entrar en contacto con el parásito; que no es correcto dejar el insecto muerto en el piso, explicando que alguien más podría entrar en contacto con el parásito y que tampoco es adecuado no tomar ninguna medida. Los cuadros con actitudes correctas contemplaban acciones como: avisar a un adulto, juntar la vinchuca sin tocarla, matarla con veneno (insecticida).

Finalmente se les entregó una hoja para que escribieran sugerencias de qué creían que deberían hacer para que no hubiera vinchucas en las viviendas, esperando que pudieran plasmar lo que se había trabajado a lo largo de la intervención educativa.

4. RESULTADOS DE LA ENCUESTA 1

El porcentaje de escolares encuestados que manifestó haber escuchado hablar sobre la enfermedad de Chagas fue de 62%. Entre los que respondieron afirmativamente, el 44% declaró haber adquirido la información principalmente

en las escuelas, mientras que el 41% mencionó haberla obtenido en sus casas. En este caso las opciones de respuesta para esta pregunta no eran excluyentes y hubo niños y niñas que señalaron más de una opción.

Aun cuando el 91% dijo haber visto vinchucas en algún momento, el conocimiento que tenían sobre la enfermedad resultó ser escaso. Solo el 32% relacionó la vinchuca con la enfermedad, y ninguno de ellos pudo explicar la vía de transmisión vectorial ni hizo referencia a la materia fecal de las vinchucas como medio de transmisión vectorial (vía contaminativa). Las y los encuestados tampoco mencionaron otras vías de transmisión. Al menos un signo o síntoma de la enfermedad fue identificado por el 39% de los encuestados.

Respecto de los sitios de refugio de las vinchucas, el 29% señaló sitios domiciliarios y el 68% identificó sitios peridomiciliarios. El conocimiento sobre los sitios de refugio domiciliario fue evaluado considerando cuántos de los 6 seis sitios correctos (techo, grietas, cama, cuadros, cajas acumuladas, ropa acumulada) eran marcados con una cruz en un dibujo de una vivienda típica⁵. A estas opciones se agregaban 4 incorrectas: pared (sin grietas), piso, cajones de uso diario, mesada. Si se marcaban al menos 3 de los sitios correctos y no más de 2 incorrectos se consideró que conocían los sitios de refugios de las vinchucas en domicilio. Para evaluar el conocimiento sobre los sitios de refugio en peridomicilio se definió que los conocían cuando marcaban al menos el corral y el gallinero. El máximo de cruces marcadas por encuestado fue de 7 en sitios del domicilio y 5 en sitios del peridomicilio.

98

El 64% reconoció algún estadio de *T. infestans* y no lo confundió con otros insectos presentes en la muestra; el 90% de estos reconoció el estadio adulto y al menos un estadio ninfal y el 69% de los encuestados tenía conocimiento sobre el hábito alimentario hematófago de las vinchucas.

El proceder frente a la presencia de vinchucas en la casa se evaluó dividiendo las respuestas en dos categorías: "Notificar" y "Tomar medidas". Para estimar el número de encuestados que propusieron la primera opción se tuvieron en cuenta las siguientes respuestas: comunicar la presencia de vinchucas a los técnicos de la CNCV⁶ u otro actor no identificado y guardar la vinchuca en un recipiente; para el caso de la segunda categoría se consideraron las respuestas: fumigar, echar veneno y matar las vinchucas.

⁵ La vivienda típica de la zona es el denominado "rancho", con paredes de adobe y techo de paja.

⁶ CNCV: Coordinación Nacional de Control de Vectores.

El 48% de los encuestados mencionó que ante la presencia de vinchucas se debe notificar el hallazgo. El 47% manifestó que se deben tomar medidas ante la presencia de vinchucas; la mayoría de los que propusieron tomar medidas refirieron a “matar al insecto” (81%) y un bajo porcentaje de encuestados refirió específicamente a “fumigar” la vivienda (19%). La notificación seguida de la toma de medidas de control fue señalada por el 3%. Sólo el 2% de los encuestados declaró que no se debe hacer nada ante la presencia de vinchucas.

Respecto de qué se debe hacer para controlar y prevenir la presencia de vinchucas en las viviendas, la categoría “recurrir a la CNCV” comprende las respuestas de aquellos escolares que mencionaron “llamar a los vinchuqueros” y fue indicada por el 25% de los escolares. El 63% de los niños y niñas manifestó que se debe tomar medidas. La mayoría de los encuestados que propuso “Tomar medidas” hizo referencia a “Echar veneno, fumigar” (más del 90%); menos del 10% refiere a medidas preventivas (limpieza, búsqueda activa de vinchucas, mejoramiento de vivienda, impedir la presencia de animales domésticos dentro del domicilio). Sólo el 5% señaló “recurrir a la CNCV y tomar medidas” y el 7% declaró no conocer las medidas a tomar para prevenir la presencia del vector en el domicilio.

5. RESULTADOS DE LA ENCUESTA 2

En la Encuesta 2, el 99% de los niños y niñas relacionó la vinchuca con la enfermedad de Chagas, lo cual difirió significativamente del resultado de la Encuesta 1 (32%). El porcentaje de escolares que identificó la vía de transmisión vectorial como medio para contraer la enfermedad fue del 50% en la Encuesta 2, mientras que en el diagnóstico inicial ningún niño mencionó dicha vía. Se consideró que conocían la vía de transmisión vectorial cuando los niños respondían que la enfermedad se produce por “la picadura de un bicho” (Pregunta 1, Encuesta 2), que “la vinchuca” era el insecto que producía la enfermedad (Pregunta 2, Encuesta 2) y cuando señalaban que la vinchuca debe “picar y hacer caca” para transmitir la enfermedad (Pregunta 3, Encuesta 2).

El 42% de los escolares señaló que las vinchucas son transmisoras de la enfermedad en todos sus estadios. Además, el 69% de los niños que identificó la vía de transmisión vectorial señaló que para contraer el parásito (infectarse) la

vinchuca debe dejar sus deyecciones sobre la piel, lo cual difirió significativamente de lo observado en la Encuesta 1, en la que ningún niño mencionó la materia fecal de las vinchucas como medio de transmisión vectorial.

Respecto de los sitios de refugio, el porcentaje de encuestados que identificó los sitios domiciliarios fue de 30%, lo cual no difirió significativamente del valor hallado en la Encuesta 1.

En la identificación de los sitios de refugio en peridomicilio se halló una disminución significativa de las respuestas correctas respecto de la Encuesta 1 (Tabla 1). Esto podría deberse a que en la segunda Encuesta se solicitó que recordaran los sitios (“Si alguna vez viste vinchucas escribí dónde...; recordá los que nombramos en el Taller”), mientras que en la Encuesta 1 debían marcar los sitios en las imágenes ofrecidas. Además, no se indicó que era importante mencionar todos los sitios que recordaban. Los niños pudieron haber pensado que mencionar uno o dos ejemplos era suficiente. La tarea, formulada de esta manera pudo estar apelando a una mayor demanda que la planteada en la Encuesta 1, en la cual contaban con apoyo visual para la ubicación de los sitios.

100

Respecto de la identificación de las vinchucas (reconocimiento de Ti), sólo el 20% de los encuestados señaló que los insectos representados en la figura no eran vinchucas y dibujó el vector con sus principales características. Este resultado mostró una diferencia significativa respecto de la Encuesta 1, que podría deberse a la dificultad que representó la actividad de dibujar una vinchuca, lo cual puede ser más complejo que señalar si la encuentra en una foto. Este hecho podría haber sesgado las respuestas.

El porcentaje que mencionó que la vinchuca se alimenta de sangre en todos sus estadios no difirió mucho respecto de la primera encuesta.

Respecto de las medidas de control y prevención, la Tabla 1 muestra los porcentajes de respuestas sobre qué hacer ante la presencia de vinchucas, obtenidos en ambas Encuestas. Las cuatro categorías de respuestas excluyentes consideradas fueron: a) “Notificar” que incluyó como respuesta exclusiva “Avisar a un adulto”; b) “Tomar medidas”, que incluyó como respuesta exclusiva “Matarla con veneno”; c) “Ambas”, en este caso se consideró las respuestas que mencionaron las dos acciones previas como correctas; d) “Nada”, que incluyó como respuesta “No hacer nada”; y e) “Otros”, que consideró como respuestas “juntarla sin tocarla”. En la Encuesta 1 las respuestas más frecuentes

fueron: notificación del hallazgo y tomar medidas, lo cual difirió notablemente de los resultados de la Encuesta 2, en la cual la mayoría de los niños y niñas propusieron ambas acciones (75%).

TABLA 1
Porcentaje de respuestas según categorías excluyentes sobre qué se debe hacer frente a la presencia de vinchucas y para prevenir la presencia del vector.

	Encuesta 1(%)	Encuesta 2 (%)
¿Qué hacer si hay vinchucas?		
Notificar	48	10.5
Tomar medidas	47	10.5
Ambas	3	75
Nada	2	0
¿Qué hacer para que no haya vinchucas?		
Recurrir a la CNCV	25	13
Tomar medidas	63	43
Ambas	5	35
Nada	0	7
No sabe	7	2

El diagnóstico sobre las actitudes para prevenir la presencia del vector se realizó con una pregunta de respuesta abierta y las diferentes actitudes mencionadas fueron agrupadas en cinco categorías: "Recurrir a la CNCV" se compuso de respuestas alusivas a "Llamar a los vinchuqueros"; "Tomar medidas" incluyó respuestas que refirieron a desinfectar, limpiar, revisar y ordenar el domicilio y peridomicilio y evitar que el vector entre en la casa; "No sabe" y "Nada" contemplaron aquellas respuestas en las que se explicitaba no saber qué acciones realizar para prevenir la presencia del vector y no se debe hacer nada, respectivamente.

En la Encuesta 1 la categoría más mencionada fue "Tomar medidas" (63%) seguida de "Recurrir a la CNCV" (25%), mientras que en la Encuesta 2 las respuestas se distribuyeron entre "Tomar medidas" (43%) y "Ambas" (35%), seguidas de "Recurrir a la CNCV". Las categorías "No sabe" y "Nada" fueron las menos representadas en ambas encuestas. Las medidas de prevención adicionales mencionadas en la Encuesta 2 respecto de la Encuesta 1 fueron: revisar y ordenar el domicilio y el peridomicilio, y evitar que el vector entre en la casa.

Las respuestas dadas en la Encuesta 2 señalan que, en caso de enfrentarse al vector, los niños incorporaron como alternativa combinar “Tomar medidas” y “Recurrir al CNCV”, cuando antes de la intervención mayormente optaban por solo “Tomar medidas”. Este resultado da cuenta de la incorporación de nuevas herramientas para el accionar individual y podría considerarse un resultado positivo del trabajo realizado con los niños y niñas. Cabe destacar que mencionaron medidas de prevención adicionales respecto de las enunciadas en el diagnóstico inicial, como revisar y ordenar el domicilio y peridomicilio y evitar que el vector entre en la casa. Estas medidas habían sido discutidas durante las actividades del Taller.

Durante el Taller se explicó que la cura de la enfermedad se realiza, en los casos posibles, con medicamentos y no a través de la curandería. Los resultados de la Encuesta 2 mostraron que no se logró un cambio significativo de las creencias previas sobre este aspecto.

6. CONCLUSIONES

102

Los resultados obtenidos en este estudio muestran, en acuerdo con otros trabajos publicados, la dificultad que representa cuantificar las concepciones presentes en los niños y la necesidad de continuar investigando desde la óptica de la educación, teniendo como punto de partida la búsqueda del conocimiento de las concepciones de los niños y niñas.

Numerosas investigaciones plantean que el conocimiento sobre la enfermedad de Chagas es un problema central a analizar en las comunidades afectadas (Sanmartino y Crocco, 2000; Cabrera, et al. 2003; Ávila Montes et al., 1998; Caballero-Zamora y De Muynck, 1999). Sin embargo, parte de la bibliografía se enmarca en metodologías cuantitativas que permiten conocer cuántas personas tienen determinados “conocimientos”, en el sentido de datos concretos o ideas aisladas. Sin embargo, es escaso el conocimiento que se tiene sobre las concepciones y creencias de las personas sobre el Chagas. De allí que consideramos necesario combinar estas metodologías con otras de naturaleza cualitativa como, por ejemplo, las entrevistas personales o los estudios de caso, con el fin de profundizar la comprensión acerca de dichas formas de pensar. Un ejemplo de esto es el resultado obtenido en la Encuesta 2 (Pregunta 1) respecto de las ideas de los niños y niñas acerca de la cura de la enfermedad.

Un 30% de los y las estudiantes respondieron afirmativamente, a pesar de que la charla final del taller se enfocó específicamente en tratar de modificar dicha concepción errónea.

Si se quiere alcanzar un mínimo de eficacia en los soportes de la transmisión del conocimiento (enseñanza, divulgación, promoción), el primer trabajo debe consistir, necesariamente, en conocer las concepciones personales de la población a la que se pretende llegar (Sanmartino, 2005; Giordán y De Vecchi, 1995). Desde este enfoque y con la metodología utilizada en el presente trabajo podemos concluir que la mayoría de los escolares se hallaban familiarizados con algunos aspectos básicos de la enfermedad. Sin embargo, no podemos afirmar que conocemos en profundidad las ideas y creencias sobre la enfermedad de Chagas que tienen los niños y niñas, y señalamos la necesidad de continuar en la búsqueda de estrategias didácticas alternativas.

Los ámbitos escolares y de formación docente no están exentos de las dificultades para adoptar una concepción de salud que pueda explicar adecuadamente tanto la emergencia de enfermedades como los modos de intervenir, prevenir y promover la salud de las poblaciones. Creemos que en relación con la enseñanza, al menos en la formación de profesores y en la escuela media, la concepción que se constituye en la más potente para lograr estos fines es la que menciona explícitamente el ambiente en sentido amplio, de manera tal que se evidencia que la salud de las poblaciones está condicionada por la forma en que se interviene en él (Meinardi, 2010).

La educación para la salud es un componente fundamental del desarrollo de los niños y adolescentes que afecta aspectos tan fundamentales como el equilibrio personal, la autonomía y el respeto y la relación adecuada con las otras personas y el medio. Por tanto, si se está de acuerdo en que la educación, como mínimo en su tramo obligatorio, debe atender al desarrollo global de dichas capacidades, la educación para la salud debe desempeñar un papel fundamental en la misma (del Carmen, 1996). La escuela, como mediadora en acciones de control de enfermedades, es el espacio clave desde donde promover la salud buscando proporcionar a las comunidades las herramientas necesarias para mejorarla y ejercer un control sobre ella (Crocco y col., 2006).

La solución a la problemática social no es posible tan sólo con una intervención educativa, como señala Gavidia (2009, pp.176). Somos conscientes que es necesaria la intervención de otras instituciones con capacidad educativa,

legislativa y ejecutiva. Pero la escuela también puede y debe contribuir a crear estados de opinión y a procurar ambientes más humanos y saludables; escuelas promotoras de salud en las que se considera al alumnado como agente activo modificador de su entorno.

Así, con el fin de interrumpir la transmisión vectorial de la enfermedad de Chagas estimamos ineludible la promoción de una educación para la salud acorde con las características eco-epidemiológicas y las concepciones presentes en las comunidades afectadas, que lleve a los niños y niñas y, a través de ellos a toda la comunidad, a la apropiación del control de la enfermedad y al cambio hacia una actitud alerta sostenible en el tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (1994). *Manual para líderes: Control y vigilancia de la transmisión de Chagas con participación comunitaria utilizando tecnología apropiada*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Chagas Dr. Mario Fatala Chabén y Servicio Nacional de Chagas.

104

ÁVILA MONTES, G.; MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, M.; PONCE, C.; PONCE, E. y SOTO HERNÁNDEZ, R. (1998). La enfermedad de Chagas en la zona central de Honduras: conocimientos, creencias y prácticas. *Pan. Am. J. Public Health*, 3, pp. 158-163.

CABALLERO-ZAMORA, A. & DE MUYNCK, A. (1999). Actitudes y creencias de los indios quechuas de la provincia Zudañez, departamento de Chuquisaca, Bolivia, frente al vector de la enfermedad de Chagas. In: *Chagas, la Enfermedad en Bolivia. Conocimientos al Inicio del Programa de Control (1998-2002)* (J. R. A. Cassab, F. Noireau & G. Guillén, org.), pp. 171-197. La Paz: Ministerio de Salud y Previsión Social/OPS/OMS/Institut de Recherche pour le Developpement/ Instituto Boliviano de Biología de Altura.

CABRERA, R., MAYO, C., SUAREZ, N., INFANTE, C., NÁQUIRA, C. y GARCÍA ZAPATA, M. (2003). Conocimientos, actitudes y prácticas sobre la enfermedad de Chagas en una población escolar de una zona endémica del Perú. *Cad. Saúde Pública*, 19(1), pp.147-154.

CECERE, M.; GÜRTLER, R.; CANALE, D.; CHUIT, R. y COHEN, J. (2002). Effects of partial housing improvement and insecticide spraying on the reinfestation dynamics of *Triatoma infestans* in rural northwestern Argentina. *Acta Tropica*, 84(2), pp.101-116.

CROCCO, L.; DE LONGHI, A., y CATALÁ, S. (2002). *Enfermedad de Chagas: Sugerencias para trabajar en el aula*. Córdoba: Editorial Universitas.

- CROCCO, L.; DE LONGHI, A. y MARTÍNEZ, M. (2002). *Enfermedad de Chagas: Módulo de actualización*. Córdoba: Editorial Universitas.
- CROCCO, L.; RODRIGUEZ, C.; CATALÁ, S., y NATTERO, J. (2005). Enfermedad de Chagas en Argentina: Herramientas para que los escolares vigilen y determinen la presencia de factores de riesgo en sus viviendas. *Cad. Saúde Pública*, 21 (2), pp. 646- 651.
- CROCCO, L.; RODRIGUEZ, C. y DE LONGHI, A. (2006). Modelo de gestión interinstitucional para la promoción de la salud desde la escuela: caso Chagas y dengue. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38 (6).
- del CARMEN, L. (1996). Educación para la salud. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 9, pp. 5-6.
- GAVIDIA CATALÁN, V. (2009). El profesorado ante la educación y promoción de la salud en la escuela. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, pp. 171-180.
- GIORDÁN, A. y DE VECCHI, G. (1995). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Díada Editora.
- GÜRTLER, R; VAZQUEZ-PROKOPEC, G. M.; CEBALLOS, L. A.; LUND PETERSEN, C. y SALOMON, O. (2001). Comparison between two artificial shelter units and timed manual collections for detecting peridomestic *Triatoma infestans* (Hemiptera: Reduviidae) in rural northwestern Argentina. *J. Med. Entomol.*, 38, pp. 429-436.
- GÜRTLER, R.; DIOTAIUTI, L. y KITRON, U. (2008). Commentary: Chagas disease: 100 years since discovery and lessons for the future. *Int. J. Epidemiol.*, 37, pp. 698-701; doi:10.1093/ije/dyn134.
- MEINARDI, E. (2010). *Educar en ciencias*. Buenos Aires: Paidós.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. 60a asamblea mundial de la salud. (2007). Promoción de la salud en un mundo globalizado. Disponible en: http://www.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA60/A60_18-sp.pdf
- PROGRAMA FEDERAL DE CHAGAS. (2008). *Guía para el control vectorial*. Ministerio de Salud de la Nación.
- SANMARTINO, M. (2005). Un entorno didáctico para 'hablar' del Chagas. *Revista Novedades Educativas*, 17 (178), pp. 56-61.
- SANMARTINO, M. (2011). Recursos no convencionales para hablar de Chagas en contextos educativos formales y no formales. Cap. 13. En: Crocco, L. (comp.) Chagas y promoción de la salud. Aportes para abordar la problemática en diferentes contextos. Facultad de Cs. Exactas, Físicas y Naturales, UNC. Ministerio de Ciencia y Tecnología, Gobierno de la provincia de Córdoba.
- SANMARTINO, M. y CROCCO, L. (2000). Conocimientos sobre la enfermedad de Chagas y factores de riesgo en comunidades epidemiológicamente diferentes de

Argentina. *Pan. Am. J. Public Health*, 7 (3), pp. 173-178. Disponible en: <http://www.scielosp.org/pdf/rpsp/v7n3/1409.pdf>

SERVICE, M. W. (1993). Community participation in vector borne disease control. *Annals of Tropical Medicine and Parasitology*, 87, pp. 223-234.

SCHOFIELD, C. J.; JANNIN, J. y SALVATELLA, R. (2006). The future of Chagas disease control. *Trends in Parasitology*, 22, pp. 583-588.

STORINO, R. (2000). La cara oculta de la enfermedad de Chagas. *Rev. Fed. Arg. Cardiol.*, 29, pp. 31-44.

TDR News [en línea] UNDP/WORLD BANK/WHO (2000). Special Programme for Research and Training in Tropical Diseases (TDR) 61. Disponible en: <http://apps.who.int/tdr/publications/tdrnews/pdf/TDRnews-issue-61.pdf>

VAZQUEZ-PROKOPEC, G. M.; CEBALLOS, L. A.; SALOMÓN, O. D. y GÜRTLER, R. E. (2002). Field trials of an improved cost effective device for detecting peridomestic populations of *Triatoma infestans* (Hemiptera: Reduviidae) in rural Argentina. *Mem. Inst. Oswaldo Cruz*, 97 (7), pp. 971-977.

VILLARROEL, G. (1993). Tres dimensiones de un modelo conceptual alternativo en educación para la Salud. En: *Las Enfermedades Tropicales en la Sociedad Contemporánea* (R. Briceño-León & J. C. Pinto Dias, coord.). Caracas: Fondo Editorial Acta Científica Venezolana.

7. RECONOCIMIENTOS

Este estudio fue apoyado con fondos provenientes de World Health Organization (WHO)/Research and Training in Tropical Diseases (TDR), Universidad de Buenos Aires (UBA), Secretaria Ciencia y Técnica; Exactas con la Sociedad-FCEN-UBA y Consejo Nacional de Investigación Científicas y Técnicas (CONICET). MCC es investigadora de la CIC-CONICET Instituto IEGEBA. Agradecemos a la Lic. Psicología Beatriz Balde (Hospital Piñeiro-Gobierno de la CABA) por su colaboración en la elaboración de las encuestas y a la CNCV-Tucumán por su asistencia en el área de trabajo.

Anexo I. ENCUESTA 1. Fecha.....

Datos personales:

- Mi nombre es:.....
- Edad:.....
- Vivo en:.....
- Vivo con (escribí el nombre de los adultos con los que vivís):....
- Voy al _____ Año del _____ Ciclo en la Escuela _____

Enfermedad de Chagas:

1. ¿Alguna vez escuchaste hablar de una enfermedad que se llama Mal de Chagas?
Si No
2. ¿Dónde escuchaste hablar de esta enfermedad?



Me lo contaron en mi casa



Lo escuché en la escuela



Me informaron en el puesto de salud



Lo escuche en otro lado.....

Lo escuché en la radio

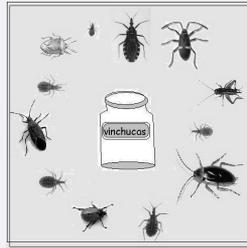
3. Todos nos podemos enfermar del Mal de Chagas, ¿cómo crees que sucede?
.....
4. ¿Qué daños piensas que produce en el cuerpo, la enfermedad de Mal de Chagas?
.....
5. La vinchuca es un insecto que puede llevar adentro el parásito que produce la enfermedad de Chagas. Usando una flecha guardá en el frasco todos los bichos que crees que son vinchucas.

Continúa➔

Anexo I.

ENCUESTA 1.

Fecha.....



6. ¿Viste alguna vez vinchucas dentro o fuera de tu casa?

Si No

¿Cuándo fue la última vez?

¿Dónde?.....

7. Una noche Pedro encontró vinchucas en su casa ¿Qué crees que debe hacer Pedro con las vinchucas?

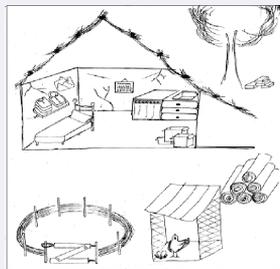
No tiene que hacer nada. .

Tiene que:

8. Las vinchucas están escondidas durante el día y a la noche salen de su escondite para comer, ya que al igual que el resto de los animales necesita comer para poder crecer. ¿Qué crees que comen las vinchucas?

.....

9. ¿Dónde crees que se esconden las vinchucas? (Marca los escondites con una cruz)



¿Conoces otros escondites?

10. ¿Qué se podría hacer para que no haya vinchucas en una casa?

.....

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACION!!

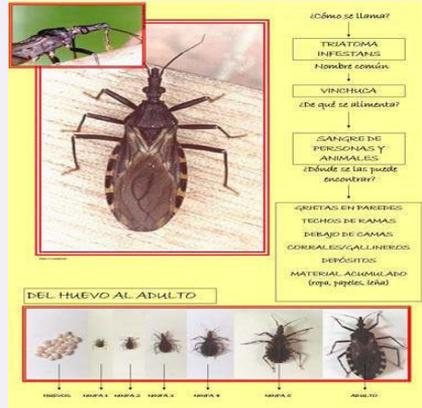
Anexo II. Material didáctico del Taller

Figura 1



Tubos de vidrio con material fijado. Ciclo de vida de *T. infestans*

Figura 2



Afiche de las principales características morfológicas de *T. infestans* y ciclo de vida completo

Figura 3.



Tarjetas plastificadas con la imagen de cada estadio del ciclo de vida *T. infestans*

Figura 4.



Vinchuca para armar en goma EVA

Figura 5.



Afiche de rancho típico

Figura 6.



Afiches vías de transmisión

Anexo III.

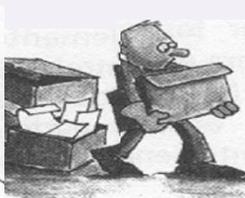
Nombre: Fecha:.....

Escuela: Año escolar:.....



Este es Alberto, un señor que vive en Tucumán.

Al igual que sus vecinos Alberto decidió tomar medidas para no tener vinchucas



1. Describí que está haciendo Alberto en cada imagen y por qué.
2. ¿Qué más podrá hacer Alberto?

La experiencia de lxs estudiantes del Instituto Superior de Educación Física “Ciudad de General Pico”. Relaciones entre la cultura experiencial y la formación inicial

Higher Institute of Physical Education students' experience. Relation between the experiential culture and initial

Fernando Acosta, Daniela de los Ángeles Pizarro y César Suárez Vranken
Instituto Superior de Educación Física “Ciudad de General Pico

Resumen

Este trabajo es un avance de investigación. El objetivo fue analizar, en el espacio de la formación docente inicial, la relación entre la cultura experiencia de lxs estudiantes ingresantes en el desarrollo de la carrera. La metodología utilizada es de carácter cualitativa. Como instrumentos de recolección de la información apelamos al análisis de documentos y entrevista como estrategia metodológica.

Acercarnos a la problemática nos deja los siguientes resultados. Advertimos un discurso que tiene un alto consenso entre lxs estudiantes que gira en torno a la reproducción del proyecto formativo. Aparece tibiamente la cuestión del poder, es decir, el lugar de lo institucional en la conformación de los discursos. Por otra parte, el deporte es problematizado desde la perspectiva escolar tomando como referencia la inclusión o exclusión y los programas de competencias deportivas locales, regionales y nacionales. La educación física (EF de aquí en adelante) del hacer es interesantemente interpelada desde el lugar que la escuela le asigna al área disciplinar, la evaluación y el abandono de la función de enseñanza (“tirar la pelota”).

Palabras clave: cultura experiencial; formación; discurso enunciativo; discurso reflexivo.

Abstract

This job is an investigation advance. The aim, in initial teaching training, is to analyze the relationship between the experiential cultures of new students in the development of their career. The applied methodology is qualitative. Document analysis and interview were used as methodological strategy. Final works and focused interviews were used in this special case. To get close to the problem shows us the following: we can see a shared speech between students about the formative project. The power issue seems to appear, which is said; the institutional position in the speech creation. On the other hand, sport is taken on board from the school perspective taking as a reference the inclusion or exclusion and local, regional and national competition programmes. The Physical Education (PE) of doing is interestingly appealed from the place school has given to our disciplinary area, the evaluation and the abandon of teaching function (“throw the ball”)

Keywords: experiential culture; training; declarative speech; reflective speech.

¹ Utilizamos en el desarrollo del trabajo un lenguaje no sexista. Proponemos un uso igualitario del lenguaje que pretende fomentar una imagen equitativa y no estereotipada de las personas a las que se dirige el mismo. Esta es una apuesta política para visibilizar a las mujeres y otros colectivos discriminados sabiendo que el lenguaje puede ser una herramienta de exclusión. La letra “X” ocupa ese espacio.

1. INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES

El equipo pampeano de investigación indaga las dificultades de la EF para traducir sus avances epistemológicos e intervenciones pedagógicas en el ámbito escolar. Desde 2012, planteamos preguntas en torno a cómo la formación inicial prepara a lxs futuros docentes para el ejercicio del rol docente.

En una primera etapa, se abordaron las biografías de lxs estudiantes que ingresan a la carrera. Las conclusiones de aquel trabajo, revelaron la conformación de una cultura experiencial (Pérez Gómez, 1995) caracterizada por la existencia de tres guiones: EF del hacer; EF deportiva y EF genérica. Cultura concebida como plataforma cognitiva, desde donde lxs estudiantes, interpretan la EF desde el ingreso al Instituto Superior de Educación Física (ISEF). Una cultura desprovista de sentido didáctico, fuertemente ligada al deporte federativo y a la construcción de masculinidades y femineidades. A partir de esta investigación, nos preguntamos entonces, si esta cultura, le permite al estudiante volverse sobre sí mismos, su biografía escolar y deportiva, para producir nuevos conocimientos; o por el contrario, si esta cultura experiencial actúa como un potente filtro impidiendo una actitud reflexiva.

112

Metodológicamente se trabaja con un enfoque cualitativo. La labor en terreno consistió en el análisis de los trabajos finales (TF de acá en adelante), y entrevistas focales realizadas a estudiantes de cuarto año. El TF es el último trabajo que lxs estudiantes realizan durante la carrera, es defendido ante una mesa examinadora y si es aprobado, el estudiante se convierte en profesor de educación física. El mismo pretende ser el discurso escrito a partir del cual lxs estudiantes se reconocen, interpretan y expresan la realidad de su formación.

Recorrer durante dos años este proceso investigativo, centrado en indagar la experiencia de lxs estudiantes a través sus discursos escritos y orales, nos lleva a contar hoy que nos pasó a nosotros como investigadores. En principio, decir que interpretamos una experiencia conocida de antemano por la mayoría de nosotros²; que también portamos una biografía escolar y no escolar aprehendida de manera acrítica; recorrimos este mismo espacio de la formación inicial por ser egresados del ISEF; posteriormente nos insertamos en el sistema educativo formal o al trabajo en organizaciones sociales (clubes, gimnasios, colonias etc.); para finalmente, volver a la organización formativa.

²A excepción de la Prof. en ciencias de la educación Ángeles que por primera vez toma contacto con la cultura académica e institucional de la EF.

En este sentido, la perspectiva epistemológica que asumimos es constructivista e interpretativa, subjetiva y transaccional donde investigador y objeto de investigación estamos inevitablemente vinculados de manera interactiva. No intentamos predecir, controlar, ni producir leyes, sino comprender fenómenos. A medida que analizábamos los TF, comenzábamos a crear significados, no solo a partir de los objetivos de la investigación, sino a partir de ese campo interno de representaciones ya vivido por nosotros. “Sin vivencias compartidas no se alcanza la comprensión del mundo de los significados, no se entienden los contextos que inducen y matizan siempre los significados individuales y grupales. Sin implicarse afectivamente no existe auténtico conocimiento de los procesos latentes, ocultos y subterráneos que caracterizan la vida social e los grupos y personas” (Pérez Gómez, 1999).

Este avance de investigación tiene cuatro momentos: síntesis del proyecto del ISEF, sus intenciones, cambios curriculares y expectativas formativas; descripción de la cultura experiencial del ingresante al ISEF; el análisis del discurso que surge del trabajo empírico; y por último, se presentan las reflexiones iniciales del trabajo de investigación.

Acerca de los antecedentes sobre la investigación en formación docente inicial, tomamos como referencia el monográfico Educación Física y Formación del Profesorado en Latinoamérica³; “Educación Física: cultura escolar y cultura Universitaria”⁴(2009), y “Cambia el currículum. ¿Cambian las prácticas? Un estudio en el profesorado de EF”⁵ (2006). Presentamos a continuación una síntesis de los aportes realizados por los distintos autores al campo de investigación en formación docente inicial.

Marrero (2011) en “La Identidad en cuestión: Currículo, contradicciones profesionales y su expresión en las prácticas de Investigación en los profesores de Educación Física de Uruguay”, aborda algunas tensiones en la formación de Licenciados en EF. Los resultados dan cuenta de una inadecuada relación entre los objetivos poco realistas del currículum, la inadecuación de los instrumentos conceptuales y prácticos para alcanzarlos, y la inseguridad subjetiva consiguiente, como el factor clave que explica la centralidad del cuestionamiento de la

³ Revista Ágora para la Educación Física y el deporte. N° 13. 2011.

⁴ “Educación Física: cultura escolar y cultura Universitaria” (2009). Cachorro, Scarnatto y otros. UNLP (Universidad Nacional de La Plata)

⁵ “¿Cambia el currículum. Cambian las prácticas? Un estudio en el profesorado de EF” (2006). UNRC. EFUNARC (Editorial Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto).

identidad en la producción académica de los investigadores. Crisorio (2011), en "La enseñanza como herramienta en la divulgación y apropiación del conocimiento", trabaja el problema de la divulgación y apropiación del saber; e intenta señalar la recuperación de la transmisión oral, frente a los actuales abordajes de la enseñanza a partir de técnicas audiovisuales.

Por otra parte, el trabajo de Fensterseifer y González (2011), "La educación física como disciplina curricular en una escuela republicana: notas para pensar la formación del profesorado", parte de una revisión epistemológica, en relación al Estado Republicano y el Estado Democrático, donde la escuela se instaure como un lugar estratégico en los ideales republicanos. Proponen superar problemas históricos de formación que no son exclusivos de la Educación Física, como el problema de la relación "teoría-práctica", educación y política.

En referencia al campo de estudios en Argentina, Villa (2011), en "Currículum, Educación Física y Formación del Profesorado. El caso del profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata", desarrolla una investigación histórica para analizar la formación del profesorado en EF en dicha Universidad, a partir de considerar las reformas curriculares implementadas a partir de la creación del profesorado desde 1953 hasta la actualidad, deteniéndose en las continuidades- que en ellas se expresan. Villa afirma, que los programas consultados reivindican el papel de los contenidos como eje organizador y de la bibliografía como sustento de los contenidos.

114

Di Capua (2006), en "¿Cambia el currículum. Cambian las prácticas? Un estudio en el profesorado de Educación Física", realiza un seguimiento y evaluación de una propuesta curricular implementada en el Profesorado de EF (PEF) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) a partir de 1998 en el contexto de la Transformación Educativa.

En el estudio de Cachorro (2009), "Preguntas para graficar prácticas corporales", indaga a estudiantes que ingresan a la carrera de EF a partir de las preguntas ¿cómo son sus cuerpos, cómo los viven? ¿qué significados les atribuyen a sus prácticas corporales? Considera que los deportes, los medios y la comunicación son puertas de acceso a la subjetividad corporal. Es por ello, que da cuenta en su investigación como el cuerpo se hace y modela conectando con la ejecución de otras prácticas corporales, además se expresan en otras áreas extracurriculares en otros escenarios de participación social.

Villagrán (2009), en “Versiones del cuerpo en la Universidad”, trabaja a partir de narración autobiográfica de una estudiante fisicoculturista, los discursos, experiencias, trayectos corporales y significaciones, buscando la información emergente hacia una aproximación al marco sociocultural del ingresante a la carrera de EF. En los relatos de la alumna puede identificarse una cosmovisión de la EF deportiva.

Díaz Larragaña (2009), en “Relatos del cuerpo: El enfoque biográfico y las prácticas corporales”, da cuenta de las significaciones sociales que se anclan en las prácticas sociales de los sujetos y la construcción identitaria que los sujetos realizan en busca de su definición en la sociedad, y qué grado de articulación poseen las prácticas corporales como condensadoras de rasgos identitarios en la juventud.

En torno a los objetivos de esta investigación, podemos decir que los trabajos de Cachorro (2009), Villagrán (2009) y Díaz Larragaña (2009), abordan el ingreso a la carrera de EF; sus discursos, experiencias, significaciones.

2. SABERES DE LXS ESTUDIANTES AL INGRESAR A LA CARRERA

115

El proyecto formativo espera desarrollar una formación que prepare a lxs estudiantes para la comprensión de las problemáticas educativas. En este sentido, uno de los objetivos del Instituto es estimular a lxs estudiantes a reflexionar sobre sus biografías escolares y deportivas.

Al indagar las biografías en el primer año, se advirtió una cultura experiencial caracteriza por un débil sentido didáctico, la omnipresencia de un discurso ligado al deporte competencia/federativo; y una vivencia genérica heteronormativa. Para Pérez Gómez (1999), esta cultura es una forma particular que cada individuo tiene para producir significados inducidos por el contexto, mediante aproximaciones empíricas y aceptaciones sin elaboraciones críticas en diferentes organizaciones sociales y educativas. Cultura, que intuimos, motivan al estudiante novel a pensar la EF como un hacer, distanciada de concebirla como una práctica educativa vinculada a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. A continuación se describe brevemente los tres guiones antes señalados.

Es recurrente en los relatos de lxs estudiantes⁶, la mención a situaciones carentes de sentido didáctico, es decir, de planificación de contenidos, estrategias, tareas y metodologías de evaluación. Otra característica de la cultura experiencial es la incesante referencia al deporte. Un contenido, que no es pensado desde el currículum y la didáctica. Por el contrario, es abordado como parte de la preparación para los programas de competencias deportivas municipales, provinciales y nacionales. El significado otorgado al deporte designa una cultura específica construida en torno al deporte federativo, a la cultura del club que se filtra en la escuela a través del aprendizaje de reglamentos, técnicas, de valores como la pasión y el amor por el deporte, cimentada en la búsqueda de talentos deportivos, del imperio de la técnica, el aprendizaje de reglamentos, calendarios de competencias locales, regionales, nacionales y sudamericanas, torneos, hinchadas, etc.

Por último, el discurso de lxs estudiantes, revela una experiencia genérica relacionada a la construcción de masculinidades y femineidades en las clases de EF. Esta matriz de género, más notoria en el nivel secundario, pertenece a una tradición instalada en el campo de la educación y de la EF a finales del siglo XIX y principio del siglo XX. Según Scharagrodsky (2004), los aprendizajes diferenciales para varones y mujeres se concretan en comportamientos, actitudes, usos corporales, tipos de movimientos, tipos de contacto, utilización del espacio, empleo del tiempo y formas de agresión distintas, expresiones estereotipadas, expresiones ridiculizadas, uso de diminutivos y aumentativos y alabanzas y amonestaciones.

Para Pérez Gómez (1999), la cultura experiencial implica el desarrollo y la encarnación de un campo semántico que la configura. En nuestra investigación, por ejemplo, en la denominada EF del hacer, lxs estudiantes la significan con las siguientes palabras: "El profesor armaba los equipos y jugábamos toda la hora"; "En EF solo hacíamos deporte"; "Recuerdo que practicábamos solo fútbol". En el caso del deporte alguna de las palabras que configuran las experiencias son "exigente/exigencia", "técnicas", "reglamentos", "vimos", "basaban en", "se trabajaban", "especialista", "pasión", "amor".

⁶ Cuando se hace mención a los relatos se está haciendo referencia a los resultados de la investigación "Registro de la biografía personal de lxs estudiantes de Educación Física". Acosta Fernando. Instituto Superior de Educación Física (ISEF) "Ciudad de General Pico", La Pampa, Argentina, 2013

Para enriquecer esta caracterización de la cultura experiencial de lxs estudiantes, el equipo indaga los motivos de la elección de la carrera en los siguientes años: 1990, 1991, 2005, 2011, 2013. Los resultados expresan, un piso del 50% de motivos de elección de la carrera en torno al deporte, sobre todo, con cercanía a la práctica o al gusto personal por la actividad deportiva o por hacer deportes. A veces se da junto con el gusto por la actividad física. Mucho más bajo en el registro aparece como motivo la enseñanza. Esta cultura experiencial intensamente relatada y vivida por lxs estudiantes, es la que intentaremos analizar a partir de ahora, al interior de los discursos en los TF y las entrevistas realizadas.

3. LAS PALABRAS DE LXS ESTUDIANTES

Pensar la experiencia formativa de lxs estudiantes desde la perspectiva cultural, implica pensarla (cultura), como un tejido de significados, expectativas, comportamientos divergentes o convergentes, de carácter flexible y de naturaleza simbólica y (no siempre) reflexiva. Hablamos de concebir espacios donde lxs actores contribuyen a construir lo cultural desde diferentes acciones, es decir, desde pensar, repensar, cuestionar, compartir o reproducir. Para Castoriadis (1993⁷), existen dos formas de organizar la cultura. Una, racional donde no se hace más que reproducir, repetir o prolongar formas ya existentes. Otra, poética, donde el sujeto da forma al caos de manera reflexiva.

La cultura experiencial estudiantil que indagamos, de carácter histórico y social (biográfica), se inscribe en otras culturas, específicamente la social, la institucional y la docente (Pérez Gómez 1999). Y es desde esta trama que analizaremos los discursos que circulan entre lxs estudiantes. Discurso portador de dimensiones intrínsecamente cognitivas, emocionales, sociales, políticas, culturales e históricas (Dijk, 1999) y donde es necesario ir más allá de la frase escrita. La práctica discursiva es un constructo sociológico (Alexander 1987; Knorr-Cetina, Cicourel 1981)⁸ porque lxs actores se involucran en el texto y en el habla al mismo tiempo, como individuos y miembros de grupos sociales e instituciones. Un análisis crítico del discurso implica una teorización y descripción de los procesos y las estructuras sociales que dan lugar a la producción de un

⁷ Castoriadis. C. 1993. En Pérez Gómez Ángel (1999). "La cultura escolar en la sociedad neoliberal". Ed. Morata. España

⁸ Alexander 1987; Knorr-Cetina y Cicourel 1981, en Wodak Ruth. Meyer Michael (2003) "Métodos de análisis crítico del discurso". Ed. Gedisa.

texto como de las estructuras sociales y los procesos en los cuales los individuos o los grupos en tanto sujetos históricos, crean sentido en su interacción con los contextos (Fairclough y Kress, 1993).⁹

Proponemos un análisis dinámico por los bordes de lo explícito/implícito; la teoría explícita e implícita; la cultura del estudiante y la institucional. En este sentido, se desprende del trabajo en terreno, que existen dos discursos en lxs estudiantes. Uno, que denominamos descriptivo (de aquí en adelante DD), y otro, reflexivo (de aquí en adelante DR). El primero, hace hincapié en la enunciación de situaciones vividas por lxs estudiantes, que no llegan a problematizarse. Mientras que el segundo, propone un marco de reflexión a partir de la presentación, descripción y análisis crítico de situaciones escolares y formativas. El DD está organizado en torno a la presentación de distintos temas como sentimientos vividos en la carrera, la experiencia grupal y corporal. Entre tanto, advertimos un incipiente DR entorno a lo escolar, deporte y el propio espacio formativo.

4. LXS ESTUDIANTES Y EL GRUPO

118

La experiencia grupal aparece como figura central en los discursos de lxs estudiantes. Es un patrón de significado común que atraviesa la totalidad de los TF. El discurso se configura en torno a una dimensión afectiva. Lxs estudiantes tienen en diferentes momentos de la carrera, fundamentalmente en el ingreso y en la práctica pedagógica, distintos sentimientos que los movilizan: miedo, ansiedad, caos, desafío, extrañeza, rareza, novedad, confusión, éxito, fracaso, perdido, nervios, dudas, entre otros.

Como se vio, el grupo es un espacio que contiene sentimientos y emociones. Otro tramo de la carrera donde se sienten movilizados, es el de la intervención pedagógica, donde lxs compañerxs de la comisión actúan como fuerte sostén afectivo. Percibimos que lo grupal tiene un peso importante dentro del discurso estudiantil desde una dimensión afectiva/emocional, donde el debate e intercambio de ideas o la problematización queda relegada. El grupo no aparece como disparador para la discusión y el análisis de dimensiones específicas de la formación.

“

⁹ Fairclough y Kress.1993, en Wodak Ruth. MEYER Michael (2003), op cit.

Soy crítico y curioso”

Otro aspecto que caracteriza al DD, es la presentación de situaciones sucedidas durante la formación docente, que según lxs estudiantes han producido un impacto tal, que los llevan a revisar o directamente a cambiar sus representaciones. Utilizan para dar cuenta de ello, frases como “Me caracterizo por ser crítico” o “Me considero curioso”. Relata Matías¹⁰ (2012):

“Considero que aproximación al campo me permitió identificar diversos ámbitos de intervención profesional, sus características y problemáticas propias de cada ámbito... realizamos un proceso de deconstrucción y construcción desde la experiencia reflexiva lo cual me permitió ir eliminando prejuicios y estereotipos sobre la educación física”

En este discurso, advertimos que las frases antes señaladas, no son complementadas por la delimitación de situaciones problemáticas que los lleven a la reflexión. Matías por ejemplo, hace mención a problemas existentes en los ámbitos sin identificar, uno en particular, cómo está estructurado, qué actores fueron protagonistas, que se ponía en cuestión.

La construcción de representaciones relativamente autónomas, requiere por parte del sujeto, una provocación intencional que se da en un laborioso proceso de información plural y contraste sistemático (Pérez Gómez, 1999), donde está en juego la calidad epistemológica de las argumentaciones realizadas. Al decir representaciones relativamente autónomas, queremos señalar, una acción del sujeto capaz de poner en tensión su propio campo interno con el externo. Hablamos de la posibilidad por parte del estudiante de disponer de diferentes miradas, informaciones, contrastar situaciones.

Este discurso tiene un alto consenso entre lxs estudiantes. Se coincide casi plenamente acerca de lo que la EF es. Que queremos decir. No se pone en debate o en tensión la mirada institucional sobre la EF; aunque implícitamente, y de vez en cuando, aparecen planteos qué si lo hacen aunque que no llegan a profundizarse. Es aquí, donde emerge la cuestión del poder: “... Yo no sé si pones lo que piensas, lo que pienso yo...” (Pablo 2014); “Nosotros tenemos cosas construidas de las que no nos podemos salir, entonces si yo no estoy de acuerdo con lo que aprendí me voy... entonces si vos me preguntas que es la EF yo te voy a responder la EF del ISEF” (Cintia 2014). Son interesantes estas

¹⁰ Aclaramos que los siguientes nombres que aparecen a continuación son estudiantes del ISEF: Matías, Pablo, Cintia, José, Juan, Dante, Carla, Ailén, Belén, Julieta, Juliana, Ana, Alejandra.

frases porque nos invitan a pensar hasta qué punto el sujeto se compromete en la experiencia como estudiante. Es un asunto que dejamos pendiente para otros estudios.

Teoría vs práctica. ¿Teoría vs práctica?

Otra cuestión para señalar dentro de este discurso, es la relación teórica/práctica. Un estudiante de cuarto año dice: "(El ISEF) es re pedagógico mucho libro viste, pero tiene una experiencia de campo espectacular" (José 2014). La frase nos introduce en la relación teoría/práctica: el libro, por un lado, la práctica, por otro. Existe detrás de este comentario una manera de concebir la teoría como configuradora, más que una herramienta para interpretar/interpelar la práctica. La concepción que subyace en el discurso de lxs estudiantes es la denominada "bajada teórica" donde ésta última ordena la práctica. Se deja de lado una concepción más reflexiva, donde la teoría es un puente para analizar la práctica, identificar dimensiones problemáticas de la misma, la búsqueda de marcos conceptuales que permitan un marco de interpretación de la situación, la indagación de hipótesis de acción, etc. (Davini, 1995).

120

Los discursos muestran un manejo de autores; lxs estudiantes seleccionan para sus trabajos autores críticos provenientes del campo de las ciencias de la educación y los proponen para configurar una situación, más que para pivotear en la teoría como un marco de interpretación de situaciones problemáticas concretas que han atravesado en la formación.

¿Se mueven los guiones?

En el análisis encontramos otro discurso (DR), menos utilizada por lxs estudiantes. En este sentido, el discurso que presentamos y analizamos a continuación, nos acerca de otra manera al objetivo de investigación. Lxs estudiantes se muestran reflexivos en torno a la EF del hacer y deportiva vivida en la escuela. Tienen una mirada que problematiza ámbitos, prácticas y discursos. Cuestionan, formulan preguntas y se los observa preocupados por el ámbito escolar que los recibirá a futuro.

Aquel campo internalizado en las biografías sobre el sentido de la EF escolar, es abordado por un estudiante, que dice con preocupación:

“Siento frustración por anticipado, yo sé que si voy a un colegio, más o menos un poco de idea tengo de cómo está la E.F. entonces me da cosa. Decís yo voy a caer con la propuesta re armada, y yo se la respuesta que tiene el director, o sea el colegio. ¿Qué hago? vengo a joder acá o a meterme en la misma rueda. Ya sé que si yo plasmó realmente lo que aprendí acá, yo se que van a venir y me van a decir, che flaco, dejate de joder” (Juan 2014)

Juan, percibe un contexto donde lo que acontece con la EF transcurre con cierta despreocupación por la enseñanza, y es por ello que utiliza el ejemplo de la rueda. Interpretamos que la “rueda” es el status quo escolar, lo que ocurre a diario en la escuela con la EF, que pasaría por un abandono de la función de enseñanza. Esta situación tiene dos dimensiones analíticas entrelazadas. Por un lado, el estudiante está viendo que lo que él lleva como practicante, que denomina como “armada”, y es bien diferente a lo que diariamente se hace en la escuela. Por otro lado, existe una especulación donde el estudiante imagina que puede llegar a molestar o fastidiar a futuro pensar un lugar de enseñanza en la escuela. Estas cuestiones sobre el lugar que la escuela le otorga a la EF, se extiende a otro componente del proceso didáctico como la evaluación:

“El valor que le dan acá (ISEF) a la evaluación es totalmente distinto a lo que se da en la realidad escolar que con la asistencia ya estas aprobado. Nosotros venimos con una evaluación extensa, bien trabajada y las respuestas de las autoridades, yo he hablado con profesores, y te dicen hace algo así nomas y ponele la nota... Mariana (2014). Otras estudiante agrega: “En los colegios donde estamos dando las clases, el profesor nos propuso hacer la evaluación nosotros para ayudarlo y nos dio las indicaciones, primero las asistencias, después si participa en clases bien o medianamente o si se apropia del contenido, pero lo principal es la asistencia, si los chicos van a clase... Lo principal es la disciplina que tienen los chicos” (Dante 2014)

Nuevamente, lxs estudiantes resaltan cómo percibe la escuela lo que ellos llevan como propuesta, en este caso de evaluación, y lo que el profesor espera de la misma: priorizar la asistencia y la disciplina como criterios de evaluación.

Otro aspecto que nos parece interesante traer, es una problemática actual del nivel secundario en torno a la obligatoriedad y la acreditación. Cuando lxs estudiantes dicen: “Me queda la sensación de que bueno, tienen la obligación de aprobarlos, y que de arriba le están diciendo que la base de la educación es así...” (Carla 2014), señalan algo que circula en los colegios y que parece

alcanzar también a la EF. Hacemos referencia a cómo los diferentes actores se posicionan ante las normativas ministeriales. Entendiendo éstas últimas, como "bajadas" sin posibilidad alguna de repensar propuestas alternativas.

El discurso analizado, muestra a estudiantes reflexionando acerca de una problemática trabajada por este equipo en el marco de la REIPEFE¹¹, en torno a la compleja relación entre la cultura escolar y la educación física. Relación que muestra, por una parte, a lxs actores escolares con cierta dificultad para asignarle a la EF un valor predominantemente pedagógico; y por otra parte, a algunos profesores con problemas para asumir la función de enseñanza.

Dentro de este mismo análisis incorporamos algunas preocupaciones sobre la relación entre educación física, educación y sociedad:

"... Hablo de la importancia de ser docentes, de la responsabilidad que implica tomar la decisión de ser profesores. Algunos docentes llegan a su escuela dándose latigazos en la espalda, diciendo pobre de mí, por qué habré elegido esta profesión, yo no quiero ser educador, yo no quiero volver a aquí; otros en la misma tarea con los mismos alumnos, los mismos políticos, con los mismos sueldos, viven entusiasmados su profesión y luchan por que sea mejor, y luchan por que a través de la escuela tengamos ciudadanos mejor formados y a través de ellos construyamos una Argentina mucho más solidaria, más feliz, próspera y justa de la que ahora tenemos... Para mí tenemos que llegar a la escuela o al campito, o al jardín con capacidad para afrontar las dificultades del campo laboral, social, político y meternos con nuestra tarea cumpliendo y dando lo mejor posible, pero para esto debemos pensar en hacer un proceso de formación conscientemente, aprovechando al máximo las herramientas que nos brinda y de manera comprometida" (Ailen 2009)

122

Vemos que Ailén se posiciona sólidamente en un terreno, el político/social/ pedagógico, hasta este momento poco mencionado por lxs estudiantes. Habla de la relación entre profesión y el cambio social, de luchas, salarios, de dificultades del campo laboral y el compromiso que implica la decisión de ser profesores.

Otra estudiante habla sobre las ventajas del ISEF para afrontar los problemas de la realidad: "Yo creo que acá vemos como podemos hacer para desnaturalizar esto, y yo creo que tenemos las herramientas para adquirir conocimiento, dar una buena clase, y tratar como futuros profesores, de cambiar la sociedad, de cambiar las escuelas" (Belén 2014)

¹¹ Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar. Integran esta red instituciones universitarias y terciarias de Brasil, Argentina y Uruguay.

La relación entre deporte y educación es otra situación que plantean de manera reflexiva. Transcribimos parte de la entrevista grupal donde estudiantes hablan al respecto desde diferentes lugares:

“A los intercolegiales van los que juegan bien y los que no, yo igual a eso de los intercolegiales no lo veo mal, pero acá desde el instituto no les gusta, yo no lo veo mal...” (Julieta, 2014)

“La figura de una estrategia de inclusión sería una escuela donde ese incluya a todos y no se excluyan chicos” (José 2014)

“Aparte tienen esa creencia que el que gana el intercolegial, hasta las mismas autoridades, sienten que le dan más cargo y ponen el trofeo en la vitrina. Yo lo jugué y en el momento me re gustaba. El otro día lo organice al intercolegial, y vi lo recrue que son, quedaban pibes afuera así, los desplazaban brutalmente de los 6 que jugaban, y eso es, y encima se iban re joya diciendo ¡no tengo clases! Está en decadencia” (José 2014)

“La institución de la escuela es la educación no el deporte” (Juliana 2014)

Sobre el telón de fondo de la postura de la organización formativa, “pero acá desde el instituto no les gusta”, léase también en clave de poder, hay distintas posturas en la palabra de lxs estudiantes. Un grupo de estudiantes acuerda con el desarrollo de los programas de competencias deportivas sin argumentaciones sólidas. Mientras que otrxs, entienden que la escuela debe favorecer la inclusión a través del deporte, y no la exclusión que proponen algunos profesores al armar equipos para las competencias. Un tercer análisis reflexivo destaca el prestigio social y educativo que algunos profesores y colegios tienen al ganar estas competencias. Por último, un estudiante critica las competencias a partir de participar de la organización de un torneo escolar, pudiendo incorporar un componente biográfico.

Continuando con el lugar del deporte en el discurso de lxs estudiantes, analizaremos lo que dice Ailén (2009):

“Hay diferentes discursos circulantes. Marino C.¹² cree que con un enfoque deportivo se pueden trabajar todos los contenidos curriculares a través del abordaje pedagógico de dos procesos: iniciación y desarrollo deportivo. Por su parte Rozengardt R¹³, señala la importancia de sostener los valores para la discusión en torno a inclusión e igualdad. Indica que el deporte es gobernado por un mercado voraz y muy poderoso y la escuela puede quedar

¹² Marino. C. “Deporte y EF: oportunidad para una alianza estratégica”. Revista Stadium. 2007

¹³ Rozengardt. R. “El deporte escolar: una oportunidad”. Revista La Pampa en Movimiento. ISEF. 2006.

tan debilitada que la alianza estratégica solo serviría para las estrategias de expansión de los mercados de consumo ligados a las prácticas deportivas... En este caso se sigue alimentando lo que aporta Marino, ya que no me enseñaban otra cosa que no sea deporte, privándome de conocer otras prácticas corporales y motrices de la cultura"

Nos parece importante traer la palabra de esta estudiante, porque ubica en el centro del problema a dos autores con posiciones antagónicas, para después reflexionar sobre el lugar que ocupó el deporte su biografía escolar.

La palabra de lxs estudiantes se vuelca también hacia el propio espacio formativo. Señalan como importante diferentes dispositivos que los han llevado a repensar sus experiencias. En este caso, un taller es el disparador para analizar representaciones:

"Mi pasado me estaba marcando, yo, que desde los ocho años me había avocado a un deporte federativo y de alto rendimiento, altamente codificado, esquematizado, de carácter psicomotriz (karate), tenía que dejar en la puerta del gimnasio donde se dictaba el taller, mi pasado y parte de mi presente para poder entender que eso que tanta vergüenza me causaba, que tanto rechazo me generaba era parte de la E.F". Finaliza diciendo: "A fin de cuatrimestre había logrado un alto grado de desinhibición (en comparación de cómo había arrancado) debido a romper con mis propios miedos y poner el cuerpo aunque me costara, afianzándome en mis compañeros, en su capacidad de entendimiento y en pensar que su mirada no era de críticas con malas intenciones sino de ayuda ante las dificultades, logre dejarme ayudar y dejarme llevar por mis impulsos, impulsos que desconocía y desconozco a veces en las situaciones en las que tengo que recurrir a la expresión corporal. Podía comunicar algún mensaje, idea, situación por medio de acciones corporales y motrices" (Ailén, 2009)

124

La cita deja ver la reflexión sobre su propia representación de EF vinculada a un deporte individual de contacto. En este sentido, el formato de taller fue un dispositivo para poner en cuestión sus aprendizajes corporales particulares en el karate: miedo a poner el cuerpo, desinhibición, impulsos, vergüenza, expresión corporal. Continúa el análisis incorporando cuestiones ligadas al cuerpo:

"...Ingrese al I.S.E.F con un predominante "cuerpo deportivo", tanto por el deporte que realizaba, como por ser alumna de clases de EF: cuerpo portador de competencia, comparación, cuantificación, clasificación entre buenos y malos para el deporte, con prejuicios fuertes sobre las mujeres por su supuesta incapacidad para competir con varones o con expectativas de no poder llegar a buenos resultados, participe de clases en donde el deporte es considerado un objeto que se transmite acríticamente como una extensión del ámbito federativo... Me voy como una alumna que ha crecido como "cuerpo a construir", entendiendo al cuerpo como aquello que siente y EXPRESA que

se construye aprendiendo elementos de la cultura (como los vividos en el taller de Juegos y expresión) y a la vez cambia y desarrolla su personalidad (como lo he hecho gracias a esta experiencia y paso por el I.S.E.F) Un cuerpo que aprende y entiende el cuerpo de los otros como asiento de un conjunto amplios de saberes y ve en el otro un colaborador antes que a un adversario, que aprende de sí mismo por lograr interactuar con el medio" (Ana, 2009)

La estudiante propone una problematización a partir de una vuelta a su biografía escolar indicando haber tenido una enseñanza acrítica del deporte. Posteriormente, hace un análisis del cuerpo, realizando una comparación entre cuerpo deportivo vivido en su biografía y cuerpo a construir entendido como portador de saberes, vinculado al aprendizaje.

En otro caso, observamos un cuestionamiento del rol de los profesores del ISEF, dice Alejandra (2009):

"... veo un estilo desde mi punto de vista transformador, que busca construir con los alumnos el contenido a partir de las posibilidades individuales y colectivas (...) cuando hablamos de cuerpo no solo hacemos referencia al de nuestros alumnos, sino también al nuestro, porque siempre hablamos de los chicos (alumnos) que hacen y que no, pero nosotros qué ponemos en juego para que ellos logren lo que nos pretendemos... y encontramos otro estilo conservador, no pudiendo romper o producir un quiebre con eso que ha vivido en su trayectoria en la formación docente y consciente o inconscientemente lo plasma en sus clases".

125

En referencia al estilo de profesor que denomina conservador continúa diciendo:

"... el profesor encargado del taller me resaltaba en cada clase, cada vez que hacíamos algún ejercicio, "que mi cuerpo, el prototipo de cuerpo deportivo, que soy muy alta y con extremidades muy largas" lo que dificultaría mi desempeño en estas actividades (gimnásticas)". Al respecto, la estudiante reflexiona entorno al cuerpo, al rol del docente a cargo del taller y del futuro rol a ejercer..."

"¿En un instituto de formación docente, es necesario tener un cuerpo que represente algún prototipo deportivo? ¿Qué hacemos con los que no entran dentro de ese prototipo de cuerpo deportivo? (...) Espero como docente no ocasionar nunca este tipo de frustraciones o representaciones pienso que todos podemos hacer todo, lo que nos diferencia es que algunos nos saldrá antes y a otros un poquito después con un poco de práctica y colaboración de todos, esto incluye compañeros y principalmente al profesor el cual debe ser capaz de que cada uno de sus alumnos con sus particularidades, evolucione individualmente"

En ambas citas, la estudiante hace hincapié en dos estilos diferentes de enseñanza, logran contrastar propuestas, se preguntan sobre las representaciones que tienen los docentes sobre el cuerpo, expresan haber sentido frustración ante situaciones vividas en el taller de gimnasia. Es más, elabora una hipótesis sobre el problema que advierte en el estilo conservador de uno de los profesores: "... no pudiendo (el profesor) romper o producir un quiebre con eso que ha vivido en su trayectoria en la formación docente y consciente o inconscientemente lo plasma en sus clases".

Advertimos en la palabra de estas estudiantes, la secuencia que mencionábamos antes, sobre la diferencia entre el discurso descriptivo y el reflexivo. Aquí observamos un discurso donde existe la identificación de una situación problemática, la identificación de propuestas diferentes, preguntas y elaboración de hipótesis acerca de lo que acontece.

Para cerrar los análisis, lxs estudiantes destacan como significativas el trayecto de la práctica pedagógica. Es un momento de la carrera importante porque les permite tener experiencias con diferentes públicos: niños, adolescentes, jóvenes, adultos, adultos mayores, públicos especiales y contextos de encierro. Sobre todo subrayan este último ámbito:

126

" Yo rescataría como experiencia significativa las practicas, todas las practicas, o sea, nivel inicial, primaria, secundaria, le estamos dando clases a abuelos también, y sobre todo lo que estamos teniendo ahora también que estamos dando un proyecto para los internos del correccional, es una experiencia que, o sea, no es tan habitual, sale de lo común que vallan dos a una cárcel a dar una clase de Educación Física, y aparte también esto que en lo práctico también es diferente, o sea vos estas acostumbrado a dar la clase de una manera, a tratar de una manera, y ahí a la gente tenes que tratarla de otra manera, porque son todos diferente, con una realidad o una historia personal que abarca mucho, así que eso es lo que saco de todo esto" (José 2014).

En el marco del DR analizado, observamos que lxs estudiantes interpelan sus biografías escolares y deportivas para reflexionar sobre la relación escuela y EF, el deporte, el cuerpo, el rol docente. Interpretan e interpelan la realidad escolar, la de la formación, se formulan preguntas, describen problemas escolares, exponen discursos, hablan de desnaturalizar, de pensar el lugar actual asignado a la EF escolar, del ser docente, de la inclusión, la exclusión.

5. COMENTARIOS FINALES

Después de presentar un panorama de los discursos que circulan entre lxs estudiantes a punto de recibirse, estamos ante una nueva pregunta: ¿los patrones de significados que lxs estudiantes construyen están inmersos en una lógica donde generalmente no cuestionan sus campos de representaciones (representaciones individuales) utilizando marcos útiles de interpretación oficiales (representación sociales); o por el contrario, lxs estudiantes intentan ensayar cierta calidad en sus argumentos de carácter reflexivo?

En este primer acercamiento al objeto de estudio, reflexionamos a partir de la frase de Geertz (1973)¹⁴ “El hombre es un animal suspendido en redes de significados que el mismo ha contribuido a tejer”. No hay dudas acerca de la existencia de una red de significados compleja, y agregamos, histórica y socialmente construidas en espacios de conflicto y poder. La cuestión es cómo el sujeto de la experiencia se mueve en esa red. Aquí, es donde juega sus cartas (Rozengardt R) la historia del sujeto, las tradiciones disciplinares que circulan en las diversas organizaciones educativas (escuelas, colegios, institutos de formación docente, universidades). Como dijimos: cómo se juega allí el estudiante. Cómo se mueve. Como crea sentido. Retomando la segunda parte de la cita, nos preguntamos, sí este estudiante teje su propia trama dentro del espacio formativo o aprende a tejer (aprehende) con las agujas de los otros.

Acerca de cómo el estudiante crea sentido a través del discurso, agregamos que es una acción siempre referenciada, inseparable e incomprensible al margen del contexto sociocultural en el que estudiante participa. No existen para el individuo formas independientes de los contenidos ni contenidos independientes del contexto cultural. Contexto de por sí ambiguo, inacabado, metafórico, interactivo, hermenéutico, cambiante, y que interrelaciona elementos simbólicos, que son además, una red de significados compartidos no siempre discutidos (Pérez Gómez, 1999).

Advertimos un discurso que tiene un alto consenso entre lxs estudiantes que gira en torno a la reproducción del proyecto formativo. Quizás, una especie de simbolismo interesado/complaciente que se juega como dominante en el discurso. Hablamos de un discurso urgente que enuncia, entre otras frases: “soy

¹⁴ Geertz (1973). En Pérez Gómez Ángel (1999). “La cultura escolar en la sociedad neoliberal”. Ed. Morata. España.

crítico, reflexivo, curioso, me gustan los desafíos, me hizo click"; sin poder decir cómo se llegó, como se construyó ese camino, en qué lugar de la formación ocurrió, en qué situación, etc.

Otra característica, es la aparición tímida de la cuestión del poder, del lugar de lo institucional en la organización de los discursos. Como decíamos, este "Acá no les gusta..." tiene un valor que creemos es una dimensión discursiva para indagar a futuro.

Entorno a uno de los guiones que nos llevo a este trabajo, el deporte, fue problematizado desde la perspectiva escolar tomando como referencia la inclusión o exclusión y las competencias deportivas. En este sentido, hay dimensiones sin mencionar como la curricular (qué se espera del deporte en la escuela) y la didáctica (que y como se enseña el deporte en la escuela).

El otro guión, la EF del hacer, fue interesantemente interpelado desde el lugar que la escuela le asigna a nuestra área disciplinar, la evaluación, el abandono de la función de enseñanza ("tirar la pelota") y la función político pedagógica.

128

El último de los guiones, el de género, parece no representar un tema fuerte de reflexión. En pocos casos observamos que se problematizara al respecto.

A modo de cierre (provisorio) podemos decir, que algunxs estudiantes logran reflexionar entorno a la EF del hacer vivida en la escuela, pudiendo establecer después de pasar por la formación, nuevas miradas acerca del lugar de la EF en la institución escolar. Como también, pueden hacer lo mismo con el deporte, es decir, cuestionar cuales son las problemáticas que giran en torno de él.

BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA, F – REKOFKY, N (2010). *"Las competencias deportivas en el Tercer Ciclo de la EGB"*. Investigación Educativa en la formación docente de La Pampa. Dirección General de Educación Secundaria y Superior. Área de Formación docente. Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa.

ACOSTA, F – TAMAGUSKU, A (2010). *"Identidad de la formación docente. Una mirada hacia las prácticas"*. Investigación Educativa en la Formación Docente de La Pampa. Perspectivas y Posibilidades. Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa.

DAVINI, M (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós.

- DI CAPUA, A (2006). ¿Cambia el currículum. Cambian las prácticas? Un estudio en el profesorado de Educación Física". UNRC.
- DISK, V (2003). Ideología y discurso. Una aproximación multidisciplinaria. Barcelona. Ed. Ariel.
- PÉREZ GÓMEZ, Á (1999). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ed. Morata. España.
- SPARKES, A (2003). Investigación narrativa en la educación física y el deporte. Revista Digital Ágora para la EF y el Deporte, nº 2-3, 51-60.
- SCHARAGRODSKY, P (2004). *"Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género"*. Cuadernos de Pesquisa.
- VILLAGRÁN, J (2009). *"Versiones del cuerpo en la Universidad"*. Educación física: Cultura escolar y cultura universitaria. UNLP. FAHCE.
- VILLA, A (2011). *"Currículum, Educación Física y Formación del Profesorado. El caso del profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata"*. Monográfico Educación física y la formación del profesorado en Latinoamérica. Revista Digital Ágora para la educación física y el deporte. <http://www5.uva.es/agora/> ISSN de la edición electrónica: 1989-7200
- WODAK, R -.MEYER, M (2003). Métodos de análisis crítico del discurso. Ed. Gedisa.

Trajetórias de aprendizagens em uma formação de professores na modalidade EAD

Trajectories of learning in a teacher education in the distance modality

Rosane Aragón

Faculdade de Educação, UFRGS - Brasil

Crediné Silva de Menezes

Faculdade de Educação, UFRGS- Brasil

Simone Bicca Charczuk

Centro de Ciências da Saúde, UNISINOS, Brasil

Resumo

O desafio de formar professores, em qualidade e quantidade adequadas à demanda de um país emergente, tem levado as universidades brasileiras a buscarem novos modelos pedagógicos para a EAD, apoiados pelas tecnologias digitais. Apresentamos aqui um estudo de caso que analisa a trajetória dos professores-alunos de dois polos de apoio presencial de um curso, segundo suas compreensões, registradas em webfólios no decorrer da formação. A análise foi realizada a partir da perspectiva da tomada de consciência desenvolvida por Piaget, apoiada por ferramentas da Análise Estatística Implicativa. Os resultados permitem concluir que o conjunto de estratégias adotadas pelo curso, guiado por um conjunto de princípios com vista à formação de um professor reflexivo, possibilitou a realização de trajetórias diferenciadas por parte dos professores-alunos, porém semelhantes quanto aos objetivos de aprendizagem e de formação do professor reflexivo.

Palavras-chave: formação de professores; educação a distância; tomada de consciência; modelos pedagógicos; tecnologias digitais na educação.

Abstract

The challenge of educating teachers in quantity and quality suitable to all demands of an emerging country, has led Brazilian universities to seek new technologically-supported pedagogical models for distance education. This paper presents an case study on trajectories of students, from two units of face to face support, of a course, according to their understandings, registered in webfolios, along the way. That analysis was conducted from the perspective of 'Grasp of Consciousness' developed by Jean Piaget, supported by Implicative Statistical Analysis tools. Results indicate that the set of strategies adopted in the course, guided by a set of principles for educating a reflective teacher, allowed teacher-students to develop several trajectories, different in form yet similar with respect to central educational goals.

Keywords: teacher Education; distance Learning; grasp of consciousness; pedagogical models; digital technologies and education.

1. INTRODUÇÃO

A expansão da EAD no cenário brasileiro tem apresentado resultados importantes na formação de professores para atendimento de demandas da Educação Básica. Para além dos resultados numéricos de aumento das matrículas e diplomação de professores em cursos de licenciatura, é relevante analisar os processos de formação no que se refere a sua qualidade e potencial para sustentar transformações na educação.

Partimos da ideia de que a EAD pode apresentar condições privilegiadas para sustentar propostas de formação renovadas e sustentadas pelas possibilidades interativas que as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) oferecem. Essa renovação dos processos de formação a distância implica na perspectiva da transição dos modelos estruturados a partir das práticas presenciais para a construção e consolidação de novos modelos para a EAD, baseados em uma concepção de *novas ecologias cognitivas*, no sentido apresentado em Maraschin e Axt (1998):

132

A ecologia cognitiva constitui um espaço de agenciamentos, de pautas interativas, de relações constitutivas, no qual se definem e redefinem as possibilidades cognitivas individuais, institucionais e técnicas. É nesse espaço de agenciamentos que são conservadas ou geradas modalidades de conhecer, de formas de pensar, de tecnologias e de modos institucionais de conhecimento.

Nesta perspectiva as condições para a mudança precisam ser interdependentes e contemplem, entre outros componentes estruturantes, a flexibilização e articulação dos currículos, a interlocução entre teoria e prática e as interações em rede apoiadas por recursos pedagógicos abertos (programas e materiais) facilitadores da construção conjunta (coautoria e cooperação).

No presente artigo apresentamos os resultados de um estudo de caso (Yin, 2010) realizado sobre dados de um projeto institucional de Educação Superior, voltado para a formação de professores em serviço, baseado numa concepção curricular interdisciplinar e no uso intensivo das Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramenta de suporte a formação de redes de aprendizagem.

O estudo está inserido em uma investigação mais ampla, realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (Nevado, Carvalho e Menezes, 2009), que busca analisar os impactos do modelo de formação nas concepções educacionais dos estudantes do Curso de Graduação - Licenciatura em Pedagogia na modalidade a Distância (PEAD/FACED/UFRGS) e apresenta um recorte

sobre avaliação das trajetórias de formação dos alunos do curso, considerando dois de seus polos de apoio presencial. Com este estudo busca-se evidenciar os percursos de aprendizagem e as compreensões dos alunos sobre o seu próprio processo de formação e as características do modelo de formação proposto. Trabalhos complementares a este, analisam as trajetórias dos alunos em outros polos do mesmo curso.

2. CONTEXTO DA PESQUISA

O Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura na modalidade a Distância – PEAD (Convênio UFRGS e Ministério da Educação do Brasil) foi realizado em articulação com o Projeto Institucional da UFRGS (1996) que estabeleceu como meta principal a revitalização do ensino universitário, especialmente o de graduação. O PEAD destinou-se a professores em serviço na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sem habilitação em nível superior, nomeados ou contratados, em efetivo exercício em escolas públicas estaduais e municipais do Estado do Rio Grande do Sul. Para a realização do Curso, iniciado em 2006 e com término em 2010, foram oferecidas 400 vagas e firmados convênios com as prefeituras de 5 municípios, que disponibilizaram os polos presenciais para o desenvolvimento do Curso.

133

3. BREVE CARACTERIZAÇÃO DO CURSO

Buscando romper com os limites rígidos impostos pela concepção linear que se tem da formação de professores, o PEAD teve como base a criação de um currículo diferenciado, articulado em eixos e interdisciplinas. Esta organização curricular buscou atender à especificidade de um processo que foi, ao mesmo tempo, de formação inicial e continuada de professores e organizou-se em função de três pressupostos básicos: (1) a autonomia relativa da organização curricular, considerando as características e experiências específicas dos sujeitos aprendizes; (2) a articulação dos componentes curriculares entre si, nas distintas etapas e ao longo do curso; (3) a relação entre Práticas Pedagógicas e Pesquisa como elemento articulador dos demais componentes curriculares, constituída como estratégia básica do processo de formação de professores. Para tal, a formação foi proposta tomando como ponto de partida a experiência dos

professores-alunos nos seus espaços de docência, construída nas suas reflexões e práticas, bem como das suas condições de vida e trabalho, visando articular a prática e a teoria. (Bordas; Nevado, Carvalho, 2005)

Considerando esses pressupostos, o PEAD foi planejado como um curso-pesquisa, no qual se objetivou construir conhecimento sobre o próprio modelo em ação.

O curso foi desenvolvido em nove eixos temáticos (nove semestres acadêmicos). Cada um dos eixos contemplou um tema norteador, no qual os conteúdos e as atividades se desdobraram em interdisciplinas e enfoques temáticos. Definimos como interdisciplina, neste curso, uma área para onde convergem diferentes disciplinas, mesmo que uma delas seja predominante. Para garantir de forma mais efetiva as articulações, em cada um dos eixos foi proposto um Seminário Integrador, cuja intenção é fortalecer os entrelaçamentos e oferecer orientação metodológica e tecnológica aos alunos.

A proposta pedagógica enfatiza a importância da “presença virtual” nos processos de formação de professores a distância, destacando as interações em rede como a forma privilegiada de “encurtar distâncias” e criar uma ambiência favorável às interlocuções e coautorias, além de evitar a sensação de isolamento que se tem mostrado um dos principais fatores da evasão em cursos na modalidade EAD.

134

O curso utilizou predominantemente materiais interativos na web tais como a elaboração de portfólios (blog), consulta a sites diversos, produção e compartilhamento de vídeos na internet (youtube), elaboração cooperativa de materiais na web (pbworks). O deslocamento do uso de material impresso do tipo apostilas ou fascículos com exercícios para o uso intensivo dos materiais interativos na web viabiliza a implementação de arquiteturas abertas para a construção de conhecimento em comunidades de aprendizagem, pois: (a) amplia em quantidade e qualidade de interações, seja no âmbito do curso entre professores, tutores e colegas sejam ao ampliar o acesso aos materiais disponíveis na Internet e (b) modifica/atualiza constantemente os materiais, permitindo efetiva construção coletiva de conhecimento, em espaços abertos, continuados, hipertextuais e constantemente reorganizados. O que se aprende nesses espaços não pode ser precisamente definido anteriormente, essa aprendizagem organiza-se conforme os objetivos (definidos em parcerias) e os diferentes contextos.

A avaliação das aprendizagens foi realizada de forma processual, tendo por base o desenvolvimento das atividades interdisciplinares pelos alunos, a produção de narrativas individuais (portfólios de aprendizagem) durante o desenvolvimento de cada eixo e a produção textual ao final de cada semestre que era apresentada oralmente em um workshop de avaliação, para uma comissão de avaliação, composta de professores, tutores e colegas.

Destacamos, ainda, que em sua primeira edição (2006-2011), o PEAD atingiu um índice de aproveitamento de 82,25 %, ou seja, de 400 ingressantes, 330 foram diplomados pela Universidade.

Em avaliação aberta, realizada junto aos alunos (n=230), foi solicitado que estes apontassem elementos da proposta do curso que contribuiriam positivamente para as suas aprendizagens. Destacaram-se as seguintes características: (i) a articulação dos componentes curriculares, (ii) a aproximação teoria e prática, (iii) o apoio qualificado de professores e tutores, (iv) o estabelecimento de uma rede de interação, (v) o uso das tecnologias e a diversidade dos materiais digitais (Aragón, Menezes, Novak, 2013). Ainda que não se tenha a pretensão de considerar essa avaliação como uma validação da proposta, essas indicações sinalizam positivamente para as escolhas realizadas na sua concepção.

4. A CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO

Para analisar como cada grupo de professores-alunos compreendeu a sua trajetória na formação, partimos do conceito de “compreensão”, elaborado por Piaget, principalmente nos livros “A tomada de consciência” (1977) e “Fazer e compreender” (1978). Nestes estudos, o autor afirma que as ações, embora apresentem um êxito precoce e um saber ligado a um “saber fazer”, precedem à compreensão do conhecimento construído e da maneira como tal construção foi realizada. Além disso, destaca que em determinado nível observa-se uma inversão progressiva, caracterizando uma ultrapassagem da compreensão sobre a ação, sendo que aquela passa a comandar e programar novas ações.

O processo de tomada de consciência (Piaget, 1977) diz respeito à compreensão de meios empregados para a realização de determinada ação. É compreender a realização de uma atividade ou tarefa bem como o percurso realizado para

tal e os efeitos produzidos durante o processo. Nesse sentido, a tomada de consciência pode ser compreendida como uma conceituação que reconstrói e ultrapassa o que foi elaborado pela ação.

A passagem de um “saber fazer”, como uma forma prática de conhecimento, para o pensamento ocorre por meio do mecanismo de tomada de consciência, sendo que esse não se refere ao esclarecimento do “fazer” no nível do pensamento, mas em uma conceituação que transforma esquemas de ação em noções e operações (Piaget, 1978). Nesse sentido, o conseguir pode ser concebido como resultado de um “saber fazer” e o compreender como processo ligado à conceituação. Compreender consiste em isolar a razão das coisas, enquanto fazer é somente utilizá-las com sucesso. Buscar as razões (os porquês) de algo conduz a soluções que levantarão novos problemas e demandarão, conseqüentemente, novas soluções (Piaget, 1978, p. 176).

A compreensão conceituada tende a ocorrer após o êxito prático, porém, em um nível mais evoluído da relação entre o fazer e o compreender, a conceituação atinge o nível da ação, ultrapassa-o e tende a influenciar a ação, comandando-a ou programando-a antes mesmo de ser realizada. Neste caso, a conceituação pode fornecer à ação um incremento de sua capacidade de previsão, agora em nível conceitual. Essa contribuição aumenta o poder de coordenação e inferência, ampliando assim a possibilidade do sujeito compreender a realidade e de nela agir. Podemos assim aproximar o processo da conceituação que fornece à ação um direcionamento com a relação entre a prática que se apoia em teorias.

136

Considerando essas ideias acerca da construção de compreensões, pudemos acompanhar as diferentes maneiras pelas quais os professores-alunos do curso foram realizando e compreendendo o seu percurso. Nos itens seguintes deste trabalho dedicamo-nos a explorar e analisar os caminhos compreensivos trilhados pelos alunos de dois polos do curso.

5. DESENHO DO ESTUDO

Esta investigação apresenta uma abordagem de pesquisa qualitativa, caracterizando-se como um Estudo de Caso (Yin, 2010). Conforme Flick (2009), as pesquisas qualitativas permitem estudar experiências, interações e documentos em seu contexto de construção e de forma a poder considerar as suas particularidades.

A pesquisa qualitativa usa o texto (no caso, os webfólios) como material empírico, parte da noção de construção social das realidades e mostra-se interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas e nos seus conhecimentos. No contexto do curso analisado, os webfólios, servem como espaços de registros e reflexões sobre os próprios processos de aprendizagem (metarreflexão), incluindo relatos de sucesso ou de dificuldades, de superação dos próprios limites; socialização de práticas (com uso de tecnologias ou não), desenvolvidas com seus alunos de forma orientada ou autônoma; além de reflexões sobre as práticas pedagógicas e os estudos teóricos.

Para esse estudo, foram selecionados 26 sujeitos, distribuídos em 2 polos do curso, aqui denominados de Polo P1 e Polo P2, mediante uma escolha aleatória estratificada, considerando como único critério para essa estratificação o tempo de atuação na docência: (1) menos de 5 anos; (2) 5 a 10 anos; (3) 10 a 15 anos e (4) mais de 15 anos. A distribuição e o perfil da amostra podem ser observado no quadro 1.

QUADRO 1

Amostra

POLOS	Nº Total Alunos no final do curso	Menos de 5 anos	5 a 10 anos	10 a 15 anos	Mais 15 anos	Total de alunos	Total de documentos
POLO P1	71	3	3	3	4	13	181
POLO P2	71	6	3	1	3	13	134

137

O número de sujeitos da amostra, considerando cada um dos polos, foi definido observando o critério de saturação teórica, porém, como garantia a possíveis deformações devidas a fatores de subjetividade na análise, a amostra não foi fechada antes de ser atingido 20% do número de alunos em cada polo. Foram analisadas as postagens realizadas no webfólio dos sujeitos, durante o último semestre do curso, quando os alunos realizaram reflexões sobre a suas trajetórias no PEAD. No total, foram analisadas 315 postagens.

6. ANÁLISE DOS DADOS

Partimos da ideia, apoiados em Flick (2009), de que na investigação qualitativa os métodos devem ser adequados ao que é estudado e, além disso, abertos o suficiente para compreender um determinado processo. Dessa forma, para

a análise dos dados dessa investigação, propomos uma forma diferenciada de análise, em duas etapas complementares, cada uma dela apoiada no uso de um software específico.

Na primeira etapa realizamos a organização e categorização dos dados e na segunda buscamos estabelecer relações entre esses dados, mediante a Análise Estatística Implicativa (AEI) (Gras, Almouloud, 2013). Usando a abordagem AEI é possível obter grafos implicativos entre as variáveis do domínio analisado.

Na etapa I, o software NVivo ofereceu um suporte fundamental para a organização e categorização dos dados. Esse suporte mostrou-se relevante, seja pela grande quantidade de dados (315 documentos) seja pela natureza da pesquisa que buscou na leitura dos documentos a reconstrução das categorias extraídas da teoria. Uma das características do NVivo é a possibilidade de agregar à pesquisa qualitativa um caráter metódico, de transparência nas decisões de pesquisa e portanto de “objetividade” nos limites em que ela se coloca para a pesquisa científica de um modo geral.

138

Na etapa II, foi utilizado o software CHIC - Classification Hierárquique, Implicative et Cohésive (Gras e Almouloud, 2013). Segundo Almouloud (2008), desde 1979, o grupo de pesquisa responsável pelo seu desenvolvimento busca colocar à disposição dos pesquisadores (em matemática, em psicologia, em biologia, em educação etc.) ferramentas estatísticas, destacando-se a análise implicativa e a hierarquia implicativa, que permitam evidenciar a dinâmica dos comportamentos de sujeitos, como por exemplo, alunos em situação de resolução de problemas.

Cada extrato dos webfólios foi submetido à codificação quanto a presença ou ausência das categorias geradas na etapa I, apresentadas no Quadro 2. O processo de categorização originou uma matriz contendo a presença ou ausência de cada categoria e a seguir essa matriz foi submetida ao software CHIC a fim de obter-se grafos implicativos.

A seguir, foram analisados os grafos gerados para cada um dos polos, já que é objetivo desse estudo analisar as trajetórias de formação de cada um dos grupos de alunos dos polos considerados, evidenciando os percursos de aprendizagem e as compreensões dos alunos sobre o seu próprio processo de formação e as características do modelo de formação proposto.

QUADRO 2

Categorias usadas na classificação das postagens

Código	Descrição
APR	Aprendizagens
PPT	Papel do professor e do tutor
PAA	Papel do aluno
PRO	Práticas orientadas pelo curso em sala de aula
PRA	Práticas reconstruídas em sala de aula
RTP	Relações entre teoria e prática
TIC	Apropriação e uso das tecnologias
CPE	Compreensões sobre o curso
COP	Concepções pedagógicas
VPE	Valorização pessoal

7. ANÁLISE DOS GRAFOS IMPLICATIVOS

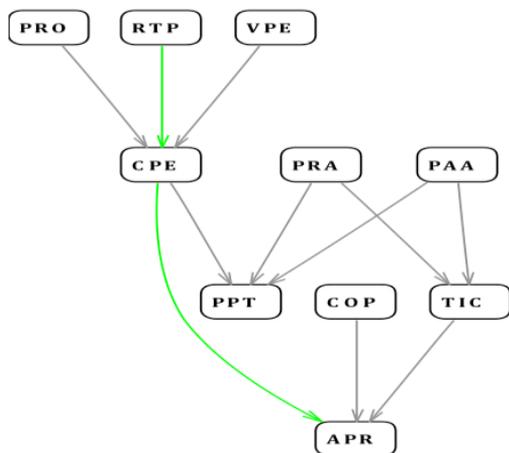
Conforme expõe Almouloud (2008), o grafo implicativo exprime graficamente uma rede de relações entre as categorias que permitem inferir uma quase implicação, ou seja, apresentando um sentido implicativo. A análise do grafo implicativo nos possibilita introduzir uma ideia de causalidade na relação entre as categorias. Os grafos implicativos gerados para cada polo do curso em análise são apresentados a seguir, considerando os valores de confiança de 0,99; 0,95; 0,90 e 0,70. Segundo Almouloud (2008) um valor de confiança aceitável para as análises deve ser maior ou igual a 0,50.

139

7.1 POLO P1

A análise das categorias deste polo apontou diferentes caminhos implicativos. Duas categorias configuraram-se como ponto de chegada dos diversos caminhos implicativos observados na construção de compreensões dos alunos deste polo: aprendizagens (APR) e compreensão do papel do professor e do tutor (PPT). A Figura 1 apresenta os caminhos gerados na construção das compreensões dos alunos do Polo P1.

FIGURA 1
Grafo Implicativo do Polo P1



As características de cada caminho serão exploradas detalhadamente na análise a seguir, apoiada nos desdobramentos da Figura 1 conforme Figuras 1a, 1b, 1c, 1d e 1e.

140

Figura 1a	Figura 1b	Figura 1c	Figura 1d	Figura 1e

Caminho 1 (Figura 1a): Nesse caminho podemos observar três pontos de partida: práticas orientadas pelo curso em sala de aula (PRO), relação teoria e prática (RTP) e valorização pessoal (VPE), sendo que cada um deles promove a compreensão da compreensão do curso (CPE) e esta implica na compreensão das aprendizagens (APR). Nesse sentido, podemos inferir que quando os professores-alunos compreendem e realizam em suas salas de aula atividades solicitadas pelo curso, relacionam teoria e prática ou valorizam seu percurso pessoal no curso elas tendem a compreender a proposta do próprio curso, registrando suas aprendizagens construídas nesse processo.

Caminho 2 (Figura 1b): Este caminho é semelhante ao anterior, porém o ponto de chegada é a compreensão do papel do professor e do tutor (PPT). Neste caso, podemos considerar que os professores-alunos tendem a compreender o papel do professor e do tutor por intermédio da compreensão do próprio curso (CPE). Isso ocorre a partir das práticas orientadas pelo curso para serem realizadas em sala de aula (PRO) ou pela relação que o aluno consegue estabelecer entre a teoria e a prática (RTP), ou ainda, pela valorização pessoal de seu percurso acadêmico (VPE).

Caminho 3 (Figura 1c): Neste caminho implicativo os professores-alunos relatam a compreensão das práticas reconstruídas em sala de aula, como aplicações de atividades inspiradas nas aprendizagens realizadas no curso e recriadas no seu contexto escolar (PRA) bem como a compreensão de seu papel como alunos (PAA), diretamente vinculadas à compreensão do uso das tecnologias (TIC) nesse processo. Ao compreenderem o uso das tecnologias no seu percurso acadêmico, os alunos passam a registrar relatos de compreensão de suas aprendizagens (APR).

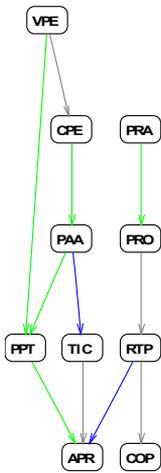
Caminho 4 (Figura 1d): Nesse caminho, podemos inferir que os alunos constroem a compreensão do papel do professor e do tutor (PPT) por intermédio da compreensão do seu próprio papel como aluno (PAA) e também devido à compreensão das práticas reconstruídas em sala de aula (PRA). Compreendendo que seu papel no curso é ancorado em uma participação ativa e também através de aplicações de atividades inspiradas nas aprendizagens realizadas e recriadas no seu contexto escolar, os alunos passam a compreender a atuação dos professores e tutores. Essas atuações buscavam provocar reflexões e apoiar a reconstrução de suas aprendizagens e práticas.

Caminho 5 (Figura 1e): Este caminho implicativo demonstra que a compreensão de concepções pedagógicas debatidas ao longo do curso tende a contribuir para que os professores-alunos compreendam e se apropriem das aprendizagens construídas no seu percurso acadêmico.

7.2 POLO P2

A análise das categorias deste polo apontou caminhos construídos pelos alunos para chegar à compreensão de suas aprendizagens (APR), tendo como ponto de partida a valorização pessoal (VPE). A Figura 2 apresenta o grafo implicativo gerados na construção das compreensões dos alunos do Polo P2.

FIGURA 2
Grafo Implicativo do Polo P2



As características de cada caminho serão exploradas detalhadamente na análise a seguir, apoiada nos desdobramentos da Figura 2 conforme Figuras 2a, 2b, 2c e 2d.

142

Figura 2a	Figura 2b	Figura 2c	Figura 2d

Caminho 1 (Figura 2a): De uma maneira direta, podemos afirmar que os professores-alunos que participaram desta construção viram na realização do curso um motivo para se orgulharem de si mesmos. Estudar em uma Universidade, com a qualidade da UFRGS, era um sonho de muitos alunos, segundo pode-se observar das leituras de seus diários. Atingir esta conquista por certo contribuiu para um aumento da autoestima. Professores-alunos que manifestaram este estado de valorização também apresentaram acentuado interesse na atuação da equipe docente (PPT), notadamente na forma de trabalho de seus membros (professores e tutores), com foco nas formas de mediar, nas diferenças, nas similaridades e no acompanhamento individual e coletivo dos alunos. Além desta relação direta (VPE) → (PPT) também se pode observar uma variante na qual aparecem compreensões intermediárias. O caminho (VPE) → (CPE) → (PAA) → (PPT), mostra implicações entre a valorização pessoal e a compreensão a respeito da concepção pedagógica do curso (CPE). Essa compreensão leva o aluno ao entendimento do seu papel (PAA), convergindo então para as reflexões sobre a atuação da equipe docente.

Caminho 2 (Figura 2b): Ainda podemos encontrar na análise dos dados outro caminho para compreensão das aprendizagens (APR), tendo como ponto de partida a valorização pessoal (VPE). Neste caminho destacam-se as preocupações com a concepção pedagógica do curso, a organização curricular, as propostas de atividades, o processo avaliativo entre outras (CPE). Professores-alunos com estas preocupações e reflexões, também manifestaram fortes preocupações com os seus papéis no desenvolvimento do curso (PAA). O compromisso, a organização do tempo, as dificuldades e superações, entre outros, estiveram presentes nas postagens dos alunos. Neste ponto, podemos observar que há uma dupla derivação. Aquela já destacada no subgrafo anterior (PAA → PPT) e esta nova, que passa por uma acentuada preocupação com o esforço realizado na apropriação dos recursos tecnológicos (TIC). Por certo, para muitos professores-alunos o foco das atenções passou pelo uso dos recursos tecnológicos, servindo de suporte ao seu desenvolvimento pessoal. Uma coleta de dados realizada no início do curso identificou um baixo índice de familiaridade com as ferramentas utilizadas no curso, mesmo em suas atividades particulares, e para aquelas em que isso representava um desafio maior, percebe-se então que este foi um forte suporte por onde passou a compreensão sobre as aprendizagens realizadas.

Caminho 3 (Figura 2c): Este caminho para a compreensão das aprendizagens é suportado por outros pontos de apoio. Observa-se aqui um novo ponto de partida, tendo por base as suas atividades enquanto professoras (PRA). Os professores-alunos que trilharam este caminho relataram em suas postagens as inovações realizadas no trabalho com os seus alunos, buscando a diversificação dos espaços e a organização do tempo. As percepções sobre as influências dessas modificações no processo de aprendizagem também estiveram presentes. Os professores-alunos que tomaram este ponto de partida também deram destaque às atividades realizadas com os alunos a partir das orientações recebidas no curso, visando à construção de conhecimento (PRO). Eles também destacaram, em suas manifestações, um interesse pelas relações entre teoria e prática (RTP), fato este facilmente explicável tendo em vista que o constante movimento que fizeram ao tentar compreender a teoria para explicar suas práticas e as mudanças de suas práticas a partir da compreensão de novas teorias.

Caminho 4 (Figura 2d): Este caminho possui um extenso subcaminho em comum com o que apresentamos acima, diferindo apenas no ponto de chegada. Aqui, observa-se que os professores-alunos que manifestaram as já citadas preocupações/reflexões, que consideravam suas práticas (PRA), as inovações propostas (PRO) e que com isso manifestavam forte envolvimento com as reflexões sobre as relações entre teoria e prática (RTP), também trouxeram preocupações sobre a construção de suas compreensões sobre o fazer pedagógico. Do papel que o currículo, as atividades, a mediação, o acompanhamento e a avaliação desempenham na promoção das aprendizagens de seus alunos.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do conceito de compreensão, conforme proposto (Piaget, 1977; 1978), analisamos os percursos compreensivos dos professores-alunos de dois polos do curso, tendo em vista observar como cada grupo foi construindo compreensões sobre a sua trajetória no referido curso, ou seja, como cada grupo foi conceituando sua trajetória no curso como um “fazer” rumo à uma compreensão do processo:

- a) A categoria “Valorização pessoal” (VPE) destacou-se como um dos pontos de partida das trajetórias dos professores-alunos. Essa valorização é um dos pontos mais importantes de início dos caminhos em todos os polos. Nesse sentido, podemos pensar que nos trajetos possíveis de compreensão dos

- seus processos no curso, os professores-alunos desses polos iniciaram um processo de uma valorização pessoal, principalmente vinculada ao retorno para o estudo universitário e o impacto que a valorização desta escolha produziu nas suas vidas pessoais. A valorização de si, apontada nos portfólios reflexivos dos professores-alunos, nos mostra a importância do “empoderamento” (empowerment) como um ponto de partida que dá sustento à superação de obstáculos inerentes à realização de uma formação em serviço que demandou a construção de novas relações, organização de tempo, apropriação das tecnologias, novas posturas e formas de participação nas escolas, mudanças nas relações familiares etc.
- b) Outro ponto de partida destacado é o das práticas realizadas (PRO) pelos professores-alunos em suas salas de aula, laboratório ou outros espaços escolares. Partindo das práticas pedagógicas e pela compreensão das propostas do curso ou pelo estabelecimento de relações entre teoria e prática (RTP), os professores-alunos mostraram tomar consciência das suas aprendizagens.
 - c) A “compreensão do papel do aluno” (PAA) e o “papel do professor e do tutor” (PPT) mostram-se, nos dois polos, diretamente relacionadas, ou seja, a compreensão do papel de aluno no curso pelos próprios professores-alunos mostra possibilitar a compreensão do papel do professor e do tutor. As “práticas orientadas pelo curso em sala de aula” (PRA) e as “práticas reconstruídas em sala de aula” (PRO) implicam em um aumento de compreensão das propostas do PEAD ou das relações entre teoria e prática, levando às tomadas de consciência das aprendizagens.
 - d) Os caminhos implicativos mostram uma implicação entre a compreensão do papel de aluno (PAA) e o uso das tecnologias TIC. Compreender o papel de aluno implica em se apropriar das tecnologias, sendo que essas compreensões, por sua vez, implicam na tomada de consciência de aprendizagens no curso (não apenas aquelas vinculadas a aprendizagem das TIC). Podemos hipotetizar que compreender o papel de aluno nesse curso implica em manusear de forma competente as tecnologias o que é uma condição para aprender em um curso a distância que usa material interativo na web e que propõe interações de forma constante.

Considerando essas configurações de trajetórias, podemos inferir que a compreensão sobre as aprendizagens construídas durante o curso aparece como resultante do próprio processo de formação reflexiva proposto pelo modelo do curso. Retomando as ideias levantadas na introdução deste artigo, destacamos primeiramente que os resultados da análise das trajetórias dos professores-alunos no curso nos leva a insistir na relevância da criação de modelos pedagógicos para a EAD que contemplem transformações no próprio ambiente de formação

a distância, ampliando a construção coletiva, a articulação entre teoria e prática para que essas transformações na educação sejam reconstruídas nas escolas em práticas mais construtivas e integradas à realidade dos alunos.

O conjunto de estratégias adotadas pelo curso, pautadas por um conjunto de princípios e sem um script engessado, possibilitou a realização de trajetórias de aprendizagem diferenciadas por parte dos professores-alunos, porém confluentes quanto aos objetivos de aprendizagem e de formação do professor reflexivo.

REFERÊNCIAS

Almouloud, S. A. (2008). Análise e mapeamento de fenômenos didáticos com CHIC. Okada, A. (org.), *Cartografia cognitiva – Mapas do conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação docente*. Cuiabá: KCM editora, p.303-324.

Aragón, R., Menezes, C.S., Novak, S. (2013). Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia na Modalidade a Distância (PEAD): Concepção, Realização e Reflexões, *RENOTE*, V. 11, n.2, p.01-16.

146

Bordas, M.; Nevado, R.A.; Carvalho, M.J.S. (2005). Formação de professores: pressupostos pedagógicos do curso de Licenciatura em Pedagogia/EAD. *Informática na Educação*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 143-167.

CHIC (2007). *Classification Hierárquique, Implicative et Cohérsive*. Version Windows. (software).

Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre, Artmed.

Gras, R. e Almouloud, S. A. *A implicação estatística usada como ferramenta em um exemplo de análise de dados multidimensionais*. Disponível em: http://math.unipa.it/~grim/asi/asi_03_saddo_gras.pdf. Acesso em: 11 de outubro de 2013.

Maraschin, C. e Axt, M. (1998) O enigma da tecnologia na formação docente. *Anais do RIBIE 98, IV Congresso da Rede Iberoamericana de Informática Educativa*, Brasília – BR.

Nevado, R. A., Carvalho, M. J. S., C. S. Menezes. (2009) Metarreflexão e a Construção da (trans) formação permanente: um estudo no âmbito de um curso de pedagogia a distância. In Valente, J; Bustamante, S. (Org). *Educação a Distância: prática e formação do profissional reflexivo*. São Paulo, AVERCAMP.

Piaget, J. (1978) *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos.

Piaget, J. (1997) *A Tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos.

Yin, R. K. (2010) *Estudo de Caso – Planejamento e métodos*. 4ª. Ed. Porto Alegre: Bookman.

Una experiencia de investigación inclusiva. Personas con discapacidad intelectual como asesoras en una investigación sobre transición a la edad adulta ¹

An inclusive research experience. People with intellectual disabilities as advisors in a research about transition to adult life

Maria Pallisera Díaz, Carolina Puyaltó Rovira, Judit Fullana Noell, Montserrat Vilà Suñé y Raquel Martin Pazos

Instituto de Investigación Educativa, Universitat de Girona.

Resumen

A pesar del creciente reconocimiento de la inclusión social de las personas con discapacidad, su participación en las investigaciones sobre temas que las preocupan aún es un tema pendiente. El objetivo de este artículo es presentar una investigación desarrollada de forma inclusiva a través de la participación de personas con discapacidad intelectual en un Comité Asesor. Se contextualizan los planteamientos de la Investigación Inclusiva, para presentar seguidamente el proceso llevado a cabo para la constitución, puesta en marcha y desarrollo del Consejo Asesor que participa en una investigación sobre transición a la vida adulta. A partir de esta experiencia, se aportan diversas reflexiones sobre las aportaciones de la incorporación de las personas con discapacidad en la investigación y se valora la necesidad de su inclusión para mejorar las investigaciones sobre discapacidad. Con este trabajo se pretende contribuir a difundir información sobre las acciones a emprender para facilitar la participación de las personas con discapacidad intelectual en los procesos de investigación sobre temas que las afectan.

Palabras clave: Investigación participativa; Personas con Discapacidad Intelectual; Investigación Inclusiva; investigación colaborativa.

Abstract

Despite the growing recognition of the social inclusion of people with disabilities, their participation in disability research is still a pending issue. The aim of this paper is to present a research developed through an inclusive approach consisting on the participation of people with intellectual disabilities in an Advisory Committee. Firstly, we present the main characteristics of the Inclusive Research; secondly, we explain the process undertaken establishing, implementing and developing an Advisory Board in a research about transition to adult life. From this experience, diverse reflections on the contributions of the inclusion of people with disabilities in research are provided and the need for their inclusion is valued to enhance research on disability. This work aims to contribute to disseminating information on the actions that we need to set up to facilitate the inclusion of people with intellectual disabilities in research.

Keywords: Participative Research; People with Intellectual Disabilities; Inclusive Research; Collaborative Research.

¹ Estudio parcialmente financiado por el MINECO a través del proyecto EDU2011-22945 (La transición a la edad adulta y vida activa de jóvenes con discapacidad intelectual desde una perspectiva inclusiva: identificación de problemas, buenas prácticas y propuesta de un plan de mejora).

1. INTRODUCCIÓN. LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL (DI) COMO INVESTIGADORAS.

La investigación sobre discapacidad, desarrollada originariamente desde el modelo médico/individual, ha evolucionado significativamente en las dos últimas décadas. Ello ha supuesto superar los planteamientos del modelo médico -en el que las personas con discapacidad son observadas, descritas, analizadas, sometidas a pruebas, pero nunca son preguntadas por sus puntos de vista u opiniones (Walmsley, 2001)- buscando que participen activamente en los procesos de investigación (Kiernan, 1999). Durante los años 80 y 90, la influencia del principio de normalización y la transformación del modelo médico al social genera un cambio significativo de la visión de las personas con discapacidad intelectual (DI). En este contexto, los grupos de autodefensa (*self-advocacy*) contribuyen de forma relevante a visualizar a las personas con DI como capaces de hablar por sí mismas, de defender sus intereses y de tener una voz propia (William y Shoultz, 1982). Se valora que las formas de investigación tradicionalmente aplicadas al estudio de la discapacidad no han permitido mostrar las preocupaciones, intereses y demandas de las personas con DI, por lo que se buscan estilos de investigación más inclusivos, implicándolas en entrevistas y en la evaluación de los servicios y se plantea abiertamente la necesidad de que participen activamente en el desarrollo de investigaciones propias (Tuffrey-Wijne y Butler, 2009; Walmsley, 2004). A finales de los 90, los enfoques participativo y emancipador se incorporan a la investigación sobre discapacidad. Con todo ello, se va configurando una nueva visión del papel de las personas con discapacidad en la investigación, culminando en el desarrollo del concepto de "Investigación Inclusiva" y sus características básicas (Walmsley y Johnson, 2003:64), considerando que en ésta:

El problema de investigación debe pertenecer a las personas con discapacidad, aunque no hayan iniciado la investigación; se deben promover los intereses de las personas con discapacidad; los investigadores sin discapacidad deben estar al lado de las personas con dificultades de aprendizaje; el proceso de investigación debe ser colaborativo; las personas con discapacidad deben implicarse en el proceso de realizar la investigación; las cuestiones, proceso e informes deben ser accesibles a las personas con discapacidad intelectual; las personas con DI han de poder ejercer cierto control sobre el proceso y los resultados.

Bajo esta perspectiva de investigación sobre la discapacidad, en los últimos quince años se han llevado a cabo, mayoritariamente en el contexto anglosajón, numerosas investigaciones en las que las personas con DI han participado activamente, ejerciendo diferentes grados de control sobre la investigación.

Existen diferentes vías de participación de las personas con discapacidad en la investigación. Ya en 1998, Ward y Simons establecían cuatro modalidades: en el primer caso, las personas con discapacidad participan como asesoras o consejeras en distintas fases del estudio, aportando sus visiones y experiencias. El desarrollo de investigaciones propias es la segunda vía de participación propuesta; en este caso, las personas con discapacidad llevan a cabo sus propias investigaciones, generalmente en el marco de sus organizaciones de autodefensa. Otra vía consiste en participar en el establecimiento de las prioridades de investigación. En la última vía, las personas con discapacidad participan en la difusión de los resultados de la investigación. Analizando las prácticas de investigación inclusiva desarrolladas en la última década, podemos establecer una modalidad que podríamos relacionar en parte con la tercera, consistente en la participación de las personas con discapacidad como co-investigadoras en el proceso de investigación. Bigby, Frawley y Ramcharan (2014) reformulan estas modalidades de participación de las personas con discapacidad en la investigación en tres enfoques: el asesoramiento, el liderazgo y el enfoque colaborativo. El asesoramiento y el liderazgo coinciden, respectivamente, con los dos primeros enfoques de Ward y Simons (1998). En el enfoque colaborativo, personas con y sin discapacidad trabajan conjuntamente en un proceso de investigación en el que aportan cada una de ellas sus habilidades y experiencias para generar conjuntamente nuevo conocimiento. Los diversos enfoques tienen en común la voluntad de dar valor a las experiencias y opiniones de las personas con discapacidad, de respetar sus derechos a participar en los procesos dirigidos a explorar las situaciones que las afectan y de contribuir a construir nuevo conocimiento sobre la discapacidad.

A pesar de reconocerse que no toda la investigación sobre discapacidad puede (y debe) realizarse desde una perspectiva inclusiva (Bigby, Frawley y Ramcharan, 2014a), en los últimos años se ha producido un creciente interés en dotar a las personas con discapacidad de protagonismo en los procesos de investigación sobre temas que las afectan. Como hemos señalado, es en el ámbito anglosajón donde se sitúan la mayoría de las investigaciones desarrolladas de forma inclusiva. En algunas experiencias de investigación inclusiva, las personas con DI participan como asesoras, ayudando al equipo de investigación a determinar aquellas cuestiones que para ellos son importantes. Este es el caso del estudio de Brooks y Davies (2007), en el que se establece un grupo focal integrado por personas con DI con el fin de asesorar a los investigadores a la hora de adaptar los ítems de un instrumento de diagnóstico dirigido a personas con DI. En Young y Chesson (2007), las personas con DI asesoran a los investigadores

sobre cómo reducir los riesgos para la salud de las personas con DI. Su tarea consiste en analizar una serie de entrevistas realizadas por los investigadores a otras personas con DI para validarlas y proponer nuevos temas de investigación que para ellos son prioritarios.

La incorporación de las personas con DI a la investigación no ha estado exenta de debates. Se han planteado cuestiones relacionadas con la necesaria transformación de los roles de los investigadores; la posibilidad y el significado de la equidad entre la participación de los investigadores con y sin discapacidad; la representatividad de las personas con DI que participan en la investigación; la accesibilidad de la información; el apoyo a las personas con DI, y los límites entre el apoyo y la toma de decisiones por la otra persona; las estrategias necesarias para la cohesión/construcción del grupo de investigación (entre otros). Lo cierto es que, pese al aumento progresivo de experiencias de investigaciones realizadas inclusivamente, nos encontramos aún ante un campo de investigación escasamente explorado, especialmente en España, donde la participación de las personas con discapacidad intelectual en los procesos de investigación constituye un reto reclamado por parte de algunas voces (González Luna, 2013; Haya, Rojas y Lázaro, 2014; Susinos y Parrilla, 2008 y 2013) pero escasamente documentado. Entre las experiencias documentadas destaca la de Cortés (2012), en la que un grupo de investigación formado por 5 personas con discapacidad intelectual y una persona de apoyo investiga sobre la participación de usuarios con discapacidad en un servicio de atención a personas adultas con discapacidad.

150

El objetivo de este artículo es presentar una experiencia de investigación desarrollada de forma inclusiva en nuestro contexto en la que personas con DI han formado parte de un Consejo Asesor que ha colaborado con el equipo de investigación en distintas fases de la misma. Se va a incidir especialmente en las estrategias llevadas a cabo por parte del equipo de investigación para constituir el Consejo Asesor, pero también en las acciones dirigidas a la implementación de este Consejo Asesor en la investigación y al desarrollo de las distintas reuniones. También se van a presentar las valoraciones y perspectivas de sus participantes, con el objeto de mostrar la incidencia que ha tenido la participación en el Consejo Asesor y en la investigación para las personas con DI que lo han integrado. Con este artículo se pretende contribuir al conocimiento existente sobre las acciones a emprender para incorporar a personas con DI en procesos de investigación inclusiva, y concretamente en la creación y puesta en marcha de comités o consejos asesores integrados por personas

con DI. Además, se pretende aportar reflexiones sobre el valor de incorporar a las personas con discapacidad intelectual en los procesos de investigación sobre las problemáticas que las afectan.

2. METODOLOGÍA

2.1 EL CONTEXTO: UNA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PROCESO DE TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA

La experiencia de investigación inclusiva que se presenta en este artículo se sitúa en el contexto del proyecto de investigación *“La transición a la edad adulta y vida activa de jóvenes con discapacidad intelectual desde una perspectiva inclusiva: identificación de problemas, buenas prácticas y propuestas de un plan de mejora”*². La finalidad de este proyecto, de tres años de duración es realizar un diagnóstico de los dispositivos escolares y postescolares existentes en nuestro país para dar apoyo a la transición de los jóvenes con DI, analizar las dificultades y barreras con que se encuentran los jóvenes en este proceso, y plantear las actuaciones a desarrollar para mejorar los procesos de tránsito a la vida adulta de los jóvenes con DI (Pallisera et al, 2013a).

El proyecto se desarrolla en varias fases. En este artículo nos centramos en la segunda, cuyo objetivo es conocer cuáles son los obstáculos que encuentran los jóvenes con DI en su proceso de transición a la vida adulta, así como los apoyos que les ayudan a superar o resolver estas dificultades. En esta fase de la investigación se realiza un estudio de casos en el que participan 8 jóvenes con DI que tienen entre 17 y 22 años que han finalizado su etapa educativa y están realizando un curso de formación ocupacional. Nos interesa especialmente conocer las experiencias vividas por los protagonistas de estos procesos, por lo que nos centramos en los jóvenes con discapacidad y planteamos el diseño de instrumentos que nos permitan recoger sus voces, opiniones y valoraciones. Se utilizan entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Se incorporan métodos visuales (dibujo y fotografías/fotovoz) con el objeto de facilitar la participación activa de los jóvenes en las distintas actividades que desarrollamos. En la técnica del fotovoz se utilizan fotografías realizadas por los propios participantes para facilitar la participación de las personas en grupos focales. Los participantes deciden qué quieren contar a través de sus fotografías, que se convierten en un medio flexible y abierto que se adapta a las posibilidades de comunicación de

² Proyecto financiado por el MINECO (EDU2011-22945)

cada persona i facilitan la expresión de emociones, sentimientos y experiencias que a veces resultan difíciles de comunicar a través únicamente de palabras (Fullana y Puyaltó, 2013). Las fotografías, igual que los dibujos y los gráficos, utilizados en el marco de otras técnicas como entrevistas en profundidad, entrevistas grupales, grupos de discusión etc., ayudan a las personas a acceder partes de su experiencia que les resulta difícil expresar mediante palabras (Bagnoli, 2009) El estudio de casos se planifica en tres etapas que se desarrollan secuencialmente a lo largo de un curso académico (octubre 2012-junio 2013):

- **Etapa 1** del estudio de caso: El objetivo de la primera etapa es obtener información acerca de la trayectoria educativa, situación actual y perspectivas personales en un futuro próximo de cada uno de los participantes. Se aplican entrevistas individuales a los padres o tutores y a los jóvenes. Se utilizan métodos visuales (dibujo elaborado por el propio participante) para estimular la narración. (Noviembre-diciembre 2012).
- **Etapa 2:** Esta etapa tiene como objetivo profundizar en los resultados de la primera fase a partir de la reflexión conjunta de las personas que han participado en ella. Se desarrollan dos grupos focales con el grupo de jóvenes y se aplica en uno de ellos la técnica del fotovoz, con el objetivo de estimular la narración e incentivar la participación de los jóvenes. (Febrero-marzo 2013).
- **Etapa 3:** Su objetivo es revisar conjuntamente con cada joven la evolución que han seguido a lo largo del curso, valorar su situación actual y explorar cuáles son los objetivos que plantea en su proyecto de futuro. Se desarrolla a partir de entrevistas individuales en profundidad. Se usan de nuevo métodos visuales, en este caso un dibujo que elabora el participante. (Junio 2013)

De acuerdo con los planteamientos de la investigación inclusiva, decidimos desarrollar las distintas etapas del estudio de casos con la colaboración de un Consejo Asesor integrado por personas con discapacidad intelectual. En el siguiente apartado se describe el proceso de constitución del Comité Asesor (CA) y el procedimiento seguido en la organización y desarrollo de las reuniones.

2.2 PARTICIPANTES

Participan en el CA diez personas con discapacidad intelectual a los que nos referiremos a partir de este momento como “asesores”. La selección de los miembros del CA se realizó mediante la colaboración de cinco servicios destinados a la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual.

Después de un primer contacto de los miembros del equipo con profesionales de dichos servicios para explicar el proyecto de constitución del CA, éstos seleccionaron posibles candidatos teniendo en cuenta los requisitos siguientes:

- Que se trate de personas con discapacidad intelectual adultas.
- Que tengan suficiente autonomía para desplazarse a la Universidad (dónde van a desarrollarse las reuniones).
- Que tengan la capacidad de participar en discusiones grupales que van a tener una duración prevista de 1,30-2h.

A lo largo del proceso de selección, el equipo de investigación veló para asegurar que el grupo final tuviese un adecuado equilibrio de hombres y mujeres, buscó la representación de distintas edades y también que los participantes tuvieran, entre sí, distintas experiencias personales en los distintos ámbitos estudiados en la transición a la vida adulta (itinerario educativo y laboral, emancipación y vida independiente, entre otros).

Los mismos profesionales de los servicios contactaron con las personas seleccionadas para explicar brevemente el proyecto. Posteriormente, el equipo de investigación contactó directamente con estas personas mediante una carta y un tríptico accesible y se las convocó a la primera reunión en la que, entre otras cuestiones, se las informó acerca de los objetivos del proyecto de investigación, las funciones del Comité Asesor y la periodicidad prevista de las reuniones. Una vez informados, los 10 participantes aceptaron firmar el consentimiento informado. La rúbrica de este documento es fundamental, puesto que debe asegurarse que las personas con discapacidad están plenamente informadas acerca de lo que representa participar en la investigación.

2.3 PROCEDIMIENTO

A pesar de ser uno de los temas más cuestionados en la literatura sobre investigación inclusiva, la información acerca de estrategias y metodologías utilizadas en las distintas experiencias para ofrecer apoyo a los investigadores con DI es muy escasa (Bigby y Frawley, 2010). Igualmente, apenas encontramos orientaciones acerca de cómo ayudar a establecer las sinergias necesarias para ayudar realmente a construir un equipo de trabajo (Strnadová *et al*, 2014). En este sentido, deben valorarse cuidadosamente las decisiones sobre el tipo de reuniones que se van a realizar, su duración y temporalización y, sobre todo, la metodología que va a aplicarse para que, además de que sean productivas

a nivel de conocimiento, sus integrantes se sientan progresivamente miembros de un equipo de personas que trabajan conjuntamente con un objetivo común. En nuestro caso, se decidió aplicar en las distintas reuniones el método de grupo focal.

Los grupos focales han sido ampliamente utilizados en investigaciones desarrolladas en el ámbito social, destacando entre sus principales potencialidades el facilitar la interacción de los participantes, la discusión y contraste de sus opiniones, visiones y experiencias. Kaehne y O'Connell (2010) subrayan el potencial de los grupos focales para favorecer la inclusión y empoderamiento de los usuarios de servicios sociales y, en concreto, en la investigación desarrollada concretamente con personas con discapacidad intelectual. La aplicación de esta estrategia requiere que los participantes tengan la voluntad de compartir perspectivas y opiniones personales con el grupo, interactuar entre sí, y fruto del intercambio de ideas y reflexiones, elaborar las suyas propias. Otros autores que han incidido en las posibilidades de los grupos focales en la investigación participativa con personas con discapacidad son Cambridge y McCarty (2001) y Barr et al (2010). Plantean que los grupos focales constituyen un entorno no intimidatorio para la discusión que ayuda a los participantes a ganar confianza, facilitar y recibir apoyo por parte del resto de los participantes, a la vez que permite contrastar voces y experiencias. Además, posibilita que ciertas personas con pocas habilidades de lectoescritura puedan participar activamente en procesos de investigación.

154

A pesar de que el uso de grupos focales como estrategia de recogida de datos con personas con discapacidad intelectual ha incrementado en las dos últimas décadas, hay escasa literatura sobre las cuestiones directamente relacionadas con su aplicación a grupos integrados por personas con discapacidad (Kaehne y O'Connell, 2010, Gates y Waight, 2007). Constituyen excepciones en este sentido trabajos como los de Gates y Waight (2007), Kaehne y O'Connell (2010), Barr et al (2010), entre otros, que plantean algunas de las cuestiones clave en el diseño y desarrollo de grupos focales con personas con discapacidad intelectual:

- La selección de los participantes: los participantes deben tener la habilidad de reflexionar sobre sus perspectivas, así como sobre los puntos de vista de los demás participantes. También deben tener habilidad para mantener conversaciones con ellos, y responder a las orientaciones del moderador o facilitador. En nuestro caso, se solicita a los servicios que las personas seleccionadas para participar como asesores en el comité puedan acudir autónomamente a las reuniones y que dispongan de las

habilidades comunicativas y sociales que les permitan participar activamente en las reuniones.

- Los temas y su enfoque debe ser de interés para las personas con DI y sus vidas. En nuestra investigación, la temática está directamente relacionada con la inclusión social y laboral puesto que se centra en el proceso de transición a la vida adulta.
- Se deben realizar las reuniones en un espacio agradable y, a poder ser, conocido, planteando actividades suficientemente variadas. En nuestra investigación, las reuniones con el comité asesor se realizan en uno de los edificios de la universidad, céntrico y accesible.
- Al inicio de las reuniones debe dedicarse el tiempo suficiente a establecer normas de funcionamiento grupal, tanto relativas a ordenar las intervenciones como para establecer relaciones interpersonales basadas en el respeto mutuo. En la experiencia desarrollada, las reuniones se inician con un *tentempié* en el que se intercambian impresiones y comentarios informales. A continuación, una vez se inicia la reunión, se plantea al grupo la dinámica prevista indicando claramente las normas de funcionamiento grupal para permitir que cada integrante participe en la medida de sus deseos.
- Hay que destinar suficiente tiempo a la preparación de materiales de apoyo accesibles para las reuniones, tanto presentaciones (proyección de diapositivas), como murales, actas con el resumen de las reuniones anteriores. Cualquier material que se utilice debe ser cuidadosamente elaborado para facilitar su comprensión. En la investigación presentada se elaboran actas accesibles de cada reunión. Además, las presentaciones se elaboran también teniendo en cuenta las orientaciones para elaborar documentos accesibles de Change (2009).
- Los facilitadores o moderadores han de preparar cuidadosamente las reuniones teniendo en cuenta los aspectos anteriormente mencionados. Durante las sesiones, deben utilizar estrategias que potencien la comunicación entre los miembros del grupo y los apoyos necesarios para participar en la sesión. Después de cada reunión, el equipo de investigación se reúne para realizar una valoración de la misma, en un doble sentido: por una parte, se analiza la información obtenida en relación a los objetivos planteados, valorándose cómo va a tenerse en cuenta esta información en el desarrollo del estudio de casos. Por otra, se evalúa el desarrollo de la reunión: organización, funcionamiento, dinamización, materiales y estrategias utilizados, entre otros, con el fin de poder plantear estrategias de mejora en las siguientes reuniones.

Se realizan 6 reuniones a lo largo del curso. Cada una de las reuniones tiene un objetivo específico relacionado con alguna de las actividades del estudio de casos, por lo que las reuniones se articulan con sus distintas fases.

Participan en cada reunión, además de los asesores, entre cuatro y cinco investigadoras. Dos de ellas actúan como facilitadoras, una escribe el acta y las otras actúan como personas de apoyo. En la primera reunión se solicita a los asesores su consentimiento para grabar en vídeo las sesiones. Todos acceden y firman un documento de consentimiento informado. Todas las sesiones son grabadas (audio e imagen) en su totalidad, y son posteriormente transcritas íntegramente. De cada reunión se redacta un acta que resume los temas y cuestiones planteados. Al inicio de cada reunión se entrega a los miembros del CA un portafolio que contiene el acta, junto con otros materiales relacionados con los contenidos a tratar en la reunión.

3. RESULTADOS

156

La tabla 1 resume los objetivos de cada una de las reuniones y las aportaciones al estudio de casos desarrollado.

TABLA 1

Objetivos y aportaciones al estudio de casos de las reuniones con el Consejo Asesor

Reunión	Objetivos	Aportaciones al estudio de casos
CA 1 (8/11/12)	Constituir el Comité Asesor Presentar la investigación en la que el grupo va a participar como Comité Asesor, centrada en el proceso de tránsito a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. Discutir los temas relacionados con el tránsito a la vida adulta, identificando los principales problemas del proceso, así como los apoyos que pueden facilitar la transición.	La discusión con los asesores ha permitido conocer sus opiniones y experiencias personales sobre el proceso de transición. Los asesores han subrayado distintas cuestiones que van a ser tratadas de forma prioritaria en el diseño de los instrumentos (entrevistas y grupos focales) por parte del equipo de investigación en la Etapa 1. Concretamente, los temas a priorizar, de acuerdo con los intereses y valoraciones del Consejo Asesor, son los siguientes: escuela, instituto, apoyo de compañeros, trabajo, pareja y vida independiente.

CA 2 (7/2/13)	Analizar e interpretar la información obtenida en la primera etapa del estudio de casos, consistente en la aplicación de entrevistas individuales.	Los comentarios de los asesores sobre las apreciaciones de los jóvenes permiten incidir en los puntos fuertes y débiles en cada uno de los temas, pero también matizar aquellos aspectos que pueden ser generales de otros relativos a situaciones particulares (Pallisera et al, 2013b). Inciden en la etapa 1 y 2 del estudio de caso. Los asesores valoran el apoyo escolar necesario, pero también como un elemento que conduce con frecuencia a la segregación y marginación por parte de los compañeros. Se incide en la importancia del apoyo proporcionado por los compañeros y amistades, así como en las dificultades para mantener un grupo estable de amistades a lo largo del proceso de transición. Se comenta cómo la sociedad continúa viendo a las personas con discapacidad como personas con dificultades para contribuir al avance social.
CA 3 (14/3/13)	Analizar e interpretar la información obtenida en la segunda etapa del estudio de casos a través de grupos focales. Concretamente, se analizó la actividad de fotovoz realizada por los jóvenes participantes en el estudio de casos.	
CA 4 (18/4/13)	Analizar las dificultades y apoyos en el proceso de transición a la vida adulta a través de fotografías realizadas por los propios asesores.	
CA 5 (9/5/13)	Elaborar conjuntamente una presentación en un congreso con el objetivo de explicar el proceso de trabajo realizado y aprendizajes adquiridos.	Se revisa el proceso desarrollado y lo que ha representado para los asesores y los investigadores colaborar en la investigación. Se valora positivamente la experiencia y se incide en la necesidad de participar en procesos de investigación. Se incide particularmente en los aprendizajes desarrollados a partir de la participación como asesores en la investigación que se presenta. (Pallisera et al, 2013c).
CA 6 (18/7/13)	Analizar el papel del trabajo en los proyectos de vida de los participantes en el estudio de casos.	Se profundiza en el valor del trabajo para la inclusión social, y en los puntos fuertes y débiles de los procesos de formación de los jóvenes para facilitar este proceso de transición. (Etapa 3 estudio de caso). Se índice en la necesidad de conseguir y mantener un trabajo valorado y suficientemente remunerado. El trabajo es necesario para plantear proyectos de vida autónoma y para la emancipación de la familia.

Fuente: elaboración propia

Dado que el objetivo del presente artículo es presentar la experiencia de investigación inclusiva desarrollada, nos centramos seguidamente en las valoraciones de los participantes acerca de su participación en el proceso de investigación .

La incorporación de personas con DI como colaboradoras de una investigación no sólo tiene un impacto en el propio proceso de la investigación sino que también incide en las trayectorias personales de los participantes. Conocer sus opiniones y valoraciones sobre lo que representa para ellos participar activamente en procesos de investigación es fundamental para disponer de una comprensión global acerca de las investigaciones desarrolladas de forma inclusiva y para poder plantear sugerencias de mejora (Flood *et al.* 2012).

Si bien existe un número cada vez mayor de investigaciones llevadas a cabo inclusivamente, son escasos los estudios que exploran qué ha representado para las personas con DI participar en una investigación como asesoras. Sin embargo, en algunas investigaciones en las que las personas con DI colaboran como co-investigadoras se recogen sus opiniones sobre el significado que ha tenido para ellas esta experiencia (Flood *et al.* 2012; Butler *et al.* 2012; Abell *et al.* 2012; White y Morgan, 2012; Nind y Vinha, 2012) y sobre los aprendizajes que han realizado a lo largo del trabajo (Flood *et al.* 2012; The Money, Friends and Making Ends Meet Research Group y Tilly, 2012). También existen algunas experiencias en las que los investigadores expresan los aprendizajes que han adquirido (Abell *et al.*, 2007; Butler *et al.*, 2012; Garbutt *et al.*, 2010).

158

Con el objeto de evaluar la experiencia llevada a cabo y de aportar datos acerca de lo que ha significado para los asesores con DI participar en procesos de investigación, a lo largo del desarrollo de nuestro estudio se han recogido las opiniones y valoraciones de sus participantes. Para ello se han utilizado cuestionarios y se han realizado grupos focales, dirigidos a obtener información sobre los siguientes temas: valorar los objetivos de las reuniones, los roles de las investigadoras y la accesibilidad de los materiales. También se pregunta a los participantes sobre los aprendizajes adquiridos y sobre la satisfacción por participar en la experiencia, así como sugerencias de mejora.

Participar como asesores en la investigación sobre transición a la vida adulta de jóvenes con DI ha permitido a los miembros del CA adquirir diversos aprendizajes sobre la temática del estudio. Basándose en sus propias experiencias y en los relatos de los jóvenes del estudio de casos, los asesores consideran que el proceso de emancipación es una etapa difícil para los adolescentes que se ve

condicionada por la intensidad de los apoyos recibidos y por las inseguridades propias de la edad. Además, el hecho de conocer qué opinan los jóvenes que están transitando a la edad adulta les permite reflexionar sobre cómo fue su propio proceso de emancipación, cuáles fueron los apoyos que recibieron y las barreras que se encontraron.

El hecho de colaborar como asesores es valorado positivamente en la medida que ha facilitado a los miembros del CA adquirir diversas habilidades para comunicar oralmente sus propias ideas en público. Los miembros del CA también están de acuerdo en que ejercer como asesores ha sido satisfactorio para ellos, ya que contribuyen como expertos al desarrollo de una investigación. Así lo expresan dos de los asesores:

Para mí es un honor venir aquí a la universidad porque hoy les he dicho a mis padres: -" ¡Voy a la universidad!", - "¿A qué?", dicen mis padres, - "A hacer un trabajo de investigación, quieren consultar mi opinión", y he quedado como un señor. Ir a la universidad, quién lo diría! A mis padres les ha sorprendido mucho que fuese a la universidad. Porque venir (aquí) es un honor, y que cuenten contigo es un honor (...). Asesor 9 (Grupo Focal).

Una cosa básica es que las opiniones que tenemos nosotros, se han tenido en cuenta en las entrevistas que habéis hecho (a los jóvenes del estudio de casos). Asesor 6, (Grupo Focal).

159

Las reuniones han constituido un espacio de encuentro e intercambio entre todos los participantes. En este sentido, para los asesores se trata de un espacio en el que se respetan sus opiniones. Ello cobra importancia en la medida que les ha permitido expresar y compartir libremente sus opiniones, experiencias y reivindicaciones con el resto de participantes, sin sentirse juzgados.

Existe una voluntad manifiesta de continuar participando y de difundir la experiencia para ayudar a otras personas a reflexionar sobre la discapacidad. En este sentido, la elaboración de un póster para un congreso internacional que recoge las valoraciones y aprendizajes adquiridos a partir de la experiencia (Pallisera *et al*, 2103c), se valora positivamente por parte de todos los participantes. Según los asesores, tanto sus familias, amigos, como la sociedad en general deberían conocer de cerca esta experiencia. Ello no sólo contribuiría a dar a conocer un espacio que es valorado por los asesores sino que además es una forma de mostrar sus opiniones y, en cierta manera, sus reivindicaciones.

(...) Hay mucho escepticismo sobre la discapacidad, hay muchas cosas que la gente no sabe de nosotros. La gente cuando habla de discapacidad dice "este chico no puede hacer las cosas, ya tienen la idea preconcebida que la gente con discapacidad no puede. (...) Es como una barrera. Asesor 6 (CA5)

4. CONCLUSIONES/REFLEXIONES FINALES

La constitución y puesta en marcha de un Consejo Asesor integrado por personas con discapacidad intelectual en nuestra investigación sobre transición ha enriquecido dicha investigación, tanto en su proceso como en los propios resultados. La participación del CA ha sido clave para diseñar instrumentos (entrevista y grupos focales) realmente focalizados en temas significativos. El apoyo que han prestado en la interpretación de los resultados ha permitido analizar los diversos matices de los datos obtenidos y realizar un análisis en profundidad de los mismos. Pero, más allá de su contribución a mejorar la calidad del proceso de investigación y sus propios resultados, la incorporación del Consejo Asesor a la investigación ha permitido, tanto a las investigadoras como a los asesores, establecer una dinámica de trabajo colaborativo a través de la cual los participantes han aprendido nuevas estrategias y posibilidades. De acuerdo con Ward y Simons (1998) y Bigby, Frawley y Ramcharan (2014a), valoramos que la incorporación de un Comité Asesor integrado por personas con discapacidad intelectual constituye una modalidad valiosa de investigación inclusiva. La colaboración entre investigadores y asesores permite avanzar en el conocimiento de la cuestión investigada, explorando distintas estrategias de trabajo en común. Además, permite a los asesores participar en una investigación sin necesidad de dominar estrategias previas de investigación, aportando sus opiniones sobre temas que les conciernen.

160

En concreto, desde el equipo de investigación se han desarrollado estrategias para afrontar los retos que, a nivel profesional, significa la incorporación de personas con discapacidad en la investigación. En primer lugar, tal como plantean Atkinson (2005) y Walmsley y Johnson (2003), los investigadores han contado con la disponibilidad necesaria para poder ofrecer apoyos personalizados a los asesores con discapacidad. Para ello, los investigadores han profundizado sobre las técnicas y recursos que apoyan la participación de las personas con discapacidad intelectual.

En segundo lugar, se han diseñado materiales accesibles para facilitar la com-

preensión de las distintas actividades, siguiendo las recomendaciones de la organización Change (2009). Asimismo, se ha flexibilizado la investigación para adecuar las distintas etapas a los planteamientos derivados de las reuniones con el CA.

En la investigación se ha optado por el uso de los grupos focales como estrategia para potenciar la dinámica de trabajo colaborativo entre investigadores y asesores. El potencial de los grupos focales para favorecer la inclusión y la participación de las personas con discapacidad intelectual en la investigación ha sido señalada por autores como Kaehne y O'Connell (2010), Cambridge y McCarty (2001) y Barr, McConkey y McConague (2010). Otra estrategia ha sido el uso de métodos visuales como el fotovoz, consistente en que los participantes realicen libremente fotografía sobre algunos aspectos de su experiencia. La narración a partir de fotografías realizadas por participantes favorece el carácter inclusivo de las investigaciones (Fullana, Pallisera y Vilà, 2014). Todo ello ha representado una inversión de recursos (tiempo, trabajo personal en el diseño y organización) mayores que en una investigación tradicional; pero sin duda, el proceso desarrollado y la calidad de los resultados justifica sobradamente esta mayor dedicación.

161

En la experiencia llevada a cabo, el control de la investigación se ha mantenido en todo momento en manos de las investigadoras, aunque consideramos que parte de este control se ha cedido a los asesores en tanto que ellos han tomado decisiones relacionadas con el diseño de los instrumentos y el análisis de datos. Sin duda, desarrollar investigaciones en las que los participantes con DI puedan desempeñar un mayor protagonismo en la toma de decisiones es el reto principal al que nos enfrentamos. Para ello, teniendo en cuenta las orientaciones de diversos autores (Bigby y Frawley, 2010; Walmsley y Johnson, 2003; Walmsley, 2004; Ward y Simons, 1998) se emprendió durante el curso siguiente (2013-14) un programa de formación en investigación educativa dirigido a los asesores (Pallisera et al, 2014). El objeto de este curso es permitir a los asesores un mayor conocimiento acerca de los procesos, instrumentos y estrategias básicas que utilizamos desde nuestro grupo de investigación, y para valorar su disponibilidad y motivación para ejercer un papel más activo en posteriores colaboraciones con nuestro grupo de investigación. Con ello, este proyecto pasa a formar parte de las escasas experiencias de formación para personas con discapacidad intelectual que se realizan en el ámbito universitario. En nuestro país, contamos con pocas iniciativas en este sentido, entre las que destaca el programa Promentor, realizado en la Universidad Autónoma de

Madrid (Izuzquiza, Cadarso y Goyarrola, 2010; Izuzquiza y Rodríguez, 2015), que ha sido sometido a un proceso de evaluación (Egido, Cerrillo y Camina, 2009). Promover iniciativas que potencien la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en los procesos formativos en contextos de educación superior es necesario para apoyar el papel de estas personas como ciudadanas que pueden y deben contribuir al avance de la sociedad.

Más allá de las estrategias particulares que se puedan emprender desde un grupo de investigación, potenciar de forma significativa la participación activa de las personas con DI en las investigaciones necesita de un cambio de perspectiva en la manera de visualizarlas. En este sentido, pensamos que aunque se ha avanzado considerablemente en los planteamientos socioeducativos dirigidos a las personas con DI, se requiere una real transformación de las relaciones que se establecen en los procesos socioeducativos dirigidos a las personas con discapacidad. Para las personas con discapacidad, realizar sus propias investigaciones es el resultado de un proceso de empoderamiento directamente relacionado con el ejercicio de la toma de decisiones en los diversos ámbitos de la vida. En este sentido, los procesos educativos vividos en el ámbito familiar, escolar, social y profesional tienen un papel fundamental para potenciar la toma de conciencia de las posibilidades de toma de decisiones, de la conciencia acerca de qué apoyos pueden necesitar y de la importancia de su papel en los procesos de investigación. Para los profesionales e investigadores, aprender la importancia del papel que pueden desempeñar las personas con DI en la investigación, y emprender las estrategias que facilitan su incorporación de pleno derecho y asumiendo mayores cotas de control y toma de decisiones, son los retos más relevantes que debemos afrontar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abell, S., Ashmore, J., Beart, S., Brownley, P.; Butcher, A., Clarke, Z., Combes, H., Francis, E., Hayes, S., Hemmingham, I., Hicks, K., Ibrahim, A., Kenyon, E., Lee, D., McClimens, A., Collins, M., Newton, J. & Wilson, D. (2007). Including everyone in research: The Burton Street Research Group. *British Journal of Learning Disabilities*, 35, 121-124.
- Atkinson, D. (2005). Research as Social Work: Participatory Research in Learning Disability, *British Journal of Social Work*, 35, 425-234.
- Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: the use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative research*, 9(5), 547-570.

- Barr, O.; McConkey, R. y McConaughie, J. (2003). Views of People with Learning Difficulties about Current and Future Accommodation: The use of focus groups to promote discussion. *Disability & Society*, 18(5), 577-597.
- Bigby, C. y Frawley, C. (2010). Reflections on doing inclusive research in the "Making Life Good in the Community" study. *Journal of Intellectual Developmental Disability*, 35(2), 53-61.
- Bigby, C.; Frawley, P.; Ramcharan, P. (2014a). Conceptualizing Inclusive Research with People with Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27, 3-12.
- Bigby, C.; Frawley, P.; Ramcharan, P. (2014b). A Collaborative Group Method of Inclusive Research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27, 54-64.
- Brooks, M. y Davies, S. (2008). Pathways to participatory research in developing a tool to measure feelings. *British Journal of Learning Disabilities*, 36, 128-133.
- Butler, G.; Cresswell, A.; Giatras, N. & Tuffrey-Wijne, I. (2012). Doing it together (DM Special Issue). *British Journal of Learning Disabilities*, 40, 134-142.
- Cambridge, P. y McCarthy, M. (2001). User focus groups and Best Value in services for people with learning disabilities. *Health and Social Care in the Community*, 9, 476-489.
- Change, 2009. *How to make information accessible. A guide to producing easy read documents*. (www.changepeople.co.uk).
- Cortés, S. (2012). Modelo de participación para personas con discapacidad intelectual en APADIS 'Nosotros también investigamos' IV Premio Investigación e innovación sobre personas con Discapacidad Intelectual. Trabajos premiados. Ed. AMPANS, 190-276 en <http://www.ampans.cat> (consulta: 10 de julio de 2015).
- Egido, I.; Cerrillo, R.; Camina, A. (2009). La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo con apoyo. Un reto para la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (2), 135-146)
- Flood, S., Bennett, D. & Melsome, M. (2012). Becoming a researcher. *British Journal of Learning Disabilities*, 41, 288-295.
- Fullana, J. y Puyaltó, C. (2013). ¿Favorecen los métodos visuales el desarrollo de investigaciones inclusivas? El uso de fotografías en dos investigaciones centradas en el estudio de procesos de inclusión social. Cardona, M.C.; Chiner, E.; Giner, A. V. *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de instituciones y comunidades Globales, Plurales y Diversas*. XVI Congreso Nacional/II Internacional de Modelos de Investigación Educativa (1461-1468). Universidad de Alicante.
- Fraser, M. and Fraser, A. (2001). Are people with learning disabilities able to contribute to focus groups on health promotion? *Methodological issues in Nursing Research*. 33(2), 225-233.

- Garbutt, R., Tattersall, J., Dunn, J. & Boycott-Garnett, R. (2009). Accessible article: involving people with learning disabilities in research. *British Journal of Learning Disabilities*, 38, 21-34.
- Gates, B. y Waight, M. (2007). Reflections on conducting focus groups with people with learning disabilities: Theoretical and practical issues. *Journal of Research in Nursing*, 12(2), 111-126.
- González Luna, B. (2013). "Investigando con personas con dificultades de aprendizaje". *Revista Española de Discapacidad*, 1(2), 77-94.
- Haya, I., Rojas, S., Lázaro, S. (2014). Observaciones metodológicas sobre la investigación inclusiva: 'Me gustaría que sacarais que la persona con discapacidad tiene su propio pensamiento'. *Revista de investigación en educación*, 12(2), 135-144.
- Izuzquiza, D.; Cadarso, M.; Goyarrola, R. (2010). Formación para la inserción laboral de personas con discapacidad intelectual: programa Promentor. De Miguel, S.; Cerrillo, R. *Formación para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual*. (pp.85-98) Madrid: Pirámide
- Izuzquiza, D. y Rodríguez, P. (2015). Programa Promentor. Un análisis de la primera experiencia de formación en España para personas con discapacidad intelectual en el ámbito universitario. *Revista Síndrome de Down Vida Adulta*. 19, 1-16.
- Kaehne, A. y O'Connell, C. (2010). Focus groups with people with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 14(2), 133-145.
- Kiernan, C. (1999). Participation in research by people with learning disability: origins and issues. *British Journal of Learning Disabilities*, 27, 43-47.
- Nind, M. & Vinha, H. (2012). Doing research inclusively: bridges to multiple possibilities in inclusive research. *British Journal of Learning Disabilities*. Doi: 10.1111/bld.12013.
- Palliser, M.; Puyalto, C.; Vilà, M.; Fullana, J., Martín, R., Castro, M., Jiménez, P., Montero, M. (2013a). La transición a la edad adulta y vida activa de jóvenes con discapacidad intelectual desde una perspectiva inclusiva: identificación de problemas, buenas prácticas y propuesta de un plan de mejora. En Sancho, J. y Giró, X. (Comp.). *Creando redes, estableciendo sinergias: la contribución de la investigación a la educación*. I. Seminario internacional REUNI+D, Barcelona, España. Recuperado de <http://som.esbrina.eu/reunid/docs/coms/EDU03-GID.pdf> [consulta: 10/04/14].
- Palliser, M.; Martín, R.; Puyalto, C.; Fullana, J.; Vilà, M.; Jiménez, P.; Castro, M. (2013b). ¿Cómo apoya la escuela el proceso de la transición a la vida adulta? Experiencias de jóvenes con discapacidad intelectual en el contexto de una investigación inclusiva. Vigo; B; Soriano J. (Coord). *Educación inclusiva: desafíos y respuestas creativas*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Palliser, M.; Puyalto, C.; Martín, R.; Vilà, M.; Fullana, J.; Bagué, A.; Batlle, J.; Colomer, A.; Espinosa, M.; Martí, P.; Martínez, M.; Martínez, S.; Riu, L.; Ruiz, F.; Saubí, J. (2013c). What do we have learnt doing inclusive research? A research on

the transition to adulthood. Póster presentado en la Conference in Disability Research. Nordic Network on Disability Research (NNDR), Turku, Finlandia.

- Pallisera, M., Puyalto, C., Fullana, J., Vilà, M. y Castro, M. (2014). “Investigamos junt@s”: Un curso de formación en investigación educativa para personas con discapacidad intelectual”. Comunicación presentada en el XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva, Castellón, España. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11297 [30/06/14].
- Strnadova, I., Cumming, T.M., Knox, M, Parmenter, T. y Welcome to Our Class Research Group (2014). Building an Inclusive Research Team: The Importance of Team Building and Skills Training. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27, 13–22.
- Susinos, T.; Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171.
- Susinos, T.; Parrilla, A. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 88-98.
- The Money, Friends and Making Ends Meet Research Group & Tilly, L. (2012). Having friends - they help you when you are stuck from money, friends and making ends meet research group. *British Journal of Learning Disabilities*, 40, 128-133.
- Tuffrey-Wijne, I. y Butler, G. (2009). Co-researching with people with learning disabilities: an experience of involvement in qualitative data analysis. *Health Expectations*, 13, 174-184.
- Walmsley, J. (2001). Normalisation, emancipatory research and inclusive research in learning disability. *Disability & Society*, 16: 187-205.
- Walmsley, J. (2004). Involving users with learning difficulties in Health improvement: lessons from inclusive learning disability research. *Nursing Inquiry*. 11: 54-64.
- Walmsley, J. y Johnson, K. (2003). *Inclusive Research with People with Learning Disabilities: Past, Present and Future*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ward, L. y Simons, K. (1998). Practising Partnership: Involving People with Learning Difficulties in Research. *British Journal of Learning Disabilities*. Vol 26, 128-131.
- White, E. L. y Morgan, M. F. (2012). Yes! I am a researcher. The research story of a young adult with Down syndrome. *British Journal of Learning Disabilities*, 40, 101-108.
- William, P. y Shoultz, B. (1982). *We can speak for ourselves*. Human Horizon Series. London: Souvenir Press.

- Williams, V.; Simons, K. & Swindon People First Research Team (2005). More researching together: The role of nondisabled researchers in working with People First Members. *British Journal of Learning Disabilities*, 33, 6-14.
- Young, A. y Chesson, R.A. (2007). Determining research questions on Health risks by people with learning disabilities, carers and care-workers. *British Journal of Learning Disabilities*, 36, 22-31.

Representações de profissionais da educação sobre sexualidade e gênero

Education professionals' representations about sexuality and gender

Rosana Maria Badalotti e Celso Francisco Tondin

Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Brasil

Resumo

Gênero e sexualidade constituem dispositivos heterogêneos de controle, enquanto objetos de poder e saber, que são operados na escola. Em uma perspectiva de superação da dicotomia entre objetivismo e subjetivismo, este artigo analisa as representações sobre a sexualidade na perspectiva das relações de gênero, destacando a formação acadêmica e práticas pedagógicas dos profissionais da educação em relação a essas temáticas. Trata-se de pesquisa qualitativa realizada por meio de entrevistas com profissionais e de consulta ao planejamento dos conteúdos ensinados nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de um município do estado de Santa Catarina, Sul do Brasil. As representações das entrevistadas sobre a sexualidade não se resumem ao ato sexual, no entanto esta se apresenta muito mais como uma manifestação individual do que social ou coletiva, de modo que a sexualidade é considerada parte da personalidade dos indivíduos e elemento inerente ao desenvolvimento humano. Por isso, as representações reproduzem determinados domínios do saber e conhecimentos hegemônicos da psicologia do desenvolvimento que predominam no processo de formação docente inicial e continuada no Brasil. A formação acadêmica da maioria das profissionais não possibilitou um aprofundamento das questões de gênero com base no respeito à diversidade sexual e na desconstrução de comportamentos sexistas e homofóbicos.

Palavras-chave: sexualidade; gênero; representações; educação; formação docente.

Abstract

Gender and sexuality are heterogeneous control devices, as objects of power and knowledge, which are operated in school. In a perspective of overcoming the dichotomy between objectivism and subjectivism, this article analyzes the representations of sexuality in the context of gender relations, highlighting the academic and pedagogical practices of education professionals about these issues. It is qualitative research through interviews with professionals and consultation to planning the content taught in the early years of elementary school of the a public school in a city in the state of Santa Catarina, southern Brazil. The representations of the interviewed about sexuality are not limited to sexual intercourse, though this appears much more as an individual manifestation of social or collective, so that sexuality is considered part of the personality of individuals and element inherent in human development. Therefore, the representations reproduce certain areas of knowledge and hegemonic knowledge of developmental psychology that predominate in the process of initial and continuing teacher education in Brazil. The academic background of most professionals did not allow a deepening of gender issues based on respect for sexual diversity and deconstruction of sexist and homophobic behavior.

Keywords: *sexuality; gender; representations; education; teacher formation.*

1. INTRODUÇÃO

Gênero e sexualidade são tomados neste artigo como mecanismos e dispositivos heterogêneos de controle, enquanto objetos de poder e saber, sendo a escola uma das instituições onde eles se instalam, se modificam e se re-configuram. Para tanto, nos valem de reflexões de Foucault (1997, 1998), Scott (1995), Louro (1998, 1999, 2008, 2012), entre outros.

O caráter histórico e social da sexualidade foi longamente abordado por Michel Foucault em dois volumes de sua obra, *A História da sexualidade* (1997, 1998). Ao traçar uma história da sexualidade, este filósofo compreendeu-a como uma “invenção social”, ou seja, ela se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo que regulam e normalizam saberes e práticas. Nesse sentido, as identidades – “tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade” (LOURO, 1998, p. 27) – são construídas, portanto, não são dadas ou acabadas num determinado momento e sim instáveis, passíveis de transformação.

168

Para Foucault (1997, p. 85), a sexualidade se caracteriza, portanto, por relações de poder e práticas discursivas à medida que: “Nós somos controlados e normatizados por múltiplos processos de poder. Essa visão do poder também é vital para uma história da sexualidade”. Nesta, a distinção entre gênero e sexo é importante para romper com um determinismo biológico implícito no termo sexo ou diferença sexual e acentuar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas entre os gêneros.

Essa contribuição também foi desenvolvida pela historiadora americana Joan Scott (1995), que apresenta o gênero como uma categoria de análise capaz de produzir conhecimento histórico, e “como um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos (e como) um primeiro modo de dar significado às relações de poder.” (p. 14).

Nessa direção, delimita-se nossa opção teórico-metodológica em torno de compreensões sobre sexualidade e gênero como construções históricas, sociais e subjetivas, orientadas por representações, discursos, saberes e conhecimentos legitimados, autorizados social e historicamente. Considerando esta opção, este estudo insere-se no contexto da pesquisa qualitativa, pois se preocupa com o nível da realidade que não pode ser quantificado, visto que aborda o universo de significados, valores, crenças, atitudes etc. Utilizamos dessa forma, o conceito de González Rey (2002) sobre pesquisa qualitativa que enfatiza o

reconhecimento da singularidade do estudo, ou seja, não se pretende formulações generalizáveis, mas apreender o momento empírico a partir do conjunto de significações que são construídas tanto pelas (os) investigadoras(es) quanto pelos sujeitos investigados.

Partindo da ênfase qualitativa proposta e do reconhecimento da singularidade, este estudo analisa as representações sobre a sexualidade na perspectiva das relações de gênero, destacando a formação acadêmica e práticas pedagógicas dos profissionais da educação de uma escola da região Sul do Brasil. Para a compreensão destas representações, buscaremos aproximar aspectos do pensamento de Pierre Bourdieu e de Serge Moscovici tomando como base algumas considerações realizadas por Lima e Campos (2015), para quem esta aproximação não é simples, considerando as particularidades das teorias propostas pelos autores que eles referem. Entretanto, existem possibilidades de convergência, sendo que destacaremos a questão de ordem epistemológica, ou seja, a proposição comum entre eles de superação da “dicotomia subjetividade x objetividade na relação indivíduo-sociedade” (LIMA e CAMPOS, 2015, p. 65).

Se por um lado, a escola deve ser compreendida em sua dimensão institucional como campo de regulação e normalização de discursos, saberes e práticas, ou seja, como espaço de reproduções sociais de gênero, classes, desigualdades, este mesmo espaço, por ser constituído por conflitos e contradições, caracteriza-se como potencial para mudanças. Nesse sentido, Lima e Campos (2015) afirmam que Bourdieu nos incita a olhar para a realidade social (a sociedade recortada em campos de lutas) e que Moscovici nos instrumentaliza para olhar os conflitos em operação (*mis-en-marche*), sob a perspectiva de indivíduos e grupos concretos em seus cotidianos.

De acordo com Bourdieu (1996, p. 107), as “representações mentais” constituem “atos de percepção e de apreciação, de conhecimento e reconhecimento, em que os agentes investem seus interesses e pressupostos”. Para o autor, as “representações objetais” (atos, estratégias, ações) estão relacionadas às representações mentais, posto que a realidade é antes de mais nada uma representação do real. Essa concepção de representações somente pode ser compreendida se considerarmos as noções de campo e *habitus*. Um campo se define através da delimitação de interesses específicos dos agentes e das agências, que são distintos e às vezes opostos, sendo o *habitus* as disposições objetivas e subjetivas que orientam as percepções e práticas dos diferentes agentes sociais (BOURDIEU, 2006).

As representações sociais, de acordo com Moscovici (2012), são prescritivas, pois elas se impõem como força de uma estrutura que pré-existe ao pensamento e à tradição que conforma o que os indivíduos devem pensar. Sendo assim, compreende-se que as representações sociais estão vinculadas a valores, noções e práticas individuais que orientam as condutas no cotidiano das relações sociais e se manifestam através de estereótipos, sentimentos, atitudes, palavras, frases e expressões (MOSCOVICI, 2003). Essa definição imprime a relação entre o caráter individual e social das representações, dado que as manifestações individuais são reflexos do grupo social com o qual o sujeito compartilha experiências e vivências, caracterizando pronunciamentos semelhantes, formas de pensar coletivas sobre um mesmo assunto, denotando o dinamismo das representações sociais e sua potencialidade para criar e transformar a realidade social.

Com relação às possibilidades de singularização das representações, Lima e Santos (2015) referem, com base em Bourdieu, que isso depende das trajetórias, pois elas são fundamentais para identificar “uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente, em um espaço submetido a incessantes transformações”, entre as quais se destacam os eventos biográficos que se definem e re-definem “de acordo com os deslocamentos no espaço social ou, mais precisamente, conforme a distribuição dos diferentes capitais no campo considerado.” (p. 74). Por sua vez, os autores, partindo de Moscovici, argumentam que é preciso também, considerar “as relações entre indivíduos, grupos e instituições nas formações simbólicas que geram representações, ideologias, religião, mitos [...] aglutinadoras de valores, normas, atitudes, ideologias, mitos dos grupos.” (LIMA e CAMPOS, 2015, p. 74).

170

No que se refere especificamente às representações sobre sexualidade e gênero no campo educacional, compreendido como “campo de lutas” (Bourdieu) e “campo do objeto de representação” (Moscovici), ambos pensadores se propõem a observar que no interior da instituição escolar, por um lado, se processa a reprodução de mecanismos e normas de categorização e regulação das questões de gênero e sexualidade e, por outro, disposições individuais e coletivas (por que não políticas) para desconstruir tais mecanismos, atribuindo novos sentidos e significados ao campo. Enfim, partindo da compreensão teórico-metodológica de que sexualidade e gênero são construções histórico-sociais, buscamos identificar como estas duas dimensões estão presentes nas representações dos profissionais da educação participantes da presente pesquisa.

1.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A instituição escolar em que atuam os profissionais entrevistados oferece Educação Infantil, nos níveis I, II e III, que compreende crianças de três a cinco anos de idade, e Ensino Fundamental, nos anos iniciais (1º, 2º, 3º, 4º e 5º), que englobam crianças de seis a 10 anos de idade. Trata-se de uma instituição pública administrada por um município de pequeno porte da região Oeste do estado de Santa Catarina, que se situa no Sul do Brasil.

Foram entrevistadas seis profissionais, sendo quatro professoras do Ensino Fundamental, a diretora e a coordenadora pedagógica da instituição. Realizou-se também, consulta ao planejamento dos conteúdos ensinados nos anos iniciais, em que se buscou identificar temas relacionados a gênero e sexualidade.

A faixa etária das entrevistadas é de 26 a 45 anos. Todas residem no mesmo município onde a escola está situada, sendo que a maioria delas em uma comunidade vizinha, distante a quatro km da escola. No que diz respeito à formação acadêmica, elas possuem cursos em nível de graduação e pós-graduação *lato sensu* (especialização) em universidades e faculdades da região onde a escola está localizada. O curso de graduação delas foi o de Pedagogia e a pós também na área da Educação.

171

2. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR COMO ESPAÇO DE REPRESENTAÇÃO DA SEXUALIDADE

Para Meyer, Klein e Andrade (2007), a instituição escolar é uma instância envolvida na produção de identidades sexuais e de gênero, bem como na validação de determinadas formas de viver as masculinidades, as feminilidades e as sexualidades. A partir desse pressuposto, torna-se importante focalizarmos as representações de profissionais da educação acerca dos processos escolares envolvidos com a naturalização de diferenças e desigualdades sociais, como também sobre a desconstrução destes.

Desse modo, segundo Altmann (2001, p. 2), “a escola é uma das instituições onde se instalam mecanismos do dispositivo da sexualidade”, onde se exercitam pedagogias da sexualidade e de gênero (LOURO, 1999) no qual se entrecruzam representações, discursos e formas de conhecimento, enquanto estratégias de saber e poder. Nesse sentido, Foucault (1997) ao enfatizar a sexualidade como

um dispositivo histórico, chama a atenção para as formas como os discursos e conhecimentos são institucionalizados e legitimados. Dessa maneira, ao reproduzirem determinadas percepções sobre sexualidade, os profissionais da Educação legitimam o poder da instituição escolar que propaga discursos sobre a sexualidade, ao mesmo tempo em que a controla através de suas práticas pedagógicas.

Considerando que as representações são formas culturais de nos referirmos aos sujeitos (e a nós mesmos), as que se referem à sexualidade são reflexos não mecânicos da realidade apreendida e vivenciada pelos profissionais tanto individual quanto coletivamente, e ao serem ressignificados produzem sentidos e efeitos sobre os sujeitos à medida que constituem um conjunto de regulamentos, normas, vigilâncias (FOUCAULT, 1997) em relação aos saberes, conteúdos, comportamentos e sexualidade daqueles que circulam na instituição escolar.

2.1 REPRESENTAÇÕES SOBRE SEXUALIDADE

Em relação às representações sobre sexualidade das entrevistadas, identificamos concepções ligadas ao corpo, a sentimentos, à intimidade e aos modos de ser e de se relacionar consigo e com o outro, a “fenômenos ligados ao sexo masculino e feminino”, à personalidade e ao desenvolvimento humano, como demonstram as seguintes falas:

172

Entendo que a sexualidade é a expressão do corpo, sua manifestação, seu jeito pessoal de relacionar-se com o corpo, que existe desde o nascimento da criança em cada fase e apresentando-se com características próprias, buscando sempre o prazer através do corpo. (professora, 27 anos).

Sexualidade ao contrário do que muitos defendem, abrange todos os fenômenos da vida, desde sensualidade, o toque, a autoestima, não apenas o ato sexual em si. A vida sexual, a maneira de ser, de sentir a vida, de ver o outro. (professora, 45 anos).

A sexualidade é um conjunto de fenômenos ligados ao sexo masculino e feminino. A sexualidade está presente em nossas vidas e dos animais também. (diretora, 30 anos).

São manifestações de sentimentos demonstradas de várias maneiras pelos seres vivos. (professora, 37 anos).

Sexualidade é a energia que motiva encontrar o amor, contato e intimidade, e se expressa na forma de sentir, na forma de as pessoas tocarem e serem tocadas. (coordenadora pedagógica, 37 anos).

A sexualidade da forma como é representada pelas entrevistadas não se resume somente ao ato sexual, no entanto se apresenta muito mais como uma manifestação individual do que social ou coletiva e, nesse sentido, as percepções sobre o tema estão ligadas aos sentimentos, às sensações, aos sentidos, aspectos estes que envolvem relações básicas entre seres humanos, parte integral da personalidade de cada pessoa e elemento inerente ao desenvolvimento humano. Nesse sentido, uma das entrevistadas afirma que:

A sexualidade forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida [...]. Ela se manifesta desde o nascimento até a morte, a cada etapa do desenvolvimento humano, sendo construído ao longo da vida. (coordenadora pedagógica, 37 anos).

Assim, é possível afirmar que as falas das entrevistadas remetem e reproduzem determinados domínios do saber e conhecimentos hegemônicos e disciplinares que têm predominado no processo de formação docente inicial e continuada no Brasil, em especial a psicologia do desenvolvimento em uma abordagem do ciclo vital (gestação, infância, adolescência/juventude, adultez e velhice), havendo ausência e lacuna de conhecimentos relativos a outras áreas do conhecimento, como História, Antropologia e Sociologia, no que diz respeito à questão da sexualidade como um fenômeno histórico, cultural e social.

173

Nesse sentido, fundamentando-se em Moscovici (2003), as representações sociais manifestas nas falas das profissionais carregam estereótipos, sentimentos, atitudes, palavras, frases e expressões que advêm, entre outras fontes, da psicologização, como apontado, e revelam que o tema da sexualidade está restrito a este domínio disciplinar, como exercício de poder, que influencia os valores, noções e práticas pedagógicas sobre a sexualidade, caracterizando, conforme Bourdieu (2012), o campo e *habitus*, ou seja, as predisposições objetivas e subjetivas que têm orientado o processo de formação de acadêmicos e profissionais da área pedagógica.

Nessa direção, Louro (1998) afirma que currículos, normas e práticas escolares tradicionalmente têm sido pensados de acordo com concepções hegemônicas que definem os papéis masculino e feminino. Ao se referir ao processo de formação docente de mulheres, durante muito tempo, disciplinas como Psicologia, Puericultura e Higiene, constituíram-se “nos novos e prestigiados campos de conhecimento daquelas que são agora as novas especialistas da educação e da infância” (p. 97).

O domínio destas disciplinas sobre a sexualidade se reflete também nas formas como em geral os (as) professores (as) concebem a construção do masculino e do feminino enquanto “classificações binárias dos gêneros e da sexualidade” (LOURO, 2008, p. 22). Por outro lado, temos que considerar que tais classificações correspondem a determinadas verdades que controlam, disciplinam e normatizam as identidades de gênero e sexuais, mas que, na condição de construções históricas, podem ser desconstruídas.

Louro (2012, p. 367) propõe pensarmos como o conhecimento é construído, reproduzido e desconstruído, no que se refere às “formas como chegamos a conhecer determinadas coisas e a não conhecer (ou a desconhecer) outras”. A autora questiona ainda, sobre as condições que possibilitaram que determinadas noções fossem tomadas como verdades e fossem consideradas importantes e indispensáveis para serem introduzidas, por exemplo, nos currículos e transmitidas de geração a geração. Ao mesmo tempo, há que se questionar: “quais as condições que empurraram para o silêncio outros saberes, que os esconderam ou secundarizaram na sistematização das disciplinas?” (p. 367). A reprodução de certos domínios de conhecimento, tanto de senso comum quanto científicos, bem como a ausência e o silenciamento de outros saberes foram identificados nas representações sobre sexualidade das profissionais entrevistadas, quando questionadas sobre a formação acadêmica e prática profissional em relação às questões de gênero e sexualidade.

174

3. FORMAÇÃO E PRÁTICA PROFISSIONAL EM RELAÇÃO ÀS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Uma das possibilidades, porém não a única que têm se mostrado efetiva e alternativa, têm sido a formação continuada dos docentes em temas como gênero e sexualidade como importante instrumento de reflexão e desconstrução das representações hegemônicas.

Pesquisa realizada com docentes do Ensino Fundamental por Mokwa, Gonini e Ribeiro (2009) sobre concepções de gênero e homossexualidade, revelou que as professoras entrevistadas têm pouco conhecimento científico sobre estes temas, sendo que suas representações são marcadas por valores sexistas em que predominam a “naturalização das diferenças de gênero” (p. 1). Sendo assim, os autores ressaltam a importância da formação continuada, consideração feita a partir do fato de que as docentes expressaram “ter dificuldades de trabalhar

estes assuntos e quando os abordam, é de maneira tímida, sem permitir uma reflexão, uma problematização” (p. 6) que permita a elas próprias e em suas práticas pedagógicas abordar as questões de gênero como construções sociais e históricas.

Em nossa pesquisa, embora não tenhamos encontrado resistência das profissionais em falar sobre o assunto, identificamos que a formação acadêmica da maioria delas em nível de graduação e pós-graduação não possibilitou um aprofundamento das questões de gênero com base no respeito à diversidade sexual, desconstrução de comportamentos sexistas, homofóbicos, lesbofóbicos e transfóbicos. Mesmo considerado um assunto “polêmico”, uma entrevistada considera que ele merece ser discutido e informado abertamente.

É um assunto um tanto polêmico, mas que faz parte constante no dia a dia e que deve ser discutido de forma aberta e informado. E também que diz respeito a cada ser individualmente. (professora, 26 anos).

Apesar de o tema ser considerado importante pelas profissionais, duas delas afirmaram que sexualidade e gênero foram assuntos pouco abordados em sua formação inicial e continuada. As outras quatro afirmaram que os temas foram tratados, porém não explicitam as especificidades a respeito deles, como podemos constatar nas falas a seguir:

Foi um tema pouco contemplado, vimos alguns aspectos nas disciplinas de Educação Física, Ciência e Psicologia; não diretamente ligada ao tema, mas já participei de cursos de vários dias, em que num dos dias o seminário era sobre o tema. (professora, 27 anos).

Na minha formação participei de várias palestras promovidas pela Universidade em relação a este tema. Este assunto também foi abordado em várias disciplinas da minha formação. (diretora, 30 anos).

As questões de gênero foram muito trabalhadas no curso, a professora N. trabalhava temas relevantes sobre a questão. A sexualidade era trabalhada de forma um pouco isolada numa disciplina sobre necessidades especiais e entramos no tema, bem abordado pela professora T. Já participei de cursos, cuja grade contemplava horas referentes ao assunto. Participei também de um projeto de mestrado e posteriormente doutorado de uma amiga que possuía um grupo de pesquisa na minha escola. (professora, 45 anos).

O fato das falas não explicitarem quais assuntos foram efetivamente abordados nos processos de formação, indica que estes não foram tratados em componentes curriculares específicos de gênero e sexualidade e que nem mesmo estes componentes fazem parte do currículo. Na mesma direção apontada

pelas entrevistadas, pesquisa realizada por Leão e Ribeiro (2013) evidencia a inexistência de espaço para disciplinas específicas sobre sexualidade no currículo do curso de Pedagogia, afirmando que os currículos formal (o oficial) e o real (o praticado) não dão o devido espaço a este tema, evidenciando a presença de um currículo oculto. A ideia de currículo oculto (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007) possibilita visibilizar as representações hegemônicas que são reproduzidas a partir do momento em que não se discute os temas gênero e sexualidade e não se problematiza os preceitos morais preconceituosos e discriminatórios que mantêm as desigualdades de gênero.

Apple (1982) afirma que o currículo escolar é resultado de um processo histórico e social, não podendo ser compreendido desconectado de contextos sociais, políticos, culturais e econômicos e, nesse sentido, trata-se de um dispositivo através do qual os indivíduos são distinguidos, rotulados e hierarquizados. Por isso, as saberes curriculares, podem ser utilizados como elementos de reprodução, visto que legitimam o que é considerado normal e adequado (BRAGA, 2004).

As representações sobre sexualidade manifestas pelas entrevistadas estão perpassadas por características de três tipos de currículos – o formal, o real e o oculto (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007), ora pela inexistência, ora pela presença de conteúdos relacionados a esta temática.

176

No que diz respeito ao projeto pedagógico da escola em que a pesquisa foi realizada, constatou-se, por ocasião da pesquisa, a inexistência de um documento oficial que orientasse os conteúdos e atividades pedagógicas, porém, a coordenadora pedagógica enfatizou que “os conteúdos são inseridos conforme planejamento das aulas”. Este planejamento, de acordo com os respectivos anos escolares e disciplinas, constitui o instrumento pedagógico institucional utilizado para orientar as profissionais em suas práticas pedagógicas e é realizado no início e na metade do ano letivo com todos os professores da rede de ensino, juntamente com a direção, coordenação pedagógica e Secretaria da Educação do município.

Ao consultarmos o planejamento dos conteúdos ensinados nos anos iniciais, buscamos elementos que pudessem remeter aos temas gênero e sexualidade e constatamos que as professoras os trabalham abordando mais frequentemente, em diferentes disciplinas, conteúdos relacionados às partes do corpo humano, cuidados com a higiene, alimentação, família e sua composição.

Em relação ao currículo real, a temática da sexualidade é tratada especialmente na disciplina de Ciências, em que são abordados conteúdos relacionados à reprodução humana, diferenças na anatomia entre homens e mulheres, higiene corporal e saúde. Ou seja, a sexualidade ainda está fortemente associada ao corpo e às diferenças biológicas entre os sexos e a padrões disciplinadores de conduta e comportamento. A abordagem centrada no estudo do corpo a partir de uma perspectiva disciplinar fica evidente nas falas a seguir:

Em especial quando fizemos o estudo do corpo, com atividades simplificadas, brincadeiras de movimento e toque em si e no colega, exemplo: cantiga boneco de lata. (professora, 27 anos).

Relacionando aos conteúdos de ciência e partindo da curiosidade dos alunos, não respondo mais do que querem saber. (professora, 26 anos).

Na direção de uma desconstrução de conteúdos disciplinares e legitimados por determinados domínios de conhecimento e saber, duas entrevistadas afirmam abordar questões de gênero na disciplina de História a partir da reflexão de alguns assuntos como o machismo, direitos e deveres, respeito por todos, igualdade entre os gêneros.

Tento ajudar as crianças a negarem as práticas excludentes do machismo [...]. Penso que os valores sociais precisam ser resgatados, a começar pela percepção de que todos têm os mesmos direitos e deveres e que deve se ter respeito entre todos. (professora, 45 anos).

De forma bem natural, tentando conscientizar os alunos da igualdade de valores entre os gêneros e da presença da sexualidade durante toda a nossa vida. (professora, 37 anos).

Tais iniciativas embora não estejam articuladas em um projeto pedagógico institucional, revelam a construção de um currículo real colocado em prática na sala de aula, no qual preocupações com questões de gênero foram contempladas, embora por apenas duas professoras. A professora de 45 anos foi a que mais enfatizou a relevância do tema, caracterizando que a sua trajetória de formação profissional foi diferenciada e que, em suas práticas pedagógicas, ela promove reflexões que favorecem o rompimento com o saber hegemônico disciplinar e instituído sobre sexualidade presente na fala da maioria das entrevistadas, isto é, a trajetória desta professora aponta possibilidades de mudanças nas predisposições individuais e coletivas que caracterizam o *habitus* em relação às concepções dominantes.

Quanto ao currículo oculto, ele caracteriza a ausência de determinados conteúdos relevantes e que deveriam estar contemplados nos currículos formal e real, sendo influenciado e originado pela experiência, valores e significados tanto de professores, quanto de alunos. Na escola onde as entrevistadas atuam, constatou-se que a temática da sexualidade está orientada por um currículo real, embora limitado à disciplina de Ciências e a determinados assuntos, e pelo currículo oculto, na medida em que ele surge em situações particulares que exigem a intervenção dos profissionais, significando que “uma receita pronta de como trabalhar as situações relacionadas a gênero e sexualidade ninguém nos dá”, conforme pode ser verificado no depoimento a seguir:

Tivemos vários assuntos relacionados ao tema, fizemos debates, porém uma receita pronta de como trabalhar as situações relacionadas a gênero e sexualidade ninguém nos dá, temos que resolver da melhor forma levando em consideração as questões do momento. Um específico na área não, mas que continha alguns assuntos sobre sexualidade sim. (professora, 37 anos).

178

A afirmação de que não existe uma “receita pronta” demonstra que tais questões são realmente complexas e de que não existe uma forma única de abordar tais assuntos, entretanto, fica evidente também que a lacuna sobre estes temas na formação básica e continuada das professoras, bem como a ausência de planejamento articulado entre diferentes disciplinas, os projetos pedagógicos das redes de ensino e das escolas, a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação.

Além dos conteúdos identificados na disciplina de Ciências, as professoras afirmam de maneira muito genérica que estas questões são tratadas a partir de “reflexões” e “atitudes”, em que questões como “respeito”, “valores” “igualdade” são citadas como fundamentais no processo educativo. Nas falas não se evidencia como estas questões são abordadas pedagogicamente e de forma programática na sala de aula ou em outros espaços da instituição escolar, caracterizando, portanto, a presença de um currículo oculto.

A formação continuada em temas transversais para professores da rede estadual, como pretende a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, não está consolidada, além de que esta política não é obrigatória para a rede municipal, mas apenas para a rede estadual de ensino, o que significa que muito ainda há que se aprofundar neste aspecto nas duas redes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos gênero e sexualidade como dispositivos heterogêneos de controle, enquanto objetos de poder e saber, que são operados na escola, a partir de uma perspectiva de superação da dicotomia entre objetivismo e subjetivismo, buscou-se analisar as representações sobre sexualidade na perspectiva das relações de gênero, destacando a formação acadêmica e práticas pedagógicas de profissionais da educação de uma escola pública de um município do estado de Santa Catarina, Sul do Brasil.

Em relação às representações das entrevistadas sobre a sexualidade identificou-se que as mesmas não se resumem ao ato sexual, no entanto esta se apresenta muito mais como uma manifestação individual do que social ou coletiva, de modo que a sexualidade é considerada parte da personalidade dos indivíduos e elemento inerente ao desenvolvimento humano. Por isso, as representações reproduzem determinados domínios do saber e conhecimentos hegemônicos da psicologia do desenvolvimento que predominam no processo de formação docente inicial e continuada no Brasil.

A formação acadêmica da maioria das profissionais não possibilitou um aprofundamento das questões de gênero com base no respeito à diversidade sexual e na desconstrução de comportamentos sexistas e homofóbicos. Os conteúdos ensinados na escola evidenciam que a sexualidade é tratada especialmente na disciplina de Ciências, fortemente associada ao corpo, às diferenças biológicas entre os sexos e a padrões normalizadores de conduta. Dessa forma, é possível afirmar que as falas das entrevistadas e os conteúdos ensinados remetem e reproduzem determinados domínios do saber e conhecimentos hegemônicos e disciplinares, numa concepção individualizante que alcança a dimensão interpessoal, porém, evidencia a necessidade da escola e da educação avançarem na compreensão da dimensão social e histórica que modulam as relações de gênero e as representações sobre sexualidade.

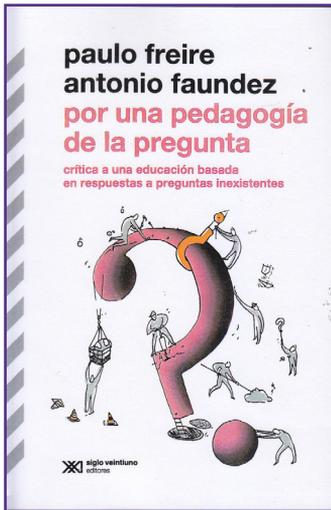
Constatou-se que a formação acadêmica da maioria das profissionais não possibilitou um aprofundamento das questões de gênero com base no respeito à diversidade sexual e na desconstrução de comportamentos sexistas e homofóbicos. Os conteúdos ensinados na escola evidenciam que a sexualidade é tratada especialmente na disciplina de Ciências, fortemente associada ao corpo, às diferenças biológicas entre os sexos e a padrões normalizadores de conduta.

A reprodução de certos domínios de conhecimento e também, a ausência e o silenciamento de outros saberes, leva-nos a problematizar a docência como dispositivo de exercício de um saber sobre os outros, a figura do profissional da educação como especialista sobre a infância, autoridade essa que a pesquisa demonstrou que não se sustenta em termos acadêmicos e quando o faz, é de maneira psicologizante e individualizante. Por isso, destacamos a necessidade destes profissionais estarem abertos a uma busca de conhecimento sobre sexualidade na perspectiva das relações de gênero, a partir de diferentes abordagens, e que os currículos de formação docente e os escolares incluam a temática de forma interdisciplinar em suas discussões.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. (2001). Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. *Revista Estudos Feministas*, 9(2), (pp. 575-585).
- APPLE, M. (1982). O currículo oculto e a natureza do conflito. In: _____. *Ideologia e currículo*. (pp. 125-157). São Paulo: Brasiliense.
- BOURDIEU, P. (1996). A força da representação. In: _____. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. (pp. 107-116). São Paulo: EDUSP.
- _____. (2006). *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk.
- BRAGA, D. S. (2004). *A sexualidade no currículo da escola fundamental: travessões e reticências sobre a homossexualidade nos discursos e nas atividades em uma escola municipal em Belo Horizonte*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.
- FOUCAULT, M. (1997). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. (12 ed., Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque, trad.). Rio de Janeiro: Graal.
- _____. (1998). *História da sexualidade II: o uso dos saberes*. (8 ed., Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque, trad.). Rio de Janeiro: Graal.
- GONZÁLEZ REY, F. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- LEÃO, A. M. de C., & RIBEIRO, P. R. M. (2013). A (in)existência da sexualidade no Curso de Pedagogia: o currículo oculto em evidência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. 8(1), (pp. 275-290). Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6530/4796>. (acesso em 20 de abril de 2015).

- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M.S. (2007). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.
- LIMA, R. de C.P., CAMPOS, P. H. F. (2015). Campo e grupo: aproximação conceitual entre Pierre Bourdieu e a teoria moscoviana das representações sociais. *Educação e Pesquisa*. 41(1), (pp. 63-77). Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000100063&lng=pt&nrm=iso. (acesso em 21 de abril de 2015).
- LOURO, G. L. (1998). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (1999). Pedagogias da sexualidade. In: _____. (org.). *O corpo educado*. (pp. 150-172). Belo Horizonte: Autêntica.
- _____. (2008) Gênero e sexualidades: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*. 19(2), (pp. 17-23), Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. (acesso em 21 de abril de 2015).
- _____. (2012). Os estudos queer e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. *Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar*. 2(2), (pp. 363-369), Disponível em <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/87>. (acesso em 22 de abril de 2015).
- MEYER, D. E., KLEIN, C., & ANDRADE, S. dos S. (2007). Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. *Educação em Revista*. 46, (pp. 219-239), Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a09n46.pdf>. (acesso em 24 de abril de 2015).
- MOKWA, V. M. N. F; GONINI, F. A. C. ; RIBEIRO, P. R. M. (2009). A possível ausência do conceito de gênero na visão de professoras de Ensino Fundamental. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. 4(3), (pp. 1-12), Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2768/2504>. (acesso em 24 de abril de 2015).
- MOSCOVICI, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2012). *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- SCOTT, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20 (2), pp.71-99.



Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Argentina: Siglo XXI. 224 pp. ISBN: 978-987-629-327-3.

Publicado originalmente en Río de Janeiro por la editorial Paz e Terra en 1985, bajo el título *Por uma pedagogia da pergunta*, hoy debemos la traducción al castellano a Clara Berenguer Revert y a la filial Siglo XXI Editores Argentina la primera edición de este libro-hablado en el que Paulo Freire y Antonio Faundez recuperan, como sugiere Pep Aparicio Guadas, el “movimiento perenne de la pregunta” (p. 10).

Es éste, pues, un libro dialógico y una experiencia intelectual que da cuenta de un trabajo en comunión que privilegia la apertura, el diálogo y la comunicación. Trabajo que es también aventura del pensar cuando se propone la comprensión crítica de la realidad y se persigue, no la mera descripción de lo que acontece sino la transformación profunda de lo que pasa. Por ello, Antonio Faundez recuerda, junto con Paulo Freire, que estudiaban “filosofía para resolver los problemas y no para aprender sistemas” (p. 31). La suya era entonces una filosofía concreta que fusionaba la teoría y la práctica para conocer la realidad y modificarla. Filosofía, además, que recurría a otras ciencias en un afán comprensivo global: Historia, Sociología, Literatura, etc. Es este igualmente un libro de anécdotas, andanzas y desafíos personales. Dice Freire, al recordar su paso por el Consejo Mundial de Iglesias:

[...] me fui convirtiendo en un caminante de lo obvio. Y pisando el mundo, andando por África, por Asia, por Australia, por Nueva Zelanda, por las islas del Pacífico Sur; andando por toda América Latina, por Chile, por América del Norte, por Europa, caminando por todos esos lugares del mundo como exiliado pude comprender mejor mi propio país. (p. 40)

Freire comparte las marcas de su exilio con una fuerte dosis de intelectualidad y de emoción. No sólo expresa el aprendizaje que obtuvo gracias a las diferencias culturales que supo reconocer sino advirtió que “la cultura no puede ser juzgada con ligereza” (p. 45); de ahí que la tolerancia haya sido vista por él como una virtud existencial y política, como “la virtud de convivir con el diferente para poder luchar contra el antagónico” (p. 46).

De la misma manera, apreció que el verdadero intelectual no ha tener una comprensión descarnada del mundo sino una lectura crítica de la realidad, acompañada de una sensibilidad de lo real que le permita entablar una verdadera comunión con las masas. Por ello afirmó: “Pienso que el intelectual

debe [...] partir de la realidad, de la acción cotidiana, del pueblo y de nosotros mismos, puesto que estamos inmersos en la cotidianidad, reflexionar sobre esa acción cotidiana y sólo entonces crear ideas para comprenderlas" (p. 62). Antonio Faundez sostiene, en este sentido que "es un error considerar que, aplicando conceptos y categorías a la realidad, la realidad se transformará" (p. 93) por sí sola.

Freire está convencido de que el intelectual no debe despreciar el saber popular sino contribuir a transformarlo en un saber científico y un saber de acción eficaz. Tampoco debe aquél crear una realidad propia si la que existe no cuadra a sus intereses sino comprender que los conceptos y las categorías son sólo mediaciones para entender la realidad. Paulo dirá al respecto que cuando al utilizar una categoría nos distanciamos de lo concreto "el concepto se vacía" (p. 95); por ello subrayó la necesidad de que la teoría no sólo parta de la cotidianidad sino que *la alcance*.

Para este pensador pernambucano, la realidad "es un dato que se da y no un dato dado" (p. 99). Es decir, la realidad no es algo ya hecho, estático, inerte e inmodificable; es algo que se hace en la cotidianidad, algo vivo, dinámico y alterable. Pero para transformar la realidad se requiere, según su propia expresión, "sensibilidad histórica" y "capacidad de prever, de anticipar, casi de inventar" (p. 106) el futuro que está por venir.

Para lograrlo se precisa un nuevo Estado, una nueva concepción del poder, una redefinición de los partidos políticos, una política orientada en el sentido de lo real y, desde luego, una reinención de la pedagogía que haga posible también la emersión de una educación diferente. Una, dice Faundez, que esté "renovándose permanentemente" (p. 129). No obstante lo anterior, Freire tiene la convicción de que un nuevo tipo de sociedad y de educación "no se crea por decreto" (p. 130). Se hace necesario alcanzar la comprensión de "la educación como acto político y de la política como acto educativo" (p. 163), además de la recreación de la sociedad como un "esfuerzo político, ético, artístico; [como] un acto de conocimiento" (p. 164).

Como sabemos, Freire defendió la tesis de la que la lectura del mundo precede la lectura de la palabra y también la idea de que el propio educador debe ser educado. Para ello es menester darnos cuenta de que "es el mismo proceso de enseñar el que le enseña a enseñar" (p. 67) al docente. Éste, sugiere el pedagogo brasileño, debe "tomar las inquietudes de los estudiantes, sus dudas, su curiosidad y su relativa ignorancia como desafíos" (p. 67). Pero la enseñanza actual, plagada aún de autoritarismo, no sólo castra la curiosidad sino que "inhibe, cuando no reprime, la capacidad de preguntar" (p. 70). Faundez añade que "la educación en general es una educación de respuestas, en lugar de ser una educación de preguntas, que es la única educación creativa y apta para estimular la capacidad humana de asombrarse, de responder

al asombro y resolver los verdaderos problemas esenciales, existenciales, y el propio conocimiento" (p. 76).

La educación, dirá Freire, está plagada de discursos y de respuestas a preguntas que nunca fueron formuladas; por ello es palabrera y verbalista. No parte de los intereses y necesidades del estudiante; de sus inquietudes y dudas, de sus preferencias y motivaciones, de sus conocimientos previos y su experiencia; en suma, no emerge de sus preocupaciones sino de las del docente; de la visión e interpretación de la realidad que éste hace y de la forma en que él mismo, al concebirla, participa de ella.

Freire sabe que la pregunta abre caminos al pensar y orienta el sentido de la búsqueda; es decir, el sendero del estudio y la investigación. Por eso nos invita a "vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes" (p. 72). Y precisa al respecto que para:

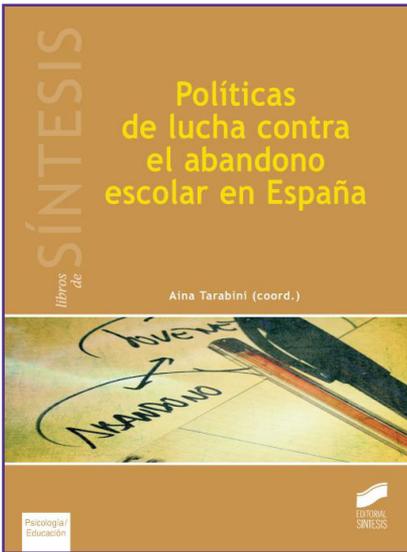
[...] el educador que adopta esa posición no existen preguntas tontas ni respuestas definitivas. El educador que no castra la curiosidad del educando, que se adentra en el acto de conocer, jamás le falta el respeto a ninguna pregunta. Porque, aun cuando pueda parecerle ingenua o mal formulada, no siempre lo es para quien la formula. En todo caso, el papel del educador es, lejos de burlarse del educando, ayudarlo a reformular la pregunta (p. 72).

Freire está convencido de que la pregunta no es "un juego intelectualoide" (p. 73) y por ello, frente a una pedagogía **de la respuesta** propone una pedagogía **de la pregunta** que permita trabajar con los estudiantes y no para ellos o sobre ellos. Pedagogía crítica y creativa, que viva la libertad como aventura y riesgo, y entienda el conocimiento como construcción que brota, justamente, del acto de preguntar que es un acto espontáneo que nace del asombro y de la capacidad humana no de mirar el mundo sino de admirarlo. Acto ontológico y no sólo lógico; acto cognoscente que, para ser tal, ha de ser original, genuino, auténtico, consistente, permanente y riguroso.

Por tanto, Faundez reconoce que la "tarea de la filosofía y del conocimiento en general no es resolver sino preguntar, y hacerlo bien" (p. 75). Freire dirá, al respecto, que una pedagogía de la pregunta nada tiene que ver con el hecho de que las escuelas reconozcan la importancia de ésta o burocraticen el acto de interrogar sino reconozcan la existencia misma como un acto interminable de preguntar, inquirir, escudriñar, des-entrañar porque, como afirma, "cuanto más se 'embrutece' la capacidad inventiva y creadora del educando, más se lo disciplina para recibir 'respuestas' a preguntas que no fueron hechas" (p. 78) y más se inhibe la curiosidad, se domestica la inquietud y el gusto por preguntar y más se teme a soñar, crear, crecer y transformar la realidad.

Germán Iván Martínez

Escuela Normal de Tenancingo, Secretaría de Educación Pública, México.



Tabarini, A. (Coord.). *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España*. Madrid; Síntesis, 2015, 178 págs., ISBN: 978-84-907708-0-1

La Unión Europea se ha propuesto para el 2020 que no más de un 10% de jóvenes abandonen prematuramente el sistema educativo sin haber terminado Secundaria Superior. España arrastra un alto porcentaje de alumnos (30%) que, trágicamente, la crisis económica ha venido levemente a reducir (25%), al tener que continuar estudiando por no tener trabajo. En este contexto, este libro hace una revisión crítica y sistemática sobre las políticas de lucha contra el

abandono escolar desarrolladas a nivel de comunidades autónomas (Cataluña, Asturias, Baleares, Valencia, Andalucía, País Vasco), comparadas con las líneas y objetivos de la Unión Europea. El atractivo del libro es que, al tiempo que describe cada uno de los programas y políticas contra el abandono, se cuestionan y problematizan sus lógicas y sus retóricas. Una evaluación "realista" conlleva identificar los supuestos causales, así como los resultados logrados

187

La Unión Europea ya incluyó en la definición de objetivos para 2010, conseguir reducir a la mitad el número de personas de 18-24 años cuyo máximo nivel de estudios es la secundaria básica y dejan de estudiar. Se trata de luchar contra el *abandono escolar temprano*, fomentando que los jóvenes de este tramo de edad continúen su formación para conseguir una cualificación, ya sea de manera reglada (Bachillerato o Formación Profesional) o mediante otro tipo de formación al margen del Sistema Educativo, evitando que un porcentaje de la población se quede fuera de la sociedad del conocimiento. Ahora, para el 2020 fija el 10% para el conjunto de la Unión y, dado el nivel de partida de España, considera un gran logro el 15%. La LOMCE también lo destaca como objetivo prioritario en su preámbulo, algunos pensamos que con las medidas que toma (entre otras las reválidas) más bien lo incrementará y si lo aminora será con trucos estadísticos y vías segregadoras como la Formación Profesional Básica.

El primer capítulo ("La política de la Unión Europea y del Gobierno de España contra el abandono escolar prematuro") da cuenta del marco que la Unión Europea ha ido poniendo en marcha para aminorar el abandono escolar temprano desde la Cumbre de Lisboa de 2001. En lugar de incrementar las políticas de cohesión social y prevención, en España ha primado unas políticas dirigidas a ofrecer varios itinerarios que posibiliten la continuidad de los estudios. A con-

tinuación comienza la revisión de las políticas autonómicas, comenzando por Cataluña, realizado por un equipo coordinado por Aina Tabarini- Muy diversas políticas se han puesto en marcha (apoyo escolar personalizado, orientación, refuerzo escolar, atención a la diversidad), el objetivo del capítulo es analizar cómo se han aplicado, su lógica de intervención y su justificación, es decir la teoría del cambio subyacente. Denotan un cambio discursivo de abandonar "fracaso escolar" por el objetivo de "éxito educativo" y, en su examen de Consorcio de Educación de Barcelona en comparación con la política del Departamento, muestran dos lógicas diferentes de actuación: más contextual la primera y escolarizada la segunda

Por su parte, Beatriz Prieto analiza las estrategias de intervención dentro y fuera de la educación reglada en Asturias, uno de los territorios que presenta un nivel más bajo de Abandono escolar temprano. Su carácter uniprovincial posibilita medidas uniformadas dirigidas tanto a la compensación de desigualdades de partida como de adhesión a la comunidad educativa, al tiempo que otras políticas sociales paralelas para reenganchar a jóvenes que han abandonado. Por el contrario, las Islas Baleares, tradicionalmente, han contado con uno de los índices más altos- Los autores analizan dos programas para combatirlo: los programas PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial) y PISE-ALTER (Programas de Intervención Socioeducativa). Teniendo una base en el modelo económico de turismo con un bajo nivel de estudios en los puestos de trabajo, en la práctica domina una concepción centrada en los déficits individuales del alumnado. El capítulo referido al País Valencià se titula "Permanecer o abandonar: lógicas en conflicto de las políticas educativas frente al abandono educativo temprano". Tras exponer la exposición, se basan tanto en el marco regulador de los programas, como en los discursos de los profesionales. Políticas cambiantes entre compensar y facilitar la permanencia que, finalmente, se ven facilitadas por fenómenos externos como la falta de demanda laboral.

Andalucía, con un porcentaje de abandono mayor que la media española, en tiempo de bonanza económica, ha invertido recursos para disminuirlo, con desigual fortuna, cuando no hay una política coherente. Junto a la retórica del Programa "Esfuerzo", se implementó un Programa de "Becas 6000", de dar el incentivo de 6.000 euros a aquellos que continúen estudiando, procediendo de sectores desventajados o con menores niveles de renta. En cualquier caso, unos incentivos económicos externos, que no entran en los procesos educativos desarrollados. Mayor interés tiene las políticas educativas en la Comunidad Autónoma Vasca, tanto porque tiene unos índices más bajos, como por las políticas sostenibles y conjuntas desarrolladas. Tanto en medidas preventivas como postabandono, desde un marco inclusivo, las políticas desarrolladas suponen un buen ejemplo de lucha contra el abandono, no ajeno al contexto social.

Aina Tabarini, como coordinadora, cierra el libro con “Conclusiones: un análisis crítico de las políticas contra el abandono escolar”, donde resalta que, más allá de la descripción de las políticas concretas, es preciso identificar y explicar los marcos de referencias que subyacen a su diseño e implementación, así como las ontologías o sistemas de razón que se esconden en las políticas contra el abandono escolar. Es decir, ¿por qué en determinados contextos se da prioridad a unas políticas y no a otras? ¿por qué adquieren mayor legitimidad ciertas decisiones políticas en lugar de otras y cómo se legitiman tales decisiones? ¿Cómo se entienden los conceptos de éxito, fracaso y abandono escolar que se esconden bajo el diseño de determinadas políticas? Bajo la ontología de los programas aplicados, dice Tabarini, “se esconden diferentes maneras de conceptualizar el rol de los individuos y de las estructuras sociales y educativas en la explicación del abandono escolar”.

El libro está coordinado por Aina Tabarini de Sociología de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona tiene en su base un Proyecto de Investigación I+D, que le da coherencia al tiempo que sustenta los análisis realizados en cada territorio. A la vez, en otros formatos, ha sido difundido en un monográfico de la revista *Cuadernos de Pedagogía* (núm. 454, marzo 2015) titulado “Políticas contra el abandono escolar” - A su vez, la revista *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* tiene en proyecto editar su número 19 (3) (Septiembre-Diciembre de 2015) a nuevos desarrollos de la misma temática.

189

Conseguir los objetivos europeos –una cuestión de Estado, objetivo prioritario de cualquier posible “pacto” político– supone trabajar, por un lado, por frenar la salida de los IES de miles de jóvenes, tras la Secundaria Obligatoria; por otro, “repescar” a aquellos muchos que abandonaron en su día la formación. Tanto para una cosa como para la otra, se requiere potenciar la posibilidad de hacer Bachillerato, haciéndolo más flexible y, sobre todo, impulsar la Formación Profesional de Grado Medio, donde nos encontramos a 10 puntos de distancia de la media europea en número de titulados. Las salidas, en cualquier caso, van más allá de considerar –por un “truco” estadístico– que la FP Básica, al tener dos cursos, cuenta como Secundaria Superior, permitiendo –aparentemente– reducir las estadísticas de abandono escolar.

Antonio Bolívar

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada

