

vol. 70 - núm. 2

15 Marzo / Março 2016

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación

de Educação

Especial no monográfico

Especial não temático

Formación docente / Formação docente

Calidad de la educación / Qualidade da educação

Didáctica de las ciencias / Ensino das ciências

Innovaciones educativas / Inovações educacionais

Educación social / Educação social

Equidad en la educación / Equidade na Educação

Docencia universitaria / Ensino universitário

Educación, trabajo y empleo / Educação, trabalho e emprego

Docencia universitaria / Ensino universitário

Educación superior / Educação superior

Educación inclusiva/ Educação inclusiva

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



CENTRO DE ALTOS
ESTUDIOS UNIVERSITAR
CENTRO DE ALTOS
ESTUDOS UNIVERSITÁRIO





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 70. Número 2 (especial)

15 Marzo / Março

Madrid / Buenos Aires, CAEU - OEI, 2016

201 páginas

EDITA

Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU)

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

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

rieoei@oei.es

www.rieoei.org

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

Ilustración de cubiertas: asenmac.com Informática y Telecomunicaciones

TEMAS / TEMAS

Formación docente; calidad de la educación; didáctica de las ciencias; innovaciones educativas; educación social; equidad en la educación; docencia universitaria; educación, trabajo y empleo; educación superior; educación inclusiva.

Formação docente; qualidade da educação; ensino das ciências; inovações educacionais; educação social; equidade na educação; ensino universitário; educação, trabalho e emprego; ensino universitário; educação superior; educação inclusiva.

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.redib.org

DIALNET: <http://dialnet.unirioja.es/>

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

IRESIE: www.iisue.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 números monográficos que se editan cuatrimestralmente, que puede servir de referencia u objeto de estudio para quienes trabajan o investigan en un campo determinado de la educación en Iberoamérica.

*Todos os números **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 num campo determinado da educação na comunidade Ibero-americana.*

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

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

CONSEJO DE REDACCIÓN / CONSELHO DE REDAÇÃO

Director / Diretor: Alejandro Tiana

Secretario Técnico / Secretário Técnico: Hugo Camacho Muñoz

Equipo de redacción / Equipe de redação: Rosa Cruzado y 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)*. 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)*. Paulo Speller, *Secretario General de la OEI*. 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 María de Albuquerque Moreira, *Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas (FACITEC), Brasil*. Claudio José Almeida Mello, *Universidade Estadual do Centro-Oeste, Brasil*. Nicolau de Almeida Vasconcelos Raposo, *Universidade de Coimbra, Portugal*. Teresita Alzate Yepes, *Universidad de Antioquia, Colombia*. Sol Andrés, *Universidad de Alcalá, España*. Carme Armengol Asparó, *Universidad Autónoma de Barcelona, España*. Blanca Artega Martínez, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. Esperanza Asencio, *Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela", Cuba*. Joaquín Asenjo Pérez, *Investigador y director de la Plataforma Asenmac, España*. Santiago Atrio Cerezo, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Elsa Barbosa, *Universidade de Évora, Portugal*. L. Miguel Barrigüete Garrido, *Universidad Complutense de Madrid, España*. María José Bautista-Cerro Ruiz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. 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*. Manuela Castaño Garrido, *Investigadora, España*. Moyra Marcela Castro Paredes, *Universidad de Talca, Chile*. Diana Judith Chamorro Miranda, *Universidad del Norte, Colombia*. Óscar Chiva Bartoll, *Universidad de Valencia, España*. María Clemente Linares, *Universidad de Salamanca, España*. Verónica Cobano-Delgado Palma, *Universidad de Sevilla, España*. Abner J. Colón Ortiz, *PUCPR - Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico*. Valentina Lorena Contreras Fernández, *Fundación Avanzar, Chile*. Carmen Lúcia Dias, *Universidade do Oeste Paulista, Brasil*. María Inmaculada Egidio Gálvez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Isabel Patricia Espiro Barrera, *Universidad Santo Tomás, Chile*. José María Fernández Batanero, *Universidad de Sevilla, España*. Alexandre Fernandez Vaz, *Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*. Paulo Celso Ferrari, *Universidade Federal de Goiás, Brasil*. Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna, España*. Gilberto Ferreira da Silva, *Unilasalle, Brasil*. Roberto Franchy Hernández, *Universidad de La Laguna, España*. Eduardo Lautaro Galac, *Universidad Nacional de La Plata, Argentina*. Isabel María Gallardo Fernández, *Universidad de Valencia, España*. Miriam García Blanco, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Rocío García Peinado, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. José Manuel Garrido Argandoña, *CEIP. Virrey Morcillo de Villarrobledo, Albacete, España*. Paloma Gavilán Bouzas, *Universidad de Alcalá, España*. Pablo Gentili, *Secretario Ejecutivo, CLACSO, Brasil*. María Teresa Gómez del Castillo, *Escuela de Magisterio Cardenal Spínola, España*. José Luis Gonçalves, *Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Portugal*. María Angeles González Galán, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*. Viviana Lázara González Maura, *Universidad de La Habana, Cuba*. Valentin 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 Gascon, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Luis Alberto Infante Fernández, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Gregorio Jiménez Valverde, *Universidad de Barcelona, España*. Juan José Leiva Olivencia, *Universidad de Málaga, España*. Leonardo Lemos de Souza, *Universidad Estatal Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Brasil*. Vicente Llorent Bedmar, *Universidad de Sevilla, España*. Márcia Lopes Reis, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil*. M^a Luísa López Huguet, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*. Óscar Macías Álvarez, *Investigador e ingeniero de ISDEFE, España*. Tania Lucía Maddalena, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil*. Jesus Unzu 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*. Valentin Martínez-Otero Pérez, *Universidad Complutense de Madrid, España*. María José D. Martins, *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal*. Julvan Moreira de Oliveira, *Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil*. William Moreno Gómez, *Universidad de Antioquia, Colombia*. Katiene Nogueira da Silva, *Universidade de São Paulo, Brasil*. Isabel M^a Núñez Vázquez, *CEIP El Pinar (El Cuervo de Sevilla), España*. Sílvia Maria de Oliveira Pavão, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*. Francisco Orgaz Agüera, *Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), Rep. Dominicana*. Juan Vicente Ortiz Franco, *Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia*. Marc 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.* Gustavo Ramos Ramirez, *Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, El Salvador*. Ana María Roa, *Centro Clínico de la Psicología y el Lenguaje, España*. Pablo Rodríguez Herrero, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Carmen Rodríguez Martínez, *Universidad de Málaga, España*. María Elisa Rolo Chaleta, *Universidade de Évora, Portugal*. Belén Romero Sevilla, *Escuela Infantil Bärbel Inhelder, Universidad Autónoma de Madrid, España*. Marta Ruiz Corbella, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Carmen Sabán Vera, *Universidad Complutense de Madrid, España*. Belén Sáenz-Rico de Santiago, *Universidad Complutense de Madrid, España*. José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera, Chile*. Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia, España*. Primitivo Sánchez Delgado, *Universidad Complutense de Madrid, España*. María Cecilia Sánchez Teixeira, *Universidade de São Paulo, Brasil*. Maribel Santos Miranda Pinto, *Instituto Politécnico de Viseu, Portugal*. José Camilo dos Santos Filho, *UNICAMP/UNOESTE, Brasil*. Luis 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*. Liliana Soares Ferreira, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*. Edson Souza de Azevedo, *Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*. Cristian Soto Pérez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Armando Terribili Filho, *FAAP - Fundação Armando Alvares Penteado, Brasil*. Amelia Tey Tejón, *Universidad de Barcelona, España*. Bianca Tholliez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Joan Andrés Traver Martí, *Universidad Jaume I, España*. M^a Esther Urrutia Aguilar, *Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*. Pablo Valdés Castro, *Instituto Superior de Tecnología y Ciencias Aplicadas, Cuba*. Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz, España*. Omar Villota, *Universidad de Guadalajara, México*. María Jesús Vitón de Antonio, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Cleci Werner da Rosa, *Universidade de Passo Fundo, Brasil*.



REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

especial no monográfico

especial não temático

Volumen 70. Número 2 (especial)
15 de Marzo / Março de 2016

SUMARIO / SUMÁRIO

Formación docente / Formação docente

María Soledad Manrique, «Formación docente. Construcción negociada de un personaje y de un escenario» 9

Calidad de la educación / Qualidade da educação

Ascensión Palomares Ruiz y Javier Moyano Navalón, «Nuevos modelos comunicativos para dar respuesta educativa al alumnado con altas capacidades» 29

Didáctica de las ciencias / Ensino das ciências

Alberto Sánchez Moreno y otros, «Diseños experimentales caseiros para la enseñanza de conceptos electromagnéticos en el Tecnológico Nacional de México» 45

Innovaciones educativas / Inovações educacionais

Yazna Cisternas Rojas y María Dolores Gil Llario, «Análisis de la eficacia de un propuesta de intervención para disminuir las misconceptions en matemáticas» 63

Educación social / Educação social

Benito del Rincón Igea, «Resiliencia y educación social» 79

Equidad en la educación / Equidade na Educação

Soledad García-Gómez y Marta Cabanillas López, «La infancia pobre y los recortes presupuestarios en educación» 95

Docencia universitaria / Ensino universitário

Katiene Nogueira da Silva, «Dissertações, provas e exames. Um estudo das práticas de avaliação das aprendizagens no curso de pedagogia da USP, Brasil» 117

Ana R. Pacios y Fátima García López, «Una experiencia de colaboración en la formación para la preservación del patrimonio documental en Iberoamérica» 129

Educación, trabajo y empleo / Educação, trabalho e emprego

Cristina González Lorente y Pilar Martínez Clares, «Jóvenes con formación y orientación para el empleo: Un caso de la Universidad de Murcia (España) y de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina)» 145

Educación superior - Educación inclusiva / Educação superior - Educação inclusiva

Agustín de la Herrán Gascón, Maricela Pinargote Ortega y Vicente Véliz Briones, «Génesis de una universidad inclusiva en Ecuador. La Universidad Técnica de Manabí»..... 167

Recensiones / Recenções

Elisa Isabel Sánchez Romero, *La observación como herramienta científica*..... 195

Jaime Ibáñez Quintana, *Lectura literaria y lecturas del mundo* 197

Sahara María Blanco Hernández, *Guía práctica de la educación digital*.... 199

Formación docente. Construcción negociada de un personaje y de un escenario

Teacher education. Negotiated construction of character and stage

María Soledad Manrique

Investigadora, Argentina

Resumen

El análisis de la participación de una docente de Nivel Inicial en un dispositivo de formación permitirá mostrar algunas de las características que asume el proceso de formación en relación con sus aspectos intersubjetivos. El dispositivo en que la docente participó tenía como objetivo favorecer el desarrollo de conocimientos y habilidades que permitieran construir estrategias para andamiar el desarrollo de la narrativa infantil en actividades de relato de experiencias personales y de lectura de cuentos. Contó con una instancia grupal y una individual. La instancia individual tomó la forma de entrevistas en las cuales la formadora y la docente analizaron la actividad realizada por la docente, que había sido videofilmada y transcrita. De acuerdo al análisis se hipotetiza que en esta entrevista cada una de las partes construye para el otro y para sí un personaje y un escenario en el discurso, construcción que es luego negociada. A partir del análisis cualitativo de las entrevistas se describe el modo en que se lleva a cabo la construcción de este personaje y de esta escenografía y los movimientos que esta construcción sufre en el encuentro y confrontación con otras definiciones posibles, así como los cambios en la actitud de la docente.

Palabras clave: formación docente permanente; educación permanente; cambio de actitud-entrevista; interacción social

Abstract

In the present work the analysis of the involvement of a preschool teacher in a complex training device will allow us to show some of the features of the teacher education process related to its intersubjective aspects. The device was intended to promote the development of knowledge and skills that would enable teachers to build a series of strategies to scaffold the development of children's narrative in activities such as retelling of personal experiences and story-reading. The teacher education device offered a group and an individual instance. The individual instance consisted of interviews in which the teacher and the teacher trainer analyzed the activities carried out by the teacher, which had been previously videofilmed and transcribed. It has been hypothesized that in this interview each of the parts uses discourse to build for the other and for themselves a character and scenery and that this construction is then negotiated. On the basis of the qualitative analysis of the interviews the way in which the construction of this character and of the scenery is carried out, the movements that this construction suffers in the confrontation with other possible definitions and the changes in the teacher's attitude are described.

Keywords: continuing teacher education; lifelong education; attitude change-interviews; social interaction

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo es parte de una investigación más amplia en el marco de la formación permanente de docentes. El proyecto considera las dimensiones intersubjetiva, intrasubjetiva y didáctica.¹ En relación con la dimensión intersubjetiva interesa describir las características que asumió un dispositivo de investigación-formación basado en el análisis del propio desempeño a través del uso de videograbaciones de las propias prácticas. En relación con la dimensión intrasubjetiva, por su parte, interesan las transformaciones subjetivas de las participantes. Por último, la dimensión didáctica involucra las transformaciones en las prácticas de enseñanza de estas docentes y su relación con las otras dos dimensiones consideradas.

En este trabajo haremos foco en la primera de las dimensiones, la dimensión intersubjetiva, atendiendo particularmente a una de las instancias que el dispositivo de formación diseñado tomó: la instancia individual de análisis de las propias prácticas a través de su visualización en video. Interesarán asimismo los procesos individuales -intrasubjetivos - a los que parece haber dado lugar.

10

Lo haremos a través de un estudio de caso, en el que se analiza la interacción entre la formadora y una docente de Nivel Inicial durante su participación en la instancia individual del dispositivo de formación diseñado.

La relevancia de este tema radica en la necesidad de comprender “el cómo” de la formación, las características de los procesos que dan lugar a las transformaciones subjetivas que la formación entrena, es decir, las condiciones de producción del cambio. Conocer en detalle los procesos que favorecen el cambio permitirá, a su vez, diseñar dispositivos de formación que puedan atender a las diversas dimensiones de los mismos. Se formulan asimismo hipótesis que permiten relacionar este proceso con la dimensión intrasubjetiva, es decir la reflexión misma.

¹ “Formación docente y transformación subjetiva. El cambio en los modelos mentales y en la práctica pedagógica.” Sede en CONICET 2011- 2014. Subsidio CONICET: PIP 926/2012.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 *DISPOSITIVO DE FORMACIÓN – INVESTIGACIÓN: DISEÑO Y FUNDAMENTOS TEÓRICOS*

En el marco del proyecto de investigación mencionado, se diseñó un dispositivo de investigación – acción que permitiría por un lado brindar un espacio de formación para docentes en ejercicio, y, a su vez, recolectar datos para la investigación.² Se planteó como objetivo de la formación favorecer el desarrollo de conocimientos y habilidades que permitieran a los docentes revisar las estrategias con las que contaban y construir nuevas, en relación con el andamiaje al desarrollo de la narrativa infantil. La decisión de centrar el foco de la formación en el desarrollo de la narrativa se apoya en un criterio general y uno específico. Se justifica en principio en una serie de estudios empíricos y teóricos que han puesto de manifiesto la importancia de la narrativa para el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños (Nelson, 1996; Dickinson & Tabors, 2001). En relación con el contexto específico en el que las maestras participantes trabajan –sectores socialmente desfavorecidos - se consideró asimismo el lugar clave que tiene el desarrollo de la narrativa para el futuro éxito y permanencia de los niños dentro del sistema educativo, por tratarse de capacidades precursoras de otros desarrollos posteriores. También se tuvo en cuenta el análisis preliminar realizado sobre una serie de situaciones de enseñanza observadas en el centro educativo particular en el que la formación tuvo lugar, que sirvieron de diagnóstico previo y que mostraron algunas de las necesidades de formación de las docentes participantes. Las actividades en las que se centró el foco fueron aquellas que en los Jardines de Infantes suelen estar asociadas en mayor medida a la producción y comprensión de narrativa: la actividad de “la ronda” o “tiempo de compartir” en la que se relatan experiencias personales y la actividad de lectura de cuentos.

11

Desde la línea denominada “dialógica” (Smith y Sparkes, 2008) caracterizamos a la formación como un desarrollo identitario que se lleva a cabo a través de interacción con otros mediada por discursos que están atravesados por lo social político y cultural. De acuerdo a esta perspectiva basada en la teoría del self de Hermans, Kempen y Van Loon (1992), la identidad profesional no es algo fijo y estable sino que va tomando forma y cambiando permanentemente dentro mismo de dichos discursos en diferentes contextos y relaciones (Akkerman & Meijer, 2011; Alsup, 2006; Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi & Maaranen, 2014).

² Se entiende la formación en el marco de la formación continua, como proceso que atraviesa la vida entera de cualquier profesional.

La mediación de otros (Ferry, 1997) promueve la movilización de capacidades reflexivas (Barbier, 1999). A partir de esta movilización, se busca que las docentes expliciten y revisen las teorías y representaciones implícitas sobre las que se fundamentan sus prácticas (Pozo, 2003; Scheuer & Pozo, 2006) así como sus modelos mentales (Mevorach & Strauss, 2012), y que, eventualmente, internalicen nuevos procesos que se llevan a cabo en forma conjunta con la formadora en el paso del nivel interpersonal al intrapersonal (Vygotsky, 1978). La reflexión es concebida como una comprensión situacional que involucra la búsqueda de los presupuestos, valoraciones y creencias que subyacen a las acciones que cada uno realiza y que nos orientan en cada escenario concreto (Zeichner, 1994). Involucra la reconstrucción de las situaciones donde se produce la acción atendiendo a características que previamente pueden haber sido ignoradas, la reconstrucción del sujeto mismo que reflexiona mediante la toma de conciencia de su actuar y la reconstrucción de los supuestos acerca de la enseñanza que ese sujeto ha aceptado como válidos. El proceso de reflexión así entendido es lo que el dispositivo de formación intentó promover, en su carácter de mediador de la formación, organizador, analizador, revelador de significados y provocador de cambios (Souto, 1999).

12

En este marco, concretamente, el dispositivo de formación diseñado se desarrolló en dos instancias de trabajo: una instancia grupal y una individual. La instancia grupal tuvo un objetivo de enseñanza. Se propuso presentar una serie de conocimientos específicos vinculados a la narrativa infantil y al desarrollo lingüístico y cognitivo. Asimismo contó con actividades en las que se analizaron las estrategias docentes puestas en juego en situaciones de relato de experiencias de los niños y en situaciones de lectura de cuentos, observando videos de otras docentes. En estos momentos el objetivo era promover el desarrollo de las capacidades de análisis de las docentes participantes.

Para la instancia individual, por su parte, se videofilmaron y transcribieron en detalle una actividad de relato de experiencias personales y una de lectura de cuentos de cada docente participante. La formadora se encontró luego en cuatro entrevistas con cada una de las docentes participantes de modo individual para analizar estas actividades realizadas previamente. En el presente trabajo se analiza precisamente esta instancia de formación. El análisis de la participación de una de las docentes en la instancia individual del dispositivo pretende ilustrar una de las modalidades que puede asumir la formación, describiendo

algunos de los procesos que el dispositivo favoreció así como algunas de las transformaciones intrasubjetivas a que dió lugar en términos de posicionamiento subjetivo de la docente considerada.

3. LA ENTREVISTA COMO DISPOSITIVO DE FORMACIÓN

La instancia individual del dispositivo que aquí se analiza tomó la forma de una entrevista. Definimos la entrevista como una actividad discursiva compleja que teje redes de intersubjetividad (Arfuch, 2010). Participa de un fenómeno que Bahtin (1982) denomina “dialogismo”. De acuerdo a este concepto, en la interacción entre las partes cada enunciado supone un enunciado previo al que se contesta. En este intercambio se conforma un sujeto discursivo que puede ser considerado como un personaje (Arfuch, 2010). Consideramos asimismo que ese personaje se desenvuelve en un marco que, aun siendo imaginario, como conjunto de circunstancias, funciona como un escenario en el cual sus actos adquieren un sentido particular.

Ahora bien, lo que interesa en términos de la formación es la relación entre este vínculo intersubjetivo, estos personajes que se crean y se negocian en el intercambio y aquello que acontece en términos intrasubjetivos, que puede eventualmente implicar una transformación. Para dar cuenta de dicha instancia intrasubjetiva recurriremos a dos teorías que consideramos pueden ser complementarias al iluminar aspectos diferentes: la teoría del self de Winnicot (2012) y la teoría del self de Hermans, Kempen & Van Loon (1992). De acuerdo a Winnicot (2012) el desarrollo psíquico implica la creación de dos entidades internas en permanente intercambio: el self y el “falso” self. El self -fuente de los impulsos más personales - designa aquello que experimenta la continuidad del ser, el sentirse vivo. El falso self, heredero de las funciones maternas de cuidado, constituye una estructura de defensa y protección del self que queda siempre, en parte, oculto. Permite anticiparse a las demandas del entorno y complacerlas. Las prácticas de enseñanza, como cualquier otro modo de acción, se encuentran afectadas tanto por el self como por el falso self del docente: su núcleo más espontáneo y su estructura más defensiva, protectora.

En un intento de vincular las dimensiones inter (Arfuch, 2010) e intrasubjetivas (Winnicot, 2012) partimos en este trabajo de la siguiente hipótesis teórica: en la interacción, al construirse intersubjetivamente un “personaje” (Arfuch, 2010) en el encuentro discursivo que se produce durante la entrevista entre la

docente y la formadora, es el falso self (Winnicott, 2012) el que estaría entrando en juego, esa estructura protectora que cumple una función de adaptación al medio. Este falso self, en el caso de resultar afectado podría implicar cambios en la actitud de la docente participante que impactarían de alguna forma en sus prácticas pedagógicas.

De la teoría del self de Hermans, Kempen & Van Loon (1992) tomamos a su vez la idea de que la identidad, como disposición dinámica de diferentes posicionamientos identitarios en un paisaje imaginario no constituye un todo armonioso dado que cada uno de estos posicionamientos – posicionamiento como docente, como madre, como alumno, como amiga, etc.- cuenta con una “voz” propia que “discute” con los otros.

Partiendo de este marco analizaremos el modo en que durante las entrevistas en las que la formadora y la docente fueron analizando las actividades realizadas por la docente, construyeron cada una de ellas por medio del discurso un personaje y un escenario y negociaron entre sí esta construcción.

14

Al considerar el modo en que se dio la creación de este personaje por medio del discurso y la posibilidad de afectar el falso self docente por medio de la formación el trabajo pretende dar cuenta de la dinámica particular de un proceso muy complejo que tiene lugar en el encuentro entre relaciones intersubjetivas y movimientos intrasubjetivos en el ámbito de la formación, en un proceso que tal como lo definiera Vygotsky (1978) va de lo externo o intersubjetivo a lo interno o intrasubjetivo.

Se trata, asimismo, de un intento de describir aquello que ha sido conceptualizado en otros trabajos como “reflexión sobre la acción” (Schön, 1987), es decir, aquel proceso que se lleva a cabo luego de la acción y que permite volver sobre ella, sobre sus condicionantes, sus fundamentos y sus efectos en términos de oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a los alumnos. De acuerdo a Schön (1987) la reflexión sobre la acción, a diferencia de la “reflexión en la acción” –durante la realización misma- permite explicitar aquello que estaba implícito en las prácticas, revisar lo que Zeichner (1994) denomina los esquemas de percepción, valoración y acción o lo que Scheuer y Pozo (2006) conceptualizan como “representaciones implícitas”. Poder abordar estas representaciones reviste particular relevancia dado su efecto como guía de la acción y su carácter relativamente inaccesible y automático.

Schön (1987) ha distinguido entre los procesos que se llevan a cabo cuando un docente habla de su quehacer (*espoused mental models*) y el proceso que se lleva a cabo cuando habla de su quehacer mirándolo en un video (*on action mental models*).

Otros autores también han referido al proceso que se lleva a cabo cuando se tiene acceso a las propias prácticas pedagógicas por medio de videograbaciones (Bower, Cavanagh, Moloney & Dao, 2011; Charteris & Smardon, 2013; Chun Hu et. Al, 2000; Danielowich, 2014; Kersting, Givvin, Sotelo & Stigler, 2010; Santagata, Zannoni & Stigler, 2007; Santagata & Angelici, 2010; Varghese, et. al., 2005; Yamashita & Nakajima, 2010). Todos estos trabajos realizados en el ámbito de la formación docente en diferentes disciplinas coinciden en mostrar la gran utilidad que tiene el análisis de las propias prácticas pedagógicas filmadas en video como método para hacer explícitas representaciones que de otra manera quedarían invisibilizadas para el propio docente.

En otros trabajos nos hemos referido ya a la relación entre el dispositivo de formación diseñado y las prácticas docentes (Manrique & Borzone, 2012; Manrique 2013; 2014). En el caso del presente artículo, nos ocuparemos del proceso a partir del cual parece tener lugar el cambio en esas prácticas. Lo que se intentará es describir el proceso de “reflexión sobre la acción” en términos de lo que ocurre intersubjetivamente en el encuentro con otro, ese formador que funciona como tercero mediador de la formación (Ferry, 1997) que pretenderá acompañar el proceso de distanciamiento que la reflexión supone (Perrenoud, 2001).

4. METODOLOGÍA

Este trabajo es parte de una investigación con sede en CONICET que estudia los procesos que llevan a cabo los docentes en el marco de su formación continua y la relación de los procesos con las características de los dispositivos de formación de los que participan, por una parte, y la relación entre estos procesos y los cambios que se observan en sus representaciones y en sus prácticas pedagógicas, por otra.

5. PARTICIPANTES

14 docentes de dos Jardines de Infantes ubicados en una zona marginal del Partido de Tigre, provincia de Buenos Aires, Argentina, tomaron parte en el dispositivo de formación, con pleno consentimiento acerca de los objetivos de la investigación. Las instituciones cuentan con un alumnado de un total de alrededor de 90 niños cada una de entre 3 y 5 años que asisten durante 8 horas y un apoyo escolar, una de ellas, por la tarde, con de 60 niños de 6 a 11 años. Para este estudio se consideran las entrevistas de la docente de sala de 3 años, de una de las instituciones, que lleva 20 años en el ejercicio de la profesión, 4 años en la Institución en cuestión, a quien de ahora en más nos referiremos con el nombre de Paula. La formación de Paula se realizó en un instituto de formación ubicado en Zona Norte, con duración de 4 años, y luego del ella Paula ha realizado algunos cursos de actualización con puntaje. Preocupada por su desempeño y por el desarrollo infantil, y curiosa, Paula complementa sus estudios con lecturas sugeridas por la directora de la institución y un curso sobre psicología humanista.

16

La sala de 3 años de la que la docente está a cargo tiene 27 alumnos que provienen de grupos socioculturales y socioeconómicos desfavorecidos. Viven en el mismo barrio donde se encuentra la escuela. Sus padres cuentan con una educación básica que en la mayoría de los casos no alcanza la secundaria completa y su situación laboral es precaria.

6. PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

El trabajo de recolección de datos se llevó a cabo en tres etapas: antes, durante y después del dispositivo de formación. Para este trabajo se consideran los datos recolectados durante el dispositivo de formación, particularmente en su instancia individual, es decir, durante las entrevistas entre la formadora y la docente en formación. El corpus se conformó, entonces, a partir de la transcripción de 4 entrevistas en profundidad (Taylor & Bodgan, 1987) en las que la formadora y la docente en formación –Paula - analizaron las prácticas de la docente que habían sido previamente videofilmadas y transcritas literalmente. 2 de estas entrevistas se enfocaron en el análisis de la actividad de relato de experiencias personales por parte de los niños denominada “la ronda” y las otras 2 entervis-

tas se destinaron a la reflexión y análisis de la actividad de lectura de cuentos. El análisis hizo foco en las intervenciones docentes y en el desempeño infantil que parecía haberse favorecido en cada caso.

7. DISPOSITIVO DE FORMACIÓN

El estudio se llevó a cabo en 2011 en tres etapas: antes, durante y después de la participación de Paula en el dispositivo de formación ya descrito, diseñado especialmente en el marco de la investigación. Con una duración de 4 meses, el dispositivo constó de instancias individuales (4 de 40 minutos) y grupales (7 reuniones de 90 minutos). La instancia individual, basada en la técnica de autoconfrontación simple (Clot, 2006) implicó la visualización en video y análisis de cada docente de su propia práctica de relato de experiencias y de lectura de cuentos, filmada al comienzo de la participación en el dispositivo.

En la primera entrevista se proyectó a la docente la filmación de la actividad durante la ronda en la que los niños relataban experiencias personales y se fue deteniendo la filmación en algunos momentos para que esta pudiera ir realizando comentarios sobre la misma, en un procedimiento similar al realizado por Clot (2006), al que se denomina autoconfrontación simple. La docente luego se llevó una versión transcrita de esta situación y un cuestionario guía con preguntas para guiar el análisis de la situación. Las preguntas de este cuestionario orientaban la mirada de la docente a cuestiones vinculadas al desarrollo de la narrativa infantil y a las estrategias docentes destinadas a favorecerla.³ En la segunda entrevista la docente y la formadora intercambiaron acerca de este análisis, poniendo en común las hipótesis que cada una había formulado en relación con la actividad analizada. En la tercera y cuarta entrevistas se repitió el procedimiento para la actividad de lectura de cuentos.

³ Algunas de estas preguntas son por ejemplo: ¿Cuántos niños tuvieron la oportunidad de relatar una experiencia? ¿Cómo son estas narrativas infantiles? ¿Son completas? ¿Son comprensibles? ¿En qué consistió el desempeño docente destinado a andamiar estos relatos? ¿Donde estaba puesto el foco de la docente?

8. PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

Dentro de una lógica cualitativa se recurrió como estrategia al Análisis de Contenido (Krippendorff, 1990) para abordar las entrevistas en las que se llevó a cabo el análisis entre la maestra y la formadora. El análisis inductivo mostro como relevantes las siguientes dimensiones para analizar los movimientos en la construcción del personaje y de la escenografía:

- la coincidencia o confrontación del personaje y escenario definido por la maestra y el definido por la formadora.
- la deseabilidad de los rasgos de ese personaje desde el punto de vista de la maestra.
- la estabilidad de los rasgos de este personaje tal como lo definía la docente a lo largo del tiempo, o su cambio.

9. RESULTADOS

18

El análisis de la interacción entre la formadora y la docente durante las entrevistas que conformaron la instancia individual del dispositivo de formación, permitió mostrar el modo en que se lleva a cabo en el intercambio entre la maestra y la formadora, la construcción de un personaje y de un escenario por ambas partes, los movimientos que esta construcción sufre en el encuentro y confrontación entre las diferentes definiciones y los cambios que parecen tener lugar en el posicionamiento subjetivo de la docente.

Se presentará el análisis atendiendo a las dimensiones antes mencionadas: coincidencia o confrontación entre personaje y escenario definido por la maestra y el definido por la formadora; la deseabilidad de los rasgos de ese personaje desde el punto de vista de la maestra; estabilidad de los rasgos de este personaje tal como lo definía la docente a lo largo del tiempo, o su cambio.

En relación con la coincidencia o confrontación entre personaje y escenografía definido por la maestra y el definido por la formadora, se observó que los personajes y escenarios creados por la maestra (M) y la formadora (F) a veces coinciden.

“M- Pedro... se sentó en el banco...le digo, no, hay que sentarse abajo... no, y no...te tenés que sentar abajo porque yo quiero poner el cartel acá para apoyar... ¡no!, bueno le dije... le puse el cartel acá delante y no vas a

saber qué es lo que dice...y se sentó (risa)... claro, la madre lo reta... pero la verdad es como que decís... a ver acá había reglas... y hay cosas, hay límites que hay que...bueno... digo...no te sientes, quedate donde quieras pero no vas a poder disfrutar de la actividad (risa) y se sentó después ahí... es como decir... no es solamente... bueno, te reto te bajo y te sentaste. Ahí termina llorando...

F- Si, si los motivos ¿no? Vos le das los motivos.

Media hora después:

M- Y lo que me estaba dando cuenta... de lo que yo no me doy cuenta... esto de hacer esto lo de los contratos de... porqué son los no, y porqué son los sí... la verdad yo no... nunca me había puesto como que lo hago... ¿entendés? y lo que estoy pensando es que es algo normal... yo en mi vida me manejo de esa manera, porqué los sí... y porqué los no (risa).

F- Cada vez que dijiste algo... fue con una explicación atrás. Esto no porque tal cosa, esto no nos permite escucharnos, esto... eh... si hablas con la boca llena... no te entiendo tragá y después...

M- Y eso la verdad, no me había dado cuenta... que... que hago eso (risa)".

Este fragmento muestra cómo el dispositivo ha resultado revelador de significados para M quien reconoce que *"no se había dado cuenta"* del modo en que establecía los límites. En este caso los personajes que construyen tanto M como F coinciden desde el principio: se trata de un docente que no pone límites arbitrarios. Las reglas deben ser respetadas por motivos que son explicitados. La información que proporciona la formadora alimenta la creación de este personaje, ayuda a delimitarlo, a especificarlo y a poner en visibilidad ciertos rasgos – *"Cada vez que dijiste algo... fue con una explicación atrás."* En este caso se trata de rasgos valorados por la M.

Ahora bien, ¿qué pasa cuando los rasgos que se destacan en esta construcción del personaje no son deseables desde el punto de vista de M? Se observaron dos situaciones diferentes:

Una de las situaciones observadas es que M presente un personaje con determinados rasgos, F presente otro que no coincide plenamente con el personaje construido por M y que tenga lugar una negociación en la que finalmente no haya un acuerdo entre las partes, de modo tal que cada una –M y F– no alteren su definición inicial.

"M y F están discutiendo acerca de la lectura de cuentos y F sugiere posibles modos de intervenir para favorecer la comprensión de los niños:

M: Si pero igual por eso te digo. Creo que hay un tema de comprensión con algunos.

F: Si, lo que pasa es que esos son los casos imposibles, yo trato de correrme de lo imposible, aunque ...

M (interrumpe): A mí también me preocupan porque quiero ver de qué manera pueden integrarse lo mejor posible.

F: Si, ya lo creo, lo que pasa es que hay 25 que no tienen problemas de comprensión, con los que se puede laburar desde este tipo de cosa: bueno a ver qué le puedo agregar a la situación o qué otra cosa puedo hacer como para seguir haciendo esto pero enriquecerlo ...

M: Si, si.... Me quedé pensando.....sí, sí. A mí me cuesta ver ese tema de poder buscarle esa vuelta."

En el fragmento el personaje que M presenta está focalizado en la minoría de la clase, aquellos niños con dificultades, que tienen "un tema de comprensión" tal como M lo manifiesta. F, por su parte le presenta a M argumentos en favor de un cambio de foco. Presenta, de esta forma otro personaje posible: aquel que atiende a "los 25 que no tienen problemas de comprensión, con los que se puede laburar desde este tipo de cosa" y no a la minoría. Ante esto, M no rechaza el personaje propuesto pero reconoce la dificultad personal para constituirse ella misma en ese personaje – "A mí me cuesta ver ese tema de poder buscarle esa vuelta." Hay un reconocimiento por parte de M de la diferencia entre estas dos formas de encarar la tarea de coordinar las intervenciones de los niños en el aula durante la situación de lectura de cuentos pero no termina de quedar claro si M cree que ese cambio de posicionamiento sería deseable.

20

En otras instancias M y F consiguen ponerse de acuerdo en la construcción de ese personaje y de ese escenario, aún cuando se trate de un personaje con rasgos no deseables desde el punto de vista de M. Esta situación puede ilustrarse con el fragmento que se presenta a continuación en el que se está discutiendo acerca de las situaciones de relato de experiencias personales:

"M- Me daba cuenta como que... no te digo que está mal.... lo del intercambio... pero como que quedaba muy...al aire muchas cosas que se contaban. En realidad no se enriquecía... el que era más introvertido como que se quedaba ahí y terminaba no participando...

F- Si acá ¿ves?... carrera de caballos... (muestra el registro escrito de la clase). Esta nena dijo carrera de caballos 20 veces. O sea, para ella se ve que eso fue super significativo... viste... y sin embargo...

M- Claro, pero yo me había quedado como que quería hablar de otra cosa... y en realidad la importancia estaba en lo que ellos querían contar... y no en lo que yo quise hacer en ese momento... como que... me di cuenta de que... hice así un mea culpa... me fijé más en mi intereses (enfatisa) que en lo de

ellos. Que, a veces te pasa... decir...yo quería que hablemos de determinadas cosas que en otro momento sí, íbamos a hablar, a contar eso, pero en este momento era... hablar de lo que quisieran... y sin embargo no lo respeté...

F- Claro.

M- Que quizás la consigna estuvo mal dada, yo tendría que haber dicho... "bueno vamos a hablar de cualquier tema" y aceptarlo, ... es como que yo siento una autocrítica, yo la corté, no le di posibilidad de que diga... ¡no! (risa) Pero bueno, son cosas que las vi después... (risa)

F- Si totalmente, y siempre pasa... siempre si uno se filma o escribe literal lo que ocurrió te vas a encontrar cosas que vos cuando las ves, decís ¡¡¡jino!!!... ¡¡¡qué es esto!!! (risa) Y bueno pero...es la idea también..."

En este fragmento el personaje que aparece en primera instancia revelado en el discurso de M es una docente que regula los temas de conversación de acuerdo a sus intereses y que no permite que se desplieguen los relatos de experiencias personales que responden al interés de los niños. M lo sugiere al principio de un modo muy general –*"lo del intercambio... pero como que quedaba muy... al aire muchas cosas que se contaban. En realidad no se enriquecía."* M y F se muestran de acuerdo en este sentido otorgado a las intervenciones de M. Cuando F le da ejemplos concretos de la niña que quería contar acerca de la carrera de caballos –*"Si acá ¿ves?... carrera de caballos... (muestra el registro escrito de la clase). Esta nena dijo carrera de caballos 20 veces."* M misma proporciona la justificación de la importancia de atender al interés de la niña –*"Claro, pero yo me había quedado como que quería hablar de otra cosa... y en realidad la importancia estaba en lo que ellos querían contar... y no en lo que yo quise hacer en ese momento... como que... me di cuenta de que... hice así un mea culpa... me fije mas en mi intereses (enfatisa) que en lo de ellos."* Y luego lo repite y lo retoma en varias oportunidades más a lo largo de la entrevista y en otras.

A partir de la construcción conjunta de este personaje entre M y F parecería que se abre otro orden de visibilidad en el que cobran importancia aspectos antes no relevantes para M, aspectos en los que no reparaba. En este caso los intereses del niño y el despliegue de su relato pasan a constituir algo a lo que M comienza a prestar atención. Este cambio de foco, a su vez, da lugar a la aparición de la voluntad de M de modificar ciertas actitudes para que su desempeño (el personaje que ella crea en la acción) se acerque a aquel deseado, tal como indica en los fragmentos siguientes que pertenecen a las últimas entrevistas:

"(Hablando acerca de los relatos de los niños) Como que era nada más para que ellos empiecen a ejercitar el habla... hasta ahí estaba pero como que quedaba ahí, ¡viste! Como que necesitaban un vuelo... Pero quizás no hilas

fino... y después que leí las intervenciones que tuve la otra vez con vos, es como que dije bueno vamos a usarlo a ver qué pasa. Esta semana me quedaba así como colgada antes de empezar. Dije, bueno nos vamos a meter por ahí."

En la entrevista final: "... son así como muy... escuetas, ¿viste? como muy acotadas las cosas que ellos van hablando, entonces por eso bueno... ahora implementé otra manera de trabajarlo."

Los comentarios de M en los fragmentos seleccionados muestran que el nuevo personaje que M crea en la interacción se dedica a "hilar fino" y que dicha modificación responde a su nuevo modo de percibir el escenario también - "era nada más para que ellos empiecen a ejercitar el habla... hasta ahí estaba pero como que quedaba ahí, ¡viste! Como que necesitaban un vuelo". Hay algo de ese escenario inicial que M evalúa negativamente - "era nada más ... quedaba ahí". Esta evaluación negativa de M sobre el escenario constituye la base sobre la cual ella misma parece asentar su intención de modificar su posicionamiento. M reconoce aquí la incidencia de los intercambios con F - "después que leí las intervenciones que tuve la otra vez con vos" - en su cambio de posicionamiento - "Dije bueno vamos a usarlo a ver qué pasa.... Dije, bueno nos vamos a meter por ahí." Subraya en su discurso la relación entre lo que observa acerca de la producción de los niños, aspecto que no había tenido en cuenta previamente y su intención de modificar las prácticas: "Ahora implemente otra manera de trabajarlo". La interpretación del escenario según la cual los niños intervienen escuetamente, va acompañada en Paula del planteo de la importancia de otorgarles la oportunidad de hablar. Esta lectura de la situación novedosa altera las metas que Paula se proponía, es decir, su propio posicionamiento en relación con las actividades y sus prioridades durante la realización de la actividad. Se propone entonces "hilar fino" y hacerlo siguiendo las sugerencias de la F "vamos a usarlo (las propuestas de F) a ver qué pasa."

22

10. DISCUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES

Interesa en esta discusión explorar algunas líneas interesantes que consideramos ha dejado el estudio en términos de las condiciones de este encuentro intersubjetivo que pueden haber hecho posible este cambio de posicionamiento (intrasubjetivos) que nos parece la clave de todo proceso de transformación que subyace a un cambio en las prácticas pedagógicas.

En este sentido, podría pensarse que en ese espacio discursivo en el que se exponen y negocian personajes, que el dispositivo de formación ofreció, Paula fue capaz de ir regulando por medio del discurso con la formadora la transformación de su falso self (Winnicott, 2012), esa instancia protectora del self y que cumple una función de adaptación al medio: interpreta diferente el entorno y se vé sí misma con un rol diferente en él.

De lo que finalmente parece haberse apropiado Paula es de una “proposición de mundo” (Ricoeur, 2006), una forma de ver el mundo que en este caso ha sido negociada en el dialogo con la formadora, quien también ha podido prestar a la maestra sus propias interpretaciones. De acuerdo a Ricoeur (2006) comprender es comprenderse ante el texto, exponerse al texto y recibir de él un yo más vasto. Si consideramos la interacción entre la maestra y la formadora como un texto que recrea la actividad vista en el video y transcripta, podría pensarse, que la maestra se comprende ante este texto creado conjuntamente con la formadora y recibe de él un yo más vasto, enriquecido que el personaje inicial que ella había construido. Lo que la maestra percibe de sí misma y del escenario que contribuye a construir no es lo mismo que al inicio de la formación.

Un aspecto que puede haber colaborado con el cambio en el posicionamiento docente es el propio concepto de identidad que subyacía a la intervención en la formación. Recordamos que definimos la identidad como un todo no armonioso de posicionamientos (Hermans, Kempen & Van Loon, 1992). De acuerdo a esta definición, varios posicionamientos tienen lugar en un mismo sujeto, de modo que el encuentro en el espacio discursivo con otro que muestra un posicionamiento propio que estaba oculto previamente a mi mirada, no reemplaza ni niega la propia mirada, sino que suma una mirada más. En el caso presentado esto se hace evidente por ejemplo en el momento en que Paula y la formadora discuten acerca de posicionamiento del docente focalizado en los niños con dificultades vs. el docente focalizado en la mayoría y en sus posibilidades más que en sus problemas. Ambas “voces”, ambos posicionamientos aparecen en el discurso de Paula, sin contradirse, favorecidos por la instancia de intercambio que el dispositivo de formación ofreció.

Por otro lado, podríamos pensar que esta posibilidad de Paula de pensarse de modo diferente puede haber estado favorecida por un distanciamiento de ella consigo misma, que no es sino lo que Zeichner (1994) define como “reflexión” y Schön (1987) como “reflexión sobre la acción”. La creación de un personaje en el discurso y la confrontación con los personajes alternativos que

la formadora ha presentado parecen haber favorecido este distanciamiento: crear un personaje en el discurso implica necesariamente explicitar aquello que estaba implícito. Al hacerlo Paula ha ido tomando mayor conciencia de sí y de su accionar en el aula.

En este sentido el dispositivo, por sus características, parece haber propiciado un distanciamiento múltiple: en un sentido provocado por el verse a sí mismo en un video, pero luego también al plantear preguntas que deben ser respondidas por la entrevistada, que ponen el foco en aspectos que no eran visibles previamente para ella. Por último el distanciamiento parece haber estado favorecido también por las otras lecturas de aquello que se ha visto – esas otras “proposiciones de mundo” (Ricoeur, 2006), tarea llevada a cabo por la formadora, quien presta a la docente otra definición de ese personaje y ese escenario, diferente de lo captado por la maestra.

24

En términos generales los resultados de este trabajo permiten pensar también el proceso de formación no sólo como lo plantea Vygotsky (1978) como internalización de aquello que tiene lugar en un espacio intersubjetivo (inter – intra), sino de un modo más dialógico, es decir como un ida y vuelta que implica también ir de lo intra a lo intersubjetivo: depositar en ese espacio dialógico las representaciones propias sobre el rol en la definición que se hace del propio personaje, que de este modo serán visibilizadas para el propio docente y luego podrán entonces dialogar y negociarse con otros personajes posibles y ser así afectadas.

El aporte de este trabajo ha consistido en mostrar cómo se da este proceso de cambio de posicionamiento en el espacio intersubjetivo, mediatizado por el intercambio con un tercero –el formador - y en dar cuenta en términos pormenorizados de lo que habitualmente se denomina “reflexión” (1994) o “reflexión sobre la acción” (Schön, 1987) y que implica no solo la posibilidad de explicitar las “representaciones implícitas” (Scheuer & Pozo, 2006) en las prácticas sino también de transformar el modo en que uno se ve a uno mismo realizando un rol y las expectativas que tiene, en función del enriquecimiento de la propia mirada sobre un escenario que el intercambio con otros posicionamientos subjetivos promueve.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308–319.
- Arfuch, L. (2010). *La entrevista. Una invención dialógica*. Bs.As: Paidós.
- Bahtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y Análisis*. Formación de Formadores. Serie los Documentos. Vol. 9. Bs. As: Edición Novedades Educativas.
- Bower, M., Cavanagh, M., Moloney, R. & Dao, M.M. (2011). Developing communication competence using an online Video Reflection system: pre-service teachers' experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(4), 311–326.
- Charteris, J. & Smardon, D. (2013). Second look – second think: a fresh look at video to support dialogic feedback in peer coaching. *Professional Development in Education*, 39(2), 168–185.
- Chun Hu, L. S., Crawford, L., Gopinathan, S., Khine M. S., Moo, S. N. & Wong, A. (2000). Using lesson video clips via multipoint desktop video conferencing to facilitate reflective practice. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(3), 377-388.
- Clot, Y. (2006). *A func ao psicológica do trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Danielowich, R. M. (2014). Shifting the reflective focus: encouraging student teacher learning in video-framed and peer-sharing contexts. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(3), 264-288.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Serie Formación de formadores No 6. Bs.As: Ed. Novedades Educativas.
- Hermans, H. J. M., Kempen, H. J. G & Van Loon, R. J. P. (1992). The Dialogical Self: Beyond Individualism and Rationalism. *American Psychologist*, 47, 23–33.
- Kersting, N. B.; Giwin, K. B., Sotelo, F. L. & Stigler, J. W. (2010). Teachers' Analyses of Classroom Video Predict Student Learning of Mathematics: Further Explorations of a Novel Measure of Teacher Knowledge. *Journal of Teacher Education*, 61, 172-181
- Krippendorf, K. (1990). *Método de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Bs. As: Paidós.
- Manrique, M. S. & Borzone, A.M. (2012). La formación transforma. El caso de una madre cuidadora. *Educere*, 16 (53), 171-186.
- Manrique, M. S. (2013). La lectura de cuentos en el Jardín de Infantes. Una práctica que se transforma. *Revista del IICE*, 30, 163-182.

- Manrique, M. S. (2014). Relatos de experiencias personales en el Jardín de Infantes potenciados por un dispositivo de formación docente. *Revista Panorama* 8 (14), 20-32 (enero – junio 2014). Institución Universitaria Politécnico Granacolombiano.
- Mevorach, M. & Strauss, S. (2012). Teacher Educators' In-Action Mental Models in Different Teaching Situations. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18(1), 25-41.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: University Press.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF Editeur.
- Ricoeur, P. (2006). *Del texto a la acción*. Bs. As.: Fondo de cultura económica.
- Santagata, R. & Angelici, G. (2010). Studying the Impact of the Lesson Analysis Framework on Preservice Teachers' Abilities to Reflect on videos of classroom teaching. *Journal of Teacher Education*, 61(4), 339-349.
- Santagata, R., Zannoni, C., & Stigler, J. (2007). The role of lesson analysis in preservice teacher education: An empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10, 123-140.
- 26 Scheuer, N. & Pozo, J. I. (2006). ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos del cambio representacional. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. P. Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 375– 402). España: Graó.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York, NY: Basic Books.
- Smith, B. & Sparkes, A. C. (2008). Contrasting Perspectives on Narrating Selves and Identities: An Invitation to Dialogue. *Qualitative Research*, 8 (1), 5–35.
- Souto, M. (1999). *Grupos y Dispositivos de Formación*. Serie Formación de Formadores, 10. Bs. As.: Novedades Educativas.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H. & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories, *European Journal of Teacher Education*, 37 (2), 204-219.
- Taylor, S. J. & Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Varghese, M., B., Morgan, B., Johnston, B & Johnson, K. A. (2005). Theorizing Language Teacher Identity: Three Perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity & Education*, 4(1), 21–44.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Winnicott, D. W. (2012). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa Editorial.

- Yamashita, Y., & Nakajima, T. (2010). Using a new information system for analysis of the relation between presentation skills and understandability. En *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2010* (pp. 3162–3167). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Zeichner, K. M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. En I. Carlgren, G. Nadal, S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions. Research on teachers' Thinking and Practice*. London: Falmer Press.

Nuevos modelos comunicativos para dar respuesta educativa al alumnado con altas capacidades

New communication models for educational response to students with high abilities

Ascensión Palomares Ruiz

Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), (España)

Javier Moyano Navalón

Graduado en Educación Primaria y Máster por la UNED (Comunicación y Educación en la Red: de Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento), España.

Resumen

En este artículo se presenta una investigación que parte de la base que una escuela inclusiva de calidad implica la introducción de una mayor complejidad en los sistemas sociales, en general, y en el sistema educativo, en particular. La respuesta al alumnado con altas capacidades constituye una oportunidad de enriquecimiento de dichos sistemas. La investigación se sitúa en una perspectiva metodológica encadenada de lo cuantitativo con lo cualitativo, dentro del paradigma sociocrítico. El objetivo fundamental es identificar los factores de comunicación que influyen en el rendimiento negativo del alumnado con altas capacidades. La población del estudio la constituyen el profesorado, estudiantes y familias de un CEIP con situación sociocultural y económica media, situado en Castilla-La Mancha (España). Las principales conclusiones emanadas de la investigación señalan que la falta de motivación, actitud, esfuerzo y autoestima del estudiante, vienen acompañadas de una falta de participación de sus familias en el centro y de un uso inadecuado de estrategias en la comunicación con el profesorado y con sus hijos. No se han encontrado diferencias significativas por razón de género.

Palabras clave: modelos comunicativos, familia, escuela inclusiva, altas capacidades, género.

Abstract

The inclusive school of quality involves the introduction of a clear commitment and greater complexity within social systems, in general, and especially within education. The response to gifted students constitutes an opportunity for enrichment of such systems. The current research is located in a methodological perspective chained to the quantitative to the qualitative, within the sociocritical paradigm. The main objective is that of identifying those communicative factors that influence in the negative performance of gifted students. The study population is constituted by the teachers, the students and the families from an Infant and Primary Education Centre with a medium sociocultural and economic status, located in Castilla-La Mancha (Spain). The main emanated conclusions from the study indicate that the lack of motivation, attitude, effort and self-esteem from students, come together with a lack of participation of their families in the school, as well as an inadequate usage of strategies in the communication of the teachers and their children. Not found significant differences by gender.

Keywords: *communicative models, family, inclusive school, giftedness, gender.*

1. INTRODUCCIÓN

La intervención educativa es un conjunto de acciones interrelacionadas y holísticas que se realizan, fundamentalmente, en el contexto escolar junto a otros agentes educativos, con el fin de potenciar todas las capacidades del alumno y propiciar su educación integral. Por ello, conviene subrayar que el alumnado con altas capacidades precisa una intervención que responda a sus necesidades, capacidades, competencias, ritmos, intereses, contexto, rendimiento, etc. Consecuentemente, la respuesta educativa conviene realizarla –siempre que sea posible– en el entorno natural del alumno/a, respetando sus distintos tipos de aprendizaje y la propia realidad escolar, basada en las altas expectativas. Todo ello exige un cambio en las actitudes, una mayor flexibilidad organizativa, actividades que potencien una motivación continua, formas de trabajar más innovadoras, creativas, activas y participativas que desarrollen su autonomía y desarrollo integral (Palomares, 1998 y Sánchez, 2009).

30

En las dos últimas décadas, las administraciones educativas han reconocido las diferencias del alumnado con altas capacidades desde nuevos planteamientos psicológicos, filosóficos y/o educativos que exigen a la comunidad educativa que contemple de manera explícita la respuesta educativa inclusiva a dicho alumnado. Además, en España, los diversos estudios provocados por la controvertida Ley de Mejora de la Educación (LOMCE, 2013) han evidenciado los numerosos problemas que están generando los constantes cambios legislativos en la consecución de la igualdad de derechos y de una educación de calidad para todos y todas. Por ello, la intervención educativa de calidad debe proporcionar experiencias, vivencias y recursos para que el alumnado pueda desarrollar armónicamente su potencial en todas sus dimensiones. Lógicamente, este objetivo no se puede conseguir sin la colaboración de las familias y la adecuada correlación entre los diferentes contextos en los que se desarrolla el niño y/o la niña. Debido a la importancia del entorno para el desarrollo personal y social del alumnado con altas capacidades, uno de los pilares de la educación inclusiva es la colaboración familia-escuela-comunidad, pues en la sociedad de la comunicación, se requiere ciudadanos competentes para gestionar la abundancia de la información y para adaptarse al cambio constante, a la incertidumbre y a la evolución vertiginosa de la sociedad del futuro.

La comunicación profesorado-familia, en el escenario contemporáneo, se debate en una perpleja, heterogénea y plural circunstancia dentro de una sociedad del conocimiento, en la que necesitamos evidencias científicas de mejora en

las instituciones, entre ellas, la escuela; y en la comunicación, especialmente, del profesorado con las familias. Por otra parte, una de las características de la sociedad actual, es la constante y abundante circulación de información que está propiciando la sociedad red en la que vivimos y el poder que ejerce la comunicación en las personas y sociedades (Castells, 2009). En este marco, habría que plantear que, si la sociedad y los modelos de comunicación cambian, ¿la comunidad escolar se estará también transformando en el mismo sentido? Numerosos autores (García-Valcárcel, Basilotta y López, 2014; Pérez-Mateo, Romero y Romeu, 2014; Santiago, Navaridas y Repáraz, 2014) especifican que, en nuestro entorno escolar, se dan muy pocos modelos participativos, aún contando con medios como Internet que facilitarían esta forma de comunicación. Esta situación requiere cambios proclives a nuevas formas de interactuar, más creativas y participativas. Entre ellas, la comunicación es uno de los enfoques más aplaudidos para la gestión de las organizaciones (Aparici, 2011; Castells, 2009); pero, habría que conocer los modelos comunicativos que se utilizan en la comunidad escolar. Esta pregunta nos lleva a partir de una premisa básica: existe un capital social dentro de la comunidad educativa que lo forman el alumnado, las familias y el profesorado. Por ello, se debe procurar unir sinergias que nos transporten a una creación colectiva de conocimiento y a la mejora del rendimiento escolar.

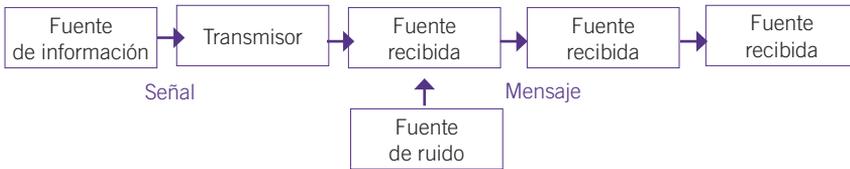
En este contexto, la presente investigación responde a la necesidad de conocer los diferentes modelos (unidireccional, bidireccional y multidireccional) que realiza el profesorado para comunicarse con las familias, como miembros de la comunidad educativa y su influencia en el rendimiento escolar. El ámbito de la presente investigación corresponde a un CEIP de Castilla-La Mancha (España), durante los cursos 2012-2013 y 2013-2014. En el presente trabajo, se ha intentado no caer en el error de plantear la participación de padres y madres en la comunidad educativa, como una práctica derivada de un principio político e instrumental, tal y como la reflejan las diferentes normativas. Buscamos ir más allá, evidenciando otros factores que produce la participación. Tal y como señalan la mayoría de los estudios que analizan los indicadores del buen funcionamiento escolar (Gairín, 2004; Palomares, 2011, Chomsky, 2014) una implicación activa de los padres se materializa en una mayor autoestima del alumnado, un superior rendimiento escolar, mejores relaciones progenitores-hijos y actitudes más positivas de los padres hacia la escuela. Los efectos repercuten incluso en los mismos maestros, porque padres y madres consideran que los más competentes son quienes trabajan con la familia.

1.1 MARCO CONCEPTUAL A CONSIDERAR EN LA INVESTIGACIÓN

En la presente investigación se han analizado tres modelos de comunicación que sintetizan la evolución de las diferentes teorías de la comunicación. Cada una de ellas tiene varias características que la hacen única y, lo más importante, cada una tiene una función y un fin específico. En el **modelo unidireccional**, denominado más comúnmente informativo, una persona expone una idea a otra/s y no hay retroalimentación directa (gráfico 1). Algunos autores valoran que en este modelo no hay comunicación ya que falta la retroalimentación. Sin embargo, nosotros consideramos que sí la hay, ya que al recibir cualquier tipo de mensaje o idea, siempre vamos a ser influenciados a favor o en contra del mensaje recibido, y hay una respuesta, aunque no sea directa o inmediata, que puede ser el silencio.

GRÁFICO 1

Modelo basado en la eficacia de la transmisión del mensaje



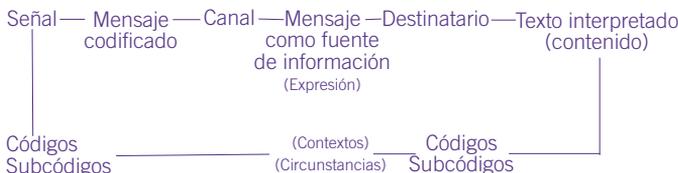
32

Fuente: Shannon y Weaver (1981 citado en Rodrigo, 2001).

También nos encontramos con el **modelo bidireccional**, en el que hay un emisor y un receptor que responde (gráfico 2). El emisor envía un mensaje por medio de un canal al receptor, quien lo recibe y envía la retroalimentación. En este modelo, además de los códigos y subcódigos, tienen una gran importancia los contextos (elementos del entorno en el que se produce el mensaje) y las circunstancias (relaciones que se establecen entre el emisor y el receptor) para la correcta interpretación del mensaje.

GRÁFICO 2

Modelo semiótico basado en el código y la descodificación



Fuente: Eco (1977, citado en Rodrigo, 2001)

En el modelo **multidireccional** o **redes de comunicación**, como su nombre indica, va en todas direcciones, participan más de tres personas, siendo emisores y receptores a la vez (gráfico 3). Este modelo da un paso más, trascendiendo el acto privado en el que se puede convertir el acuerdo del marco relacional puro, es un modelo **participativo**, surgido de la sociedad de la comunicación digital (Scolari, 2008; Levy, 2004; Siemens, 2004; Aparici, 2011). Es el modelo que más rechazan los que ostentan el “*poder*”, en cualquier ámbito de la sociedad. A diferencia del primer modelo de contenidos, “*bancario*”, que se ha denominado unidireccional, el **modelo comunicativo** no rechaza el error, no lo ve como un fallo ni lo sanciona, sino que lo asume como una etapa necesaria en la búsqueda, en el proceso de acercarse a la verdad, siempre a través del grupo. Ahora, el destinatario no está al final del esquema, como en los anteriores modelos de *Emisor-Mensaje-Receptor*, sino que se produce el *EMIREC-EMIREC* de Cloutier (1973), y el destinatario puede pasar al principio como fuente de prealimentación o *feed-forward*.

GRÁFICO 3

Modelo comunicativo multidireccional

Participativo – Crítico – Democrático – Personas – Solidario – Comunitario



Fuente: Elaboración propia

2. METODOLOGÍA

El **objetivo** fundamental de esta investigación es identificar los factores de comunicación que influyen en el rendimiento negativo del alumnado con altas capacidades. La población del estudio la constituyen el profesorado, estudiantes y familias de un CEIP de primaria, de dos líneas, con situación sociocultural y económica media, situado en Albacete (Castilla-La Mancha). La muestra de la población que se considera en el estudio es de carácter no probabilístico, intencional y está compuesta por profesorado (N=37), estudiantes (N=315, en profundidad N=7) y familias (N=217, en profundidad N=7), de los niveles de 2º a 6º de Educación Primaria, en los cursos: 2012-13 y 2013-14.

La investigación se sitúa en una perspectiva metodológica encadenada de lo cuantitativo con lo cualitativo, dentro del paradigma sociocritico, para alcanzar una profundidad de percepción que ninguno de los dos métodos anteriores, por sí sólo, podría proporcionarnos. Lo que importa en nuestra investigación, desde este paradigma, es el propósito para la que la hemos diseñado: describir en profundidad la complejidad de la situación y establecer marcos conceptuales que posibiliten la toma de decisiones y mejorar la práctica en la acción. Coherentemente con la metodología utilizada, las técnicas e instrumentos que se utilizaron para recoger la información fueron:

- a) Revisión documental del centro.
- b) Pruebas psicotécnicas al alumnado.
- c) Cuestionarios y entrevistas al profesorado y las familias.
- d) Observación participante, registrando con notas de campo todo el proceso.
- e) Técnica Delphi para validación y estudio en profundidad de los datos.

En la tabla 1, se especifican los indicadores que nos ayudarán a identificar los tres modelos, a través de ocho dimensiones y de veinticuatro variables.

34

TABLA 1

Indicadores que identifican los tres modelos a través de ocho dimensiones

Modelos comunicativos	Unidireccional	Bidireccional	Multidireccional
Números de emisores	Un emisor	Dos emisores	Varios emisores
Sentido	Transmisor, informativo	Relacional	Interacción
Uso	Lineal, rígido	Circular y flexible	Reticular
Tipo	Sancionador	Dialógico	Transformador
Participación	Pasivos	Activos	Críticos
Función	Reproductor	Solución de problemas	Coprodutor de ideas
Estilos	Evitación, acomodación	Asertivo	Colaboración
Recursos	Cartas, e-mail	Teléfono	Internet

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con lo expuesto por Landeta (2002) en el método Delphi, se han seleccionado dos tipos de expertos, los que denominamos como “especialistas” y “afectados”. Los primeros (profesorado de universidad, orientadores y maestros) son los que poseen conocimiento científico y experiencia sobre la temática objeto de estudio, mientras que los segundos (padres y estudiantes) son los que se encuentran implicados de alguna forma en el área de estudio concreta. Su selección la hemos realizado apoyándonos en dos variables:

- a) El biograma del experto, en él hemos recogido información sobre su experiencia profesional, producción científica, cargos ocupados,...
- b) A través del denominado “coeficiente de competencia experta” (Mengual, 2011; Cabero y Barroso, 2013) hemos realizado la selección definitiva.

3. RESULTADOS

3.1 DETERMINACIÓN DE LAS CAPACIDADES

Centrándonos en nuestro estudio, hemos partido de una muestra de 315 alumnos de 2º, 4º y 6º (157 niños y 158 niñas) de un C.E.I.P de Albacete, durante los cursos: 2012-13 y 2013-14, de un barrio socio-económico y cultural medio, representativo de la comunidad de Castilla-La Mancha (España). Con el fin de eliminar la variable capacidad en el rendimiento, se ha realizado una primera clasificación atendiendo al análisis de la inteligencia desde el punto de vista del conocimiento de su estructura diferencial (Yela, 1991). Se ha pasado la *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales* (BADYG –R); el BADYG-E1 a 2º de E.P.; el BADYG-E2 a 4º de E.P., y el BADYG-E3 a 6º de E.P. (tabla 2).

TABLA 2

Distribución del alumnado según su CI

ALTA CAPACIDAD	Percentil PC	Cociente Intelectual CI	Frecuencia n=89	Porcentaje %
Moderada 25.1%	85-98	Nivel 1: 115-119	39	12.7%
		Nivel 2: 120-124	27	8.6%
		Nivel 3: 125-129	12	3.8%
Media 2.8%	98-99	Nivel 4: 130-134	09	2.5%
		Nivel 5: 135-139	01	0.3%
		Nivel 6: 140-144	00	0.0%
Superior 0.3%	99-100	Nivel 7: 145-149	01	0.3%
		Nivel 8: 150-154	00	0.0%
		Nivel 9: 155-160	00	0.0%

Fuente: Elaboración propia

Además, a los 89 alumnos se les pasó, a lo largo de los cursos objeto de la investigación, diferentes pruebas. Los resultados más significativos fueron: con el Raven, el centil fue superior en todos al 65%; en las escalas de Renzulli, valoradas por el profesorado (1 a 6), la media fue 4,56%; en el cuestionario de auto-imagen el nivel fue medio-alto; en el autoconcepto de Piers Harris la puntuación media fue de 67 (nivel normal-superior); en el cuestionario de personalidad EPQ-J dio un percentil medio; en las pruebas de rendimiento BACEP-1-2-3, el centil es superior a 87; en las pruebas de creatividad, con dibujos y pruebas TAEC obtienen resultados medio-altos; en el test CREA da una media de percentil de 73; en los test de estilo cognitivo como el MFF-20, se observan tendencias reflexivas frente a las impulsivas. También resulta importante destacar que, en los cuestionarios pasados al profesorado y a los padres, dan resultados satisfactorios sobre sus potencialidades.

3.2 DETERMINACIÓN DEL RENDIMIENTO

De los 89 alumnos con altas capacidades se han seleccionado los que habían suspendido dos o más asignaturas en el primer y segundo trimestre. Han resultado 7 alumnos (7,86%), que representan a las familias con las que vamos a trabajar en profundidad en nuestra investigación (tabla 3 y gráfico 4).

36

TABLA 3 Y GRÁFICO 4

Recursos utilizados por el profesorado para comunicarse con las familias

RECURSOS	Modelos	Media	Desv.T
Presenciales	Bidireccionales	3,75	0,4330
Notas a padr.	Unidireccional	3,54	0,4983
Teléfono	Bidireccional	3,48	0,5512
Carta	Unidireccional	1,78	0,5758
Internet	Multidireccional	1,24	0,4879
E-Mail	Unidireccional	1,18	0,5113
SMS	Unidireccional	1,11	0,3105

RECURSOS	Media
SMS	1,11
E-Mail	1,18
Internet	1,24
Carta	1,78
Teléfono	3,48
Notas a padr.	3,54
Otros-Prese	3,75

Escala Likert (1 Nada, 2 Poco, 3 Bastante, 4 Mucho)

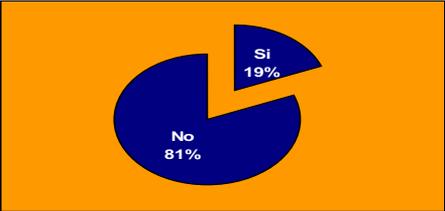
Fuente: elaboración propia.

3.3 DETERMINACIÓN DE LOS MODELOS COMUNICATIVOS

Al **profesorado**, se le ha pasado un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, utilizando la técnica Delphi. También, se han realizado entrevistas a las **familias** de los 7 alumnos cuyas capacidades no concuerdan con su rendimiento. Respecto a los **estudiantes**, se ha analizado su componente personal. (tabla 4 y gráfico 5)

TABLA 4 Y GRÁFICO 5
Uso de TIC para comunicarse

Internet con las familias	Frecuencia (N=37)	Porcentaje
Si	7	19%
No	30	81%
No	30	81%



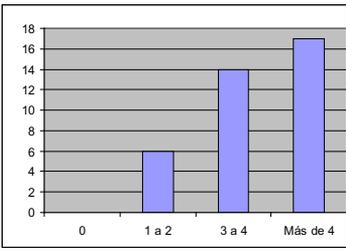
Fuente: Elaboración propia.

El profesorado, según legislación, tiene la obligación de atender a las familias. Para ello disponen de una hora semanal de tutoría presencial a la semana. La gran mayoría, un 46%, dice atender de media a más de 4 familias a la semana; un 38%, de 3 a 4 familias, y un 16% atiende a una o dos familias (tabla 5 y gráfico 6).

37

TABLA 5 Y GRÁFICO 6
Familias atendidas a la semana

Atención a la semana	Modelos	Frec	%
1 a 2	Bidireccional	6	16
3 a 4	Bidireccional	14	38
Más de 4	Bidireccional	17	46



Fuente: elaboración propia

Referente a la legislación, el profesorado tiene la obligación de hacer, al menos, 4 reuniones con el grupo de padres; una al comienzo del curso y tres al término de cada evaluación (tabla 6 y gráfico 7).

TABLA 6 Y GRÁFICO 7

Reuniones en grupo durante el curso

Reuniones	Modelos	Frecuencia	%
De 1 a 2	Bidireccional	0	0
De 3 a 4	Bidireccional	22	59
Más de 4	Bidireccional	15	41

Fuente: elaboración propia.

Resulta importante subrayar que, en numerosos casos, la familia no acude a la cita con el profesor. De las 7 familias con hijos con altas capacidades y bajo rendimiento, acudieron en esta primera cita 2 (29%), en una segunda cita 3 (43%), en más de tres requerimientos 1 (14%) y no asistieron 1 (14%) (tabla 7 y gráfico 8).

TABLA 7 Y GRÁFICO 8

Medios utilizados para informar a los padres

38

Medios	Modelos	Frecuencia	Porcentaje
Nota	Unidireccional	1ª Ocasión: 37	1ª Ocasión: 100%
Teléfono	Bidireccional	2ª Ocasión: 31 3ª Ocasión: 6	2ª Ocasión: 84% 3ª Ocasión: 16%
Carta	Unidireccional	2ª Ocasión: 6 3ª ocasión: 31	2ª Ocasión: 16% 3ª Ocasión: 31%
E-mail	Unidireccional	0	0%
SMS	Unidireccional	0	0%
Internet	Multidireccional	0	0%

Fuente: elaboración propia.

A nivel presencial, el profesorado valora bastante (3,81) el modelo bidireccional y poco el mulidireccional (tabla 8).

También resulta significativo que, sólo un 19% del profesorado, asegura utilizar Internet para comunicarse con las familias. Además, de ellos, el 71% utiliza la web del centro, y el 29%, el blog. Del 19%, algo más de la mitad, un 57%, permite y potencia la participación de las familias. Es decir, de 37 profesores tutores, sólo 4 animan a la participación de las familias. Además, del total de profesores, un 46% sostiene que el uso interactivo profesor-familia a través de Internet facilita poco la mejora del rendimiento escolar y, el 38%, valora que nada (tabla 9).

TABLA 8

Valoración por parte del profesorado de los modelos comunicativos presenciales

Modelo	Valoración (1 nada, 2 poco, 3 bastante, 4 mucho)	Indicador
Unidireccional	3,72	Informarme. Informar a padres. Individual.
	3,21	
	3,02	
Bidireccional	3,81	Diálogo.
Multidireccional	1,83	Interactuar con los pa- dres. Aportar ideas. Colaboración familia.
	1,64	
	1,11	

Fuente: elaboración propia.

TABLA 9

Valoración por parte del profesorado de los modelos comunicativos virtuales

Modelo	Valoración (1 nada, 2 poco, 3 bastante, 4 mucho)	Indicador
Unidireccional	3,54	Nota informativa
Bidireccional	3,48	Teléfono
Multidireccional	1,24	Internet

Fuente: elaboración propia.

El profesorado considera que los componentes personales que caracterizan al alumnado con altas capacidades y bajo rendimiento son: actitud muy baja (86%), falta de esfuerzo (95%), falta de motivación (87%) y autoestima muy baja (71%). Con respecto a las familias valoran que su participación escolar es muy baja (86%) y la comunicación es receptiva-sin respuesta (91%), según el modelo unidireccional.

4. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones emanadas del estudio señalan que la falta de motivación, actitud, esfuerzo y autoestima del estudiante, vienen acompañadas de una falta de participación de sus familias en el centro y de un uso inadecuado de estrategias en la comunicación con el profesorado y con sus hijos. El modelo de comunicación horizontal, de todos para todos, a través del conectivismo y

de las nuevas tecnologías es prácticamente inexistente. Por ello, la intervención educativa pasaría por una metodológica comunicativa multidireccional, abierta, activa, creativa y flexible que lleve a las familias a implicarse en el centro (Palomares y Moyano, 2014). En relación con ello, el reto para los próximos años (Council of Europe, 2013), es que las escuelas funcionen realmente de un modo participativo y para ello tiene una gran importancia la comunicación. Este reto es especialmente importante si se considera que, en muchos sistemas, las políticas que buscan impulsar la participación vienen impuestas desde arriba, desde las iniciativas de reforma planteadas por la propia administración, y no proceden del arraigo de una verdadera cultura participativa ni de una demanda de quienes componen la comunidad escolar (Palomares, 2015).

40

En resumen, se podría destacar que construir la capacidad para desarrollar una implicación de las familias con los centros y que éstos incrementen su capital social requiere alterar la estructura tradicional de las escuelas. Así, el aislamiento de los docentes, las limitaciones de tiempo, estructuras fragmentadas o aisladas para coordinar actividades o intercambiar aprendizajes, y la falta de conexión entre escuela y comunidad, limitan gravemente el desarrollo de una comunidad. Si la participación de padres y profesores promueve una profundización de la democracia escolar, también es preciso resaltar que se requiere pasar de una concepción de la democracia meramente representativa a una democracia deliberativa. Al igual que indican Palomares, Moyano y Sánchez (2015), consideramos que, ello supone, más ampliamente, la reconstrucción del espacio público para la participación ciudadana en la deliberación sobre los asuntos que les conciernen. Por otra parte, respecto a las familias que no se comunican con el centro, se observa una baja valoración del factor "habilidades parentales". La intervención familiar con ellas estará basada en evidencias, descritas en mayor detalle por Kumpfer y Alvarado (2003) y que incluyen: (1) entrenamiento conductual de los padres (principalmente de tipo cognitivo/conductual); (2) entrenamiento de habilidades familiares (entre ellas entrenamiento parental, entrenamiento de habilidades de los hijos y tiempo de práctica familiar todos juntos); (3) terapia familiar (estructural, funcional o conductual) y (4) apoyo familiar en el hogar.

Se coincide con las investigaciones realizadas (Palomares, Moyano, Sánchez, 2015), en el sentido que, actualmente, se está propiciando un leve cambio para superar las concepciones tradiciones de la inteligencia y se abren nuevas vías tendentes a concebir la superdotación como la conjunción de características complejas que interactúan entre sí. En esta línea, se están desarrollando

experiencias con metodologías basadas en proyectos de investigación de co-elaboración de productos, portfolios y webquest en los que el alumnado trabaja a su propio ritmo y el profesor es guía y orientador de su aprendizaje autónomo, creativo, crítico y reflexivo, dentro del contexto motivador de su eco-aula y con traslación de los saberes de la comunidad a través de las nuevas tecnologías.

En la investigación no se han evidenciado diferencias significativas que puedan ser atribuidas a la variable de género. Sin embargo, se valora necesario ampliar la muestra del estudio y profundizar en todas las variables que influyen en el éxito o fracaso escolar de los niños y las niñas con altas capacidades, incluyendo también la Educación Secundaria, dado que nuestra investigación se ha centrado en la Educación Primaria.

Conviene subrayar que, desde nuestra perspectiva, se valora que la intervención educativa debe estar basada en una metodológica comunicativa multidireccional, abierta, activa, creativa y flexible que trasborde al alumnado en el desarrollo integral de todas sus potencialidades. En consonancia con los principios anteriormente indicados, como propuesta para dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades del alumnado con altas capacidades, se destaca la eco-aula, considerada como una comunidad de aprendizaje, cuyo su objetivo principal es el desarrollo de la inteligencia y de los valores del alumnado, quienes planifican, realizan y regulan su propio trabajo, bajo la mediación del profesorado, por medio de métodos didácticos diversificados y tareas participativas, evaluados por el alumno y los docentes, en un espacio multiuso abierto, tecnológicamente equipado y organizado según los principios de calidad y mejora continua. Se pretende un desarrollo pleno como personas, enriqueciendo la realidad profesional, cultural y social del contexto en que se desarrollan, disponiendo de los medios precisos para que puedan aprender a pensar críticamente, vivir creativamente para eliminar la rutina y desafiar los modelos convencionales de hacer y pensar, elegir libre y responsablemente, y actuar éticamente, con dignidad y solidaridad. En resumen, se propugna un cambio de modelo de educación a través de la reingeniería total del sistema educativo, partiendo de una nueva conceptualización de lo que sería la calidad de la educación, entendida como un plus diferencial que singulariza y valora una educación sin discriminaciones, lo que lo hace más estimulante y singular.

BIBLIOGRAFÍA

- Aparici, R. (2011). Principios pedagógicos y comunicacionales de la educación 2.0. *Revista digital: la educación*, 145. Recuperado de: <http://www.educoas.org/portal/laeducacion2010>.
- Cabero, J. y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón*, 65 (2), 25-38.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Chomsky, D. (2014). *EduStorytelling: el arte de contar historias para la vida cotidiana y los aprendizajes*. Barcelona: Oberta Publishing.
- Cloutier, J. (1973). *La Communication Audio-Scripto-Visuelle*, Montreal: Presses Universitaires.
- Council of Europe (2013). Conference of Ministers of Education: «Governance and Quality Education» 24th session. Helsinki, Finland, pp. 26-27. April 2013. Helsinki: Ministry of Education and Culture. Recuperado de: http://www.coe.int/t/dg4/education/standingconf/Source/Practical_Information/Practical_Info_Conf2013_en.pdf
- Gairin, J. (2004). Organizar la escuela intercultural: una exigencia de futuro. *SEP: La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia: Congreso Nacional de Pedagogía, 273-328.
- García-Valcarcel, A.; Basilotta, V. & López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 42, 65-74. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-06>).
- Kumpfer K. & Alvarado R. (2003). Family-strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *Am Psychol*. 58(6-7), 457-65.
- Landeta, J. (2002). *El método Delphi: una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.
- Levy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de: <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/>
- MECD (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de mejora de la calidad de la educación (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, 295, 97858-97921.
- Mengual, S. (2011). *La importancia percibida por el profesorado y el alumnado sobre la inclusión de la competencia digital en educación Superior*. Alicante: Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Facultad de Alicante.
- Palomares, A. (1998). *Educación Especial y Atención la Diversidad*. Albacete: Publicaciones Universidad.

- Palomares, A. (2011). Asociaciones de Madres y Padres (AMPAS) y participación comunitaria (Capítulo 6). En M. Lorenzo Delgado, *Organización y Gestión de Centros y Contextos Educativos* (pp.171-20). Madrid: UNIVERSITAS.
- Palomares, A. (2015). Análisis de modelos de comunicación, profesorado-familia, para gestionar conflictos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 277-298.
- Palomares, A. & Moyano, J. (2014). Análisis de modelos comunicativos y Edublogs para el desarrollo de competencias. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, N° 275-276, 24-31.
- Palomares, A.; Moyano, J. & Sanchez Manzano, E. (2015). Propuestas innovadoras para favorecer la atención educativa del alumnado con altas capacidades en la CLM. En AA.VV, *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo*. Granada: Publicaciones Universidad.
- Pérez-Mateo, M., Romero, M. & Romeu, T. (2014). La construcción colaborativa de proyectos como metodología para adquirir competencias digitales. *Comunicar*, 42, 15-24. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-01>).
- Rodrigo, M. (2001). *Teorías de la Comunicación: ámbitos, métodos y perspectivas*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sánchez Manzano, E. (2009). *La Superdotación intelectual*. Málaga: Aljibe.
- Santiago, R.; Navaridas, F. & Repáraz, R. (2014). La escuela 2.0: La percepción del docente en torno a su eficacia en los centros educativos de La Rioja. *Educación XX1*, 17 (1), 243-270.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría del aprendizaje para la era digital*. Diciembre 12, 2004. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/201419/Conectivismo-una-teoria-del-aprendizaje-para-la-era-digital>.
- Yela, M. (1991). La estructura diferencial de la inteligencia. El enfoque factorial. En M. Yela y R. Martínez Arias, *Pensamiento e inteligencia* (pp.103-144). Madrid: Alhambra.

Diseños experimentales caseros para la enseñanza de conceptos electromagnéticos en el Tecnológico Nacional de México

Homemade experimental designs for teaching electromagnetic concepts in the National Technological of Mexico

Alberto Sánchez Moreno

Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, Querétaro, México.

Omar Jaimes Gómez

Instituto Politécnico Nacional, Escuela Nacional de Ciencias Biológicas, México DF, México.

Fredy Jiménez Rojas, Claudia Odilia Magallán Muñoz

Instituto Tecnológico de Celaya, Guanajuato, México.

José Luis Álvarez López

Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, Querétaro, México.

Resumen

En el presente artículo se describe la construcción de dispositivos experimentales elaborados con materiales de fácil adquisición como apoyo para la enseñanza de algunos conceptos electromagnéticos en el Tecnológico Nacional de México. Basados en un modelo de enseñanza constructivista, se propone que dichos experimentos sean utilizados como parte del proceso de enseñanza, ya que permiten apreciar en forma directa los conceptos que explican adecuadamente los fenómenos naturales, además de propiciar una mejor comprensión de los mismos. Asimismo, conduce al alumno al desarrollo de proyectos, a la búsqueda y adquisición de materiales, al diseño y elaboración del prototipo y por supuesto, a mostrar el concepto de manera plausible.

Palabras clave: didáctica de las ciencias; enseñanza de la física; diseño experimental y experimentos educativos.

Abstract

This paper describes the design of experimental devices made with materials of easy acquisition as support for teaching some electromagnetic concepts in the National Technological of Mexico. Based on a constructivist teaching model, it is proposed that such experiments should be used as part of the teaching process, because they allow directly appreciate the concepts that appropriately explain the natural phenomena, in addition to promoting a better understanding of them. It also leads to the student projects development, the search and acquisition of materials, design and development of the prototype and of course, to show the concept of plausible way.

Keywords: science education; physics education; experimental design an educational experiments.

1. INTRODUCCIÓN

En el campo de la investigación dedicada a la enseñanza y aprendizaje de la Física, existen numerosos trabajos dedicados a cuestionar, de alguna manera, el papel que ha jugado la enseñanza tradicional de las ciencias básicas, entre ellas la Física (Hake, 1998; Benítez y Mora, 2010; Mendez, 2012; Elizondo, 2013). En todos ellos se manifiesta la necesidad de cambiar la forma tradicional de dar clase por otras metodologías que logren el tan ansiado aprendizaje significativo de los conceptos que involucra el estudio de la ciencia (Moreira, 1997, 2009, 2012). Estas estrategias, aunque de diferente índole, van desde el diseño de unidades didácticas hasta el aprendizaje por descubrimiento (Garriz, 2007; Baro, 2011; Vera, Rivera y Fuentes 2013) manifestando, explícita o implícitamente, la necesidad de que el docente tenga una actitud responsable y de alto compromiso, ignorando la práctica tradicional y común de dar su "clase", es decir, que abandone el papel protagónico de informador principal, expositor y transmisor de conocimientos. La nueva presencia del profesor en el aula deberá orientarse a la de un expositor de contenidos significativos, que promueva una sana discusión de los conceptos con los alumnos, director de investigación, creador y solucionador de conflictos cognitivos, asesor, promotor del cambio y, finalmente, formador de personas.

46

Dentro de este contexto de enseñanza y aprendizaje de la Física, y en especial del electromagnetismo, se percibe la manera en que los conocimientos han evolucionado y con ello transformado nuestra forma de pensar y de vivir; en contraparte, los contenidos temáticos y los métodos de enseñanza no han sufrido cambios sustanciales. Por otro lado, y con base en nuestra experiencia diaria como docentes del área de Física, reconocemos que su estudio resulta difícil y poco atractivo para la mayoría de los estudiantes.

Esta propuesta pretende promover un mejor aprendizaje de los conceptos fundamentales del electromagnetismo pensando en las diferentes carreras de ingeniería que utilizan estos conocimientos, fortaleciendo la comprensión y aplicación de los principios en el funcionamiento de los instrumentos y dispositivos tan generalizados en el desarrollo de nuevas tecnologías de la ciencia moderna.

En el desarrollo del trabajo se considera una estrategia de enseñanza experimental que le permita al alumno apropiarse de los conceptos estudiados, sometiéndolo a un proceso de "descubrimiento orientado", es decir, que mediante la guía del docente aprenda que la experimentación implica una comprobación

de los modelos abstractos que describen a la naturaleza, y que la observación detallada de los fenómenos físicos motiva a la reflexión y cuestionamiento del conocimiento de la misma, actividades fundamentales para adquirir un aprendizaje significativo, entendido éste último como aquél en el que se integra el conocimiento nuevo, o la explicación del maestro, a lo que el que aprendiz ya sabe (Ausubel, 2000).

El artículo está estructurado de la siguiente manera: en la sección II se discute la importancia de la experimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la sección III está dedicada a plantear la propuesta didáctica para la enseñanza y aprendizaje de algunos conceptos electromagnéticos; la sección IV está dedicada a las conclusiones y sugerencias; finalmente, se presenta un apéndice con secuencias didácticas en la construcción de otros dispositivos.

2. EXPERIMENTACIÓN Y DIDÁCTICA

El problema de la enseñanza y aprendizaje de la Física tiene varias vertientes; sin embargo, las principales se enfocan en el docente, quien carece de estrategias didácticas –que influyan en el alumno– (Pozo y Gómez, 2009), y por supuesto en el estudiante, el cual enfrenta serias dificultades al tratar de comprender los conceptos de la Física, en especial los que se refieren al electromagnetismo. Lo anterior tal vez se deba a concepciones erróneas, por falta de interés o falta del desarrollo adecuado de sus habilidades matemáticas.

En el caso de la enseñanza por parte del profesor, se han encontrado dos posturas igualmente cuestionables:

1. La primera de ellas parte del supuesto de que todo el trabajo deberá ser asumido por el docente, convirtiendo con ello al alumno en un mero espectador; esta es la enseñanza de tipo tradicional (Pozo y Gómez, 2009). Por supuesto, esto trae como consecuencia que el alumno no entienda cabalmente los conceptos porque únicamente se dedica a repetirlos –en el mejor de los casos– sin tomar en consideración cómo se llegó a ellos, cómo aplicarlos correctamente o en la situación en que deba hacerlo.
2. La otra posición es el de la enseñanza por descubrimiento, que considera –siguiendo una de las corrientes del constructivismo– que el alumno deberá ser capaz de descubrir por sí mismo a través de sus experiencias (con la ayuda de un experimento) los conceptos fundamentales de la Física. El problema de esta forma de enseñanza es que olvida que la

dificultad esencial a la que deben enfrentarse los alumnos es la de la idealización ya que ésta no se descubre a través del experimento. Lo que el experimento sí hace es validar la teoría de la que se parte para explicar los fenómenos naturales estudiados.

Aunque existen opiniones en contra de utilizar la experimentación para la enseñanza y aprendizaje de la Física (Ausbel, Novak y Hanesian, 1983; Pérez, 1983; Hodson, 1994; Vázquez, Acevedo, A., Manassero y Acevedo, P. 2001), también existen aspectos a favor que permiten concluir que la experimentación es muy importante en la forma de abordar la enseñanza de la misma, porque ella posibilita comprobar la teoría aprendida previamente en clase (aprendizaje significativo por recepción) con las teorías aceptadas en la Física (Pozo y Gómez, 2009). Además, lo anterior capacita a los alumnos a observar de manera crítica, cualidad fundamental a desarrollar en el proceso enseñanza aprendizaje (Garritz, 2007; Contreras y Díaz, 2007; Miranda, 2009; Massoni y Moreira, 2010; Mora y Aguilar, 2011; Cruz y Espinosa, 2012; Cañizares, 2014).

48

Se ha observado que en las diferentes instituciones educativas, y en particular los Institutos Tecnológicos del país pertenecientes al Tecnológico Nacional de México (TecNM), se tiene alguno de los dos problemas siguientes: en el mejor de los casos se cuenta con un laboratorio que carece de dispositivos experimentales o, en el peor de los escenarios, ni siquiera se tiene un laboratorio (Sebastia, 1987).

La falta de un laboratorio profesional que permita comprobar los conceptos físicos aprendidos en el salón de clase, ha motivado a muchos docentes a pedir a sus estudiantes que elaboren dispositivos experimentales con este fin. Sin embargo, en las juntas de academia del área de ciencias básicas de los Institutos Tecnológicos, los docentes manifiestan, a través de comunicaciones personales, la minuciosa labor y responsabilidad al tratar de planear estas actividades debido a que se requiere tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Elaboración previa de los materiales con la finalidad de asegurar que el estudiante no tenga dificultad al construirlos.
- Comprobar que los materiales son de fácil adquisición.
- Verificar que los dispositivos muestren el fenómeno deseado realizando pruebas con anterioridad.

Es importante mencionar que las necesidades y dificultades específicas de los docentes, como en este caso particular, no ha sido objeto de estudio por parte del Tecnológico Nacional de México, lo que permite un área de oportunidad para la innovación educativa. Aunque exista la asignatura de Diseños Experimentales en la mayoría de las carreras de ingeniería de los Institutos Tecnológicos, ésta se orienta básicamente en la aplicación de conceptos básicos de la experimentación, así como el análisis estadístico en el proceso de investigación científica para la toma de decisiones (Tecnológico Nacional de México [TecNM], 2014).

Por tales motivos, es importante una revisión de la retícula en los tiempos asignados a las materias de física de las carreras de ingeniería, no sólo para cubrir los contenidos disciplinares en forma –en donde se trata de optimizar al máximo los tiempos de las actividades de aprendizaje y enseñanza– si no para poder implementar experiencias educativas como la que se sugiere.

De esta manera el docente, al construir el dispositivo experimental (que dejará de tarea), tendrá la oportunidad de medir los tiempos de construcción y la facilidad en la adquisición de los materiales. Una vez construido el dispositivo, es fundamental verificar el correcto funcionamiento del mismo y si realmente se percibe el fenómeno deseado, ya que en este tipo de materiales didácticos el margen de error es mayor por los componentes utilizados. Descuidar el punto C propiciaría en el estudiante el efecto pedagógico contrario al deseado. El docente también tiene que trabajar elaborando una práctica que se adecue al dispositivo experimental y que lleve al aprendizaje deseado.

En el presente trabajo se describen los cuatro dispositivos experimentales para la propuesta didáctica de enseñanza y aprendizaje de los conceptos electromagnéticos. Por lo anterior, se descubrieron y solucionaron problemas que los alumnos podrían enfrentar durante la fase de construcción, lo que permite afirmar que los dispositivos descritos en el artículo, aparte de ser sencillos de construir, son de bajo costo.

En esto radica la principal innovación de la propuesta, porque no sólo se menciona la importancia de la experimentación y de la construcción de los dispositivos a utilizar sino también de cómo hay que hacerlos siguiendo instrucciones muy descriptivas. Además, se logra que el alumno sea en gran medida un reproductor de las investigaciones pasadas que llevaron a cabo los creadores de la Física. Parte de lo anterior es lo que se explica en el próximo apartado y lo que se conoce como “investigación dirigida” (Pozo y Gómez, 2009).

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

En el contexto de los Institutos Tecnológicos pertenecientes al Tecnológico Nacional de México, se solicita ofrecer una educación bajo el enfoque de competencias (Zapatero et al., 2004) que está fundamentada en la teoría constructivista (Gimeno y Pérez, 2008). Conforme a esta teoría, el desarrollo de habilidades y destrezas se adquiere como resultado de que primeramente se haya recibido una enseñanza por recepción, ya que el alumno deberá enfrentarse con las dificultades que la idealización trae consigo en cualquiera de sus conceptos, siendo éstos adquiridos significativamente de esta forma.

Por ejemplo, el concepto de carga eléctrica no es inmediato a nuestra experiencia cotidiana, porque al existir en dos grupos (positivas y negativas) los objetos en condiciones normales no manifiestan la existencia de ella ni de su interacción con otras del mismo o diferente tipo (Serway, R.A. y Jewett, J.W., 2005). Esto hace necesario que el docente, mediante una discusión dirigida, haga que los estudiantes se enfrenten a un conflicto cognitivo (Gimeno, J. y Pérez, A., 2008) por medio de un acercamiento progresivo de las ideas de éstos a los conceptos científicos. Para ello, es necesario establecer las relaciones que existe entre la nueva información de la teoría que se les va a presentar, producto de una idealización de la naturaleza, con los conocimientos presentes en sus estructuras conceptuales. Es importante no olvidar el hecho de que cuando exista un conflicto entre los conceptos previos del alumno con los de la ciencia formalmente aceptada, se deberá hacer evidente la ineficacia de las teorías alternativas de éste en relación con el poder explicativo y predictivo de la ciencia establecida.

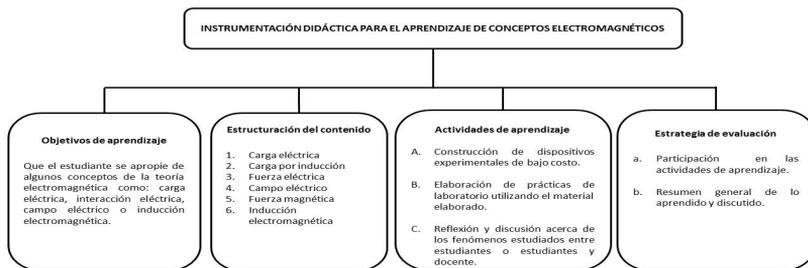
50

La manera más eficaz de lograr lo anterior es someter los conocimientos del alumno, y los de la ciencia, al proceso experimental, es decir, hacerle ver que mediante experimentos (con los dispositivos aquí propuestos) la teoría científica discutida en clase se corrobora y, por lo tanto, se valida. Es fundamental que los alumnos reconozcan que sus ideas previas acerca de estos fenómenos, ni explican ni hacen una predicción sobre los resultados en los experimentos efectuados. Lo anterior es lo que se llamó un conflicto cognitivo (Gimeno y Pérez, 2008), que es también en gran medida una investigación dirigida (Pozo y Gómez, 2009) porque se está situando a los alumnos en un contexto similar al que vive un científico (desde el punto de vista metodológico y actitudinal) pero bajo la supervisión del profesor, quien fungirá como “director de investigación”.

De todo lo anteriormente expuesto, se puede afirmar que este modelo de enseñanza es constructivista porque, en el caso de la evaluación, se observa que las actividades son un instrumento más al servicio del aprendizaje y no tanto un criterio de selección como sucede en el conductismo (Hernández, 2007). En esta concepción también se resalta el carácter social del proceso de resolución, pues se está fomentando la comunicación y el diálogo entre los mismos alumnos y con el profesor. Esto ayuda indudablemente a la comprensión de los procedimientos, de las actitudes y los conceptos que tanta relevancia tienen en el modelo constructivista.

Considerando la importancia que tiene el desarrollo de experimentos en la asimilación y comprensión de los conceptos de Física, la instrumentación didáctica, figura 1, contiene como actividades de aprendizaje, además de las prácticas experimentales, el diseño y elaboración de prototipos con materiales de fácil adquisición.

FIGURA 1
Esquema de la instrumentación didáctica

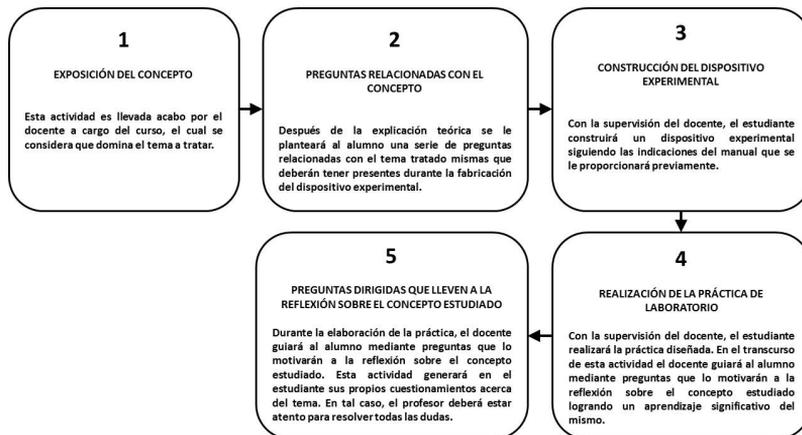


Fuente(s): Elaboración propia.

A continuación se mencionan los cuatro dispositivos a construir y su vínculo con el concepto físico a ejemplificar. El primero de ellos, un electroscopio, está relacionado con el entendimiento del concepto de inducción electrostática y de carga eléctrica; el segundo, un péndulo electrostático, se emplea para la fuerza electrostática; finalmente, un motor eléctrico y una bobina inductiva, son requeridos para el concepto de inducción electromagnética.

Las actividades de aprendizaje propuestas las enmarcaremos en una serie de pasos que en conjunto denominaremos “secuencia didáctica” en el sentido natural de considerarla como actividades sucesivas que tienen como fin enseñar, véase figura 2.

FIGURA 2
Secuencia didáctica propuesta



Fuente(s): Elaboración propia.

En esta “secuencia didáctica” están considerados los manuales de fabricación de los prototipos caseros y los manuales de prácticas, fundamentales para comprender mejor los conceptos relacionados con la Física, en particular los del electromagnetismo. Para ejemplificar esta secuencia, se utilizará el primero de los dispositivos caseros: el electroscopio; los otros se describirán en el apéndice al final del trabajo.

El electroscopio es un dispositivo que determina la presencia de las cargas eléctricas y su signo, es decir, permite demostrar si un objeto está o no cargado así como de clasificar el tipo de carga que contiene a través del fenómeno de inducción, frotamiento o contacto. La propuesta es que el estudiante construya un electroscopio con el que observará y aprenderá el fenómeno de inducción electrostática, examinando la atracción o repulsión de las laminillas del mismo, acercando o alejando un objeto cargado, en este caso, una varilla de lucita o acrílico. Mediante diferentes experimentos comprobará que existen dos tipos de carga.

El proceso de enseñanza y aprendizaje sugerido es que el estudiante sea un participante activo, a diferencia de los cursos tradicionales donde el alumno sólo es un receptor pasivo de la información dada por el docente. En nuestro caso, el hecho de que el alumno construya el dispositivo experimental le permitirá cuestionar, por sí mismo, el fenómeno estudiado.

La “secuencia didáctica” en el uso del electroscopio, comienza con la explicación teórica de concepto de carga y las preguntas relacionadas con este concepto, figura 3.

FIGURA 3
Primeros pasos de la secuencia didáctica

1

Carga eléctrica

La carga es una propiedad intrínseca de la naturaleza de tal manera que sólo conocemos sus efectos. De la experimentación sabemos que los objetos se pueden cargar. El frotamiento entre cuerpos hace que se presente la carga. Podemos definir dos tipos de carga: positiva y negativa. La carga negativa es repelida por otra negativa y es atraída por una positiva. Análogamente, la carga positiva es repelida por una positiva y atraída por una negativa.

2

- Experimentalmente, ¿cómo nos damos cuenta que existe carga eléctrica?
- ¿Cómo podríamos darnos cuenta, mediante un experimento, que hay dos tipos de carga?
- ¿Se puede cargar un objeto sin frotarlo?

Fuente(s): Elaboración propia.

El paso 3 de la secuencia es la construcción del dispositivo experimental, para lo cual se le proporciona al estudiante el manual de construcción con las indicaciones del material necesario y las instrucciones para su elaboración. Es importante mencionar que esta actividad se debe de llevar a cabo en el mismo salón de clases y en presencia del docente para garantizar la interacción maestro-alumno fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, figura 4. En la figura 5 se ilustra el paso 3 de la secuencia didáctica.

FIGURA 4

Paso tres de la secuencia didáctica e instrucciones de construcción del electroscopio

3

Para construir un electroscopio casero se necesita:

- a) Frasco de vidrio con su tapa (de preferencia tapa de plástico).
- b) Un trozo de alambre de cobre.
- c) Cinta adhesiva, tapón de corcho o material aislante.
- d) Papel aluminio.

Los pasos a seguir son:

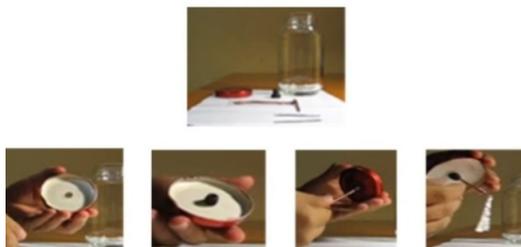
1. Hacer un orificio en la tapa del frasco de manera que pueda pasar el alambre. Si la tapa es metálica aislar el orificio con el tapón de corcho o con cinta de aislar (el metal es un buen conductor y las cargas se desplazan con facilidad).
2. Introducir el alambre por el orificio haciendo por la parte inferior un gancho para sostener las laminas de aluminio y por la parte superior una espiral.
3. Cortar dos trozos de papel aluminio con un tamaño aproximado de 2x4 centímetros (no deben ser muy grandes para que su peso sea despreciable). Hacer en cada lámina de aluminio un pequeño orificio que les permitirá sostenerse en el gancho del alambre.
4. Con el papel aluminio cubrir totalmente la espiral y colocar las láminas de aluminio en el gancho. Finalmente cierre el frasco y listo.

Fuente(s): Elaboración propia.

FIGURA 5

Imágenes del paso 3 en la secuencia didáctica

54



Fuente(s): Elaboración propia.

Una vez construido el electroscopio se procede a realizar la práctica sugerida por el docente. Aquí es importante que el docente esté atento para resolver las posibles dudas o preguntas que le surjan al estudiante durante el desarrollo de la práctica. La figura 6 muestra la práctica propuesta para el electroscopio.

FIGURA 6

Paso 4 de la secuencia didáctica

4

OBJETIVO: Determinar experimentalmente la existencia de los dos tipos de carga eléctrica.

INTRODUCCIÓN: Mediante el uso del electroscopio podemos observar las interacciones que existen entre las cargas eléctricas y comprender el principio de la Ley de Coulomb que nos permite observar estos fenómenos.

MATERIAL REQUERIDO: Una barra de lucita, una barra de vidrio, una piel de conejo, un trozo de lana o de seda y un electroscopio.

PROCEDIMIENTO:

Carga por frotamiento la barra de lucita utilizando la piel de conejo. Pon en contacto la barra cargada y el extremo superior del electroscopio.

a) Asegúrate de que quede cargado el electroscopio. Ahora frota la barra de vidrio con el trozo de lana o de seda y cerciérate que la barra esté bien seca antes de ser frotada. Acerca la barra a la cabeza del electroscopio procurando que no entre en contacto con ella.

b) ¿Qué sucede con las hojas del electroscopio?

c) Sabiendo que la carga de la barra de lucita es negativa, ¿de qué signo es la carga de la barra de vidrio?

Anota tus resultados y discútelos con tus compañeros y profesor.

Fuente(s): Elaboración propia.

FIGURA 7

Imágenes del paso 4 de la secuencia didáctica.



Fuente(s): Elaboración propia.

La secuencia finaliza cuando el docente cuestiona al estudiante acerca de lo observado durante el desarrollo experimental con el propósito de llevarlo a la reflexión sobre fenómeno estudiado. Esta actividad puede ser llevada a cabo de manera simultánea con el paso 4. Algunas de estas preguntas, para el caso del experimento con el electroscopio, se muestran en la figura 8.

FIGURA 8

Paso 5 de la secuencia didáctica

5

¿Por qué se separan las hojas del electroscopio?

¿Qué se debe hacer para mantener separadas las hojas del electroscopio?

Si se logra la experiencia anterior, explique las causas.

Fuente(s): Elaboración propia.

56

Finalmente, el docente se encargará de concluir la actividad recapitulando lo más importante y motivando al estudiante a establecer sus propias conclusiones. Es importante mencionar que esta experiencia educativa propuesta, se ha discutido con docentes de los Institutos Tecnológicos en un evento académico regional (Jaimes, 2014) para la aplicación y el intercambio de las experiencias en el aula de aquellos profesores que han tratado de incorporar prácticas similares en su labor profesional. En las comunicaciones personales de los profesores en este evento, se discute que los estudiantes manifiestan mayor interés en los fenómenos electromagnéticos a través de su participación al elaborar los prototipos, se incrementa el deseo de participar en concursos experimentales en diferentes categorías, se aprecia la integración y colaboración por equipos de trabajo y el gusto por reproducir fenómenos vistos de manera teórica.

Además del dispositivo utilizado para ejemplificar la propuesta didáctica, también se puede emplear el generador Van der Graaff, considerado de gran utilidad por los docentes, para estudiar los fenómenos de carga e interacción electromagnética. Es importante destacar que la secuencia didáctica se aplica de manera análoga a la ya descrita con anterioridad y que el tiempo aproximado de ensamblado es de tres horas siguiendo el diseño de la guía de construcción que aparece en el siguiente sitio web del centro adscripción de los autores (<https://sites.google.com/site/cienciasbasicasciidet/>).

4. CONCLUSIONES

A lo largo de todo el artículo se ha tratado de mostrar la necesidad y la posibilidad de incorporar el diseño y elaboración de dispositivos caseros en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Apoyados por una “secuencia didáctica”, se ejemplifica el uso de los dispositivos fabricados considerando que la propuesta se enmarca en los dominios constructivistas porque las actividades están dirigidas al aprendizaje fomentando la interacción profunda entre todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje lo que facilita el entendimiento de los procedimientos, las actitudes y los conceptos.

También se considera que la propuesta planteada genera en los alumnos mayor interés por los fenómenos electromagnéticos. Además, promueve el trabajo en equipo, posibilita la verificación y el intercambio de inquietudes conceptuales, despierta el deseo de mejorar los prototipos así como de participar en concursos de creatividad y, por supuesto, aumenta la comprensión de los conceptos involucrados.

Se diseñaron cuatro prototipos experimentales de bajo costo. En la sección III se describen los pasos en la construcción de uno de ellos (el electroscopio), así como su utilización en la secuencia didáctica considerando que es el de mayor interés. La descripción del diseño y fabricación del resto de los dispositivos se encuentra en el apéndice al final del artículo. También se hace referencia a un sitio de interés en la institución de adscripción de los autores en donde se desarrolla una secuencia didáctica para otro dispositivo experimental de valor educativo: el acelerador Van der Graaff.

Actualmente, se está trabajando en dispositivos para el estudio de la Mecánica, de tal manera que en ambos casos, Mecánica y Electromagnetismo, se ponga a prueba la propuesta didáctica mediante un experimento de doble ciego y así comprobar plenamente su eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Física.

AGRADECIMIENTOS

O.J., F.J. y C.M., desean agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) la beca otorgada para realizar los estudios de especialización. Agradecemos también al CIIDET por ofrecer cursos de capacitación para profesores

en activo que de alguna forma han logrado cambiar nuestra forma de ver el proceso de enseñanza y aprendizaje. F.J. y C.M. agradecen también al ITC por el apoyo institucional.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (2a. ed.). México: Trillas.
- Ausubel, D.P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Baro C. A. (2011, Marzo). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Innovación y Experiencia Educativas, Dep. Legal: GR 2922/2007, 40*. ISSN 1988-6047.
- Benítez, Y. y Mora C. (2010). Enseñanza tradicional vs aprendizaje activo para alumnos de ingeniería. *Rev. Cub. Fis. 27(2A)*, 175-179.
- Cañizares, Y. (2014, diciembre). Propuesta para impartir la didáctica de la física empleando estrategias de enseñanza y aprendizaje. *Revista: Avances en supervisión educativa, 22*. ISSN: 1885-0286. Recuperado de www.adide.org/revista
- Contreras, A. y Díaz, Q.V. (2007, septiembre-diciembre). La enseñanza de la ciencia. *Laurus: Revista de Educación, 13(25)*, 114-145, ISSN: 1315-883X.
- Cruz, J.C. y Espinosa, V. (2012, febrero-mayo) Reflexiones sobre la didáctica en física desde los laboratorios y el uso de las TIC. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 35*. ISSN0124-5821. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/>
- Elizondo, T. Ma. S. (2013, enero-junio). Dificultades en el proceso enseñanza aprendizaje de la Física. *Presencia Universitaria, 3(5)*. Nuevo León, México.
- Garritz, A. (2007). ¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas. *Bol. Soc. Quím. Méx., 1(1)*, 67-72.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (2008). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Hake, R. (1998). Interactive engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *Am. J. Phys. 66 (1)*, 64-74.
- Hernández, P. (2007). *Diseñar y enseñar: teoría y técnicas de la programación y el proyecto docente*. Madrid, España: Narcea.
- Hodson, D. (1994). Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. *Enseñanza de las Ciencias, 12*, 299.
- Jaimes, O. (2014, agosto). *Diseños experimentales caseros para la enseñanza de conceptos electromagnéticos*. III Jornadas Académicas de Ciencias Básicas

- del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, Querétaro, México. Recuperado de <https://sites.google.com/site/cbtercerasjornadas/programageneral>
- Méndez, C. D. (2012). El aprendizaje cooperativo y la enseñanza tradicional en el aprendizaje de la física. *Educación y Futuro*, 27, 179-200, ISSN: 1576-5199.
- México. Tecnológico Nacional de México (2014). Recuperado de <http://www.tecnm.mx/>
- Miranda, C. (2009). Propuesta didáctica para el aprendizaje en el laboratorio basado en resolución de problemas reales. *Enseñanza de las Ciencias, Número Extra*. VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, pp. 377-380.
- Mora, M. y Aguilar, F. (2011). Propuesta didáctica para la enseñanza y aprendizaje del conceptos físicos básicos a partir del uso del video de ciencia ficción y prácticas de aula demostrativas. *Revista Científica*, 13. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/view/1313>
- Moreira, M. A. (1997). *Meaningful learning: a subjacent concept*. Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo. Burgos, España, 19-44.
- Moreira, M. A. (2009). *Aprendizaje significativo de las ciencias: Condiciones de ocurrencia, progresividad y criticidad*. II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, 28 al 30 de octubre de 2009, La Plata, Argentina. Un espacio para la reflexión y el intercambio de experiencias. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.612/ev.612.pdf
- Moreira, M. A. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Revista Currículum*, 25, 29-56, ISSN: 1130-5371.
- Pérez, D.G. (1983). Tres paradigmas básicos en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 1, 26-33.
- Pozo, J. y Gómez, M.A. (2009). *Aprender y Enseñar Ciencia*. Madrid, España: Morata.
- Sebastia, J. M. (1987). ¿Que se pretende en los laboratorios de física universitaria? *Enseñanza de las Ciencias*, 5(3), 196-204.
- Serway, R.A. y Jewett, J.W. (2005). *Física. Para Ciencias e Ingenierías, Vol. 2*. México: Thomson.
- Vázquez, A., Acevedo, J.A., Manassero, M. A. y Acevedo, P. (2001). Cuatro paradigmas básicos sobre la naturaleza de la ciencia. *Argumentos de Razón Técnica*, 4, 135-176.
- Vera, F., Rivera, R. y Fuentes, R. (2013). Galería de Galileo: Videos de experimentos para la enseñanza de la Física. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, 1, 143-151, ISSN: 0718-0705.
- Zapatero, A., García, C.A., Macías, H.F., Pérez, E., Chabolla, J.M., Nájera, E. y Orozco, A. (2004). *Modelo educativo para el siglo XXI. Sistema Nacional de Educación Tecnológica*. México: Editores e Impresores Foc. S.A. de C.V.

APÉNDICE

Aquí se describe de manera general la secuencia de pasos a seguir para la construcción de un péndulo electrostático, un motor y un generador caseros. Se sugiere que se realice esta actividad en grupos de trabajo de 3 a 5 integrantes. Es pertinente que el grupo de estudiantes se relacione con la búsqueda y compra de los materiales necesarios y, por supuesto, que arme el prototipo y lo ponga en marcha. La fácil adquisición y bajo costo de los implementos requeridos garantiza su remplazo o reajuste necesario para su buen funcionamiento en caso de que pudieran estropearse.

PÉNDULO ELECTROSTÁTICO

FIGURA 9

Secuencia didáctica para la construcción de un péndulo electrostático

El experimento de Coulomb consiste en cargar dos esferas mediante frotamiento que al acercarlas, con la misma carga, se repelen. Este es el experimento más general para comprender la naturaleza eléctrica de la materia y sus efectos; es una forma de cuantificar esta propiedad fundamental de la materia.
Material
Hilo de seda, pegamento, dos pelotas de ping-pong, hojas de aluminio, transportador y flexómetro.
PASO 1 Si contamos con todos los materiales, solo habrá que forrar las pelotas de ping-pong con el aluminio (aluminizarlas) y pegar con cuidado el hilo a ellas procurando que queden bien sujetos.
PASO 2 Se busca un punto en común y se sujetan las esferas con el hilo procurando que queden al mismo nivel.
PASO 3 Sobre uno de los hilos se hace coincidir el cero del transportador.
PASO 4 Se frota la regla de acrílico con la piel de conejo y se acerca sin tocar la pelota. El proceso se repite para la segunda bola.
PASO 5 Finalmente, se observa el fenómeno de repulsión y el péndulo está listo.



PASO 1



PASO 2



PASO 3



PASO 4



PASO 5

Fuente(s): Elaboración propia.

MOTOR ELÉCTRICO

FIGURA 10

Secuencia didáctica para la construcción de un motor eléctrico

<p>El motor eléctrico es un dispositivo que transforma la energía eléctrica en energía mecánica por medio de la repulsión que presenta un objeto metálico cargado eléctricamente ante un imán permanente. Son máquinas eléctricas rotatorias. Sus fundamentos teóricos se establecen en el principio de inducción electromagnética.</p>	
<p>MATERIAL</p>	
<p>Un imán tipo dona de 5" de diámetro, pegamento, alambre magneto calibre # 20, cable de conexión (rojo y negro), dos ménsulas de 1" , dos clavos de 1", hoja de aluminio o cobre, cinta de aislar , una caja vacía de CD, un caudín, pinzas, cúter y un eliminador de 6 V.</p>	
<p style="text-align: center;">PASO 1</p> <p>El primer paso es formar la bobina con el alambre magneto. Para un diámetro de 1 ½" 25 vueltas serán suficientes.</p>	<p style="text-align: center;">PASO 5</p> <p>Para formar las escobillas, nuevamente cortamos dos tiras pequeñas de la hoja de cobre y las fijamos con pegamento muy cerca de uno de los postes. Hacemos la conexión soldando con el caudín la tira de cobre y el cable rojo (desnudo). Se repite el proceso para el cable negro.</p>
<p style="text-align: center;">PASO 2</p> <p>Luego se hace el rotor pegando los clavos sobre la bobina procurando que se encuentren alineados. Esperar que queden bien fijos.</p>	<p style="text-align: center;">PASO 6</p> <p>Conectamos las puntas del cable al eliminador de 6 V y enseguida aislamos con cinta.</p>
<p style="text-align: center;">PASO 3</p> <p>Cubrimos los clavos con cinta de aislar dejando libre los extremos. De la hoja de cobre cortamos dos tiras para formar los contactos que se pegarán en uno de los extremos procurando que no estén juntos.</p>	<p style="text-align: center;">PASO 7</p> <p>Montamos el rotor y probamos que gire sin dificultad procurando que haya un buen contacto entre las escobillas y las terminales del eliminador.</p>
<p style="text-align: center;">PASO 4</p> <p>Formado el rotor se monta sobre los orificios de las ménsulas en posición vertical para tomar las distancias. Enseguida fijamos las ménsulas a la caja de CD con el pegamento esperando que queden adheridas.</p>	<p style="text-align: center;">PASO 8</p> <p>Conectamos el eliminador a la línea de 120V y acercamos el magneto. Enseguida notamos que el motor funciona.</p>



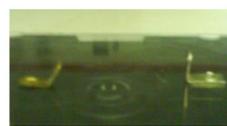
PASO 1



PASO 2



PASO 3



PASO 4



PASO 5



PASO 6



PASO 7



PASO 8

Fuente(s): Elaboración propia.

GENERADOR ELÉCTRICO

FIGURA 11

Secuencia didáctica para la construcción de un generador eléctrico

<p>El generador eléctrico es un dispositivo que transforma la energía magnética en energía eléctrica por medio de la generación de una corriente eléctrica a partir del campo magnético de un electroimán. En general, los generadores son máquinas eléctricas rotatorias. Algunas veces se usan solo para elevar el potencial como en este caso. Sus fundamentos teóricos se establecen en el principio de inducción electromagnética.</p>	
<p>MATERIAL</p> <p>Tubo de PVC de 2" de diámetro, alambroón de hierro mediano, alambre magneto calibre # 20, cable de conexión, foco de 12 V, cinta de aislar, cautín, pinzas y cúter.</p>	
<p style="text-align: center;">PASO 1</p> <p>El primer paso es rellenar el tubo de PVC con el alambroón y enseguida enrollar el alambre magneto alrededor del tubo de PVC para formar la bobina 1.</p>	<p style="text-align: center;">PASO 4</p> <p>Se aíslan las uniones de las bobinas formadas con cinta y se coloca un vaso de unicel en la parte inferior de la bobina mayor, donde se encuentra la conexión al cable de corriente. Finalmente tenemos el dispositivo completo como se observa en la figura.</p>
<p style="text-align: center;">PASO 2</p> <p>Luego se hacen las conexiones tomando un extremo del alambre magneto al cable de conexión y soldamos con el cautín. Se vuelve a repetir la misma operación con el otro extremo de la bobina 1.</p>	<p style="text-align: center;">PASO 5</p> <p>Para probar el efecto de inducción, es necesario introducir la segunda bobina dentro de la primera y anotar sus observaciones sin conectar.</p>
<p style="text-align: center;">PASO 3</p> <p>Se formará una segunda bobina de un diámetro de 4" con 30 vueltas de alambre magneto de # 20. Para conectar el foco es necesario limpiar el barniz del alambre magneto y soldar (con el cautín) en el punto superior un extremo y a la base metálica el otro (tener cuidado de que no se junten).</p>	<p style="text-align: center;">PASO 6</p> <p>Conecta las terminales de la bobina 2 a la línea de 110 V y repite el paso 5.</p>

62



PASO 1



PASO 2



PASO 3



PASO 4



PASO 5



PASO 6

Fuente(s): Elaboración propia.

Análisis de la eficacia de un propuesta de intervención para disminuir las misconceptions en matemáticas

Analysis of efficacy of a proposed intervention to reduce misconceptions in mathematics.

Yazna Cisternas Rojas

Escuela de Pedagogía. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

María Dolores Gil Llarío

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad De Psicología. Universitat de València, España

Resumen

Las misconceptions son ideas erróneas que los estudiantes aportan al aprendizaje y que se originan ya sea por un esquema cognitivo inadecuado o una práctica pedagógica inapropiada. La investigación realizada tuvo como objetivo evaluar la disminución de misconceptions asociada a la resolución de tareas referidas al ámbito de multiplicación y división dado el contexto de aplicación de un programa de intervención en Chile. Se evaluó su efecto sobre problemas con texto y cálculo, como así también la variabilidad de errores debido al desarrollo de misconceptions. La muestra se compuso de 368 estudiantes de cuarto año de escuelas públicas chilenas, de los cuales 122 asistieron a escuelas donde se aplicó el programa de forma regular en la asignatura de matemáticas. Los resultados indicaron un efecto positivo: el rendimiento matemático de alumnos que participaron del programa fue superior al de los estudiantes que aprendieron matemáticas de forma tradicional ($p < .05$). El número de errores de los estudiantes que participaron en el programa fue significativamente menor al que tenían antes de iniciar el programa. Además se comprobó que tras la intervención, los estudiantes disminuyeron sus errores en problemas de texto con y sin apoyo de representación, con y sin cálculo y en lo referido a propiedades.

Palabras clave: intervención; misconceptions; resolución de problemas; multiplicación-división.

Abstract

The misconceptions are misconceptions that students bring to learning and which originate either by an inadequate cognitive schema or inappropriate pedagogical practice. The research aimed to evaluate the decrease of misconception associated with the resolution of tasks relating to the field of multiplication and division given the context of implementation of a program of intervention in Chile. Its effect was evaluated on text and calculation problems, as well as variability errors due to the development of misconception. The sample consisted of 368 students 4th basic grade from public school .122 attended schools where the PAC regularly applied in the mathematics. The results indicated a positive effect of the program: the mathematical performance of students who participated to this program was higher than students who learned traditional math ($p < .05$). The errors of the students who participated in the program was significantly lower than they had before starting the program. Furthermore it was established that after the intervention, students decreased their errors in text problems with or without support, with and without calculation in respect of properties.

Keywords: Intervention; misconceptions; problems, multiplication-division.

1. INTRODUCCIÓN

Las misconceptions son ideas no exactas que el estudiante aporta a su aprendizaje (Kaut, 2013) y responden a interpretaciones creadas sobre la base de las convicciones desarrolladas a través de un aprendizaje y por tanto, se consideran fruto de un conocimiento (Sbaragli y Santi, 2011).

Gal-Ezer & Zur (2004) plantean que el origen de las misconceptions o ideas erróneas está en un considerable número de reglas intuitivas que elaboran los estudiantes cuando tratan de aprender conocimiento nuevo. Los niños y niñas no suelen tener consciencia de cómo se explican los fenómenos y esta ausencia de marco explicativo impide que cuestionen lo que saben y permite asimilar nueva información a su estructura conceptual: es este tipo de aprendizaje por asimilación, el que parece constituir la base de la creación de misconceptions. En matemáticas, frecuentemente, se presentan misconceptions y estas pueden ocasionar graves problemas, si no son resueltas, en la trayectoria educativa de los estudiantes (Ayyildiz & Altun, 2013; Biber, Tuna & Korkmaz, 2013; Cueli, García & González-Castro, 2013; McGuire, Kinzie & Berch, 2012; González-Pienda & otros, 2012; Ashlock, 2002). Es por ello, que la comprensión y el uso de estrategias efectivas para ayudar a los estudiantes a evitar las misconceptions y disminuir los errores es uno de los aspectos más importantes para el conocimiento del contenido matemático (Russell, O'Dwyer, & Miranda, 2009).

64

Una de las principales dificultades que pueden originar misconceptions en los estudiantes son los déficits en el almacenamiento y la recuperación de hechos matemáticos (Geary, 2007). Las consecuencias de este problema han sido documentadas por Wilson & Dehaene (2007) quienes plantean que el estudiante es incapaz de centrar su atención en nuevos objetos de conocimiento y seguir nuevas instrucciones cuando carecen de una buena memoria de trabajo. Además Krawec (2012) ha indicado que estudiantes de bajo rendimiento o diagnosticados con dificultades en matemática, son menos hábiles en el parafraseo y poseen dificultades para representar a nivel visual un problema matemático. Ante este panorama, se deben tener en cuenta algunos principios en la enseñanza, como son la importancia de una instrucción explícita y el diseño instruccional dirigido que junto a métodos de E/A estructurados pueden mejorar los resultados de los estudiantes con dificultades en la asignatura.

La enseñanza de las matemáticas no puede sustraerse de las exigencias de las normativas que cada gobierno establece con respecto a la educación básica de sus ciudadanos. El currículum oficial, como expresión de lo que un estado considera que sus ciudadanos deben aprender, determina el énfasis con que se trabajan los diferentes objetivos y contenidos académicos de la enseñanza básica (Goizueta & Planas, 2013; Waissbluth, 2013, 2010; Sepúlveda, Pimienta & Villagra, 2012). En este contexto, Chile avanza en los últimos años reformulando el currículum de la asignatura de matemáticas, y centrando la enseñanza de las operaciones aritméticas en el primer ciclo básico, es decir, de 1° básico a 4° básico (7-10 años) (Ministerio de Educación, Chile, 2013, 2004). Para disminuir la brecha de rendimiento académico entre las escuelas públicas municipales y privadas, se generó un programa de intervención denominado Programa de Apoyo Compartido (Raczynski, Muñoz, Weinstein & Pascual, 2013; Weinstein, Fuenzalida & Muñoz, 2010; Oliva, 2008) que se basa en cinco líneas de trabajo y una de ellas es la implementación efectiva del currículum. Para lo anterior, provee una planificación anual de los aprendizajes y un plan específico de cada una de las clases de matemáticas, además de variados recursos evaluativos. La programación detalla qué estrategias deben ser usadas en cada momento de la clase: el objetivo de la sesión que debe ser comunicado a los estudiantes, el tiempo que se estima pertinente para cada acción a realizar, las intervenciones precisas que debe ejecutar el docente y los materiales que han de tenerse en cuenta.

El objetivo de este estudio es analizar la eficacia de esta propuesta de intervención en cuanto a su capacidad para disminuir las *misconceptions* de los estudiantes y mejorar su rendimiento matemático. Existen escasas investigaciones que describan las dificultades del alumnado en este campo y este estudio contribuye a mejorar los enfoques metodológicos para la E/A de las matemáticas por parte de los docentes.

2. MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES

Participaron un total de 368 estudiantes de cuarto año básico (61.1% damas, 38.9% varones) con una media de edad de 10.9 años. Los estudiantes fueron evaluados en dos momentos, al inicio y al final del período académico y pertenecen a la totalidad de escuelas públicas (13 establecimientos) de la comuna de Quillota, Chile. Hubo mortandad muestral entre las medidas pre y post

intervención, terminando el estudio con 264 alumnos. Cinco establecimientos de los trece participaron voluntariamente en la condición experimental. Las familias de los alumnos poseen un nivel socioeconómico medio-bajo.

2.2 INSTRUMENTOS

Tras la obtención de los permisos correspondientes en cada uno de los centros escolares se consideraron las siguientes pruebas:

MATEMÁTICAS. Para conocer el rendimiento matemático global de los estudiantes en la asignatura se utilizaron los resultados de los estudiantes en la prueba MATEMATICAS en sus versiones paralelas. Esta evaluación consta de 18 ítems de 4 alternativas con respuesta única centrados en el área de Números y Operaciones. El desempeño de cada estudiante se puntuó entre 1 y 100

MULTIPLICACIÓN-DIVISIÓN. Para conocer el nivel de competencia de los estudiantes en el área específica de multiplicación y división se usó el instrumento diseñado ad hoc MULTIPLICACIÓN Y DIVISIÓN en sus dos versiones paralelas. Esta prueba consta de 18 ítems puntuados entre 1 y 100. La validez se evaluó comparando los resultados obtenidos con la prueba que mide rendimiento global (MATEMÁTICAS) y las calificaciones escolares, obteniendo correlaciones significativas con ambas pero de forma superior con el instrumento del rendimiento global (0.286**). La fiabilidad obtenida es 0.746. Este instrumento consta de dos escalas, la primera evalúa el rendimiento en determinados tipos de problemas (texto y cálculo, texto con y sin representación) y el segundo evalúa los tipos de errores o *misconceptions* (sumar cuando debía multiplicar o dividir, restar cuando debía multiplicar o dividir, que invierta la operación, es decir: que multiplique cuando debía dividir o inversa, que no sepa qué operación debe realizar, que a pesar que ha discriminado la operación calcule con error).

66

2.3 PROCEDIMIENTO

Al inicio del curso se aplica MATEMÁTICAS y MULTIPLICACIÓN-DIVISIÓN. Durante el año académico, las cinco escuelas participantes aplicaron el programa de intervención de forma regular mientras que los restantes establecimientos aplicaron metodologías tradicionales. Al finalizar el año académico, se aplicó nuevamente MULTIPLICACIÓN-DIVISIÓN, MATEMÁTICAS y se accedió al promedio obtenido en la asignatura por cada estudiante.

2.4 RESULTADOS

Nuestro objetivo fue conocer la eficacia del programa de intervención, para lo cual es necesario indagar si las posibles mejoras se deben al programa o exclusivamente a la instrucción durante un año académico. Para comprobar lo anterior se aplicaron análisis MANOVA con el objeto de analizar los posibles efectos de la intervención del programa. Se analizó el efecto *momento* comparando rendimiento antes y después del proceso instruccional, el efecto *grupo* para observar si hay diferencias entre las dos condiciones (estudiantes que participaron en el programa y los que no) y finalmente, el efecto *momento*×*grupo*, siendo ésta la información de mayor relevancia puesto que analiza conjuntamente las diferencias entre los grupos en cuanto a la envergadura de la mejora.

2.4.1 Eficacia global de la estrategia.

A través de MATEMÁTICAS, se observa (ver Tabla 1) que existen diferencias significativas ($F=14.672$, $p=.000$) entre antes y después de recibir la intervención (efecto momento) mostrándose mejores puntuaciones una vez finalizado el curso que en un inicio. Pero no aparecen diferencias entre quienes han participado en el programa y quienes han recibido una formación tradicional ya que el efecto grupo no muestra significación estadística ($F= 1.983$, $p=.160$), es decir, los estudiantes que participaron en el programa no muestran diferencias estadísticamente significativas con los que no lo hicieron. Por último, tampoco la interacción conjunta de ambos efectos, momento x producto se muestra significativa ($F=.179$, $p=.672$). No obstante, al enfocarse solo en los campos de multiplicación y división, a través de MULTIPLICACION-DIVISIÓN, se observa que hay diferencias significativas ($F=29.469$, $p=.000$) entre antes y después de recibir la intervención (ver Tabla 2) mejorando ambos grupos después de un curso académico y que no existen diferencias significativas entre los grupos ($F=3.336$, $p=.069$). La interacción momento×grupo se observa significativa ($F=11.411$, $p=.001$) habiendo partido de niveles similares ambos grupos si comparamos las medias ya que la diferencia entre las medias del pre y del post en el grupo experimental es de 11.9 puntos (de 49.4 a 61.3) mientras que la diferencia entre el pre y el post en el grupo control es de 2.7 puntos (de 51.2 han pasado a 53.9). Además los alumnos del grupo experimental partían de puntuaciones más bajas que los del grupo control (49.4 frente a 51.2) y sin embargo en el post les superan (61.3 frente a 53.9) con dispersiones muy semejantes.

TABLA 1

MANOVA en grupo experimental y control en MATEMÁTICAS

	Pretratamiento	Postrata- miento	Efecto Momento			Efecto Grupo			Efecto Momentox Grupo		
	\bar{X} (DT)	X (DT)	F	p	gl	F	P	gl	F	p	gl
Experimental	47.91	53.16	14.672	.000	1	1.983	.160	1	.179	.672	1
	(19.5)	(21.2)									
Control	51.49	55.70									
	(17.8)	(18.6)									

TABLA 2

MANOVA en grupo experimental y control en MULTIPLICACION-DIVISIÓN

	Pretratamiento	Postrata- miento	Efecto Momento			Efecto Grupo			Efecto Momentox Grupo		
	\bar{X} (DT)	X (DT)	F	p	gl	F	P	gl	F	p	gl
Experimental	49.38	61.26	29.469	.000	1	3.336	.069	1	11.411	.001	1
	(17.2)	(19.2)									
Control	51.16	53.92									
	(17.4)	(19.1)									

68

Como se ha indicado anteriormente, el instrumento MULTIPLICACION-DIVISIÓN, en sus dos versiones paralelas, presenta diferentes tipos de tareas y patrones de errores y los datos obtenidos a nivel global se corroboran al observar los resultados parciales que ofrece el instrumento.

2.4.2 Desarrollo de habilidades matemáticas: tipos de tareas

La Tabla 3 presenta los resultados asociados a cada tipo de problema propuesto. Para los problemas referidos a la escala *texto* existen diferencias significativas en el efecto momento ($F=67.29$, $p=.000$) de lo que se concluye que tanto los estudiantes que participaron en el programa de intervención como los del grupo control mejoran en cuanto a su competencia matemática en problemas que se presentan en formato de texto. También aparecen diferencias significativas entre quienes han participado en el programa y quienes han recibido una formación tradicional ya que el efecto grupo muestra significación estadística ($F= 4.79$, $p=.029$). Si observamos las medias podemos constatar que los estudiantes que participaron en el programa han mejorado más que los de metodología tradicional. Por este motivo, la interacción conjunta de ambos efectos, momento x producto también se muestra significativa ($F=12.18$, $p=.001$). Esto significa que el grupo experimental ha mejorado con respecto a su nivel inicial y lo ha

hecho de forma más significativa que la mejora que ha experimentado el grupo control, mostrándose que esta metodología es significativamente más eficaz que la metodología tradicional

Los resultados obtenidos en la escala *cálculo* indican que existen diferencias significativas entre antes y después de recibir la intervención ($F=134.46$, $p=.000$) de lo que se concluye que todos los estudiantes mejoran en cuanto a su competencia matemática en este tipo de tareas, tanto los del grupo experimental como los del grupo control. Pero, se constata que ninguna de las dos condiciones es mejor que la otra ya que no existen diferencias significativas entre los dos grupos ($F= 2.08$, $p=.149$). Y tampoco la interacción conjunta de ambos efectos se muestra significativa ($F=1.23$, $p=.268$), siendo el único tipo de tareas donde no existe mejora significativa de los estudiantes del grupo experimental sobre los del grupo control.

En el tipo de problemas *texto más representación*, existen diferencias significativas en el efecto momento ($F= 31.16$, $p=.000$) de lo que se concluye que todos los estudiantes mejoran en cuanto a su competencia matemática en problemas que presentan texto y representación o apoyos gráficos. Sin embargo, no existen diferencias sustanciales entre quienes han participado en el programa y quienes han recibido una formación tradicional ya que el efecto grupo no muestra significación estadística ($F=.000$, $p=.335$). No así, la interacción de ambas variables, momento x producto, donde sí se observa diferenciación significativa ($F=6.79$, $p=.010$).

Así también, existen diferencias significativas entre antes y después de la intervención ($F=27.43$, $p=.000$) en problemas de *texto sin cálculo*, todos los estudiantes mejoraron su desempeño. Además, existen también diferencias significativas entre quienes han participado en el programa y quienes han recibido una formación tradicional ya que el efecto grupo muestra significación estadística ($F= 6.48$, $p=.011$), es decir, los estudiantes que participaron en el programa obtienen mejores puntuaciones que los que no lo hicieron. Por último, la interacción conjunta de ambos efectos, momento x producto también se muestra significativa ($F=17.26$ y $p=.000$).

Por su parte, en problemas de *texto con cálculo* también existen diferencias significativas ($F= 108.93$, $p=.000$) entre antes y después de recibir la intervención (efecto momento) de lo que se concluye que los estudiantes mejoran en cuanto a su competencia matemática en problemas donde deben elegir una operación

y luego realizar un cálculo. Sin embargo, no existen diferencias sustanciales entre quienes han participado en el programa y quienes han recibido una formación tradicional ya que el efecto grupo no muestra diferencias significativas entre los grupos ($F=2.006$, $p=.158$).

TABLA 3
MANOVA de grupo experimental y control en MULTIPLICACION-DIVISIÓN: según tipos de tareas

		Pretratamiento	Postratamiento	Efecto Momento			Efecto Grupo			Efecto Momento x Grupo		
		\bar{X}	\bar{X}	F	P	gl	F	p	gl	F	p	gl
		(DT)	(DT)									
PROBLEMAS TEXTO	Experimental	4.28 (2.0)	6.25 (2.3)	67.296	.000	1	4.797	.029	1	12.181	.001	1
	Control	4.51 (1.9)	5.30 (2.2)									
PROBLEMAS CÁLCULO	Experimental	2.85 (1.4)	4.37 (1.7)	134.46	.000	1	2.088	.149	1	1.231	.268	1
	Control	2.78 (1.4)	4.04 (1.8)									
PROBLEMAS TEXTO + REP	Experimental	2.11 (0.9)	2.76 (1.0)	35.160	.000	1	.000	.335	1	6.791	.010	1
	Control	2.23 (0.9)	2.49 (1.0)									
PROBLEMAS TEXTO S/CAL	Experimental	2.41 (1.1)	3.26 (1.3)	27.433	.000	1	6.489	.011	1	17.264	.000	1
	Control	2.53 (1.1)	2.63 (1.2)									
PROBLEMAS TEXTO C/CAL	Experimental	3.95 (1.4)	5.75 (1.8)	108.93	.000	1	2.006	.158	1	9.138	.003	1
	Control	4.17 (1.3)	5.16 (2.0)									
PROBLEMAS PROP	Experimental	1.66 (0.9)	3.66 (1.4)	400.81	.000	1	11.106	.001	1	9.448	.002	1
	Control	1.61 (0.8)	3.07 (1.3)									

Nota: TEXTO: Presenta un texto asociado a datos que requiere comprensión para su resolución; CALCULO: sin texto asociado que explique la situación; TEXTO + REP: presenta un texto y un apoyo gráfico que complementa la información; TEXTO S/C: no requiere cálculo solo que comprenda el planteamiento del problema y seleccione la operación adecuada; TEXTO C/C: además de elegir la operación pertinente debe realizar el cálculo; PROP: evalúa la competencia en la aplicación de la multiplicación o división.

Finalmente, los resultados en la escala *propiedades* muestran que existen diferencias significativas ($F= 400.81$, $p=.000$) entre antes y después de recibir la intervención (efecto momento) entre todos los estudiantes. Pero el grupo que participó del programa muestra mejores resultados que el grupo que recibió una formación tradicional ya que el efecto grupo muestra significación estadística ($F=11.106$, $p=.001$), es decir, los estudiantes que participaron en el programa mejoran significativamente más que los que no lo hicieron lo cual se corrobora si observamos el efecto conjunto, momento x producto donde se muestran diferencias claramente significativas ($F= 9.448$, $p =.002$).

2.4.3 Desarrollo de *misconceptions*: patrones de errores.

En la Tabla 4 se observan los resultados obtenidos al efectuar análisis MANOVA en cada uno de los patrones de error que permite identificar el instrumento MULTIPLICACIÓN-DIVISIÓN con el objeto de verificar la eficacia del programa. Como se aprecia, todas las medias obtenidas por el grupo intervenido han disminuido a diferencia de los estudiantes del grupo control.

Los estudiantes que participaron en el programa han mejorado más que el grupo control siendo significativo ($F= 125.65$, $p=.000$). Sin embargo, no existen diferencias significativas entre quienes han participado en el programa y quienes han recibido una formación tradicional ya que el efecto grupo no muestra significación estadística ($F= 1.154$, $p=.283$), pero sí, el efecto conjunto, momento x producto, que muestra significación ($F=4,54$, $p=.034$).

Similar situación ocurre con el error referido a restar cuando debían multiplicar o dividir. Hay diferencias significativas entre antes y después de recibir la intervención (efecto momento) en la escala referida al error de restar cuando debe multiplicar o dividir ($F=6.28$ y $p=.013$). Pero no así, el efecto grupo, donde no existen diferencias entre quienes han participado en el programa y quienes han recibido una formación tradicional ($F= 1.48$, $p=0.224$). Por último, la interacción conjunta de ambos efectos, momento x producto, se muestra significativa ($F=3.95$, $p< 0.05$).

En el caso del error referido a invertir la operación, sólo se observan diferencias significativas ($F=7.55$, $p =.006$) en el efecto momento, es decir, entre antes y después de recibir la intervención. Pero no así, el efecto grupo, donde no existen diferencias entre quienes han participado en el programa y quienes han

recibido una formación tradicional ($F=7.55$, $p=0.224$) ni tampoco hay diferenciación significativa en la interacción conjunta de ambos efectos, momento x producto, ($F=0.67$, $p=0.411$).

TABLA 4
MANOVA de grupo experimental y control en MULTIPLICACION-DIVISIÓN: según tipos de error

		Pretratamiento	Postratamiento	Efecto Momento			Efecto Grupo			Efecto Momento x Grupo		
		\bar{X}	\bar{X}	F	p	gl	F	p	gl	F	P	gl
		(DT)	(DT)									
SUMA / MULTIPLICAR O DIVIDIR	Experimental	2.59 (1.3)	1.21 (1.4)	125.65	.000	1	1.154	.000	1	4.54	.034	1
	Control	2.49 (1.2)	1.56 (1.4)									
RESTA/ MULTIPLICAR O DIVIDIR	Experimental	1.17 (0.8)	0.86 (0.9)	6.288	0.13	1	1.481	.224	1	3.945	.048	1
	Control	1.12 (0.8)	1.09 (1.0)									
INVIERTE LA OPERACIÓN	Experimental	0.40 (0.6)	0.24 (0.4)	7.550	.006	1	.969	.326	1	.678	.411	1
	Control	0.41 (0.6)	0.33 (0.5)									
NO DISCRIMINA LA OPERACIÓN	Experimental	1.78 (1.1)	2.46 (1.5)	72.078	.000	1	2.966	.086	1	4.749	.030	1
	Control	1.75 (1.1)	2.90 (1.7)									
CALCULA CON ERROR	Experimental	0.90 (0.9)	2.34 (1.4)	255.21	.000	1	3.389	.066	1	3.089	.080	1
	Control	0.91 (0.9)	2.71 (1.6)									

NOTA: Suma/multiplicar o dividir: suma cuando debería multiplicar o dividir; Resta/multiplicar o dividir: resta cuando debería multiplicar o dividir; Invierte la operación: multiplica cuando debe dividir o viceversa; No discrimina operación: no sabe qué operación realizar; Calcula con error: a pesar que selecciona la operación correctamente, comete error en su desarrollo.

El error consistente en la dificultad para discriminar la operación, muestra que todos los estudiantes cometes más errores de este tipo después que antes ($F=72.07$, $p<.000$) no existiendo, diferencias significativas entre los grupos ($F=2.96$, $p=.086$) lo que significa que en ambos casos la confusión aumenta, es decir, que el programa de intervención no logra clarificar sus conceptos.

Por último, en lo que se refiere a la escala *calcula con error*, se observan diferencias significativas ($F=255.2$, $p=.000$) en el efecto momento, lo que significa que en ambos grupos el número de errores aumentó tras la intervención. Aun cuando las medias indican que los estudiantes con metodología tradicional aumentaron más los errores, no existen diferencias significativas ($F=3.38$, $p=.066$) en el efecto grupo y tampoco hay significancia en el efecto conjunto de momento y grupo. Si bien ambos grupos cometen más errores al finalizar la instrucción, el grupo control falla más que el grupo experimental.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De modo general, tal y como se puede valorar a través de cada uno de los resultados en los grupos en estudio, la intervención se ha mostrado eficaz para desarrollar habilidades matemáticas en diversos tipos de problemas y disminuir las misconceptions desarrolladas en los estudiantes. Aun cuando el programa ya no está disponible, es de interés corroborar como una estrategia de E/A estructurada es una vía sólida capaz de provocar mejoras en el aprendizaje (Chia & Ng, 2010)

Los resultados obtenidos en MULTIPLICACIÓN-DIVISIÓN corroboran que el rendimiento de quienes participaron en el programa de intervención es superior al de quienes no participaron del programa. Ante las respuestas posibles frente a este panorama positivo y de eficacia que presenta el programa, es válido recordar la alta estructuración que lo caracteriza y las ventajas que ofrece al docente: aseguramiento de cobertura del currículum, programación anual y de clase, evaluación diagnóstica y formativa, reporte vía plataforma online acerca de los resultados de cada alumno por habilidad y contenido, además de contar con variedad y suficientes materiales manipulativos para cada estudiante. Tanto la estructuración de la estrategia como el acercamiento a la exploración de materiales didácticos aseguran el éxito en el aprendizaje matemático (Chia & Ng, 2010; Gil & Vicent, 2009; Fuchs, Fuchs & Powell, 2008).

Los estudiantes adscritos al programa de intervención mejoraron su rendimiento tanto en comparación al otro grupo en estudio como con respecto a su nivel inicial, lo que subraya el interés de considerar esta estrategia o variantes de la misma, como exitosa para la disminución de dificultades matemáticas que puedan presentar los alumnos.

Al comparar los resultados observados en función de diferentes tipos de tareas o problemas matemáticos a resolver, se puede valorar un efecto favorable en los problemas que requieren comprensión de un texto escrito siendo este un factor importante en el aprendizaje de los estudiantes y considerando los problemas de comprensión lectora que aquejan a los estudiantes. En los problemas con apoyo de representaciones o esquemas, en problemas de texto que requieren elegir operación y resolver o solo escoger la operación y en los referidos a propiedades también este programa se ha mostrado significativo en comparación a las metodologías tradicionales.

No obstante, el programa no tuvo un efecto de mejora significativo en los tipos de problemas de cálculo. Estos problemas evalúan la competencia en la aplicación del algoritmo de la multiplicación o división. Quizás esto esté relacionado con las características y el énfasis que la enseñanza de la matemática en Chile ha desarrollado: se han practicado más situaciones de comprensión de un problema que su mismo desarrollo y resolución. Se cree que las situaciones de cálculo han sido descuidadas en relación a las de texto, que seguramente han sido más trabajadas en las aulas donde se aplicó el programa. Esta situación es coincidente con lo planteado por diversos autores (Mabbot & Bisanz, 2008; Taylor, Pountney, & Malabar, 2007) quienes indican que errores de este tipo pueden deberse a atención del estudiante, disposición escrita del algoritmo, problemas en el valor posicional o símbolos, entre otros.

74

En relación con el tipo de error cometido, aun cuando los estudiantes presentan mejores índices promedio que los estudiantes de metodología tradicional en la disminución de errores, el programa no se muestra suficientemente eficaz para subsanar estas situaciones. Ante los tipos de error importantes como son sumar y/o restar en vez de multiplicar o dividir, todo el estudiantado presenta mejoras sin que aparezcan diferencias entre quienes aprenden a través de programa y quiénes no. Esto indicaría que este tipo de error, consistente en recurrir a operaciones más sencillas, se va resolviendo a lo largo de la trayectoria educativa de los estudiantes, por tanto no es determinante, en esta reducción, la intervención realizada.

Lo mismo sucede con el error descrito como inversión de operación, es decir, multiplicar cuando se debe dividir o viceversa, no hay resultados que corroboren que el programa es eficaz en disminuir esta dificultad de los estudiantes.

Por lo que se refiere al error que consiste en no discriminar la operación que deben realizar, también sucede que no se constatan diferencias entre los grupos. Sin embargo, la gravedad aquí está representada en el hecho que tras un año académico los errores se han incrementado. Si tenemos presente que no es una idea errónea presente en un inicio de curso académico sino que aparece por el contrario al finalizar el período del primer ciclo básico, se trata de un problema grave, independiente de la escuela a la que asisten. De la misma forma acontece con el caso de error en el cálculo. Los grupos presentan más errores al término de la instrucción que al inicio.

Finalmente, el profesor es responsable de velar por la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes y hace uso de los recursos didácticos que le brinda el sistema. Es así como en Chile surgió un acompañamiento altamente estructurado y con componentes capaces de afianzar el pensamiento matemático de sus estudiantes y debe ser el profesorado quien vaya adecuando estrategias similares a las características de sus estudiantes para la consecución de aprendizajes sólidos en esta asignatura.

La estrategia de intervención implementada es eficaz puesto que su sistematicidad aporta riqueza al proceso pedagógico, presenta ventajas como, por ejemplo, que los niños que participan de su implementación son más hábiles en resolver problemas de texto. Siendo así de beneficioso no soluciona problemas importantes de aprendizaje que presentan niños chilenos: no discriminar qué operación sirve para resolver un problema y aun si logran discriminar, entonces equivocan el resultado. Lejos de disminuir estas dificultades van en aumento, por tanto se entiende que los estudiantes no aprendieron cuándo debían usar la multiplicación o la división y cuándo no corresponde usarla, y el equivocarse los cálculos indica que las prácticas de ejercitación no fueron las suficientes como para que el docente reconociera esta problemática en su clase. Es decir, una vez más se pone de manifiesto la necesidad de diálogo en la clase y de evaluación permanente, los estudiantes deben poner en juego sus argumentos y el repertorio de ideas y creencias que poseen.

Para terminar, un programa de intervención como éste es beneficioso en las escuelas pero no soluciona todos los problemas subrayando las prácticas docentes susceptibles de mejorar. Creemos que los resultados obtenidos son suficientes para afirmar que la investigación válida y aporta información sobre las dificultades del estudiantado en el campo de las operaciones matemáticas y las misconceptions que están presentes en los niños y niñas.

REFERENCIAS

- Ashlock, R. (2002). *Error Patterns in Computation. Using Error Patterns to Improve Instruction*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Ayyildiz, N. & Altun, S. (2013). An Investigation of the effect of learning logs on remedying students' misconceptions concerning mathematics lesson. *H.U. Journal of education*, 28 (2), 71-86.
- Biber, C., Tuna, A. & Korkmaz, S. (2013). The mistakes and the misconceptions of the eighth grade students on the subject of angles. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 1 (2), 50-59.
- Chia, N. & Ng, A. (2010). An investigation on the error patterns in computation of whole numbers committed by Singaporean children with dyscalculia. *JAASEP Spring/Summer*, 5-37.
- Cueli, M., García, T. & González-Castro, P. (2013). Autorregulación y rendimiento académico en Matemáticas. *Aula Abierta*, 41 (1), 39-48.
- Fuchs, L., Fuchs, D., Powell, S., Seethaler, P., Cirino, P. & Fletcher, J. (2008). Intensive Intervention for Students with Mathematics Disabilities: Seven Principles of Effective Practice. *Learn Disabil Q* 31(2), 79-92.
- Gal-Ezer, J. & Zur, E. (2004). The Efficiency of Algorithms – Misconceptions. *Computers & Education*, 215-226.
- Geary, D. (2007). An evolutionary perspective on learning disabilities in mathematics. *Developmental Neuropsychology*, 32, 471-519.
- Gil, M. D. & Vicent, C. (2009). Determinación de los contenidos básicos de matemáticas en educación infantil y desarrollo de una prueba de evaluación criterial. *Revista Iberoamericana de educación*, 49 (4), 1-10. <http://www.rieoei.org/deloslectores/2696.pdf>
- Goizueta, M. & Planas, N. (2013). El papel del contexto en la identificación de argumentaciones matemáticas por un grupo de profesores. *PNA* 7(4), 155-170.
- González-Pienda, J., Fernández, S., Suarez, N., María, F., Tuero, E., García, T. & de Silva, E. (2012). Diferencias de género en actitudes hacia las matemáticas en la enseñanza obligatoria. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(1), 55-73.
- Kaut, G. (2013). A review of selected literature on causative agents and identification strategies of students' misconceptions. *Educatoria Confab* 2 (13), 79-94.
- Krawec, J. (2012). Problem Representation and Mathematical Problem Solving of Students of Varying Math Ability. *Journal of Disabilities, Published online before print March 5, 2012*.
- Mabbott, D. & Bisanz, J. (2008). Computational Skills, Working Memory, and Conceptual Knowledge in Older Children With Mathematics Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 15-28.

- Mc Guire, P., Kinzie, M. & Berch, D. (2012). Developing number, sense in Pre-K with five-frames. *Early Childhood Educ J*, 40, 213-222.
- Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2013). *Manual estratégico. Plan de apoyo Compartido*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2013). *Estándares de Aprendizaje Matemática 4° básico*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2004). *Implementación Curricular en el Aula Matemáticas Primer Ciclo Básico*. Santiago: MINEDUC.
- Oliva, M. A. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 34 (2), 207-226.
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J. & Pascual, J. (2013). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: un Intento por Equilibrar la Macro y Micro Política Escolar. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 164-193.
- Russell, M., O'Dwyer, L. & Miranda, H. (2009). Diagnosing students' misconceptions in algebra: Results from an experimental pilot study. *Behavior Research Methods* 41 (2), 414-424.
- Sbaragli, S. & Santi, G. (2011). Teacher's choices as the cause of misconceptions in the learning the concept of angle. *Jornal International de Estudios en Educación Matemática*, 117-157.
- Sepúlveda, S., Pimienta, J. & Villagra, C. (2012). Pensamiento del profesor de matemáticas acerca de la enseñanza y la evaluación. El caso de profesores de la Araucanía, Chile. *Revista de Evaluación Educativa*, 1 (2), 80-97.
- Taylor, M., Pountney, D. & Malabar, I. (2007). Animation as an aid for the teaching of mathematical concepts. *Journal of Further and Higher Education*, 31, 249-261.
- Waissbluth, M. (2010). *Se Acabó el Recreo. La desigualdad en educación*. Santiago: Debate.
- Waissbluth, M. (2013). *Cambio de Rumbo. Una nueva vía chilena a la educación*. Santiago: Debate.
- Weinstein, J., Fuenzalida, A. & Muñoz, G. (2010). La subvención preferencial: desde una difícil instalación hacia su institucionalización. *Fin de Ciclo*, 161-282.
- Wilson, A. & Dehaene, S. (2007). Number sense and developmental dyscalculia. *Human behavior, learning, and the developing brain: Atypical development*, 212-238.

Resiliencia y educación social

Resilience and social education

Benito del Rincón Igea

Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Universidad de Castilla-La Mancha, España.

Resumen

Esta aportación nos introduce en las enormes posibilidades que tiene el ser humano de superar lo que parecen sus límites. Ante circunstancias aparentemente insalvables, las personas resilientes son capaces de resurgir de la adversidad e, incluso, situarse en una posición superior a la de partida. Las características individuales, la procedencia familiar y, sobre todo, la presencia de un adulto significativo o tutor de resiliencia hacen posible construir y reconstruir la propia existencia, superando el pasado y orientándola hacia el futuro.

La resiliencia se educa trabajando los pilares que la sostienen: vínculo afectivo, autoestima, autocontrol, optimismo y "voluntad de sentido". Algunos ejemplos demuestran que es posible y necesario desarrollar esta competencia. Además, el texto sugiere que los educadores sociales deben poseerla y ayudar a adquirirla a los individuos con quienes trabajan, frecuentemente sometidos a experiencias de exclusión, altamente complejas y amenazantes.

Palabras clave: resiliencia, tutor de resiliencia, adversidad, educación social.

Abstract

This contribution introduce us into the huge potential that human beings can use in order to overcome difficulties that sometimes seems their own bounds. Under apparently insuperable circumstances, resilient people can re-emerge from adversity, cope with it and even win a more advantageous position. The individual characteristics, the familiar background and, overall, the assistance of a resilient adult or tutor make possible to build man's our own existence, overcoming the past and looking ahead.

The resilience grows in the person when we work on the keystones in which it is based: affective bond, self-esteem, self-control, optimism and "will of meaning". Some examples show that it is possible and necessary develop this competence. Moreover, the text suggests that social educators should assimilate this concept and help the people who educate to do the same. These people are usually under complex and threatening exclusion situations.

Keywords: *resilience, resilient tutor, adversity, social education.*

1. INTRODUCCIÓN

Viktor E. Frankl, superviviente del exterminio nazi, psiquiatra y fundador de la logoterapia¹, ejemplo nítido de persona resiliente, afirma con seguridad:

“Los que estuvimos en campos de concentración recordamos a los hombres que iban de barracón en barracón consolando a los demás, dándoles el último trozo de pan que les quedaba. Puede que fueran pocos en número, pero ofrecían pruebas suficientes de que al hombre se le puede arrebatar todo salvo una cosa: *la última de las libertades humanas –la elección de la actitud personal ante un conjunto de circunstancias– para decidir su propio camino*” (Frankl, 1991: 71).

La situación era adversa a todas luces y, a pesar de que la lógica conducía a una desesperanza absoluta, Frankl fue capaz de generar conductas positivas. En medio del hambre, el frío, el trabajo demoledor, la despersonalización y la constante amenaza de muerte en las cámaras de gas, consiguió distanciarse y mantenerse abierto a un futuro terriblemente incierto, alentado desde un interior profundamente rico y, aún en medio de la injusta condena, radicalmente libre.

80

Edith Stein, filósofa alemana de origen judío, incansable buscadora de la verdad, y Maximiliano Kolbe², clérigo polaco, transformaron la crueldad de Auschwitz, y su propia muerte, en un heroico ejercicio de auxilio a los que compartían con ellos la misma suerte. Unas convicciones religiosas profundas hicieron de ellos personas resilientes y dieron sentido al “sin sentido” de aquel campo de exterminio.

“La vida es bella”, película dirigida por R. Benigni (1997), muestra cómo el padre de Giosuè, niño de corta edad, haciendo un esfuerzo ingenioso, transforma la misma realidad dramática que los casos anteriores en un juego.

¹ La Logoterapia se orienta a descubrir el sentido de la vida (logos=sentido) y supone acompañar a las personas que sufren problemas existenciales. Después del Psicoanálisis de Freud y la Psicología Individual de Adler, la logoterapia se considera la tercera escuela vienesa de psicoterapia.

² Kolbe sacrificó su vida para que otro preso, padre de familia, pudiera sobrevivir. En su biografía puede apreciarse cómo desarrolla actitudes resilientes ayudando a otros en los horribles sufrimientos del campo y, finalmente, en el bunker del hambre. Fossard, A. (2010). *No olvidéis el amor*. Madrid: Palabra.

Lo cierto es que un ser humano, en “situación límite”, cuya vida alcanza un sentido, y se dirige hacia él con un compromiso firme, tiene más posibilidades de supervivencia que el resto. Desde luego, no es una condición suficiente para sobrevivir, pero sí necesaria.

En esta aportación, pretendemos situar el concepto de resiliencia desde algunos referentes teóricos y con ejemplos de personas resilientes, como los citados; posteriormente, señalaremos varios factores que están presentes en los procesos resilientes y, por tanto, que se ven implicados en una educación para la resiliencia. Consideramos, además, los pilares de la resiliencia y, finalmente, aplicamos esta competencia al ámbito de la Educación Social.

2. LA RESILIENCIA ES POSIBLE

El ser humano busca la lógica y el fin de las situaciones que vive, porque no puede vivir sin rumbo, desorientado, sin apoyar su inevitable sufrimiento o su codiciada felicidad en motivos valiosos, sólidos, inamovibles, incluso frecuentemente, trascendentes. Es lo que Frankl llama “voluntad de sentido” o dirigirse hacia algo o alguien distinto de sí mismo. En otras palabras, “una causa a la que servir o una persona a la que amar”. El sentido de la vida, se puede transmitir con palabras; el educador puede proporcionar un contexto favorable para descubrirlo pero, en último término, es cada uno quien lo debe alcanzar en una exploración y conquista que se hace inevitablemente personal.

Las sociedades occidentales, cuyos miembros aspiran, frecuentemente, a la falacia de alcanzar la plenitud con migajas de “bienestar”, promueven el placer y rehúyen la dificultad. Así, sitúan al individuo indefenso ante las dificultades y alejado de lo que podríamos denominar un perfil resiliente. Quizá éste es uno de los factores desencadenantes de numerosos desequilibrios sociales y personales como, por ejemplo, la desestructuración familiar, el vacío existencial y la desesperanza, cuya superación, sería más asequible con personas resilientes. La capacidad de reflexión y de posicionarse asertivamente ante las distintas situaciones que la vida plantea, siguen siendo absolutamente imprescindibles en nuestro contexto.

No estamos predeterminados por las circunstancias que nos envuelven aunque, desde luego, nos influyen y, a veces, nos condicionan fuertemente. Podemos superarlas; y eso es precisamente la resiliencia: la capacidad de enfrentarse a

situaciones difíciles, incluso aparentemente insuperables, saliendo fortalecidos y transformados. La persona resiliente se sitúa a un nivel superior respecto al que partió.

Tim Guénard³, disfruta actualmente de una vida social y familiar totalmente normalizada, pero sus antecedentes hacían presagiar un futuro desgraciado. De hecho, antes de encontrarse con determinadas personas que confiaron en él -una juez y su actual mujer- estuvo durante muchos años sobreviviendo en la calle como delincuente. Abandonado por su madre a edad bien temprana, cuando apenas contaba cinco años, debió permanecer largo tiempo en un hospital a causa de las palizas de su padre, período durante el cual no recibió una sola visita. Con sabia perspectiva comenta:

“Hoy soy un hombre feliz. No es lo que ayer pensaba. Doy gracias por este pasado. Me ha dado el presente, una imprevista vida de ternura. (...) He colgado mis guantes de boxeo para cultivar miel. (...) Mi cuadrilátero es mi corazón. En cada uno de nosotros se desarrolla, en cada instante, el combate del amor. He conocido a miles de jóvenes: en los colegios, en las prisiones, en los estadios... Les cuento mi parábola preferida, la que me ha enseñado la vida: la oración del estiércol. Para hacer crecer hermosas flores en un jardín hace falta estiércol. Es nuestro pasado. Dios se vale de él para hacernos crecer. (...) Es preciso dejar reposar el estiércol, esperar a que se seque, a que se descomponga lentamente. Con el tiempo se convierte en algo maleable, inodoro, ligero, fértil. Entonces da las flores más bellas y los brotes más hermosos”. Guénard (2010: 272)

82

Es otro ejemplo de que un hombre puede ser libre para alterar lo que parecía, irremisiblemente, su propio destino. Incluso podemos afirmar que esta transformación se ha producido gracias a ese pasado “repugnante”; porque el hoy no podría darse sin un ayer como el que fue.

Como los anteriores, muchos otros seres humanos han sido capaces de superar lo que parecían sus propios límites. Tal es el caso de Stephen Hawking, astrofísico con esclerosis lateral amiotrófica; Kyle Maynard, deportista destacado, aunque carece de rodillas y codos; Steve Jobs, fundador de Apple, quien a pesar de varios reveses, hace triunfar su empresa de forma espectacular (Isaacson, 2011). Las circunstancias calamitosas, como accidentes y atentados, también

³ Describe su trágica experiencia vital en la obra: Guénard, T (2010). *Más fuerte que el odio. Cómo escapar de un destino fatal y convertirse en un hombre feliz a pesar de la desgracia*. Barcelona: Gedisa.

han motivado que muchas personas hayan sacado lo mejor de sí mismas para provecho propio y de los demás; es el caso de los supervivientes del vuelo 571 de la Fuerza Aérea Uruguaya que se estrelló en los Andes en octubre de 1972⁴.

Prácticamente en todos los ámbitos de la actividad humana⁵ podemos distinguir personas que han sabido fortalecer su personalidad para afrontar los acontecimientos traumáticos.

3. CONCEPTO DE RESILIENCIA

Resiliencia es un término procedente del Latín que significa volver atrás, resaltar, rebotar. En física, es la capacidad que tiene un material de recuperar su forma inicial, después de soportar la presión que lo deformó. Aplicando el concepto a lo humano, podríamos decir que resiliencia es la capacidad que tienen las personas para afrontar la adversidad, creando los recursos necesarios para salir fortalecidos. La dificultad es un motivo para superarse y conseguir, incluso, un nivel más elevado de desarrollo. Es una habilidad que permite no solo resurgir desde la adversidad sino, además, salir fortalecido de la misma. Precisamente las condiciones desfavorables activan las potencialidades escondidas en la propia persona, o en su entorno, para avanzar con más decisión.

83

También los grupos bien cohesionados, y los equipos de trabajo, pueden actuar según conductas resilientes. Por ejemplo, el profesorado de un Instituto de Educación Secundaria de una ciudad populosa del cinturón de Barcelona, ve como empeoran sus condiciones de trabajo pues se incrementa progresivamente el alumnado inmigrante, crece la percepción negativa por parte de las familias y reduce, a su vez, el número total de matriculados (Marro, 2008). Todo sugiere que el equipo docente se inhibirá o caerá en el desánimo, la rutina y, como consecuencia, decrecerá ostensiblemente la calidad del trabajo. Pero la reacción del profesorado superó lo previsible: en lugar de añorar el pasado y buscar culpables, se inicia un proceso de reflexión interna que genera unas normas de convivencia, para dar sentido a respuestas automáticas y poco consistentes. Además, se elabora un nuevo Proyecto Educativo. En definitiva,

⁴ Después de 72 días sobreviviendo en condiciones muy adversas de frío y canibalismo, son rescatados gracias a que dos tripulantes caminan unos 50 Kms para encontrar ayuda.

⁵ Ver la página web del Instituto Nacional de la Resiliencia <http://resiliencia-ier.es/>

el centro modifica su rumbo, se activa institucionalmente y el equipo directivo emprende el liderazgo del cambio, especialmente en las personas del Director y el Jefe de Estudios.

Es ya clásico el trabajo de Werner (1989) en la isla de Kawai (Hawai), donde hizo un estudio longitudinal de varios centenares de niños cuyas condiciones de pobreza y escasez de vínculos familiares hacían prever una adultez problemática. Sin embargo, el 80% de estos niños evolucionaron positivamente y, a pesar de su condición de “vulnerables”, alcanzaron una vida adulta competente y bien integrada. ¿Qué variables habían influido en esta parte del grupo? Se consideraron factores genéticos o relacionados con el parto; pero la autora concluyó que, en todos los casos, una persona había jugado un papel “protector”, proporcionando apoyo incondicional al menor. Durante su crecimiento, estos niños contaron con alguien –no necesariamente el padre o la madre- que reconoció su esfuerzo por ser válidos, competentes y que, en definitiva, incrementó su autoestima. La misma autora, tras revisar algunos estudios realizados en otras partes del mundo con niños desafortunados, afirma que la influencia más positiva para ellos es una relación cariñosa y estrecha con un adulto significativo.

84

Este trabajo, además de sus valiosos hallazgos, sirvió para ampliar el objeto de observación, descentrándolo de los niños débiles y orientándolo hacia las cualidades de los que mejor conseguían sobrevivir.

La resiliencia, pues, se plantea, al menos, en relación a varios factores: las características del propio individuo, la familia, el entorno y, sobre todo, personas clave que ayudan en la superación de situaciones muy adversas. Podemos entenderla también desde el modelo ecológico-transaccional del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987), según el cual, los distintos factores interactúan y ejercen una influencia directa en el desarrollo pero, a su vez, la persona es capaz de descubrir las posibilidades del ambiente, aunque sea desfavorable, modificarlas y aprovecharlas para adaptarse y crecer como persona (Luthar y otros, 2000).

Posteriormente, se introducirá el concepto de “tutor de la resiliencia” o profesional que facilita a las personas en riesgo hacer una lectura “desvictimizadora” de la situación. De hecho, en el centro educativo que hemos comentado más arriba, tanto el Director, como el Jefe de Estudios, actúan de tutores de la resiliencia.

4. EDUCACIÓN DE LA RESILIENCIA

La historia explica el presente, pero no cierra el futuro. Esta visión esperanzada de la persona humana, a cualquier edad, abre enormes posibilidades que deben ser aprovechadas desde la educación. La resiliencia, a veces, se tiene; pero sobre todo, se consigue.

Decíamos más arriba que la sociedad del bienestar no parece favorecer una estructura resiliente en la personas. La capacidad de resistir y de remontarse ante situaciones desfavorables se oculta bajo aspiraciones de corto alcance que, frecuentemente, parecen aniquilar otros valores superiores como la reflexión sobre las circunstancias personales y su superación, cuando se presentan adversas. Somos, en general, muy vulnerables a la adversidad, en parte porque no hemos recibido educación para enfrentarnos a ella.

La resiliencia, como resultado de un proceso de adaptación a la adversidad, se puede y se debe entrenar, aprender y desarrollar. Para ello, es preciso dotar al individuo de recursos como los siguientes⁶: conocer las propias capacidades, un autoconcepto elevado, percibir el problema como superable, autorregulación emocional, responsabilidad, equilibrio vital, automotivación, optimismo, empatía y sentido del humor.

Cyrułnik (2003), estudioso del tema, plantea que la fuente de la resiliencia se encuentra en dar y recibir afecto y en actitudes de amor y cooperación; se relaciona, por tanto, con factores contextuales. Es una cualidad que puede tener algo de innata, pero que crece en la medida que se van obteniendo experiencias exitosas. Sin embargo, va más allá de la genética y del entorno pues, en última instancia, puede situarse en términos de libertad y creatividad.

Así pues, la respuesta, más o menos resiliente, de una persona ante circunstancias difíciles es el resultado de distintos factores individuales, familiares y contextuales que se dan cita en el momento en que se requiere una conducta resiliente.

Algunos estudios, como el de Ruiz (2014), han puesto de manifiesto la estrecha relación entre esta capacidad y los vínculos afectivos que se establecen entre las personas. Así, por ejemplo, los hijos de familias numerosas desestructuradas,

⁶ Estos recursos coinciden con los pilares de la resiliencia según el Centro de la resiliencia.

cuyos padres no están preparados para afrontar responsabilidades educativas, desarrollan, frecuentemente, un fuerte instinto de protección entre los hermanos que aumenta el poder de reacción ante las dificultades.

Santos (2014), reivindica la cultura del esfuerzo y la lucha innegable que el individuo debe librar consigo mismo para superar las dificultades; pero también reconoce que, para ello, hace falta preparación o poseer recursos adecuados. La educación, por tanto, debe fomentar aquellos factores que protegen al individuo del desánimo y lo sitúan en condiciones de superar las crisis que puedan acaecer en su vida.

5. PILARES DE LA RESILIENCIA

A partir de las constataciones que venimos exponiendo, y con objeto de plantear algunas sugerencias que podrían ser útiles para educar en la resiliencia, en este apartado recogemos algunos de los fundamentos que la sustentan. Siguiendo a Melillo (2004), Muñoz y De Pedro (2005), Tierno (2009), Rojas Marcos (2010), Instituto Español de Resiliencia (2011) y Forés y Gagné (2012) entre otros, proponemos a continuación una síntesis de estos apoyos o sustentos firmes de una personalidad resiliente, capaz de hacer frente a los embates de la vida con madurez e, incluso, sacando provecho de ellos:

86

- Contar con personas que atiendan las necesidades afectivas. Los seres humanos necesitamos sentirnos vinculados o “anclados” a alguien. El desarrollo de nuestras enormes posibilidades de relación y comunicación afectiva, constituyen una base sólida para la resiliencia. Los lazos afectivos se convierten en “salvavidas” eficaces cuando el oleaje de la adversidad amenaza con hundirnos. En definitiva, es preciso querer y ser querido.
- Fortalecimiento de una autoestima saludable gracias al reconocimiento y valoración del individuo, desde el mismo nacimiento hasta la vejez, es decir, en la familia, grupo de amigos, centro educativo y de trabajo, etc. Aquí destacamos la pertinencia de participar en redes de apoyo, ya sean grupos comunitarios, religiosos o de otro tipo.
- Trabajar las habilidades sociales como, por ejemplo, regular emociones, identificar metas, prever las condiciones para conseguirlas, calcular las consecuencias de nuestros actos, analizar situaciones, resolver conflictos pacíficamente, etc.

- Experimentar que podemos ser, hasta cierto punto, “dueños de nosotros mismos”, competentes, eficaces y que somos capaces de poner medios para alcanzar los fines propuestos. Abordar problemas con iniciativa, creatividad e, incluso, con humor. Es más fácil vencer la adversidad cuando percibimos que, ante las circunstancias ordinarias, tenemos recursos y sabemos echar mano de ellos. El hábito para resolver las circunstancias ordinarias nos prepara para afrontar lo extraordinario.
- Percibir y explicar las cosas en clave optimista, destacando lo positivo y favorable, activa la imaginación para pensar soluciones y beneficia la autoestima. Desde una perspectiva cognitivo-conductual, se trata de identificar los pensamientos negativos, reducirlos al mínimo e intercambiarlos por aquellos que generan valor, energía y superación. Algunos autores hablan de fomentar “vocabularios tejidos de esperanza”, por ejemplo, dialogando con personas de confianza sobre valores profundos y aspiraciones elevadas. En la misma línea, otros proponen que activemos nuestra mente hacia nuevas posibilidades o alternativas, con una confianza inquebrantable.
- Tener motivos personales que doten de sentido la vida, tal como planteábamos, al principio de este escrito, a la luz de las aportaciones de Frankl. No cabe duda que el conocido psiquiatra vio incrementadas sus energías para soportar y superar aquella situación, en la medida que le encontró algún sentido.

Estos factores, desarrollados desde las primeras edades, actúan como “protectores” ante la adversidad y son elementos necesarios para la construcción o reconstrucción de una personalidad resiliente. Su estimulación y ejercicio debería generar efectos preventivos y activos ante los avatares que, sin excepción, interfieren en la trayectoria vital de los individuos.

6. RESILIENCIA PARA EDUCADORES

De acuerdo con los apartados anteriores, podemos afirmar que la resiliencia se puede construir y reconstruir en cualquier momento de la vida; sobre todo, en circunstancias especialmente complejas y amenazantes. Más aún, desde una óptica de prevención y desarrollo personal, cabe afirmar que la resiliencia debería ocupar un espacio en la formación de los ciudadanos, sobre todo, de los profesionales que actúan con sectores desfavorecidos de población, colectivos

en riesgo y personas en situación de conflicto. Tal es el caso de los educadores sociales, quienes se ven obligados a “edificar resiliencia” en las personas con las que trabajarán (Novella, 2012).

De hecho, aunque en esta aportación se han tomado como ejemplo algunos casos de una relevancia conocida, las instituciones que intervienen en el ámbito social, y sus profesionales, podrían aportar muchos más ya que realizan, diariamente, la magia de rescatar a innumerables personas desde los escombros de una personalidad en ruinas hasta el edificio acogedor, aunque austero, de un ciudadano bien integrado y participativo, un profesional responsable y un miembro activo de la sociedad.

Desde una perspectiva organizacional más amplia, la calidad de las instituciones tiene que ver con el grado de resiliencia que han desarrollado sus miembros. Así pues, la competencia resiliente debería estar incluida en la formación inicial y permanente de los educadores; tendría que considerarse de primer orden, no supuesta, sino más bien objeto de estudio, que requiere conocimiento, análisis y, en la medida de lo posible, experiencia y vivencia personal. Las propuestas desarrolladas por estos profesionales deben promover factores resilientes en las personas, familias, espacios culturales, asociaciones y otras organizaciones en las que actúan (Calvo, 2009).

88

La Asociación para la Promoción y Desarrollo de la Resiliencia (ADDIMA) promueve experiencias en distintos contextos sociales, para que las personas adquieran un grado de resiliencia aceptable que les permita afrontar las dificultades de la vida con ciertas garantías. A partir de las mismas, Puig y Rubio (2012), proponen algunos principios fundamentales que abonarían el terreno para construir personas resilientes.

Recogemos algunos de ellos:

- Ayudar a los individuos a descubrir sus propias capacidades.
- Relacionarse con ellos atendiendo a su dignidad, sin que influya la problemática que presentan.
- Ayudarles a reconstruir su vida con sus propios recursos y fortalezas.
- Encontrar sentido a la situación que viven y compartirla con otras personas que se encuentran en circunstancias parecidas.
- Tomar una postura activa, desvictimizadora, como condición para cambiar la realidad.

Los mismos autores, recogen varias estrategias que ejercen un papel protector en los profesionales que acompañan a los usuarios:

- Compartir informaciones y experiencias con otros profesionales.
- Emplear tiempos en formación.
- Fomentar un clima de colaboración.
- Valorar la propia tarea que realizan.
- Participar en la toma de decisiones, hasta donde sea posible.

Las instituciones educativas de cualquier naturaleza deben ser resilientes, lo cual, en buena medida, consiste en “mirar” de forma esperanzada y optimista a quienes acuden a ellas; dando prevalencia a las potencialidades que existen en las personas y en los grupos. El propio sujeto tiene que dejar a un lado los riesgos y debilidades, centrando sus esfuerzos, sobre todo, en las fortalezas y posibilidades.

La familia es otro espacio de trabajo para la resiliencia, sobre todo cuando las circunstancias se presentan críticas por alguna causa. Aunque, a veces, el clima familiar es optimista, práctico y, por tanto, facilitador de esta competencia, siempre es deseable y útil mejorarla. Escribano (2012) aporta algunos elementos que pueden resultar sugerentes para el trabajo del educador en este ámbito:

- Transmitir seguridad, optimismo y relación de confianza mutua.
- Hacer equipo con la propia familia afectada.
- Facilitar la comunicación abierta y respetuosa.
- Fomentar las expectativas basadas en el pensamiento positivo.
- Concretar puntos débiles y fuertes, metas comunes y realistas
- Dar herramientas para superar la dificultad o problema que se ha presentado.

En el ámbito intercultural, algunos trabajos, como el de Claver y Pereda (2011) a propósito de los adolescentes migrados, proponen sustituir el planteamiento de “factores de riesgo” y “factores protectores” por el de “factores exclusores” y “factores transformadores”. Existen algunos condicionantes que favorecen o dificultan las estrategias de vivencia exitosa de una persona fuera de su país,

hasta conseguir una ciudadanía de pleno derecho y sin perder la propia identidad cultural. Los autores citados, en una sugerente investigación realizada sobre el estudio de un caso, concretan algunos ejemplos de ambas tipologías de factores:

Exclusores:

- Estereotipos de los profesionales que orientan a este perfil de personas como, por ejemplo, dirigirlos hacia formación ocupacional y búsqueda de empleo; sin tener en cuenta que, en algunos casos, sería posible acceder a ciertos niveles de estudios o participar en actividades culturales.
- Normativa y políticas de extranjería poco claras y cambiantes que generan inseguridad, irregularidad documental, falta de garantías, etc.
- Aislamiento y falta de apoyo social.
- Falta de un proyecto personal migratorio claro.

Transformadores:

90

- Apoyo desde la red educativa formal y otras experiencias educativas.
- Mantener el contacto con la familia, tanto del país de origen, como la que se encuentra en el país de destino.
- Salvaguardar los vínculos con la cultura de origen.
- Aceptación de una figura de referencia, familiar o extrafamiliar, que brinde afecto, diálogo y seguridad.

La resiliencia, pues, se adquiere en la confluencia de muchos factores de importancia desigual. La afectividad y la autoestima son, quizá, las condiciones esenciales sobre las que se pueden apoyar las demás y, tanto una como otra, precisan de, al menos, una persona cercana, un interlocutor disponible, una figura de referencia que sea capaz de establecer canales de comunicación, confianza y empatía. Es el que podríamos denominar tutor o tutora resiliente, cuya figura podrían personalizar un miembro de la familia, un educador, un orientador y, en algunas fases de la vida, la pareja. De hecho, en un estudio realizado con diez sujetos que asistieron a distintas instituciones reeducadoras de Castilla-La Mancha, se observa como la mayoría estabilizaron su relación afectiva con otra persona antes de los veinte años (Ruiz, 2014) y señalan su importancia a la hora de superar el pasado y reconducir su vida hacia el futuro.

El apoyo incondicional de un adulto significativo, que ayuda a no desanimarse y a ver salidas donde parece que no las hay, desempeña un papel importante en muchos casos de resiliencia. En esta misma línea, y para acabar, nos hacemos eco de un lema muy significativo que puede leerse en la página web de ADDI-MA⁷, a propósito de la II Jornada de resiliencia aplicada⁸: *“Tutores de resiliencia, dame un punto de apoyo y moveré mi mundo”*. Éste es también el título de una obra dedicada al tema (Puig y Rubio, 2010), en la que se aprecia esta figura como necesaria para superar las adversidades y, a menudo, recuperar la dignidad como ser humano.

7. CONCLUSIÓN

A lo largo de este capítulo, hemos visto que el ser humano necesita dar sentido a las situaciones que vive y, desde ese espacio de diálogo consigo mismo, si se da la fortaleza necesaria, surge la energía para superarlas. Hablamos, por tanto, de resiliencia cuando la persona no solo es capaz de afrontar situaciones complejas, sino que, además, sale fortalecida de ellas.

Dicha superación requiere unas condiciones de carácter individual y contextual que están en constante interacción. Es muy importante que el individuo posea habilidades sociales, una autoestima elevada y una actitud positiva ante los hechos y circunstancias de la vida. Por tanto, en la medida que procuremos en los niños y adolescentes un desarrollo adecuado, y a tiempo, de estas capacidades, estarán mejor preparados para adoptar posturas resilientes. La resiliencia, pues, se educa directamente, promoviendo respuestas adecuadas cuando se presentan circunstancias difíciles, e indirectamente, formando en las capacidades y habilidades que sustentan tales respuestas.

La formación de personas resilientes, y ayudar a otros a serlo, es especialmente importante para los profesionales que trabajan con sectores de población desfavorecidos, marginales, que viven, o han vivido, circunstancias adversas. Los educadores sociales, por ejemplo, realizan con mucha frecuencia un trabajo de “rescate” de individuos y grupos que, por su situación vulnerable, marginal o de desamparo, tienen que reconstruir su identidad, su personalidad y el rol social que les toca desempeñar. Se trata de eliminar los factores excluyentes, como

⁷ En <http://www.addima.org/index.htm> Consultado el 15 de enero de 2015.

⁸ Ver <http://www.joaquinroncal.org/Files/es/UserFiles/File/Clausura%20II%20Curso%20Resiliencia%20Aplicada.pdf> Consultada el 23 de enero de 2015.

los estereotipos y la falta de apoyo social, e incrementar los transformadores, como la integración en el sistema educativo y la creación de un espacio de interacción y afectividad con una persona de referencia. Hablamos, en último término, del tutor resiliente como figura clave para proyectar hacia el futuro, con paso firme, al sujeto o sujetos que apoya.

BIBLIOGRAFÍA

- Calvo, L. (2009). *Familia, resiliencia y red social*. Buenos Aires: Espacio.
- Claver, E. y Pereda, E. (2011). "Adolescentes migrantes resilientes". En Pereira, R. (Comp.) *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*. Madrid: Morata.
- Cyrulnik, B. (2003). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Escribano, L. (2012). "Trabajando la resiliencia familiar en los trastornos del desarrollo". *III Jornadas AVAV "Calidad de vida en atención temprana"*. Madrid: Asociación Alanda. En http://www.asociacionalanda.org/pdf/TRABAJANDO_LA_RESILIENCIA_FAMILIAR.doc.pdf Recuperado el 13 de enero de 2015.
- Frankl, V. E. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Forés, A. y Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos. Sentido, propuestas y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Guénard, T. (2003). *Más fuerte que el odio. Cómo escapar de un destino fatal y convertirse en un hombre feliz a pesar de la desgracia*. Barcelona: Gedisa.
- Instituto Español de Resiliencia (2011). *Los pilares de la resiliencia*. Madrid. En: <http://resiliencia-ier.es/resiliencia/pilares-resiliencia> Recuperado el 12 de enero de 2015.
- Isaacson, W. (2011). *Steve Jobs: la biografía*. Madrid: Debate.
- Luthar, S.; Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). "The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work". *Child Development*, 71 (3), pp- 543-558.
- Marro, F.J. (2008). *Resiliència i voluntat de sentir en la promoció de la salut psicossocial en els docents. Capacitat de reconstrucció positiva a partir d'un context inicial d'adversitat. Estudi de cas d'un institut d'Educació Secundària*. Barcelona: Universitat Ramon Llull. Direcció: Jordi Riera.
- Melillo, A. (2004) "Resiliencia. Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados". *Psicoanálisis: ayer y hoy*. Revista digital en <http://www.elpsicoanalisis.org.ar/old/impnumero1/resiliencia1-doc.htm> Recuperado el 12 enero 2015.

- Muñoz, y De Pedro (2005). <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0505120107A/16059> Recuperado el 12 de enero de 2015.
- Novella, I. (2014). "Educación para la resiliencia en el ámbito socioeducativo". *Revista de Educación Social*, 18. Revista digital en <http://www.eduso.net/res>
- Pereira, R. (Comp.) (2011). *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*. Madrid: Morata.
- Puig, G. y Rubio, L. (2010). *Tutores de resiliencia. Dame un punto de apoyo y moveré el mundo*. Barcelona. Gedisa.
- Puig, G. y Rubio, L. (2012). "Al filo de lo posible". En Forés, A. y Grané, J. *La resiliencia en entornos socioeducativos. Sentido, propuestas y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Rojas Marcos, L. (2011). *Superar la adversidad. El poder de la resiliencia*. Madrid: Espasa.
- Ruiz, D. (2014). *Análisis de procesos de resiliencia en jóvenes egresados*. Cuenca: Facultad de CC de la Educación y Humanidades. Grado de Educación Social. Trabajo Fin de Grado dirigido por B. del Rincón. Inédito.
- Santos, R. (2014). *La resiliencia*. Madrid: Instituto Español de la Resiliencia. Entrevista en <https://www.youtube.com/watch?v=DQ--AglmJVI> Recuperada el 15 de enero de 2015.
- Tierno, B. (2009). *Poderosa Mente*. Madrid: Planeta.
- Werner, E. (1989). "High-risk children in Young adulthood: a longitudinal study from birth to 32 years". *American journal of Orthopsychiatry*, vol 23 (4), pp. 45-60.

La infancia pobre y los recortes presupuestarios en educación

Poor children and the educational budget cut

Soledad García-Gómez y Marta Cabanillas López

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, España

Resumen

En los últimos años, diversos informes nacionales e internacionales alertan sobre el aumento de la pobreza en España, vinculada a las altas tasas de desempleo de la población, siendo el colectivo más afectado la infancia. En paralelo, el sistema educativo ha sufrido recortes presupuestarios con repercusiones trascendentes. Estos han sido los dos principales hechos que nos llevaron a plantear un estudio sobre la incidencia de la crisis económica en el acontecer cotidiano de un colegio, en el profesorado y en su alumnado. Se ha realizado una investigación cualitativa que indaga en el impacto de la crisis y de los recortes presupuestarios en un colegio público de ámbito rural. Se hicieron entrevistas semiestructuradas a la mayoría del profesorado así como al equipo directivo y a alumnado de último curso. El análisis de los datos ha permitido profundizar en tres dimensiones del tema objeto de estudio: el centro educativo, el alumnado de primaria y su profesorado. A tenor de los datos, los resultados se han organizado en torno a temáticas tan diversas como: mantenimiento del edificio, materiales escolares, necesidades básicas del alumnado (alimentación, ropa y calzado), cambios en las actitudes y comportamientos de este, así como en las condiciones laborales del profesorado. El análisis realizado permite percibir con claridad cómo el alumnado con más carencias en sus hogares se ve más afectado por los recortes en la escuela. Por tanto, es urgente y necesario que se visibilice esta problemática para propiciar cauces que traten de paliar sus perniciosos efectos.

Palabras clave: crisis económica; pobreza infantil; escuela primaria; investigación cualitativa.

Abstract

There have been recently published several national and international reports alerting about the increase of poverty in Spain, because of the high unemployment rates of part of the population. Children are the main victims of this situation. Otherwise, the educational system has experimented an important budget cut which has many effects. These are the two main facts that led us to conduct a study about how the economic crisis impact in the daily life of a Primary School, in teachers and in students. A qualitative research has been developed to explore the economic crisis and budget cut impact in a rural state school. This school staff and most of the teachers answered a half-structured interview. Also elder students have been interviewed. Data analysis let us know and study in depth three dimensions of the topic: school, primary students and teachers. Due to the data, the results of the study have been organized around several themes: maintenance of the building, school resources, students main needs (feeding, clothes and footwear), students attitudes and behavioral changes and therefore teachers job conditions. Data content analysis shows many negative consequences of the economic crisis in students and teachers. We can clearly see that students with economic problems at home are also affected by money cuts at school. So that, it is urgent and necessary that this situation arise in order to open up ways to mitigate the negative effects.

Keywords: economic crisis; children poverty; primary school; qualitative research.

1. INTRODUCCIÓN

La crisis económica que se ha extendido y agudizado en los últimos años a nivel mundial está teniendo graves repercusiones en la infancia y en la juventud (Lundberg y Wuermli, 2012). Esta situación ha propiciado en varios países europeos un panorama social impensable poco tiempo atrás. La pobreza, especialmente la pobreza infantil, se ha hecho presente de manera rotunda y dramática (Flores, García-Gómez y Zunzunegui, 2014). En España, en 2014, el 30,5% de los niños y niñas vivían en hogares con ingresos bajo el umbral de la pobreza relativa, el 15,7% en la pobreza severa, el 35,8% en riesgo de pobreza o exclusión social, mientras el 9,5% sufría privación material severa (Save The Children, 2014). Y, en particular, en Andalucía (sur de España), la población en riesgo de pobreza alcanzaba al 71,1% en el caso de los hogares con hijos dependientes a cargo.

También en los últimos años estamos asistiendo al deterioro del sistema educativo público, en la medida en que se han tomado una serie de medidas con graves repercusiones en el profesorado y, por ende, en el alumnado (Bernal Agudo y Lorenzo Lacruz, 2013; Díez Gutiérrez y Guamán Hernández, 2013).

96

Estos dos graves fenómenos nos han llevado a plantearnos cómo incide realmente la crisis económica en la infancia. Particularmente, cómo los recortes presupuestarios en la partida de Educación están condicionando la vida y la formación de muchos niños y niñas que, además, sufren privación material, están en riesgo de exclusión social o son pobres.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La exposición del marco conceptual de este estudio la hemos organizado en torno a los dos pilares centrales: la infancia pobre y los recortes en los presupuestos de educación.

2.1 LA SITUACIÓN DE LA INFANCIA POBRE

La pobreza de la infancia no es, obviamente, un fenómeno nuevo. Por lo tanto, son numerosas las publicaciones a nivel internacional que se han ocupado de estudiarla, de identificar sus principales repercusiones en las vidas del alumnado, así como de analizar el papel de la escuela ante estas complejas y difíciles situaciones. Por ejemplo, Jensen (2009) se centró en estudiar los efectos de la

pobreza en las emociones y en el desempeño académico del alumnado, prestando una atención especial al papel que corresponde a la escuela en estas situaciones. Yoshikawa, Aber & Beardslee (2012) han focalizado sus trabajos en conocer el impacto de la pobreza en la salud mental, emocional y conductual de la infancia, así como, también, en proponer medidas de prevención. Otros autores insisten en el poder de los centros educativos para reducir la brecha entre el alumnado según las situaciones económicas de sus familias (Ferguson, Bovaird & Mueller, 2007). Asimismo se han tratado de dirimir los límites entre factores económicos y estructurales que expliquen la incidencia de las crisis en el desarrollo infantil (Tuñón y Salvia, 2012).

Sin embargo, la coyuntura actual aporta nuevos retos por cuanto aludimos a niños y niñas que antes de la recesión económica no se encuadraban en estos colectivos. Hasta hace unos años sus familias disponían de una buena situación económica asociada al empleo de los progenitores. Este estatus se ha perdido de forma repentina y traumática, generando esta nueva infancia pobre, consecuencia de la denominada “crisis económica”. Diversas publicaciones exponen y denuncian en los últimos años las repercusiones de esta crisis poniendo un especial énfasis en la infancia (González-Bueno, Bello y Arias, 2012; FOESSA, 2014; Cruz Roja Española, 2014).

El informe de UNICEF (2014) se refiere a “los niños de la recesión”. En él se llama la atención sobre los niveles de pobreza de la infancia en países catalogados como “ricos”. Poco a poco se está tomando conciencia de que una parte de la población infantil de los países considerados “desarrollados” está siendo abocada a la marginación y a la exclusión social (Lázaro y Mora, 2012). En el contexto español las publicaciones centradas en el estudio y análisis de la pobreza infantil son recientes y demoledoras (Casas y Bello, 2012; Gómez-Granell y Escapa, 2012; González-Bueno, 2014).

Según los datos aportados por la última Encuesta de Condiciones de Vida (Instituto Nacional de Estadística, 2015), la tasa de pobreza y de exclusión social ha seguido aumentando en España. El informe de Save The Children (Assiego y Ubrich, 2015) aporta datos concretos sobre la evolución del porcentaje de población joven con riesgo de pobreza o de exclusión social. Constatamos que la franja de edad entre 12 y 17 años es la más vulnerable y la que más se ha empobrecido en ese período.

CUADRO 1

Evolución del porcentaje de población joven con riesgo de pobreza o de exclusión social en España entre 2007 y 2013

	2007	2010	2013	Diferencia 2007-2013
Menores de 6 años	24,1	28,6	28,2	+ 4,1
De 6 a 11 años	29,6	34,8	32,7	+ 3,1
De 12 a 17 años	32,5	37,3	37,6	+ 5,1

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Assiego y Ubrich (2015).

En el caso particular de Andalucía, la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social de menores de 16 años ascendía en 2014 a un 39,1% del colectivo: 38,2% de niños y 40,0 de niñas (Instituto Nacional de Estadística, 2015). Estos datos muestran las dimensiones del problema, que se manifiesta en las vidas de niños y niñas de diversas maneras, siendo palpable a nivel de alimentación, salud, vivienda, seguridad afectiva y educación (Schinca, 2012; Antentas y Vivas, 2014; Assiego y Ubrich, 2015).

98

González-Bueno, Bello y Arias (2012) documentan varios ámbitos en los cuales la infancia está siendo afectada por la situación de crisis económica de sus familias. Se mencionan los vinculados a la alimentación, vivienda, actividades extraescolares, ropa, actividades deportivas y/o de ocio. Muchos de los gastos referidos son los denominados “costes ocultos” de la educación, vinculados a materiales escolares, transporte o excursiones (Assiego y Ubrich, 2015; García-Gómez y Cabanillas López, 2015).

Aparte de la privación material en sí misma, estas circunstancias provocan otro tipo de efectos de indudable calado en el desarrollo integral y armónico de la infancia. González-Bueno, Bello y Arias (2012) afirman que “no solo afectarán al rendimiento escolar de los niños y niñas o a las probabilidades de un abandono prematuro sino principalmente a su propia autoestima y su formación como persona adulta” (p. 23). Sánchez Blanco (2013) enfoca el tema desde otra perspectiva, complementaria, y reclama que se consideren en la escuela las aportaciones que la infancia pobre puede hacer a los procesos educativos y a quienes están implicados en ellos.

El trabajo en las escuelas tendría que desarrollarse con la intención de conseguir una visión de la pobreza bajo el prisma de la posibilidad. Deberíamos preguntarnos siempre qué ofrece la presencia de una infancia con dificultades económicas en las aulas, y no qué quita (p. 275).

El panorama que describimos genera dificultades emocionales en los menores, que se ven influidos por el pesimismo, la tristeza y la incertidumbre de sus padres (Vecina y otros, 2013).

Es muy complicado que los niños eludan el estrés y el sufrimiento de sus padres cuando estos pierden el empleo o ven reducidos sus ingresos de forma significativa. Experimentan los reveses familiares de maneras sutiles y dolorosamente evidentes. Padecen pequeños desaires y humillaciones profundas ante sus amigos y compañeros de clase. Sufren, consciente o inconscientemente, cambios en su dieta, la eliminación de actividades deportivas, musicales o de otro tipo, o la falta de fondos para adquirir material escolar. Es posible que la gravedad de la situación obligue a su familia a abandonar el hogar o incluso su país. La pobreza es un ciclo que se retroalimenta. Los hijos de padres desempleados pueden rendir menos en la escuela. A su vez, este peor rendimiento puede ser una causa de estrés añadido en casa. Y así sucesivamente (UNICEF, 2014, p. 15).

Estamos pues ante una tesitura dramática para niños y niñas, que ven comprometido su futuro, y que, a nivel general, no son reconocidos como víctimas de la crisis económica. La realidad que vive hoy parte de la infancia española está aun silenciada y oculta, más aun en el caso de quienes tienen alguna discapacidad (Vega Alonso, López Torrijo y Garín Casares, 2013) o son inmigrantes (Quiroga y Alonso, 2011). Según estas autoras, “los menores de familias inmigradas con bajos recursos económicos son excluidos de las salidas escolares, excursiones o colonias que organizan los centros escolares como actividades lectivas” (p. 77).

2.2 EL PROFESORADO Y LOS RECORTES PRESUPUESTARIOS

El propio sistema educativo y, sobre todo, el profesorado, están viviendo su crisis económica particular (Maestro, 2012; Rodríguez Martínez, 2014; Rogero-García, Fernández Rodríguez y Ibáñez Rojo, 2014). Los recortes han provocado cambios significativos en las condiciones laborales del profesorado: aumento de la ratio, reducción de los salarios, mínima tasa de reposición de personal, incremento de la jornada lectiva, dificultades para conseguir bajas laborales, disminución del presupuesto de gastos corrientes de los centros, desaparición de planes y programas de innovación educativa, paralización de inversiones para la mejora y/o ampliación de centros, etc. Es decir, la crisis económica golpea a la escuela y, por lo tanto, a todo el alumnado y al profesorado. “Se ha optado, en primer lugar, por *reducir el gasto en profesorado*: menos profesores y salario menor para los que permanecen. Además, las decisiones de recorte de profesorado de los centros educativos se han planteado de forma indiscriminada” (Maestro, 2012, p. 296).

En abril de 2012 se promulgó el Real Decreto-ley 14/2012 de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. Esta racionalización se ha traducido en una merma notable en las partidas destinadas al sistema público de educación. Es evidente que los presupuestos de gastos han venido disminuyendo en los últimos años, aunque se ha producido un leve incremento de un 2,75% por primera vez en 2015, según los datos de FETE-UGT (2015).

Este sindicato va más allá de los datos y denuncia las repercusiones de los recortes en la salud del profesorado, enunciando una relación de daños que las condiciones laborales actuales le provocan: estrés, ansiedad, depresión, acoso, etc.

Rodríguez Martínez (2014) aporta datos significativos, destacando que entre los años 2010 y 2014, “el sueldo del profesorado se ha reducido de un 20 a un 25% según comunidades; además del aumento de la carga lectiva superior a un 10% y el aumento de alumnado por clase” (p. 79).

Comisiones Obreras también ha analizado el deterioro del sistema educativo y de su profesorado en estos años. Según los autores del informe:

100

Las condiciones en que se desarrolla la labor educativa no han mejorado en los últimos años, sino que, por el contrario, el estatus docente se ha ido deteriorando en un entorno social que con frecuencia se manifiesta contrario a lo que debería ser un contexto educativo positivo. Y todo ello, también con demasiada frecuencia, ante el desinterés en la práctica y la insuficiente operatividad en este ámbito de las Administraciones educativas, a las que, en general, les cuesta entender que en la mejora de la situación del profesorado está la llave que pone en marcha el avance del sistema educativo (Sáenz Almeida, Milán Hernández y Martínez Martínez, 2010, p. 76).

Los efectos de la crisis en el profesorado están condicionando su práctica docente, afectando por tanto también a su alumnado. Desde estos presupuestos, destacamos una vez más, que una parte de la infancia española está sufriendo las consecuencias de la crisis económica en una doble vertiente: como hijos e hijas de familias con problemas económicos, y como alumnado de un sistema educativo castigado por los recortes.

3. METODOLOGÍA

3.1 PROBLEMA Y OBJETIVOS

El problema de partida es el desconocimiento que tenemos de los cambios que se están produciendo en los centros escolares como consecuencia de esta nueva situación, y cómo está afectando al profesorado y al alumnado, especialmente al más vulnerable.

Por lo tanto, el objetivo principal ha sido conocer cómo percibe el equipo directivo y el profesorado de un colegio de educación infantil y primaria el impacto en su desempeño cotidiano de los recortes presupuestarios. También se han explorado las percepciones sobre el tema de algunos alumnos y alumnas.

Este propósito se desglosó en tres objetivos específicos:

- Conocer la incidencia en el centro educativo.
- Conocer la incidencia en el profesorado.
- Conocer la incidencia en el alumnado.

Para atender nuestro propósito seleccionamos un colegio público de ámbito rural, que fuese el único centro de la localidad para que atendiese a toda la población, y que fuese accesible para hacer el estudio.

101

3.2 ALGUNOS DATOS DEL CENTRO Y SU CONTEXTO

El colegio seleccionado se encuentra en una localidad pequeña de la provincia de Sevilla, con 6.475 habitantes (Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, 2014), cuya principal fuente de ingresos es la agricultura. La situación laboral es bastante delicada pues cerca de 2.000 trabajadores y trabajadoras tienen contratos temporales, siendo la tasa de paro registrado del 33%, correspondiendo el 23.7% a hombres y, más del doble, a mujeres (52.2%).

El colegio acoge a más de 500 escolares de educación primaria en unas instalaciones antiguas e insuficientes. Hay varias aulas prefabricadas en el patio, mientras otras dependencias de servicios generales han tenido que ser reconvertidas en aulas ante la escasez de espacios. La construcción de un nuevo edificio es una petición histórica de la comunidad educativa que, por motivos económicos (y políticos) aun no se ha acometido.

3.3 PARTICIPANTES

Tras presentar el proyecto de investigación a la directora y recibir su aprobación, se contactó con el claustro para solicitar su participación. En total se realizaron 26 entrevistas (tercer trimestre del curso 2013/14): 16 maestras (incluyendo a la directora), 9 maestros (incluyendo al jefe de estudios y al secretario) y el administrativo/conserje. La mayoría de los encuestados son funcionarios con destino definitivo en el centro, solo cinco con plaza provisional. Para las entrevistas al alumnado pedimos opinión al equipo directivo, que propuso que los tres tutores de 6º curso eligiesen a varios niños y niñas de sus grupos y que aquellas fuesen grupales para reducir su posible inquietud e inhibición ante esta novedosa situación. Finalmente se hicieron tres entrevistas grupales con doce participantes.

3.4 LA RECOGIDA Y EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

A tenor de los objetivos, el enfoque metodológico coherente era, desde nuestro punto de vista, el interpretativo (Pérez Serrano, 1994). La pretensión ha sido conocer para comprender, procurar recabar datos que nos permitiesen entender qué ocurre en un caso singular, mediatizado por su contexto particular y en un momento temporal determinado, sin ánimo alguno de generalización, aunque sospechamos que esta realidad no es singular, que será compartida en muchos colegios de otros lugares.

102

Este interés es el que nos ha llevado a aproximarnos al tema mediante las palabras de los protagonistas: equipo directivo, profesorado, administrativo/conserje y alumnado de último curso. Por este motivo hemos optado por la entrevista semiestructurada como principal técnica de recogida de datos (Kvale, 2011). En todos los casos, excepto en el del alumnado, han sido entrevistas individuales realizadas en las dependencias del colegio.

El guion de las entrevistas fue diseñado atendiendo a las dimensiones del tema que consideramos más relevantes, las cuales se presentan a continuación.

CUADRO 2

Dimensiones del guion de entrevista

CENTRO EDUCATIVO	PROFESORADO	ALUMNADO
- Edificio y mantenimiento - Presupuesto ordinario - Planes y programas - Sustituciones del profesorado - Ratio	- Situación personal/familiar - Condiciones laborales - Desempeño docente - Percepción sobre el alumnado	- Situación familiar - Alimentación e higiene - Actitudes - Comportamiento - Materiales escolares - Rendimiento académico

Fuente: Elaboración propia.

La técnica de análisis de los datos empleada ha sido el análisis de contenido tras seguir las fases de reducción de datos, disposición y transformación (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996). Así, tras transcribir las entrevistas se ha procedido a su lectura en reiteradas ocasiones. Una vez seleccionadas las unidades de información fueron categorizadas, a la luz del sistema de categorías constituido por las dimensiones explicitadas. Para realizar esta tarea contamos con la ayuda del programa Atlas.ti (versión 6.2). Cada fragmento fue codificado, indicando la categoría y la autoría (por ejemplo: DIR es la directora y Mo1 es un maestro; las entrevistas de maestras y maestros fueron numeradas). Cuando los testimonios son los aportados por el alumnado las palabras no son textuales. Ante las dificultades encontradas al transcribir las entrevistas grupales optamos por identificar la idea principal que transmitían y redactarla nosotras ajustándonos a sus palabras (aparecen entrecomilladas). El código de estas citas para todos los casos es ALU.

Tras la lectura reiterada de todos los fragmentos que hablaban de una misma dimensión del tema identificamos qué aspectos aportaban una visión clara de cómo los recortes estaban afectando al centro educativo, al profesorado y al alumnado, y, sobre todo, a aquellos alumnos y alumnas que ya vivían una situación más delicada y vulnerable a nivel familiar.

4. RESULTADOS

Las repercusiones de la crisis económica en este colegio son múltiples y se hacen evidentes en diversos colectivos e instancias que se influyen mutuamente:

- El **centro educativo** es afectado por una insuficiente financiación que repercute en cuestiones tan diversas como: escasos materiales didác-

ticos, recortes en gastos ordinarios (fotocopias, luz, limpieza), pésimo mantenimiento del edificio, ausencia de inversiones para mejoras, falta de liquidez para sufragar gastos al alumnado tipo excursiones, etc.

- El **profesorado** ha experimentado un notable deterioro en su situación laboral: inferior sueldo, aumento de la ratio, horario extendido, problemática con las bajas laborales, disminución de sustituciones, etc. A esto se añade que el profesorado también se ve afectado, en ocasiones, por nuevas situaciones en sus propios hogares (cónyuges en desempleo), así como por la incidencia de los problemas familiares de su alumnado en las aulas.
- La crisis económica golpea al **alumnado** cuando sus familias padecen carencias para sufragar los gastos básicos. La escasez de ingresos económicos –con la tensión y el sufrimiento que muchas veces acarrea– tiene consecuencias claras y concretas en la alimentación, la ropa y el calzado, la higiene, los materiales escolares y las excursiones, así como en el estado de ánimo, las relaciones sociales, el comportamiento y el rendimiento académico. Todas estas circunstancias se ven agravadas, además, por las propias carencias del centro educativo.

104

Por lo tanto, podemos afirmar que los efectos de la crisis económica se superponen de tal manera que, en el caso particular del profesorado, le afecta a varios niveles: personal, familiar, laboral y profesional. Igualmente, al alumnado le repercute a nivel familiar (a unas familias mucho más que a otras) y a nivel escolar.

A continuación exponemos los resultados en tres subapartados que se ocupan de cada uno de estos protagonistas: el alumnado, el centro educativo y el profesorado, aun a sabiendas de la obligada interacción que se da entre ellos.

4.1 REPERCUSIONES DE LA CRISIS ECONÓMICA EN EL ALUMNADO

Todos los niños y las niñas que acuden a la escuela están experimentando la incidencia de la crisis económica en nuestro país. A pesar de lo cual, hemos de poner el énfasis en una parte del alumnado que, además, son víctimas directas de la crisis en sus hogares. Son hijos e hijas de padres y madres que han perdido el empleo, que están en riesgo de desahucio, que recurren a los bancos de alimentos para subsistir, etc. En este caso, las consecuencias de la crisis son notables y serias en varios ámbitos: alimentación, ropa y calzado, materiales

escolares, excursiones, estado anímico y comportamiento. Comenzamos con los testimonios de los niños y niñas entrevistados, teniendo en cuenta que no son representativos de los más necesitados.

Una compañera falta mucho porque sus padres la ponen a recoger melocotones para llevar dinero a su casa. ALU

Antes cada día comían algo diferente y ahora aprovechan la comida para varios días. ALU

Antes vivía en una casa muy grande porque su madre trabajaba y ahora viven en una casa más pequeña porque su madre no puede pagar una grande. ALU

Presentamos ahora algunas citas que avalan la gravedad de la insuficiente alimentación por parte de algunos alumnos y alumnas de este colegio. Se recurre al comedor escolar, a la generosidad de los compañeros y a las ayudas sociales:

Algunos han tenido que apuntarse al comedor gratuito para poder comer en condiciones. Ma4

En los casos en los que hay desempleo por parte de los padres sí que se nota. En lo referente a material escolar, en algunos casos hasta el hecho de no traer desayuno algún día incluso. Cuando esto ocurre y el niño nos lo hace saber, siempre tenemos algo de comer en el centro, zumos, galletas o cualquier otra cosa para que alumnos como este desayunen, si no, son los mismos compañeros los que comparten su desayuno. Ma9

La crisis hace que echen mano en casa de todo aquello que vaya quedando y es utilizado para el desayuno con el fin de aprovecharlo todo. Ma15

La ropa y el calzado también son una necesidad básica que no se puede cubrir en todos los hogares. Con frecuencia se hace referencia a la dificultad para llevar zapatos de deportes al colegio.

Hay bastantes alumnos que no traen lápices de colores, las zapatillas de deporte adecuadas, etc., es muy evidente que a medida que la crisis se ha ido agravando en la sociedad estos problemas se han hecho más evidentes. Mo1

En concreto tengo un alumno que viene con la ropa y el calzado roto y arrugado. Sus compañeros se dan cuenta y esto influye en su estado de ánimo, estando triste algunas veces y agresivo otras. Ma4

Por ejemplo, llevan ropa que está en mal estado, traen cuadernos que están a medias y eran de sus hermanos, tardan días en traer algo que se les pide, etc. Ma11

Los materiales que se solicitan al alumnado desde el colegio son uno de los primeros indicadores de la situación económica de las familias. Es una partida de la que se suele prescindir cuando se están tratando de asegurar otras necesidades aun más básicas.

Esa es la muestra más clara de los problemas económicos que muestran las familias. Hay más niños y niñas que no traen el material solicitado o lo sustituyen por otro que tengan en sus casas, aunque no sea el más. Mo1

No suelen reponer el material escolar y cuando les preguntas porqué no está repuesto, responden que porque su madre no puede, no tiene dinero y se ponen tristes. Ma15

El pago de las excursiones parece ser el primer gasto que ciertas familias eliminan para tratar de sobrellevar la situación que están viviendo.

Algunos se sienten apurados cuando no traen deportes nuevos o tienen que decir que no pueden ir de excursión, o no han podido ir de excursión. Ma14 La educación de un niño tiene muchos componentes y, desde el momento en que algo tan importante como los medios económicos afectan en casa, siempre tiene algún tipo de consecuencias en ellos. Desde el colegio se intenta paliar todo esto, dando ayudas para excursiones, comedor, e intentando compensar cualquier carencia material que tengan. Ma4

Me llama la atención que ha habido recortes hasta en las casas de acogida, me explico, tengo un alumno que convive en un centro de acogida que se encuentra en este pueblo y me comentan mis compañeros que otros años participaban en todas las excursiones y ahora también les han recortado el dinero que destinaban a las actividades extraescolares que pueden realizar con los niños. Ma5

106

El alumnado sí es muy consciente de la merma que están experimentando en cuanto a las excursiones:

No puede ir a la excursión de fin de curso porque su madre no la puede pagar. ALU

En el 2º trimestre no han tenido ninguna excursión, la mayoría no podrá ir a la excursión porque se ven afectados por la crisis y sus padres no las pueden pagar. ALU

Es fácil imaginar que todas las carencias descritas no dejan indiferente a quienes las padecen. Los niños y las niñas que están viviendo situaciones de privación material en sus hogares se ven afectados anímicamente, lo cual repercute en su comportamiento y en los resultados académicos. Así lo detecta el profesorado en las clases.

Cada vez son más los niños que vienen a clase más inquietos y rebeldes. Muchas veces quieren llamar la atención que no llaman en casa, otras se les nota que para tapar la falta que tienen en casa necesitan llamar la atención de forma violenta, agresiva o molestando a los demás. Ma7

Hay algunos niños que vienen muchos días nerviosos o enfadados por motivos de casa y pagan el cabreo con los compañeros o conmigo misma. Ma19

Ellos lo están notando en sus casas, entonces, al ser niños más mayores, hablamos con libertad de las situaciones que tienen cada uno de ellos y, la verdad, es que algunas dan mucho sentimiento escucharlas. Ma10

Los niños no suelen hablar de los problemas de sus casas, sobre todo si son más grandes de edad por temas de vergüenza, timidez, etc., pero sí es cierto que los niños tienen 'bajones' como cualquier persona puede tener a la hora de jugar y estar en clase, ellos mismos se echan al olvido y comienzan a aislarse para que los compañeros no les pregunten si no han traído ningún juguete, o si no han ido a ningún sitio extra en el fin de semana, etc. Ma12

Por su parte el alumnado entrevistado hace escasas pero significativas aportaciones sobre esta dimensión:

Sí le afecta a las notas porque se siente mal por sus padres y su situación en casa. ALU

Se sienten afectados por la crisis ya que en sus casas hay peleas entre sus padres porque no trabaja ninguno de los dos. ALU

Hablan poco de dinero en casa, pero saben que sus padres o los de sus amigos están en una mala situación. ALU

Creen que se sentirían marginados por tener menos dinero y se sentirían mal por no poder tener buena ropa o buenos materiales. ALU

4.2 REPERCUSIONES DE LOS RECORTES EN EL CENTRO EDUCATIVO

107

Una primera muestra de la incidencia de los recortes en este colegio es la disminución del presupuesto ordinario. Se alude a los problemas de solvencia del ayuntamiento del municipio, que se traducen, por ejemplo, en ausencia de fondos para atender el mantenimiento del edificio. Igualmente, la administración autonómica tampoco ha liberado la partida necesaria para la construcción de un nuevo colegio, que es una necesidad imperiosa.

El ayuntamiento ha cesado las ayudas al centro, el único mantenimiento que tenemos es el que nosotros mismos podemos darle y la poca ayuda que llega desde la administración. DIR

El centro ha sufrido muchos cambios desde hace unos años hasta ahora. Cuando yo entré como jefe de estudios se llevaban a cabo mucho planes de innovación y el ayuntamiento nos concedía ayudas, ahora está inmerso en una burbuja de la que no puede salir con todo el dinero que debe. JEF
Llevan muchos años esperando que hagan el otro colegio y no lo hacen porque no hay dinero. ALU

En el patio han hecho cuatro clases más porque todavía no han hecho el otro colegio. ALU

El personal del colegio es consciente de cómo se va deteriorando, de cómo se van usurpando espacios necesarios en pro de urgencias perentorias. Carecer de aula de apoyo, de biblioteca o de sala de profesorado se llega a concebir como un mal menor, ya que permite disponer de un aula para un grupo de alumnos y alumnas. Es decir, se llega a prescindir de servicios básicos para afrontar necesidades más urgentes.

En este centro es lamentable la situación, es muy antiguo y con apenas espacio para poder tener una biblioteca, sala de profesores, aulas de apoyo, etc. Y no lo adecentan ni construyen uno nuevo supuestamente por culpa del estado económico en el que se encuentra la localidad. Mo5

Como administrativo del centro, he notado un abandono por parte de los altos cargos que no cumplen con lo dicho acerca del mantenimiento de este. Yo soy el que reparte el presupuesto para todos los gastos que se generan, y, créeme, no es nada fácil. Las ayudas por parte del gobierno han mermado y nosotros hemos aumentado considerablemente la cifra de alumnado. Han tenido que instalarse 'caracolas' en la pista deportiva por el simple hecho de que no había aulas suficientes para todos los niños. ADM

Han tenido que partir la biblioteca por la mitad para hacer otra clase, han hecho caracolas. ALU

108

Otras declaraciones del profesorado y del equipo directivo llaman la atención sobre más consecuencias para el centro de las medidas políticas adoptadas al albur de la crisis. Estas están relacionadas con la ratio, la falta de espacio, materiales insuficientes, etc.

La escuela pública se ve inmersa en una situación muy difícil. Hay muchos alumnos por clase con el aumento de la ratio, poco espacio, pocas instalaciones y pocos recursos de los que disponer. SEC

Creo que la crisis básicamente nos afecta en que está aumentando progresivamente la ratio por clase, de esta forma se ahorran unidades y docentes para esas unidades. El aumento de la ratio es una forma de llevar la clase con más dificultad de la que se está llevando. Mo15

El material que tenemos aquí debe durarnos más tiempo que otros años. Los docentes no tienen un número fijo de fotocopias pero saben que si se gasta el presupuesto del mes no se podrán hacer más. ADM

El alumnado se hace eco también del problema de los materiales, sobre todo por la reutilización de los libros y la disminución de las fotocopias.

Se ha notado en los libros, en algunos materiales y que en vez de dar fotocopias de exámenes, los copian porque no se pueden hacer tantas fotocopias. ALU

Destacan que los libros normalmente se utilizan cuatro años seguidos y se renuevan, uno tiene un libro desde hace ocho años y el año siguiente pasará a otro alumno; otro dice que en Educación Física las raquetas que utilizan son muy viejas; otro añade que los ordenadores no se los han dado este año. ALU

Reconoce el profesorado que la escasez de materiales tiene un notable impacto en la calidad de la enseñanza que se imparte y en los aprendizajes del alumnado.

Repercute en que el maestro se ve limitado a la hora de realizar actividades u otras cosas diferentes. El docente solo dispone del libro de texto y esto, para la mayor parte de ellos se queda corto, tanto en tiempo como en la adquisición de conocimientos. JEF

Evidentemente la crisis ha influido negativamente en la formación del alumno. El uso de los libros de texto más que usados, la imposibilidad de poder manejar materiales que no se pueden adquirir por la crisis, las limitaciones de poder realizar actividades que necesiten de un coste económico, etc., hacen que la crisis frene un poco la formación del alumno. Mo1

La cita anterior muestra con claridad cómo los recortes presupuestarios de los colegios se traducen en un deterioro de la labor que realizan las y los docentes y, por ende, en un deterioro de la formación que recibe el alumnado.

4.3 REPERCUSIONES DE LOS RECORTES EN EL PROFESORADO

109

Los resultados aportados hasta el momento nos dan pistas de cómo los recortes presupuestarios están afectando al profesorado, ya que incide plenamente en su lugar de trabajo. Por lo tanto, les está condicionando en su desempeño docente. La siguiente cita es bastante elocuente al respecto:

Yo me encuentro dando clases en una 'caracola' situada en el patio del colegio. Menos mal que el grupo de alumnos que tengo a mi cargo es de los menos numerosos, unos veintitrés. Las 'caracolas' son bastante reducidas, las mesas son recicladas de otras aulas. Estas aulas, aunque vienen dotadas de servicios, solo uno se ha podido instalar en una de ellas por falta de infraestructura, la obra se realizó ya comenzado el curso. Para cualquier gestión de llamar por teléfono a padres, realización de fotocopias... tenemos que cruzar el patio del colegio aunque las inclemencias meteorológicas no sean aceptables. Con esta explicación del lugar donde trabajo ya te puedes hacer una idea de la forma que afecta la crisis en el sistema educativo, no hay dinero o no se ponen de acuerdo los políticos para construir un centro que alivie un poco la ratio de este. Mo3

Además, esta situación les afecta también como ciudadanos y trabajadores y trabajadoras de la enseñanza.

En mi entorno claro que también se ha notado, como en el de casi todos los españoles en mayor o menor medida, pero no nos queda otra que afrontar esto de frente y rebajarnos a lo que nos toca ahora, que es el aguantarnos con lo que tenemos. Ma8

Pues afecta de un modo general a todo, creo yo. En el entorno social se nota que ya no hay tantas personas en los bares o en la calle. En mi entorno hemos notado que mi marido ahora no trabaja y tenemos que aprovechar lo mejor posible mi sueldo de maestra. Ma6

La insuficiente dotación de las plantillas ha venido a dinamitar una de las reivindicaciones históricas de nuestro sistema educativo desde hace décadas: contar con el profesorado necesario para atender las necesidades educativas de la infancia.

Yo como interina he sufrido hasta conseguir una vacante para todo el curso y no muy lejos de mi pueblo. Otros compañeros míos aún se encuentran cubriendo las escasas sustituciones que hay. La escasez de recursos materiales se nota dentro del aula pero la escasez en el personal la sufrimos todos, tanto los que no se pueden dar de baja por la reducción de sueldo, como los que nos llevamos gran parte del curso soñando con una buena baja para cubrir, aunque sea en otra provincia. Ma5

110

El alumnado entrevistado no es muy consciente de las repercusiones de la crisis económica en su profesorado, suelen aludir a este solo para hacer referencia a lo que les comentan en clase:

Su maestro les habla de la crisis explicando temas que tienen que ver con el dinero. ALU

La profesora no les habla mucho de la crisis, pero al principio de curso la profesora, a la hora de repartir los libros, rebuscaba entre ellos y les daba a los alumnos los que mejor estaban. ALU

4.4 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados de esta investigación nos permiten afirmar que en el colegio estudiado el profesorado percibe los efectos negativos de las medidas políticas adoptadas al amparo de la crisis económica, tanto a nivel general de la sociedad como al nivel particular del sistema educativo. Los datos obtenidos confirman que hay niños y niñas que acuden a la escuela cada día con una insuficiente y/o inadecuada alimentación, sin los materiales escolares básicos y ordinarios. Son alumnos y alumnas en situación de desventaja social respecto a otros compañeros cuyas familias tienen más recursos económicos. Las repercusiones en el carácter, en el comportamiento, en la autoestima, en las expectativas, en las relaciones con los demás y en el rendimiento son frecuentes y elocuentes.

Nuestros hallazgos están en la línea del estudio realizado por González-Bueno, Bello y Arias (2012), en el que destacan varios ámbitos en los cuales la infancia está siendo afectada por la situación de crisis económica de sus familias. También se mencionan los vinculados a la alimentación, vivienda, actividades extraescolares, ropa, actividades deportivas y/o de ocio.

En el hogar, la falta de ingresos o su reducción se puede constatar en un empeoramiento de la calidad de la alimentación (relacionada con el consumo de menos productos frescos), las condiciones del hogar (hacinamiento, frío en la vivienda), y también afecta a la calidad de la convivencia y a las relaciones entre padres e hijos. Reducir los gastos domésticos también puede afectar a la educación de los niños: la menor participación en actividades extraescolares o no poder pagar la ropa deportiva es una de las cosas que informan los propios niños. Esta reducción en gastos educativos, en deporte, ocio y tiempo libre, actividades que pueden resultar prescindibles para muchos adultos, tiene sin embargo una importancia mucho mayor para los niños y las niñas, ya que son muy valiosas para su adecuado desarrollo socioeducativo (p. 13).

La escuela no puede ignorar estas circunstancias. Invisibilizar lo que ocurre entre sus paredes es una vía para legitimar el sistema y para perjudicar a esta parte del alumnado. Como hemos apreciado, las maestras y los maestros perciben en clase cuáles son las reacciones de ciertos chicos y chicas ante sus compañeros cuando no traen desayuno, cuando rehúsan su participación en excursiones, cuando no pueden comprar materiales escolares, etc. Los problemas económicos de las familias están bien presentes en la escuela de la mano de sus hijos e hijas.

A esta dramática situación se une el hecho de que acuden a un colegio que, en sí mismo, también sufre los recortes en los presupuestos destinados al sistema educativo. Se trata de un colegio pequeño, antiguo, con problemas de espacio, sin servicios básicos, sin presupuesto ordinario para cubrir gastos menores, para tratar de paliar las carencias del alumnado, etc. Además, es un centro cuyos trabajadores y trabajadoras también están padeciendo la crisis a distintos niveles, por lo que la proletarización es más que evidente (Rodríguez Martínez, 2014).

Así pues, este estudio, además de confirmar los datos que aportan los informes ya citados de varias organizaciones, entidades y sindicatos, ofrece una visión más completa de un sector del alumnado. El enfoque adoptado permite comprobar cómo los niños y las niñas más pobres por la coyuntura que viven sus familias, lejos de ser compensados por la escuela asisten en ella al agravamiento de su situación. Son pobres en el hogar y asisten a una escuela empobrecida, lo cual es un error mayúsculo ahora y pensando en el futuro (Jensen, 2009). Este

hecho nos parece a todas luces injusto y preocupante. No parece que estemos caminando en la línea de evitar lo que Field (2010) defendía: evitar que los niños pobres se conviertan en adultos pobres. Cabe plantearse cuál es el futuro que les espera, hasta dónde y hasta cuándo se les va a seguir despojando de sus derechos.

España necesita crecer para salir de la crisis y, para conseguirlo, debe contar con hombres y mujeres bien formados, con iniciativas y responsables. Ante este reto, no considerar la educación como la verdadera riqueza de las naciones y la garantía de futuro, y afrontarla como un gasto que hay que disminuir a toda costa, es una verdadera falta de responsabilidad y un error que puede ser irreparable (Maestro, 2012, p. 300).

La principal aportación de este trabajo es el hecho de mostrar cómo en el interior de la escuela se conocen, se perciben y se sienten los efectos de la escasez de recursos económicos en la vida y en la formación de niños y niñas de una pequeña localidad andaluza. El profesorado es quien se convierte en portavoz de parte de su alumnado para dejar constancia de que en la actualidad una parte de la infancia sufre carencias muy básicas. Hay un sector de la población infantil que, lejos de encontrar en la escuela una compensación a su precaria situación a nivel familiar, ve cómo aquella la agrava aún más. En ocasiones, estas son la vivencias, estos son los motivos, por los cuales sigue habiendo brechas importantes entre los entornos urbanos y rurales, entre unas comunidades autónomas y otras, entre unos resultados académicos y otros... entre un futuro y otro. Como ciudadanos, como educadores, como investigadores debemos trabajar en pro de una sociedad y de un sistema educativo más justo, más equitativo.

112

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antentas, J.M. y Vivas, E. (2014). Impacto de la crisis en el derecho a una alimentación sana y saludable. Informe SEESPAS 2014. *Gaceta sanitaria*, 28 (S1), 58-61. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2014.04.006>
- Assiego, V. y Ubrich, T. (2015). *Iluminando el futuro*. Save the Children España. Recuperado de http://www.savethechildren.es/ver_doc.php?id=211
- Bernal Agudo, J.L. y Lorenzo Lacruz, J. (2013). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3), 81-109. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/rev163ART5.pdf>

- Casas, F. y Bello, A. (Coords.) (2012). *Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España*. Madrid: UNICEF España. Recuperado de http://www.unicef.es/sites/...unicef.../Bienestar_infantil_subjetivo_en_Espakua
- Cruz Roja Española (2014). *Informe sobre la vulnerabilidad social 2013*. Madrid: Cruz Roja Española.
- Díez Gutiérrez, E.J. y Guamán Hernández, A. (Coords.) (2013). *Educación pública: de todos para todos*. Albacete: Bomarzo.
- Ferguson, H.B.; Bovaird, S. & Mueller, M.P. (2007). The impact of poverty on educational outcomes for children. *Paediatrics & Child Health*, 12 (8), 701-706.
- FETE-UGT (2015). *Presupuestos de gastos en educación por comunidades autónomas. Evolución período 2012-2015*. Gabinete Técnico. Recuperado de <http://www.feteugt.es/Data/UPLOAD/asidxo4d.woy.pdf>
- Field, F. (2010). *The Foundation Years: preventing poor children becoming poor adults*. HM Government.
- Flores, M.; García-Gómez, P. y Zunzunegui, M.V. (2014). Crisis económica, pobreza e infancia. ¿Qué podemos esperar en el corto y largo plazo para los "niños y niñas de la crisis"? Informe SESPAS 2014. *Gaceta sanitaria*, 28 (S1), 132-136. Recuperado de dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2014.02.021
- FOESSA (2014). *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Fundación FOESSA y Cáritas Española.
- García-Gómez, S. y Cabanillas López, M. (2015). Escolares sin excursiones ¿Una consecuencia de la crisis económica? *Educación* (en prensa). Recuperado de <http://educar.uab.cat/article/viewFile/ep-garcia-cabanillas/744-pdf-es>
- Gómez-Granell, C. y Escapa, S. (2012). Pobreza y exclusión en la infancia: una problemática emergente. En I.E. Lázaro y N.L. Mora (Coords.). *Pobreza y exclusión social de la infancia. Construcción de la equidad... desarrollo de la infancia* (pp. 77-94). Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.
- González-Bueno, G. (2014). Pobreza infantil e impacto de la crisis en la infancia. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 30, 109-126.
- González-Bueno, G.; Bello, A. y Arias, M. (2012). *La infancia en España 2012-2013. El impacto de la crisis en los niños*. Madrid: UNESCO. Recuperado de http://www.unicef.es/sites/www.unicef.../Infancia_2012_2013_final.pdf
- Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (2014). *Sistema de información multiterritorial de Andalucía*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/iea/consultasActividad.jsp?CodOper=104&sub=38120>
- Instituto Nacional de Estadística (2015). *Encuesta de Condiciones de Vida*. Recuperado <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t25/p453/provi&file=pcaxis>

- Jensen, E. (2009). *Teaching with Poverty in Mind: What Being Poor Does to Kids' Brains and What Schools Can Do About It*. ASCD.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lázaro, I.E. y Mora, N.L. (Coords.) (2012). *Pobreza y exclusión social de la infancia. Construcción de la equidad... desarrollo de la infancia*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.
- Lundberg, M. & Wuermli, A. (Eds.). (2012). *Children and Youth in Crisis*. Washington: The World Bank.
- Maestro, C. (2012). Los recortes en Educación ¿Ganar o perder el futuro? *Gaceta sindical*, 19, 293-300. Recuperado de http://www.ccoo.es/comunes/recursos/1/pub86043_n_19_Las_politicas_de_recortes_evaluacion_y_danos.pdf
- Pérez Serrano, G. (1994). *La investigación cualitativa I y II*. Madrid: La Muralla.
- Quiroga, V. y Alonso, A. (2011). *Abriendo ventanas. Infancia, adolescencia y familias inmigradas en situaciones de riesgo social*. Fundación Pere Tarrés y UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/informe_abriendo_ventanas_low_0.pdf
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- Rodríguez Martínez, C. (2014). La proletarización del profesorado en la LOMCE y en las nuevas políticas educativas: de actores a culpables. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81 (28.3), 73-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27433841006>
- Rogero-García, J.; Fernández Rodríguez, C.J. y Ibáñez Rojo, R. (2014). La "Marea Verde". Balance de una movilización inconclusa. *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (3), 567-586. Recuperado de <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/347/350>
- Sáenz Almeida, P.; Milán Hernández, M. y Martínez Martínez, J.B. (2010). *La educación en España. Situación, problemas y propuestas*. Madrid: Federación estatal de enseñanza de CCOO. Recuperado de http://www.fe.ccoo.es/comunes/recursos/25/pub17637_La_Educacion_en_Espana_Situaciones_problemas_y_propuestas.pdf
- Sánchez Blanco, C. (2013). Pobreza, alimentación y juego en la educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 261-277. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie62a15.pdf>
- Save The Children (2014). *Datos de pobreza infantil y exclusión social en España*. Recuperado de <https://www.savethechildren.es/trabajo-ong/pobreza-infantil-espana/datos-pobreza-y-exclusion>
- Schinca, N. (2012). La alimentación de los escolares en época de crisis: una alerta inquietante. *Revista Española de Nutrición y Dietética*, 16 (4). Recuperado de <http://gacetasanitaria.org/es/impacto-crisis-el-derecho-una/articulo/>

- Tuñón, I. y Salvia, A. (2012). Límites estructurales para el desarrollo de la infancia en contexto de crisis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 179-194. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n1/v10n1a11.pdf>
- UNICEF (2014). *Los niños de la recesión. El impacto de la crisis económica en el bienestar infantil en los países ricos*. Report Card nº 12 de Innocenti.
- Vecina, C. y otros (2013). Crisis económica y crisis social. Debate en torno a la situación de necesidad de las familias y la infancia. *RES. Revista de Educación Social*, 16. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/16/cris_res_%2016.pdf
- Vega Alonso, A.; López Torrijo, M. y Garín Casares, S. (2013). La educación inclusiva: entre la crisis y la indignación. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 7 (1), 315-336. Recuperado de <http://www.intersticios.es/article/view/11382/7785>.
- Yoshikawa, H.; Aber, J.L. & Beardslee, W.R. (2012). The Effects of Poverty on the Mental, Emotional, and Behavioral Health of Children and Youth. *American Psychologist*, 67 (4), 272-284. DOI: 10.1037/a0028015

Dissertações, provas e exames. Um estudo das práticas de avaliação das aprendizagens no curso de pedagogia da USP, Brasil

Dissertations, exams and tests. A study of the practices of learning evaluation in the school of education at USP, Brasil

Katiene Nogueira da Silva

Universidade de São Paulo, Brasil

Resumo

O presente trabalho é fruto de uma investigação acerca das práticas de avaliação empregadas pelos professores universitários para verificar as aprendizagens de seus alunos no Curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo (USP) desde 1938 – ano de sua criação – até 2011, contribuindo para a recuperação de elementos que fazem parte da história, da cultura e da memória desta instituição. Buscamos compreender como os docentes constroem os seus critérios de excelência e de que forma estes são mobilizados na docência, na avaliação das aprendizagens e na formação realizadas no ensino superior. O estudo toma como fontes privilegiadas a documentação da USP e entrevistas com professores e alunos que frequentaram e frequentam o curso no período investigado. Desta forma, realizamos um estudo que possui um caráter histórico e incide também sobre o tempo presente.

Palavras-chave: avaliação das aprendizagens; docência universitária; trabalho docente; práticas pedagógicas.

117

Abstract

This work is the result of an investigation into the practices of learning evaluation employed by professors to check the learning of their students in the School of Education at the University of São Paulo (USP) since 1938 - the year of its creation - by 2011, contributing to the recovery of elements that are part of history, culture and memory of this institution. We seek to understand how teachers build their criteria of excellence and how these are deployed in teaching, the evaluation of learning and training undertaken in higher education. The study takes as privileged documentation USP sources and interviews with teachers and students who attended and are attending the course in the investigated period. Thus, we conducted a study that has historic character and also focuses on the present time.

Keyword: evaluation of the learnings; university teaching; teaching job; teaching.

1. À GUIA DE INTRODUÇÃO

“Na avaliação educacional, as situações são semelhantes àquela do observador sem instrumentos. Provas e trabalhos escolares não são instrumentos de medida no sentido canônico da expressão, mas simples meios auxiliares que subsidiam a avaliação pessoal que o professor faz da aprendizagem de seus alunos após um período de ensino.”

(AZANHA, José Mário Pires, 1996, p. 4)

118

O presente trabalho é fruto de uma investigação acerca das práticas de avaliação empregadas pelos professores universitários para verificar as aprendizagens de seus alunos no Curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo (USP) desde 1938 – ano de sua criação – até 2011, contribuindo para a recuperação de elementos que fazem parte da história, da cultura e da memória desta instituição. Buscamos compreender como os docentes constroem os seus critérios de excelência e de que forma estes são mobilizados na docência, na avaliação das aprendizagens e na formação realizadas no ensino superior. O estudo toma como fontes privilegiadas a documentação da USP e entrevistas com professores e alunos que frequentaram e frequentam o curso no período investigado. Desta forma, realizamos um estudo que possui um caráter histórico e incide também sobre o tempo presente. Nesta investigação partimos do pressuposto segundo o qual as representações de êxito que os professores têm, na universidade, os levam a moldarem a formação dos seus alunos. Como sugere José Mário Pires Azanha (1985), a atividade de ensinar está mais relacionada a um “saber como” do que a um “saber que”, ou seja, “trata-se antes de um saber fazer do que de conhecer certas regras e aplicá-las” (p. 31). Neste sentido, o trabalho docente é entendido como um exercício criativo e singular, no qual o professor, para conseguir ensinar algo a alguém, mobiliza diversos saberes que são fruto do conhecimento científico, da sua formação acadêmica e da sua história de vida. A avaliação educacional, além de consistir num exercício criativo, uma vez que não seria possível mensurar o conhecimento no sentido canônico do termo e obter a garantia de que um instrumento de medida seria capaz garantir com exatidão o quanto determinado aluno aprendeu, é ela também uma “avaliação pessoal que o professor faz da aprendizagem de seus alunos após um período de ensino” (AZANHA, 1996, p.4). Acreditamos ainda que os professores constroem maneiras de agir, práticas estas que são fruto de suas representações referentes à profissão. Contudo, não são apenas práticas acerca da conduta desejável a si próprios que os docentes incorporam, mas também

representações acerca do que seria o aluno ideal e do desempenho que seria desejável que o aluno apresentasse. Neste trabalho buscamos compreender como os professores, desde o início da criação desta Universidade, “inventaram o seu cotidiano” – tomando por empréstimo o termo utilizado por Michel de Certeau (2009) –, apropriaram-se deste espaço e construíram as suas práticas, na perspectiva dos procedimentos de avaliação das aprendizagens. No caso da investigação das práticas de avaliação, por exemplo, há diversas maneiras de avaliar, no entanto, as pessoas fazem escolhas e acabam por construir a sua ação de uma forma particular. Compreender como avaliavam e como eram avaliados professores e alunos, examinando a “morfologia” dessas práticas do período de criação da USP até os dias atuais constitui-se numa perspectiva fértil para a compreensão da formação de professores praticada na instituição ao longo do tempo. Assim, ao propor o exame daquilo que denomina como “morfologia da prática” ou “lógica da ação”, Certeau nos ajuda a pensar o nosso problema de pesquisa e a realizar esta investigação porque, segundo o autor, a questão se torna investigar as práticas cotidianas como uma lógica de práticas, como uma rede de procedimentos cuja lógica pode ser estudada (CERTEAU, 2009).

No âmbito da educação escolar, especialmente do ensino primário, muitos trabalhos já foram realizados acerca das maneiras pelas quais os professores constroem os seus julgamentos do desempenho de seus alunos e quais são os elementos que influenciam neste processo. Podemos citar, por exemplo, os trabalhos de José Mário Pires Azanha (1987), Maria Helena Patto (1991), Lenore Jacobson e Robert Rosenthal (1981), Cipriano Luckesi (2002), Celso Vasconcellos (1998), Bernardete Gatti (2008), Sandra Maria Zakia Lian Sousa (1994), Denice Barbara Catani (2011), Ocimar Munhoz Alavarse (2007), Jussara Hoffmann (2011), Bernard Lahire (1997), Philippe Perrenoud (1999), Domingos Fernandes (2009), entre outros. No caso brasileiro, podemos considerar a rarefação dos estudos sobre práticas pedagógicas universitárias, com exceção de trabalhos como os de Selma Garrido Pimenta e Maria Isabel de Almeida et al. (2011). Ouvir os professores e os alunos – de outras épocas e do momento atual - do curso de Pedagogia sobre suas representações acerca das práticas de avaliação nos permite resgatar suas memórias e analisá-las como mais uma meada da imensa trama que constrói a compreensão das questões atinentes à vida e à cultura das escolas superiores, às práticas de avaliação no ensino superior atualmente.

2. OS *HABITUS* E A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Quando nos propomos a investigar as práticas dos docentes, neste caso as práticas utilizadas por eles para avaliar, pensamos também na configuração dos seus *habitus*. De acordo com Pierre Bourdieu (2005, 2006), o *habitus* pode ser entendido como um conjunto de disposições incorporadas que estão na origem da ação das pessoas. Considerando os sistemas de relações objetivas como realidades constituídas na história do indivíduo e do grupo, o autor considera que seja preciso elaborar uma teoria da prática, do modo de construção e geração das práticas, com a condição da construção de uma ciência experimental da dialética da interioridade e da exterioridade (da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade). As estruturas são constitutivas de um tipo particular de meio ambiente e produzem *habitus*, definidas como estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como tal, ou seja, princípio de geração de práticas e de representações. Assim, "(...) as práticas que o *habitus* produz enquanto princípio gerador de estratégias que permitem enfrentar situações imprevistas e incessantemente renovadas são determinadas pela antecipação implícita de suas consequências, isto é, pelas condições passadas da produção do seu princípio produtivo, de tal maneira que tendem sempre a reproduzir estruturas objetivas cujo produto em última análise são". (BOURDIEU, 2006, p. 164) O *habitus* do indivíduo também está associado às suas aspirações, às probabilidades de acesso ao ensino superior e à arte. Ele aciona um sentido de jogo no indivíduo que o orienta em sua prática. Além disso, diz respeito a um modo de ser e de estar no mundo, contando com um corpo de sabedoria semiformalizada, ditados, lugares-comuns, "preceitos éticos ('isso não é para nós') e, mais profundamente, os princípios inconscientes do ethos, disposição geral e transponível que, sendo o produto de toda uma aprendizagem dominada por um tipo determinado de regularidades objectivas, determina os comportamentos 'razoáveis' ou 'não razoáveis' (as 'loucuras') para qualquer agente submetido a tais regularidades". (op. cit., p. 165) Nesta perspectiva, as práticas são fruto das primeiras experiências do indivíduo na medida em que são as estruturas características de um tipo determinado de condições de existência, que, "através da necessidade econômica e social que fazem pesar sobre o universo relativamente autônomo das relações familiares, ou melhor, através das manifestações propriamente familiares dessa necessidade externa (interditos, preocupações, lições de moral, conflitos, gostos, etc), produzem as estruturas do *habitus*, as quais estão por sua vez no princípio da percepção e da apreciação de toda a experiência ulterior". (op. cit., p. 166) De acordo

com a geração ou a classe social, algumas práticas para uns são consideradas naturais. E para outros impensáveis. No caso dos professores, podemos pensar no *habitus* professoral, que marca a pessoa que se torna docente e aciona um certo modo de agir, de ser, de estar e de se comportar muito particular.

Mediante o conceito de *habitus* é possível perceber como os comportamentos individuais vinculam-se às normas e estruturas sociais e como elas exercem esse poder sobre os indivíduos. Ele ajuda a compreender a lógica das práticas cotidianas (BOURDIEU, 2006). A origem do *habitus* dos docentes, que funciona como um princípio gerador de respostas que os agentes dão à realidade social, estaria no repertório de representações acumuladas desde a graduação, época em que os membros do magistério superior frequentavam a universidade como alunos. Durante o ato de lecionar, as pessoas recorrem a essas representações para tornarem-se professoras e professores. As atitudes dos professores marcantes ao longo da vida escolar e acadêmica de alguém, por exemplo, podem ser incorporadas pela prática pedagógica ao serem mobilizadas por este indivíduo quando ele vier a lecionar. Desta forma o *habitus* docente caminha de geração em geração, sofrendo permanências, rupturas e mudanças através das representações e das práticas de seus agentes. Com relação à prática docente, por mais que seja prescrito, planejado e orientado, o exercício do magistério é um *habitus* em exercício (CATANI, 2008; LUGLI, 2008). Philippe Perrenoud (1993), ao referir-se ao trabalho docente, sugere que as competências mobilizadas pelos professores durante sua prática parecem ter mais origem em automatismos: em situações de urgência, são mobilizados “fragmentos de representação e de conhecimento”. Trata-se de esquemas de ação, de percepção e de decisão parcialmente “inconscientes”. Segundo Perrenoud (1993), origina-se daí a impressão que muitos professores têm de que ensinam antes de tudo com “o que são” e com a sua personalidade. Com o conceito de *habitus*, “afastamo-nos da imagem da ação como construção racional e refletida; mas distanciamo-nos igualmente de uma concepção da ação como implementação de uma resposta pré-programada retirada de um repertório acabado. (...) o *habitus* pode-se construir não em circuito fechado, mas à medida de uma interação entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão, o envolvimento em novas situações.” (op. cit., p. 108 – 109)

3. A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO E A INFLUÊNCIA FRANCESA NAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A Universidade de São Paulo, em sua criação, pretendia realizar a formação intelectual do país. A influência europeia e a ênfase francesa marcaram a origem da instituição: de um lado estava o “saber desinteressado”, os conhecimentos que enriqueceriam e desenvolveriam o espírito e, de outro lado, estavam os “saberes utilitários”, os conhecimentos que seriam úteis à vida prática (FÉTIZON, 1986). Em um primeiro momento, durante a criação da USP, houve a tentativa por parte do Estado de implantar o modelo originário – europeu - em sua forma mais pura. Segundo Beatriz Fétizon (1986), a partir de 1938 iniciou-se a primeira acomodação do modelo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), “tornada uma escola de formação profissional pela criação de sua quarta seção (Pedagogia)” (op. cit., p. 399). Marcada pela meritocracia, a FFCL era voltada para a universalidade do saber de alto nível. A contratação de professores estrangeiros marcou a primeira geração de intelectuais, docentes e pesquisadores formados nos procedimentos de um modelo de investigação rigorosa. Neste quadro, a entrada dos estudos de educação para a FFCL, como uma quarta seção – a de Pedagogia – em 1938, consagrou o abandono do modelo originário puro. Neste sentido, a seção de Pedagogia marcou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de uma forma muito particular, pois estava em uma instituição baseada no rigor dos procedimentos de pesquisa e no saber de caráter desinteressado, mas precisava conduzir ao mesmo tempo uma formação voltada para o trabalho e para a prática. Os primeiros professores do Instituto de Educação eram os antigos professores do Curso Normal, que foram elevados com o Curso de Aperfeiçoamento ao nível superior, fazendo com que a USP tivesse professores catedráticos que não tinham curso superior (FÉTIZON, 1986).

122

Ao estudar o projeto de criação da Universidade de São Paulo, Irene Cardoso (1982) trata de uma questão pertinente à política empreendida por um grupo de jornalistas, intelectuais e políticos nos anos de 1930: a formação das “elites” que seriam capazes de desenvolver intelectualmente os projetos da oligarquia que estava em crise. Trazendo consigo a “missão superior de formação da nacionalidade” e herdeiros das “melhores tradições cívicas e intelectuais”, o “grupo do Estado” – porta-voz do jornal *O Estado de São Paulo* – liderado por Julio de Mesquita Filho, seria aquele capaz de conduzir o “reencontro do Brasil com o seu destino de grandeza Paulista”. Com o objetivo de garantir sua posição de independência diante das ações partidárias, as ações do “grupo do Estado” seriam voltadas para a criação de uma instituição na qual deveriam

imperar os princípios do “bandeirismo ilustrado”, sendo a Universidade o centro irradiador do mesmo. A pedido de Julio de Mesquita Filho, Fernando de Azevedo realizou o “Inquérito sobre a Instrução Pública” (CARDOSO, 1982). A partir desse inquérito, o referido jornal passou a defender como princípio uma espécie de “liberalismo orientado”, ou seja, seria necessário que o sistema escolar produzisse uma “elite norteadora” e um ensino “livre”, acima dos interesses partidários. Neste contexto ganharia força a ideia da Universidade como formadora de elites intelectuais e políticas. Segundo a autora, “contra uma possível identificação destas posições com uma concepção aristocrática da sociedade, o que o Inquérito renegou, lembra não haver conflito entre o ideal da formação das elites e os ideais democráticos, pois educação popular e preparo das elites seriam duas faces de um único problema, o da formação da cultura nacional” (op. cit., p. 30). O Inquérito apresenta, nas palavras da autora, um “mecanismo de circulação das elites” que solucionaria a oposição entre elite e massa. É dito no documento que “à medida que a educação for estendendo a sua influência, despertadora de vocações, vai penetrando até as camadas mais obscuras, para aí, entre os próprios operários, descobrir o grande homem, o cidadão útil, que o estado tem o dever de atrair, submetendo a uma prova constante as ideias e os homens, para os elevar e selecionar segundo o seu valor ou a sua incapacidade” (op. cit., p. 31). Neste sentido, caberia à Universidade a tarefa de “divulgação” das ciências, colocando-as ao “alcance do povo” mediante um sistema que contaria com ensino, pesquisa e extensão universitária e chegaria até as camadas populares. A partir de tais pressupostos o Inquérito preparado por Fernando de Azevedo julgava que a Universidade seria o “instrumento mais eficaz” na “obra de coesão nacional”. No discurso de Azevedo, a mudança demonstrada de um liberalismo clássico para um “Estado programador” teria ocorrido por influência da Revolução de 30. (CARDOSO, 1982). Nesse sentido, o Estado “programador” poderia operar também na seleção e na “elevação” dos mais capazes. Caberia ao ensino superior realizar a formação das elites, garantindo às massas o acesso ao ensino primário. Entre as massas e as elites estava a classe média, para a qual era destinado o ensino secundário, e que seria a “divulgadora da cultura universitária”.

Nas décadas de 1930 e de 1940, a política social criou oportunidades que permitiram à classe média chegar à Universidade, trazendo para esta instituição uma clientela cada vez mais diferenciada. Nas palavras de Alfredo Bosi, escritas no prefácio do livro de Irene Cardoso (1982), tratava-se de uma clientela “para a qual o estudo não era só o pão já assado e partido pelo saber acadêmico, mas também um fermento que poderia levedar as novas massas. Ao longo

do processo, os melhores professores passaram de 'enfants gâtés' a 'enfants terribles'" (op. cit., p. 16). Em relação às representações de aprendizagem que marcaram as práticas de avaliação no curso de Pedagogia, que depois foi abrigado pela Faculdade de Educação da USP no ano de criação desta, em 1969, passando a funcionar efetivamente em 1970, o modelo francês trouxe muitas influências, como é possível observar, por exemplo, mediante o papel que a retórica e a dissertação desempenharam inicialmente nos cursos. Se a experiência pessoal dos professores e a sua subjetividade levam à formulação de parâmetros quantitativos, o juízo acerca da qualidade do trabalho produzido pelos alunos pode ser subjetivo e baseado na experiência e nos conhecimentos dos docentes. As experiências que os professores tiveram no momento em que eram alunos produzem representações que influenciam a prática educativa, a maneira de lecionar e o modo de avaliar (PERRENOUD, 1993). Segundo Florestan Fernandes (1984), os primeiros alunos da Universidade de São Paulo eram "ingênuos e puros", e sua "rusticidade" deve ter assustado os primeiros professores franceses que, por sua vez, "enfrentavam" os seus alunos como "iguais". Acerca do processo de avaliação vale a pena transcrevermos o trecho no qual Fernandes relata o primeiro trabalho que fez para a disciplina do professor Roger Bastide: "(...) ele recriminava-me porque não desenvolvera uma dissertação, mas uma 'reportagem'. Não obstante, o mesmo Roger Bastide, mais tarde, em 1943, deu dez e elogiou um trabalho sobre 'o primitivo, o louco e a criança' no qual caí de paus e pedras sobre a proposição de tal tema... Ele mesmo me convidou para ir a sua casa, em 1942, para discutir uma pesquisa sobre folclore, que eu fizera no ano de 1941. Em suma, o aluno era levado a sério como pessoa, era tratado como ser maduro (um aprendiz não é o outro do mestre?), tuteado e distinguido se o merecesse e, principalmente, não havia limites em sua liberdade, embora fosse responsável pelo uso que dela fizesse e acabasse pagando duramente o preço dessa liberdade" (op. cit. apud FÉTIZON, 1986, p. 474). O relato de Fernandes evidencia a influência que o modelo francês trouxe para as ideias de aprendizagem que circularam na USP, especialmente em seu momento de criação. Para além do choque ocorrido entre as representações de aprendizagem e de estudo trazidas por esses professores que fundaram a USP e a clientela escolar encontrada, como observou Fernandes, podemos nos interrogar acerca das representações de excelência do desempenho dos alunos. A missão francesa e a geração dos anos 40 levou à USP dos anos 60, imprimindo marcas na formação acadêmica daquelas pessoas.

4. DAS DISSERTAÇÕES AOS EXAMES: ASPECTOS CONTEMPORÂNEOS DAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE PEDAGOGIA DA USP

Os relatos dos primeiros professores que lecionaram na USP evidenciam modelos de ensino e de avaliação fortemente marcados pela influência francesa, valorizando a retórica e a dissertação enquanto práticas que permitiam avaliar a aprendizagem dos alunos. Se a retórica não é mais valorizada no Curso de Pedagogia da USP com era antigamente, o mesmo não é possível dizer da dissertação. Em entrevistas realizadas com alunos que cursam Pedagogia atualmente é possível perceber o lugar de destaque que tem a produção de textos no processo de avaliação. Os estudantes consideram que a avaliação nesta universidade é bem diferente daquela realizada na escola, pois há uma diversidade de trabalhos que são feitos e eles dão origem à nota final. Percebem que o processo avaliativo é muito menos centrado em provas e exames e mais centrado nessas produções escritas que podem, muitas vezes, ser reformuladas. Relatam que alguns professores corrigem os trabalhos entregues, devolvem aos alunos com os comentários e permitem que eles refaçam os mesmos de modo a aumentar a nota que foi atribuída inicialmente aos textos. Eles revelam uma satisfação muito grande com tais práticas porque acreditam que, além de poderem aumentar a nota, podem aprender mais o conteúdo ministrado com o *feedback* que recebem dos docentes. Cabe ressaltar que o *feedback* é um elemento particularmente importante no âmbito da avaliação formativa, sendo “determinante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima” (FERNANDES, 2009, p. 60).

Os universitários consideram ainda que não interessa, para os seus professores, que eles “decorem” os conteúdos curriculares, mas sim que consigam articular os conteúdos ensinados, escrever sobre eles de modo a expressar compreensão acerca dos mesmos. Os alunos relatam que, em geral, são encorajados a participar oralmente das aulas, mas não percebem que o fato seja considerado no processo de avaliação, pois não lhe é atribuída nota de maneira explícita. Relatam ainda que são pedidos muitos trabalhos em grupo, mais inclusive do que os trabalhos individuais. Ainda com relação à ênfase dada à produção escrita dos estudantes, quando os mesmos realizam seminários nas aulas cuja explanação e exposição oral são importantes, relatam que a nota costuma ser atribuída somente ao trabalho escrito que é pedido em seguida ao seminário, ou ao menos é assim que a avaliação dos seminários tem sido percebida pelos

alunos. A valorização da produção escrita também ficou evidente nas entrevistas realizadas com os docentes. Ao estilo de uma sondagem inicial, no começo do curso alguns deles distribuem questões com o objetivo de identificar o conhecimento prévio dos alunos acerca do conteúdo da disciplina. Referindo-se à avaliação como uma proposta, uma vez que os alunos são convidados a apresentar sugestões e críticas ao modelo apresentado, podendo modificá-la no início do curso, ela é baseada na produção, nos trabalhos de cada aluno, e expressa em síntese avaliativa de 0 a 10. Alguns dos professores não consideram a prova como uma “avaliação”, mas sim como um “instrumento de coleta de informações”, uma parte de todo o processo avaliativo. Muitas vezes, propostas de trabalho e textos são distribuídos aos estudantes com antecedência ao dia da aula correspondente, no qual devem entregar a produção escrita que fizeram, como forma a estimulá-los a trazer dúvidas e questões, favorecendo o debate na aula. Acerca da atribuição de nota à participação oral dos alunos, alguns afirmaram considerá-la no âmbito da apresentação de seminários, outros disseram que não consideram a mesma na composição da nota, pois seria difícil, em classes numerosas, ser justo com todos e atribuir um valor à participação oral de cada um em todas as aulas ao longo do curso. Alguns professores optam por realizar um processo avaliativo mais “pulverizado”, compondo-o de uma variedade de trabalhos escritos, cerca de dez por semestre, mais uma prova aplicada nas últimas semanas do curso.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a realização da pesquisa tem sido possível perceber especificidades dos elementos privilegiados no desempenho dos alunos no momento de criação do curso de Pedagogia e no momento atual: a sublimação da retórica, do desempenho oral dos estudantes das primeiras turmas em oposição à valorização da produção escrita no período contemporâneo. A percepção destes últimos acerca do que lhes é exigido para que sejam aprovados na disciplina cursada coincide com a proposta de seus professores: é possível notar uma transparência nestas práticas no que diz respeito aos elementos que são valorizados para a atribuição das notas. Do ponto de vista dos professores, podemos dizer que as aprendizagens no ensino superior acontecem principalmente pelo ensino ministrado e pelo estudo, pelo empenho e pelo trabalho realizado pelos alunos, expresso através dos textos produzidos que fornecem elementos para a avaliação. Através da ótica discente, a avaliação favorece a aprendizagem e é formativa quando a partir dela os alunos recebem notícias sobre a sua produção, ou seja,

quando recebem o *feedback* de seus professores acerca do seu desempenho. Assim, ao pesquisarmos as representações de êxito na universidade que têm os professores e que os leva a moldarem a formação dos seus alunos, investigamos como são criadas as representações do lugar social que se ocupa, as categorias de comportamento desejável no cotidiano universitário, de assiduidade, de escrita, de linguagem, visando a compreender como os docentes constroem os seus critérios de excelência e de que forma estes são mobilizados na docência, na avaliação das aprendizagens e na formação realizadas no ensino superior, compreendendo aspectos da cultura escolar dominante nesta faculdade, entendendo por ela uma maneira de experimentar a vida acadêmica e de se relacionar com o conhecimento que lhe é muito particular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALAVARSE, O. M. (2007) *Ciclos ou séries?: a democratização do ensino em questão* (tese de doutoramento), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- ALMEIDA, M. I. et al (2011) *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. 1a. ed. São Paulo: Cortez.
- AZANHA, J. M. P. (1987) *Educação: Alguns escritos*. São Paulo: Editora Nacional.
- AZANHA, J. M. P. (1985) Uma reflexão sobre a didática. In.: MOLINA, Olga. (Ed.) 3º *Seminário A didática em questão*. Vol. 1 FEUSP: São Paulo.
- AZANHA, J. M. P. (1996, Novembro) *Avaliação escolar, algumas questões conceituais*. Comunicação apresentada no II Encontro sobre Experiências Inovadoras de Ensino na USP, São Paulo.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. (1985) *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris: Minuit.
- BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. (1999) As categorias do juízo professoral In.: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Ed.) *Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999, p. 185 – 216.
- BOURDIEU, P. (2005) *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- BOURDIEU, P. (2006) *Esboço de uma teoria da prática*. Lisboa: Celta.
- CATANI, D. B. (2008) A educação como ela é *Revista Educação*, especial biblioteca do professor, 16 – 25.
- CATANI, D. B. (2011) História das práticas de avaliação de alunos e professores no Brasil In: FERNANDES, D.. (Ed.). *Avaliação em Educação: olhares sobre uma prática social incontornável* (pp. 135-153). 1 ed. Pinhais - PR: Editora Melo.

- CARDOSO, I. A. R. (1982) *A universidade da comunhão paulista: o projeto de criação da Universidade de São Paulo* São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- CERTEAU, M. (2009) *A invenção do cotidiano: artes de fazer* Petrópolis: Vozes.
- FERNANDES, D. (2009) *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: UNESP.
- FÉTIZON, B. A. M. (1986) *Subsídios para o estudo da Universidade de São Paulo* (tese de doutorado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- GATTI, B. (2008) *Construindo Caminhos para o Sucesso Escolar*. Brasília: UNESCO.
- HOFFMANN, J. (2011) *Avaliação: mito & desafio, uma perspectiva construtivista* Porto Alegre: Mediação.
- JACOBSON, L.; ROSENTHAL, R. (1981) Profecias auto-realizadoras em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes da competência intelectual In: PATTO, M. H. S. (Ed.) *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- LAHIRE, B. (1997) *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável* São Paulo: Ática.
- LUCKESI, C. (2002) *Avaliação da aprendizagem escolar* São Paulo: Cortez.
- 128 LUGLI, R. S. G. (2008) A construção social do indivíduo *Revista Educação*, especial biblioteca do professor, 26 – 35.
- PATTO, M. H. S. (1991) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* São Paulo: T. A. Queiroz.
- PERRENOUD, P. (1999) *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. (1993) *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas* Lisboa: Dom Quixote.
- PIMENTA, S. G. (2011) *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez Editora.
- SOUSA, S. M. Z. (1994) *Avaliação da Aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil no período 1980 a 1990*. (tese de doutoramento), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- VASCONCELLOS, C. (1998) *Processo de mudança da avaliação da aprendizagem: o papel do professor, representações e práticas*. (tese de doutoramento), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Una experiencia de colaboración en la formación para la preservación del patrimonio documental en Iberoamérica

A collaborative training experience for the preservation of the documentary heritage in Latin America

Ana R. Pacios

Fátima García López

Departamento de Biblioteconomía y Documentación, Universidad Carlos III de Madrid, España

Resumen

Se presenta una experiencia formativa resultado de la colaboración entre docentes de la Universidad Carlos III de Madrid y bibliotecarios de la Biblioteca Nacional de España mediante un programa de dos títulos propios (Máster y Experto). El objetivo era complementar el nivel de formación de los bibliotecarios de Iberoamérica con el fin de consolidar su posición como centros de referencia patrimonial en el ámbito nacional. Para conocer su impacto se exponen los resultados de la evaluación realizada en lo que atañe a dos vertientes: satisfacción de los participantes y transferencia al puesto de trabajo. Para ello se utilizó la técnica de la encuesta cuyos resultados se muestran en este trabajo, así como las repercusiones que tuvieron en el programa de estudios y en las tareas de la biblioteca en la que los participantes desempeñaban su labor.

Palabras clave: formación en colaboración; formación on-line; formación continua; evaluación de la formación; transferencia de la formación; bibliotecarios.

Abstract

We present a collaborative training experience, result of the cooperation between faculty of the Carlos III University of Madrid and librarians from the National Library of Spain in two specific level degrees (Master and Expert). The aim was to supplement the librarians training level in Latin America in order to consolidate its position as heritage reference centers in their national scope. To understand the impacts, we show the results of the assessment in relation with two aspects: participant's satisfaction and implementation at the workplace. To do it, we used the survey technique whose results are shown in this article, as well as the implications they have had in the study program and in the library tasks in which participants were playing their work.

Keywords: collaborative training; online training; continuous training; assessment training; transfer of training; librarians.

1. INTRODUCCIÓN

Las bibliotecas nacionales y patrimoniales atesoran una rica herencia cultural de incalculable interés, valor y belleza que es el reflejo de la riqueza intelectual de un país. Sus funciones son múltiples, desde las que tienen que ver con la preservación de este patrimonio hasta las relacionadas con su transmisión, difusión y acceso. La formación continua que reciben los profesionales que trabajan en ellas, sometidos a sucesivos cambios de toda índole -tecnológicos, políticos, económicos, editoriales, etc.- debería ser acorde con este entorno para garantizar su adecuación a la situación particular que les afecta. Apenas hay literatura que incida en aspectos particulares relacionados con la formación de este colectivo profesional. Tan solo se ha localizado un trabajo de B. Roberts en el que discute acerca de las necesidades formativas que tienen en un entorno de colaboración y trabajo en red (ROBERTS, 1993).

En España, aunque existe una amplia oferta formativa de Másteres en el área de la Biblioteconomía y la Documentación, apenas hay títulos enfocados al perfil profesional del bibliotecario de bibliotecas nacionales y patrimoniales, predominando los títulos generalistas de sesgo digital y los relacionados con la gestión de la información (ORTIZ-REPISO, CALZADA-PRADO, APORELA-RODRÍGUEZ, 2013). En este momento solo dos universidades ofrecen másteres específicos dirigidos a este colectivo: la universidad Carlos III de Madrid y la Universidad de Barcelona. La primera cuenta con dos títulos propios: "Máster y Experto en Bibliotecas y Patrimonio Documental". Y la segunda, con uno oficial: "Máster universitario en Bibliotecas y Colecciones Patrimoniales". También la universidad Complutense de Madrid cuenta con una especialidad en "Patrimonio Bibliográfico", dentro del Máster oficial en Gestión de la Documentación, Bibliotecas y Archivos.

La Biblioteca Nacional de España, consciente de su papel de liderazgo en la gestión y formación de los futuros profesionales, tal y como se recoge en uno de los objetivos de su plan estratégico 2015-2020: "Fomentar y colaborar en programas de formación vinculados con la profesión bibliotecaria y con las ciencias de la documentación" (BIBLIOTECA NACIONAL, 2015), se involucró activamente poniendo a sus profesionales a disposición del proyecto formativo que aquí se da a conocer. En el año 2009 la dirección de la BNE inicia un trabajo conjunto con el Departamento de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad Carlos III de Madrid para diseñar los dos títulos mencionados que permitieran una formación continua de calidad, acorde con el Espacio

Europeo de Educación Superior, destinada a los profesionales que trabajan en las bibliotecas nacionales y patrimoniales de Iberoamérica. Esta colaboración quedó plasmada en los programas formativos de los títulos de “Máster y Experto en Bibliotecas y Patrimonio Documental” que se imparten desde el curso 2011/12 y que cuentan con el patrocinio de la Fundación Repsol. Gracias a esta fundación los alumnos, previa solicitud de una beca, pueden obtener una reducción parcial del precio de la matrícula que supone el 30% del coste total del programa.

En el área de Biblioteconomía y Documentación se ha incidido en diferentes ocasiones en la necesidad de estrechar lazos entre docentes y bibliotecarios, el objetivo suele ser el de mejorar las habilidades de los estudiantes relacionadas con el uso y evaluación de la información. Recientemente, Massis (2012) ha destacado la importancia que tiene esta colaboración señalando el valor añadido que supone a la formación de los estudiantes. La universidad Carlos III, en este sentido, constituye un buen ejemplo de colaboración entre bibliotecarios y profesores. Cuenta con varias experiencias de este tipo, la más conocida es la impartición conjunta de una asignatura obligatoria y transversal destinada a la alfabetización informacional que cursan los alumnos de todos los grados en su primer curso de carrera (HERNÁNDEZ et al., 2011).

131

Posiblemente los programas de formación continua que ofrecen las instituciones, en particular las universidades, sean un marco adecuado para estrechar esa colaboración que, sin duda, constituye una oportunidad para el aprendizaje profesional. Las diferentes escuelas de Formación Continua integradas en las universidades están impulsando la organización de cursos y actividades formativas vinculadas al empleo y al desarrollo profesional. Facilitan la especialización de los alumnos y contribuyen a la actualización, el reciclaje y la reorientación de las carreras profesionales.

La demanda de esta capacitación en bibliotecas nacionales y patrimoniales vino de ABINIA (Asociación de Estados Iberoamericanos para el Desarrollo de las Bibliotecas Nacionales de Iberoamérica), integrada por 21 países. El objetivo era complementar el nivel de formación de sus profesionales con el fin de consolidar su posición como centros de referencia patrimonial en el ámbito nacional. Aunque esta era la prioridad de estos estudios, los títulos están dirigidos también a cualquier persona interesada en la gestión y conservación del patrimonio documental, sin importar el lugar que resida, ni la ocupación que ejerza en el sector bibliotecario (Universidad Carlos III, 2010).

Hasta el momento se han impartido 3 ediciones. La 4ª edición no se pudo impartir al no haber llegado al número de alumnos exigido por la universidad para poder hacerlo y solo se contó con aquellos estudiantes que no lograron terminar con éxito en las ediciones anteriores. Las razones, en buena medida, tienen que ver con la falta de apoyo económico el último año por parte de ABINIA dada su precaria situación económica. También por la crisis que atraviesa España desde el 2008 y que, al igual que ha ocurrido con el descenso de alumnos en otros títulos universitarios, ha repercutido negativamente en éstos. En el momento de redactar este trabajo ha salido la oferta de plazas de la 4ª edición, para el curso 2015/16, que cuenta también con la financiación de la Fundación Repsol gracias a un convenio de colaboración entre las tres instituciones de tres años de duración.

2. OBJETIVO Y MÉTODO

El trabajo tiene dos objetivos:

132

- Presentar una experiencia formativa on-line de colaboración entre profesionales de la Biblioteca Nacional de España y docentes adscritos al área de Biblioteconomía y Documentación dirigida a la formación para la preservación del patrimonio documental.
- Mostrar las acciones realizadas en relación con la evaluación del impacto de la formación en los alumnos. El objetivo fue el de adecuar el programa a las necesidades reales y a los problemas de los puestos de trabajo, además de para conocer si se produjo una transferencia al puesto de trabajo entre los profesionales que recibieron la formación.

La evaluación de la formación constituye uno de los pasos imprescindibles para mejorarla porque permite formular juicios sobre la eficacia del proceso formativo que se utiliza para la toma de decisiones. A la hora de seleccionar entre los distintos aspectos evaluables de la formación, según el modelo de Kirkpatrick (2007), se optó por utilizar los niveles 1 (Evaluación de la satisfacción) y 3 (Evaluación de la Transferencia al Puesto de Trabajo) teniendo en cuenta los recursos disponibles y la problemática ligada a la misma (TEJADA FERNÁNDEZ y FERRANDEZ LAFUENTE, 2012).

El método empleado para evaluar estos aspectos (satisfacción y transferencia) en las tres ediciones celebradas de los títulos fue pasar una encuesta a los alumnos con preguntas organizadas en un cuestionario on-line. Al finalizar cada curso

académico, se invitó a los alumnos a responder al cuestionario para conocer su grado de satisfacción con los estudios realizados y poder así mejorar la docencia, si era el caso, tal y como se ha llevado a cabo en otras experiencias. Cuando termina el curso los alumnos tienen ya un criterio claro sobre la asignatura y la actuación del profesorado, por lo que las respuestas que proporcionan pueden ayudar a mejorar las asignaturas a largo plazo, ampliando o acortando temarios, o replanteando estrategias (BARRADO, GALLEGO y VALERO, 2000). En el cuestionario se pedía una valoración general del título, en una escala de 1 a 5, así como del profesorado (en particular, sobre la metodología docente utilizada y la atención prestada al alumno), de los materiales de estudio proporcionados por los profesores, del cronograma y el tiempo dedicado a cada asignatura y las actividades realizadas, además del interés que tuvieron cada una de las asignaturas cursadas (haciendo uso de la misma escala). Se preguntaba también por posibles carencias en el programa académico y se instaba a que realizaran cualquier sugerencia de mejora o comentario, si lo consideraban oportuno.

Para conocer si se produjo una aplicación de la formación en la actividad profesional en la biblioteca en la que desempeñan su labor, se diseñó otro cuestionario on-line de 13 preguntas al que se invitó a contestar a los alumnos que superaron el ciclo formativo. Se hizo dos años después de haber finalizado los estudios, para el caso de los alumnos que cursaron la primera edición, y un año más tarde, para los alumnos que cursaron la segunda y tercera edición. Como es obvio y se recomienda en la evaluación de la formación continua, es preciso dejar transcurrir un tiempo prudencial para que la persona formada transfiera los aprendizajes realizados al propio puesto de trabajo (PINEDA, 2000). En las preguntas se pedía respuesta a diferentes cuestiones: la denominación del puesto de trabajo que ocupaba, el motivo por el que había decidido cursar el título, si le había permitido mejorar sus conocimientos y destrezas profesionales, mejorar sus condiciones laborales u optar a un puesto de trabajo, en caso de no tenerlo, y otras cuestiones relacionadas con la aplicación concreta al puesto de trabajo de lo aprendido. Como en la encuesta anterior, podía también añadir cualquier comentario que considerara oportuno.

3. CARACTERÍSTICAS DE LOS TÍTULOS DE “MÁSTER Y EXPERTO EN BIBLIOTECAS Y PATRIMONIO DOCUMENTAL” DE LA UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID

El Título de “Máster en Bibliotecas y Patrimonio Documental” se dirige a titulados universitarios (graduados, licenciados, ingenieros, diplomados o ingenieros técnicos) en cualquier rama del conocimiento que trabajen, o estén interesados en trabajar, en bibliotecas nacionales o en la conservación del patrimonio documental. Consta de 6 módulos integrados por 13 asignaturas y el Trabajo de Fin de Grado que suman un total de 60 créditos ECTS (Tabla 1).

TABLA 1

Programa académico de los títulos de Máster y Experto

Módulos y asignaturas	Máster	Experto
Módulo I: Planificación, evaluación y estrategia		
Planificación, evaluación, estrategia (6 ECTS)	X	
Dirección y liderazgo (3 ECTS)	X	
Módulo II: Recursos Tecnológicos		
Recursos tecnológicos (6 ECTS)	X	X
Módulo III: Gestión de la colección		
Adquisiciones (3 ECTS)	X	X
Organización del fondo y valoración de la colección (6 ECTS)	X	
Tipología documental de bibliotecas patrimoniales (3 ECTS)	X	
Módulo IV: Proceso técnico		
Control de autoridades (3 ECTS)	X	X
Gestión y organización del Proceso técnico: normalización, cooperación, proyectos (3 ECTS)	X	
Catalogación y tratamiento de documentos I: monografías y seriadas (3 ECTS)		X
Catalogación y tratamiento de documentos II: materiales especiales (3 ECTS)		X
Sistemas de representación y organización de información para la Web (3 ECTS)	X	
Organización del conocimiento: indización y clasificación (3 ECTS)		X
Módulo V: Servicios a usuarios		
Bibliotecas Patrimoniales: Funciones y Servicios (3 ECTS)	X	X
Formación de usuarios (3 ECTS)	X	
Módulo VI: Digitalización, preservación y conservación		
Preservación y restauración (6 ECTS)	X	
Digitalización y preservación digital (6 ECTS)	X	X
Trabajo de fin de máster	X	

El Título de “Experto en Bibliotecas y Patrimonio Documental” se ha programado para personal bibliotecario que, sin estar en posesión de una titulación universitaria, tenga una experiencia profesional en bibliotecas nacionales o en conservación de patrimonio documental, y que busca un perfeccionamiento y una especialización profesional en el área de la Biblioteconomía y la Documentación. Se compone de 5 módulos con 8 asignaturas que suman 30 créditos (Tabla 1), cinco son comunes al título de Máster.

Los títulos se imparten en modalidad on-line, teniendo en cuenta que es la ideal cuando alumnos y profesores se encuentran separados en la distancia y en el tiempo, tal y como se ha demostrado en numerosas experiencias (OGUZ y POOLE, 2013). Por otra parte, los profesores del Departamento de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad Carlos III contaban con una larga y probada experiencia en estudios no presenciales, lo que aseguraba la capacidad de enseñanza de los estudios. También esta modalidad responde a la nueva demanda que permite a los profesionales, a veces con un extenso horario (“full time”), conciliar su aprendizaje con la vida laboral.

Los estudios se imparten a través de “Aula Global”, la plataforma de la que dispone la Universidad Carlos III para la docencia y el aprendizaje basada en el software Moodle que facilita el uso de herramientas interactivas y que permite la comunicación, la generación de ideas y el aprendizaje colaborativo.

135

Las asignaturas que componen el programa académico son impartidas por 50 profesores. La mitad es personal docente e investigador del mismo Departamento y, la otra mitad, reconocidos profesionales de la Biblioteca Nacional de España así como un número reducido de bibliotecarios que ejercen su actividad en bibliotecas patrimoniales (Agencia Española de Cooperación Internacional, Archivo Histórico Nacional, Televisión Española y biblioteca de la universidad Carlos III). Las materias son coordinadas, unas, por bibliotecarios y, otras, por docentes, y en todas se ha procurado que se reparta la carga docente entre ambos, asegurando así que la práctica sea la adecuada y responda a la realidad de los puestos de trabajo relacionados con las mismas.

Aunque en España cada vez es más frecuente la colaboración entre docentes y profesionales externos para diseñar acciones de formación continua a medida de determinados colectivos relacionadas con áreas de conocimiento diferentes (MÉRIDA SERRANO, GONZÁLEZ ALFAYA y OLIVARES GARCÍA, 2011), este es

un caso singular en el área de la Biblioteconomía y la Documentación en lo que a la organización se refiere, teniendo en cuenta que se da una participación al 50% de profesionales y de docentes.

4. PERFIL DEL ALUMNO Y TASA DE ÉXITO EN LOS RESULTADOS ACADÉMICOS

En las 3 ediciones impartidas durante tres cursos académicos se han formado 112 alumnos. El número y porcentaje de participación por país de procedencia se muestra en la figura 1. Como se puede observar el número de alumnos extranjeros (63) ha sido superior al de españoles (49). La presencia de alumnos de Hispanoamérica ha sido una constante a lo largo de todas las ediciones, estando representados la mayoría de los países -Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, El Salvador, México, Nicaragua, Panamá, Perú, República Dominicana y Venezuela-. Esta circunstancia ha sido posible gracias a las ayudas concedidas por ABINIA (Asociación de Estados Iberoamericanos para el desarrollo de las Bibliotecas Nacionales de Iberoamérica). Esta asociación ha financiado el 70% del precio de la matrícula a 44 profesionales de forma que, unido a la beca de la Fundación Repsol, les ha permitido cursar el título sin coste alguno.

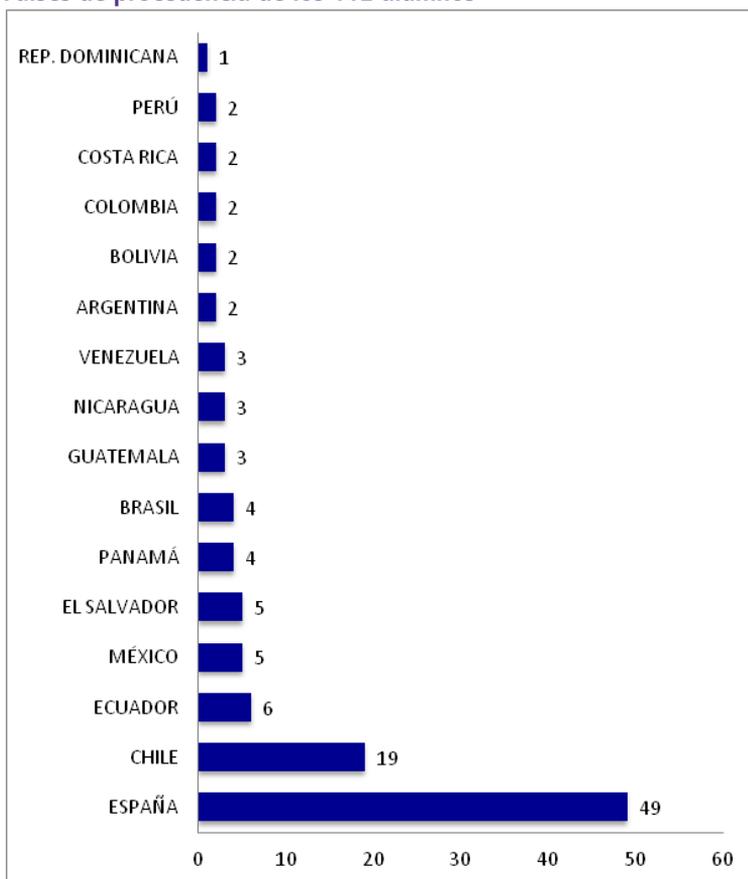
136

Por lo que se refiere al perfil del alumnado, presenta unas características muy homogéneas en cuanto a la titulación académica de la que proceden y a su perfil profesional. La mayor parte de los alumnos provienen de titulaciones de áreas de conocimiento relacionadas con Biblioteconomía y Documentación (35,5%), Humanidades (30%) y Gestión del Patrimonio (12,2%). No obstante, cabe señalar que hay también alumnos que acreditan titulaciones de áreas de conocimiento menos relacionadas con las materias que se imparten en los títulos, como Ciencias Naturales (7,7%), Periodismo y Comunicación Audiovisual (4,4%), Ingeniería (4,4%), Ciencias de la Educación (3,3 %), Derecho (1,1%) y Estadística (1,1%).

Por lo que respecta a su perfil profesional, el 81,25% de los alumnos desarrolla una actividad profesional remunerada, de los que un alto porcentaje (75%) son profesionales que trabajan en instituciones bibliotecarias y centros de documentación y/o información. Dadas las características del título, no es de extrañar que el 40% de los alumnos provenga de las propias bibliotecas patrimoniales, entre ellos una buena muestra de bibliotecarios profesionales

que forman parte del cuadro directivo de algunas bibliotecas nacionales de los países referidos. El resto de alumnos se divide entre los que desarrollan su actividad profesional en bibliotecas, archivos y centros de documentación de instituciones privadas (10%), bibliotecas universitarias (8%), bibliotecas públicas (8%) y archivos históricos (2,6%). Mientras que un 6,25 % son profesionales que no especifican el centro donde trabajan.

FIGURA 1
Países de procedencia de los 112 alumnos



Acerca de los intereses y razones por las que cursaron el título, expuestos en la solicitud de admisión, indicaron que obedecía a diferentes causas: el 76% de los alumnos realizó el título con la intención de reciclarse para reforzar sus competencias profesionales y adquirir nuevos conocimientos; el 12,7%

pretendía conseguir un certificado para mejorar su curriculum; el 5,6% quería intercambiar experiencias con otros profesionales; y otro 5,6% lo hizo siguiendo las órdenes de su superior.

Los resultados académicos obtenidos por los alumnos han sido altamente satisfactorios, teniendo en cuenta los datos expuestos en la tabla 2 en la que se aprecia la tasa de éxito en ambos títulos. De los 112 alumnos que cursaron los estudios los superaron 90, lo que supone el 80,35%. Fue superior la tasa de éxito en el título de Experto (82,8%) que en el de Máster (79%). Las razones por las que algunos alumnos no terminaron los estudios tienen que ver, fundamentalmente, con motivos de índole personal, de salud, y también por el exceso de trabajo en su puesto de trabajo lo que les impidió superar con éxito algunas asignaturas. Algunos de estos alumnos superaron las asignaturas pendientes a lo largo del curso 2014/15.

TABLA 1

Tasa de éxito por ediciones y títulos

Curso	Máster	Experto	Titulados/curso
2011/12	22 de 25	9 de 10	31 de 35 (88,5%)
2012/13	20 de 31	7 de 12	27 de 43 (62,7%)
2013/14	19 de 21	13 de 13	32 de 34 (94,1%)
Titulados/título	61 de 77 (79,2%)	29 de 35 (82,8%)	Total 112

138

5. LA SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS CON LA FORMACIÓN RECIBIDA

Como ya se indicó, al finalizar el período docente en cada curso académico, se invitó al alumno a contestar la encuesta para conocer su grado de satisfacción con los estudios realizados. Las dos primeras se hicieron con preguntas abiertas, lo que tuvo la ventaja de proporcionar mucha información pero difícil de procesar. En la última edición se modificó la encuesta, incluyendo las mismas preguntas pero con una escala de valoración de modo que se pudiera calcular en forma automática una ponderación promedio para cada opción de respuesta, en el caso de las cerradas. Constaba de 7 preguntas cerradas en las que se utilizaba una escala de 1 a 5 (5- Muy satisfactorio; 4- Satisfactorio; 3- Regular; 2- Poco satisfactorio; 1- Nada satisfactorio) y en las que se preguntaba por cuestiones relacionadas con el profesorado, la estructura del título, los contenidos del programa académico, los materiales docentes utilizados, la facilidad de manejo de la plataforma, el interés de cada una de las asignaturas y una valoración

global del curso. A la última encuesta contestaron un 66,6% de los alumnos de Máster y el 23% de los de Experto. Los valores medios obtenidos en estas preguntas oscilaron, para los alumnos de Máster, entre el 3,7 (tiempo dedicado en el cronograma a las diferentes asignaturas) y 4,5 (valor asignado a algunas asignaturas) y, para los de Experto, entre 3,6 (contenidos del programa académico) y 5 (cantidad y calidad de los materiales docentes elaborados por el profesorado). La valoración global del curso en el título de Máster fue de 4,4 y en el de Experto de 4,3. Estos valores dan muestra del grado de satisfacción de los alumnos con los títulos.

En las tres preguntas restantes, de respuesta abierta, se pedía su opinión acerca de asignaturas que no consideraban necesarias y aquellas que no estaban y podían ser de su interés, además de cualquier sugerencia para mejorar los títulos. Respecto a la primera cuestión, algunos alumnos de Máster indicaron la necesidad de contar con una asignatura dedicada al Liderazgo y la Gestión de los RRHH y no veían adecuado cursar las asignaturas dedicadas a la Catalogación que, en su opinión, deberían impartirse solo en el título de Experto. Ambas sugerencias, como en otras experiencias en las que los estudiantes han intervenido en el diseño curricular de un plan de formación utilizando el feedback que proporcionan las acciones de evaluación (Mitchell, 2013), se han tenido en cuenta en el plan de estudios de la nueva edición. Se eliminó la Catalogación y se introdujo la asignatura de Liderazgo en el programa del Máster. En el caso de los alumnos de Experto, dado que fue solo uno el que consideró oportuno la presencia de una asignatura dedicada a la "Formación de Usuarios", no se ha tenido en cuenta aunque se valoró que esta asignatura pudiera sustituir a otras. Pero para las necesidades formativas identificadas en los alumnos de Experto se consideraron más relevantes otras presentes ya en el programa de estudios.

Sobre las sugerencias de mejora, los alumnos hicieron hincapié en dos cuestiones:

- Ampliar el número de casos prácticos
- Profundizar más en los aspectos tecnológicos en todas las asignaturas

Ambas han sido tratadas en las reuniones que, al finalizar cada período académico, mantiene el equipo de dirección con el profesorado y que tienen por objetivo comentar la marcha del curso, los resultados académicos obtenidos por los alumnos e informar de cualquier circunstancia que afecte a los títulos, así como considerar la implementación de algunas sugerencias expresadas

por los alumnos si convienen y son posibles. Respecto a la demanda de más práctica, dada la limitación de la carga crediticia de cada asignatura y para no sobrecargar más al alumno, se ha optado por ofrecer prácticas extracurriculares en la Biblioteca Nacional de España. Con este fin se firmó un convenio en junio del 2015 entre ambas instituciones para que aquellos alumnos que lo deseen puedan realizarlas entre los meses de febrero y agosto, pudiendo optar por el tiempo dedicado según sus necesidades, desde 240 horas (8 ECTS) y otras duraciones en módulos de 90 horas adicionales hasta la máxima de 450 horas (15 ECTS).

Destacaron como punto fuerte la comunicación fluida con los profesores y el seguimiento continuo que el profesorado hacía de los alumnos.

Los puntos débiles que consideraron fueron:

- La excesiva carga de trabajo que suponían las actividades y ejercicios a realizar en las asignaturas en relación con su tiempo disponible, lo que les suponía un gran esfuerzo personal. De ahí que algunos recomendaran que el curso tuviera una duración de dos años en lugar de uno.
- Los trabajos en grupo, en ocasiones difíciles de llevar a cabo teniendo en cuenta la diferencia horaria por la participación de miembros de diferentes países. A pesar de esta debilidad para algunos, también otros señalaron que las variadas nacionalidades de los compañeros, además del aprendizaje propio del programa, produjo un importante enriquecimiento cultural e intercambio de experiencias (“el carácter internacional de los estudios es muy positivo y me permitió intercambiar opiniones y realidades que viven colegas de otras bibliotecas nacionales iberoamericanas”).
- El solapamiento de algunos temas en varias asignaturas, en particular aquellos de carácter introductorio que tenían que ver con la web 2.0.

Todas estas cuestiones se han tratado en la reunión anual del profesorado con el fin de reducir la carga de trabajo y evitar la repetición de algunos contenidos introductorios en ciertas asignaturas.

6. LA APLICACIÓN DE LO APRENDIDO AL PUESTO DE TRABAJO

Un proceso de evaluación de la transferencia exhaustivo requiere de un alto coste en recursos humanos y económicos, dada la dificultad para recoger evidencias directas en el puesto de trabajo. Teniendo en cuenta que el formador es un

agente en el proceso formativo y le corresponde, entre otras funciones, la de evaluar si se da una aplicación de lo aprendido al puesto de trabajo después de haber intervenido en dicho proceso, el equipo de dirección consideró oportuno poner en práctica lo que en teoría se recomienda (TEJADA FERNÁNDEZ y FERRANDEZ LAFUENTE, 2012:12). Por este motivo, con el fin de conocer en qué medida la formación recibida había repercutido en las actividades ligadas al puesto de trabajo de los profesionales, además de las posibles repercusiones en su promoción y, también, para el caso de algunos de los alumnos que no trabajaban, la posibilidad de optar a un puesto de trabajo, se diseñó una encuesta de 10 preguntas que fue contestada por 55 alumnos de los tres cursos académicos (49,1%). A continuación se comentan las respuestas más relevantes de la encuesta relacionadas con varios aspectos: la mejora producida en sus competencias, la opinión que les merecían los contenidos y el desarrollo del curso en relación con su trabajo y la aplicación de lo aprendido al desempeño laboral.

En relación con la pregunta dirigida a conocer la mejora que había producido en los conocimientos y destrezas profesionales, los alumnos indicaron lo siguiente: el curso permitió mejorar "Mucho" sus conocimientos y destrezas profesionales al 50,9%, "Bastante" al 38,2% y "Poco" al 6%. El 55,8% consiguió mejorar sus condiciones laborales frente al 30,8% que no lo logró. Y, en el caso de aquellos alumnos que no trabajaban, al 5,8% les permitió encontrar un puesto de trabajo frente al 7,7% que no lo consiguió.

141

Acerca de la opinión que les merecían los contenidos y el desarrollo del curso en relación con su trabajo, después del tiempo transcurrido, las respuestas indicaron lo siguiente: "Muy buena" el 49,1%, "Buena" el 38,2% y "Regular" el 12,7%. Ningún alumno indicó que fuera "Mala".

Por lo que se refiere a la aplicación de los conocimientos adquiridos al puesto de trabajo, los resultados de la encuesta mostraron lo siguiente: el 28% señaló que "Mucho", el 47,7% "Bastante", un 21,1% "Poco" y el 2,6% indicó que "Nada".

Respecto a las asignaturas de los títulos que les fueron de mayor utilidad en el puesto de trabajo predominan las materias vinculadas a los procedimientos bibliotecarios más habituales, tales como las adquisiciones y los procesos técnicos relacionados con la colección, las de carácter más tecnológico y las asignaturas orientadas a la conservación y preservación de los fondos documentales.

En cuanto a las actividades del trabajo diario en las que aplicaron lo aprendido, todos señalaron alguna y cubren un amplio espectro de todos los procesos del ámbito bibliotecario. Se señalan las relacionadas con la conservación y preservación digital (digitalización del archivo fotográfico, procesos de conservación del fondo antiguo, gestión de las colecciones digitales) y con la gestión y planificación de la biblioteca en la que trabajan (planificación y optimización de los procesos, mejora de la organización de la información a través de estándares, promoción del trabajo cooperativo, etc.). También mencionaron la aplicación en procesos relacionados con los servicios a los usuarios (programación de cursos de alfabetización informacional, referencia virtual), las actividades de difusión (implementación del plan social media de la biblioteca) y la calidad de los procesos técnicos (mejor control en los registros del catálogo, control de autoridades, catalogación de fondo antiguo, estandarización del formato Marc21 y la migración de las bases de datos al Sistema Integrado de Gestión de Bibliotecas, entre otros).

Cabe señalar que algunos de los alumnos que no realizaban ninguna actividad laboral mientras cursaban el máster se muestran esperanzados de que la realización del mismo pueda mejorar sus perspectivas de trabajo, con comentarios en las respuestas del tipo “Técnicamente espero poder aplicarlo en un futuro no muy lejano”.

142

7. A MODO DE CONCLUSIÓN

Esta experiencia formativa nos ha demostrado, y así ha sido apreciado por los alumnos, que la colaboración entre docentes y profesionales, en este caso relacionados ambos con las bibliotecas, ha permitido una formación más adaptada a la realidad profesional y a los cambios constantes que marca la tecnología. Por tratarse de formación on-line el éxito radica en el diseño de un modelo interactivo, con una comunicación rápida y fluida para evitar que el alumno pueda sentirse desamparado y se desmotive si no recibe un feedback continuo del trabajo que realiza.

La evaluación de la formación y el feedback que proporciona de los alumnos es una herramienta eficaz para adecuar el programa formativo a las competencias necesarias que les exige el desempeño de su puesto de trabajo, además de intervenir en la mejora y actualización del mismo al detectar posibles carencias.

Después del tiempo transcurrido tras la formación, la encuesta para conocer si existió transferencia de lo aprendido al puesto de trabajo nos ha permitido conocer el valor que tienen determinadas asignaturas a la hora de implementarlas en la actividad diaria y considerar más su presencia e importancia en el programa de estudios.

Las actividades prácticas y la tecnología han sido aspectos altamente valorados por los alumnos en un entorno de aprendizaje virtual.

BIBLIOGRAFÍA

BARRADO, C.; GALLEGO, I. y VALERO-GARCÍA, M. (2000). *Usemos las encuestas a los alumnos para mejorar nuestra docencia*. Disponible en: <http://docencia.ac.upc.edu/jododac/CD10anys/2000/UPC-DAC-1999-70.pdf>

Biblioteca Nacional de España (2015). *Plan Estratégico 2015-20*. Disponible en: http://www.bne.es/webdocs/LaBNE/PlanEstrategico/Plan_estrategico_2015-2020.pdf

HERNÁNDEZ, T.; PACIOS, A.R.; VIANELLO, M.; AGUILERA, R.; RAMOS GOROSPE, M. (2011). "La formación en alfabetización en información en las aulas universitarias: el caso de la UC3M". *Scire*, 17(2), pp. 27-37.

KIRKPATRICK, J.M.; KIRKPATRICK, D. (2007). *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*, 3ª ed. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

MASSIS, B. E. (2012) "Librarians and faculty collaboration – partners in student success". *New Library World*, 113 (1/2), pp. 90-93.

MÉRIDA SERRANO, R.; GONZÁLEZ ALFAYA, E.; OLIVARES GARCÍA, M.A. (2011). "Adquisición de competencias profesionales del alumnado de Magisterio de Educación Infantil a través de una red de colaboración escuela-universidad". *Revista de investigación en educación*, 2 (9). Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4731554>

MITCHELL, E. (2013). "Reflective course construction: An analysis of student feedback and its role in curricular design". *Education for Information*, 30 (3/4), pp. 149-166.

OGUZ, F. and POOLE, N. (2013). "Who do you know? A study of connectedness in online education and employment". *Education for Information*, 30, (3/4), pp. 129-148. DOI 10.3233/EFI-130941.

ORTIZ-REPISO, V.; CALZADA-PRADO, J.; APORTELA-RODRÍGUEZ, I.M. (2013). "¿Qué está pasando con los estudios universitarios de biblioteconomía y documentación en España?". *El profesional de la información*, 22 (6), pp. 505-514.

- PINEDA HERRERO, P. (2000). "Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones". *Educar* 27, pp. 119-133.
- ROBERTS, B. (1993). "Librarians in the New Europe: Training and Education Needs of Librarians Working in National Libraries". *Education for Information*, 11(4), pp. 283-288.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. y FERRANDEZ LAFUENTE, E. (2012). "El impacto de la formación continua: claves y problemáticas". *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(8). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/4362Tejada.pdf>
- Universidad Carlos III de Madrid (2010). *Propuesta de aprobación de título propio de la Universidad Carlos III de Madrid. Máster / Experto en Bibliotecas y Patrimonio Documental*. 16 junio de 2010.

Jóvenes con formación y orientación para el empleo: Un caso de la Universidad de Murcia (España) y de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina)

Youth with training and career guidance: a case of University of Murcia (Spain) and Catholic University of Córdoba (Argentina).

Cristina González Lorente y Pilar Martínez Clares

Facultad de Educación, Universidad de Murcia, España

Resumen

Alcanzar y mantener un empleo continúa siendo una de las experiencias más significativas de la vida social de cualquier individuo; más aún, entre la población joven que presenta cada vez mayores niveles de formación. Conscientes de esta realidad, el propósito de este estudio es conocer y comparar las intenciones, recursos y servicios de orientación profesional y formación para el empleo que utilizan los futuros egresados de la Universidad de Murcia (España) y la Universidad Católica de Córdoba (Argentina). Para ello, participan en este trabajo 155 estudiantes de ambas universidades y la recogida de información se realiza a través de un cuestionario diseñado *ad hoc*, denominado *Cuestionario de Inserción y Orientación Laboral* (COIL). Los resultados reflejan diferencias en las estrategias, recursos, servicios y aspiraciones en el proceso de formación y búsqueda de empleo de estos estudiantes de las dos universidades, coincidiendo en otros aspectos relacionados con las variables más relevantes en dicho proceso o en la escasa participación de este alumnado en procesos de Orientación Profesional. Unos resultados que sugieren dentro de un contexto internacional, la necesidad de transformar la búsqueda de empleo desde las Instituciones de Educación Superior, con el objetivo de convertirlo en un continuo proceso de aprendizaje dentro de la formación y orientación profesional.

Palabras clave: formación y orientación profesional; empleo; educación superior; inserción socio-laboral.

Abstract

To gain and maintain employment remains one of the most significant challenges for anybody, especially for young people with increasing levels of education. With this knowledge, the paper aims to understand and compare the intentions, resources and training and career guidance services being used by the students of the University of Murcia and the Catholic University of Córdoba (Argentina). An ad hoc questionnaire named the Questionnaire of Job Placement and Career Guidance (COIL, in Spanish) was applied for 155 students. The results show differences between both universities about strategies, resources, services and aspirations in the training and job-seeking process; however, both universities shared commonalities such as the most important things in the job-seeking process or the low participation of students with career guidance. It is necessary to transform career counseling and job training of higher education institutions and for these institutions to realize this process as a part of a student's education.

Keywords: *training and career guidance; employment; higher education; entering to workforce.*

1. INTRODUCCIÓN

Las transformaciones actuales que tienen lugar en el mundo laboral relacionadas con los procesos de flexibilización y precarización del empleo, afectan directamente a la organización de la sociedad y a la vida de los individuos. El trabajo es, sin lugar a dudas, uno de los factores más importantes en la formación de identidad de las personas y las formas en que se organiza y conceptualiza es central para caracterizar una sociedad y marcar sus cambios. Vivimos en tiempos de cambios, crisis e incertidumbres y en este contexto, nos enfrentamos día a día con un conjunto de dificultades o problemas sociales y económicos que remueven la vida cotidiana de las personas y que alteran la realidad social y personal, como es el caso del empleo y trabajo de los jóvenes con formación.

El conocimiento que tenemos de la sociedad sustenta la construcción colectiva, activa y objetiva que tenemos de ella; Bauman (2002, p.10) advierte que “la comprensión de qué es lo que hace que las cosas sean como son podría tanto impulsarnos a abandonar la lucha como alentarnos a entrar en acción”. Para este autor, en la realidad social actual se percibe una impotencia colectiva que lleva a utilizar el conocimiento para dar señales de una falta de alternativas, porque quizás como subraya Castoriadis, el problema de nuestra civilización es que dejó de interrogarse, por lo que tenemos que reorientar y unir esfuerzos para tratar de revertir esta tendencia:

146

“Ninguna sociedad que olvida el arte de plantear preguntas o que permite que ese arte caiga en desuso puede encontrar respuestas a los problemas que le aquejan, al menos antes de que sea demasiado tarde y las respuestas, aun las correctas, se hayan vuelto irrelevantes. Afortunadamente para todos nosotros, eso es algo que no debe ocurrir necesariamente: ser conscientes de que podría ocurrir es una de las maneras de evitarlo” (Castoriadis, citado por Bauman, 2002.p.14).

Las transformaciones del s. XXI trascienden el campo del trabajo llamado productivo y se extienden hacia la política, la cultura y las vidas personales, cuestionándose el tipo de sociedad que estamos reproduciendo. En las últimas décadas, el porcentaje de graduados en instituciones de enseñanza superior ha aumentado cuantiosamente. Como señalan Mora, Scholmburg y Teichler (2013, p.9), esta nueva realidad es objeto de polémica entre las relaciones del mercado laboral y Educación Superior así como en el propio discurso público. Por una parte, hay una tendencia generalizada en creer que una tasa elevada de estudios superiores lleva a un país al crecimiento económico y el bienestar social, por lo que parece aconsejable acrecentarla. Por otro parte, los agentes

sociales (los empleadores), están persuadidos que esta expansión de la educación superior ha ido demasiado lejos, no siendo extraño sino más bien esperable, que una proporción importante de graduados no acaben en el tipo de empleo que solían ocupar las personas con esta formación (OIT, 2013).

Sociedad “líquida” (Bauman, 2002), del “riesgo” (Beck, 2006), o de la “incertidumbre” (Castel, 2010), son algunas de las acepciones que intentan caracterizar en pocas palabras, la sociedad contemporánea. Todas ellas convergen en la ampliación de itinerarios formativos y profesionales, en un incremento de retos y oportunidades en todas las esferas y ámbitos donde se desenvuelve el ser humano o en la aparición de nuevas transiciones que se suceden a lo largo de la vida. En una sociedad en la que “todo está predicho salvo el medio mismo de predicción” (Attali, 1998 citado por Bauman, 2008, p. 23), las transiciones a la vida activa se tornan cada vez más complejas, lentas, inestables y cargadas de retos, estando actualmente dicha transición llena de sombras e incertidumbres.

En este escenario, la inserción socio-laboral, entendida como proceso complejo, poliédrico, multidisciplinar y multiprofesional de transición y marcado por los constantes cambios tecnológicos, socioeconómicos y culturales, queda directamente relacionada con el desarrollo de la propia identidad personal y profesional (Echeverría, 2002) y se convierte en un tema de especial relevancia para la configuración de las nuevas economías del conocimiento. La influencia de este complejo proceso incide tanto en el crecimiento económico de un país, como en el rendimiento y productividad en el empleo a partir de la formación de su capital humano.

El proceso de inserción socio-profesional de toda persona depende cada vez más de una buena formación de base, acompañada de un adecuado proceso de orientación profesional y por supuesto, de la situación del mercado laboral. Aunque la formación es un pilar clave, ésta no actúa como único factor y debe interactuar a través de una relación dialéctica con los otros vértices del triángulo básico de la orientación, esto es formación-orientación-empleo. De esta forma, en un momento donde el empleo se desestabiliza, el acceso a la formación se masifica y se cuestiona el propio sentido de la carrera profesional, articular de forma adecuada y equilibrada estos tres ángulos facilitadores del proceso de inserción socio-laboral, es más una necesidad que una obligación o instrucción impuesta por las grandes organizaciones y estados.

Esta realidad, promueve entre disciplinas del campo económico y educativo, nuevos estudios que centran su atención en identificar los factores que influyen en el difícil proceso de inserción socio-laboral y los diferentes mecanismos y estrategias que ponen en práctica las personas para encontrar un empleo en un contexto globalizado e inestable. Diferentes investigaciones internacionales (Boswell, Zimmerman & Swider, 2012; Dos Santos Cruzinha Soares da Silva, do Céu Taveira, Bernardo & Rodríguez Moreno, 2014) y nacionales (Rodríguez, Prades, Bernáldez & Sánchez, 2010; Lanero, Vázquez & Muñoz-Adánez, 2015) destacan diversos factores en la formación y búsqueda de empleo que interactúan y activan de manera coordinada los tres vértices del triángulo básico de la orientación, entre otros, la actitud del demandante de empleo, la auto-eficacia, la sobre e infra cualificación, los programas y actividades formativas, los procesos de orientación profesional seguidos, la iniciativa en la búsqueda activa de empleo, la capacidad para demostrar las potencialidades y venderlas de forma adecuada, el acceso a la información relevante, el conocimiento de las empresas y/u organizaciones en las que desempeñar su carrera profesional, las habilidades de marketing, el conocimiento de las fuentes de información o de las propias reglas del mercado laboral.

148

Todos estos aspectos pueden actuar directamente sobre el estudiante en su formación para la búsqueda de empleo o hacerlo de forma más indirecta, favoreciendo o limitando su proceso de inserción socio-laboral. Si además se tiene en cuenta el aumento de la oferta educativa y de la internacionalización (Vázquez García, 2015), como bastión de calidad entre las instituciones educativas de todo el mundo, dichos factores se ven mediatizados a su vez, por las iniciativas de cambio y mejora desarrolladas por los diferentes países que pretenden facilitar la transición a la vida activa de una población joven y formada que se encuentra inmersa en una coyuntura socioeconómica específica y única. Mientras que en Europa, los retos educativos se orientan más hacia el desarrollo de la investigación, la innovación, la relación entre educación e iniciativa empresarial, la adaptabilidad a nuevos métodos de trabajo y la igualdad de condiciones para todos (Social Protection Committee, 2010), en las regiones latinoamericanas, se procura ampliar la inversión de capital humano, garantizar una mayor escolarización en los estudios superiores, mejorar la relación entre oferta educativa en el nivel técnico-profesional y universitario y agregar más valor a la información que mide los niveles de inserción laboral y de calidad del empleo (Jélvez, 2012).

Las Instituciones de Educación Superior (IES) desempeñan un papel clave en este sentido para Rodríguez Espinar, Prades, Bernáldez, & Sánchez, (2010), la responsabilidad de encontrar empleo (su preparación y búsqueda) se traslada también a la institución que forma (logro de una adecuada inserción socio-laboral de sus egresados). Son muchas las IES que desde finales de la década pasada, realizan estudios en los que se analiza el proceso de inserción laboral de los universitarios, especialmente en relación a los resultados empíricos de consecución de un empleo y adecuación de su formación a los requerimientos laborales tras acceder a su primer empleo. Habitualmente se realizan estudios derivados de los observatorios de inserción laboral de las universidades sobre el seguimiento de sus propios egresados, generalmente, estos estudios contemplan casi en exclusiva la óptica de uno de sus protagonistas, los egresados y además, en un momento determinado, entre 3 y 5 años después de su inserción laboral y finalización de sus estudios (Humburg & Velden, 2014), careciendo de la visión de los empleadores.

Si bien es cierto que esta realidad se repite a lo largo de los sucesivos informes de inserción laboral, no son tantos los ejemplos que se pueden evidenciar en la revisión documental sobre la recogida de información de estos aspectos, recursos y factores, durante el primer momento en el proceso de inserción laboral de todo universitario, esto es, el momento previo a finalizar la formación inicial en Educación Superior. Conscientes de esta tendencia general, así como de la relevancia de conocer las intenciones, valoraciones y recursos que utilizan los futuros profesionales cualificados en su búsqueda de empleo como parte de un proceso más amplio, que se inicia mucho antes de alcanzar el empleo deseado, este trabajo de investigación se plantea entre sus objetivos, a) conocer y comparar los aspectos más importantes a tener en cuenta en la búsqueda de empleo, b) describir el conocimiento y uso que este alumnado hace de los recursos y servicios disponibles en la formación para el empleo e c) identificar las posibles diferencias significativas existentes en el conocimiento, uso y valoración sobre los recursos y servicios disponibles para facilitar su inserción socio-laboral, en función de las respuestas dadas por un determinado alumnado de último curso que realizan sus estudios en dos universidades con realidades y contextos socioeconómicos diversos, la Universidad de Murcia (España) y la Universidad Católica de Córdoba (Argentina).

2. MÉTODO

2.1 ENFOQUE METODOLÓGICO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este estudio se adopta un enfoque metodológico *cuantitativo* y un diseño *descriptivo*, debido a la recogida y posterior tratamiento de los datos estadísticos como variables independientes. A su vez, se trabaja desde un diseño *cuantitativo no experimental, transversal y descriptivo* tipo encuesta o *survey*, al no existir una manipulación intencionada de estas variables, recoger la información en un momento único (curso 2013-2014) y establecer como propósito general indagar en el conocimiento y uso de los distintos recursos, servicios y factores que influyen en la formación y búsqueda de empleo de los universitarios de último curso.

2.2 MUESTRA

Los participantes son estudiantes de la Universidad de Murcia (UM) y la Universidad Católica de Córdoba (UCC), en concreto, 155 estudiantes de último curso cuya representatividad sobre el total de la población aparece clasificada por titulación, universidad y facultad en la tabla 1.

150

TABLA 1

Distribución de la muestra en función de la titulación y su población

Titulación	Univer- sidad	Facultad	Población (N)	Partici- pantes (n)	% sobre la población
Pedagogía	UM	Educación	159	53	33.33
Relaciones Laborales y Recursos Humanos	UM	Ciencias del Trabajo	120	46	38.33
Profesorado Universitario	UCC	Educación	46	23	50
Psicopedagogía	UCC	Educación	59	18	30.51
Ciencias de la Educación	UCC	Educación	39	15	38.46
Total	---	---	423	155	100

La mayoría de la muestra es femenina, un 75% y sus edades están comprendidas en un amplio intervalo entre los 20 y 60 años, con una mayor concentración de estudiantes situada en la franja de edad 20-30 años que representa un 80.63% del total de los participantes.

2.3 INSTRUMENTO

Para la realización de este trabajo se elabora un cuestionario *ad hoc*, denominado *Cuestionario de Orientación e Inserción Laboral (COIL)*, cuya estructura se compone en relación a cuatro bloques:

- Bloque I: Datos personales y situación laboral actual
- Bloque II: Formación recibida en la Universidad
- Bloque III: Actitudes y expectativas hacia el empleo
- Bloque IV: Recursos y servicios que facilitan la inserción socio-laboral

En cada uno de estos bloques se incluyen preguntas cerradas con diferentes tipos de respuesta (dicotómicas, de opción múltiple o de escala) según los datos que se pretenden extraer en cada momento. El trabajo que aquí se presenta se centra en los bloques III y IV, con escalas tipo *Likert* de 1 a 5 (1=nada y 5=mucho) y donde se plantean diferentes aspectos a tener en cuenta a la hora de buscar y optar por un empleo así como, información sobre las salidas profesionales de su carrera universitaria, métodos utilizados en la búsqueda de empleo, la Formación y Orientación Profesional recibida, instituciones a las que acuden y su satisfacción con las mismas.

151

2.4 PROCEDIMIENTO

El proceso a seguir en esta investigación se resumen en las siguientes fases: 1) Búsqueda bibliográfica en profundidad y concreción de los objetivos de investigación; 2) Diseño del instrumento de recogida de información, cuestionario COIL diseñado *ad hoc*. 3) Validación cualitativa de contenido del cuestionario, mediante la técnica de juicio de expertos formados por profesionales de ambas universidades. 4) Recogida de información a lo largo del curso académico 2013-2014, con la presencia en el aula para dar las pautas pertinentes en la aplicación y recordar su carácter voluntario, anónimo y confidencial. 5) Análisis de datos con el programa estadístico SPSS v20. Por un lado, se aplica la estadística *descriptiva* para extraer las puntuaciones dadas por los estudiantes en cada ítem a través de la distribución de frecuencias, el cálculo de porcentajes y de la media aritmética; y por otro lado, se recurre a la estadística *inferencial* para identificar posibles diferencias significativas entre los estudiantes de las dos universidades. Dichas pruebas se realizan a partir de la estadística no paramétrica, ya que ninguna de las variables analizadas se distribuyen de acuerdo

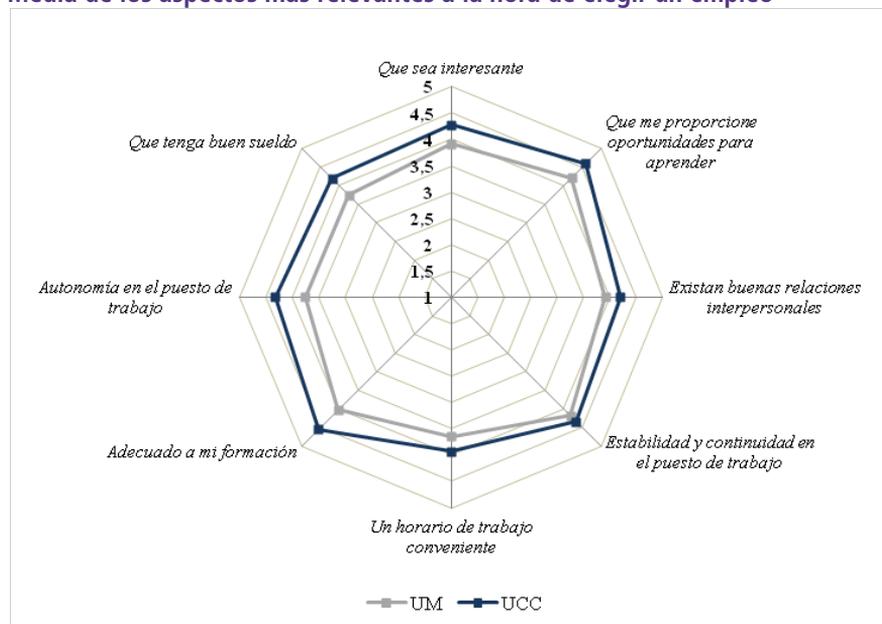
al supuesto de normalidad (prueba de Kolmogorov-Smirnov, $p \leq 0.05$). De esta forma, se opta por la prueba de Wilcoxon para comparar la intensidad de las diferencias entre dos pares de puntuaciones, esto es, los estudiantes de ambas universidades, y la prueba *Chi-Cuadrado* cuando los datos aparecen distribuidos en frecuencias (Hernández Pina, Maquilón Sánchez & Cuesta Sáez de Tejada, 2008). Por último, 6) interpretación de los datos y elaboración del informe de investigación en el que aparecen todos los aspectos más relevantes del estudio.

2.5 RESULTADOS

Los resultados se presentan de forma global, para dar una visión general y holística y responder a los distintos objetivos de investigación planteados.

GRÁFICO 1

Media de los aspectos más relevantes a la hora de elegir un empleo



152

A la hora de enfrentarse a su próxima inserción socio-laboral, los universitarios presentan determinadas actitudes y expectativas en las que el valor del trabajo y el lugar que éste ocupa entre sus prioridades vitales, juega un papel fundamental. En el momento de elegir un empleo (gráfico 1), los estudiantes de la UCC estiman con una media de 4.58, que lo más importante es que éste, les proporcione oportunidades para seguir aprendiendo al mismo tiempo que se adecue a su formación. Por su parte, los estudiantes de la UM también contem-

plan la posibilidad de aprender como una de sus prioridades ($\bar{x}=4.21$), aunque de forma paralela a la posibilidad de encontrar cierta estabilidad y continuidad en el puesto de trabajo con una media de 4.18, a pesar de las dificultades actuales para encontrar un empleo con dichas características.

Además de buscar oportunidades para continuar con su formación en el puesto de trabajo al que aspiran, los estudiantes de la UCC consideran que la posesión de un título universitario es el elemento más importante del Currículum Vitae (CV) a la hora de encontrar un empleo (tabla 2). A pesar de las diferencias que aparecen entre los estudiantes de ambas universidades, todos coinciden en señalar la titulación, la experiencia laboral y las aptitudes personales, como los aspectos más relevantes del CV y con ello, lo más influyente en la consecución de un empleo.

TABLA 2

¿Qué aspectos de tu CV consideras más importantes para conseguir un empleo? Distribución de respuestas.

	UM		UCC	
	Frecuencia (F)	Porcentaje (%)	Frecuencia (F)	Porcentaje (%)
Titulación	47	47.47	40	71.43
Expediente académico	16	16.16	9	16.07
Experiencia laboral	54	54.55	30	53.57
Formación complementaria	20	20.20	18	32.14
Idiomas	49	49.49	4	7.14
Informática/TICs	15	15.15	5	8.93
Pruebas de capacidad	5	5.05	3	5.36
Entrevista de selección	13	13.13	3	5.36
Contactos personales	13	13.13	8	14.29
Aptitudes personales	44	44.44	22	39.29
Total	99	100.00	56	100.00

Destacan entre los resultados, las diferencias que surgen a la hora de valorar la relevancia que tienen los idiomas en el currículum. Si para los estudiantes de la UM, éste es el segundo factor por orden de importancia, por detrás tan sólo de la experiencia laboral e incluso, 2 puntos porcentuales por encima de

la importancia de su titulación, sólo un 7.14% de los estudiantes de la UCC consideran el idioma como factor relevante con independencia de un mayor o menor dominio.

Respecto al uso que los participantes hacen de los recursos y servicios disponibles para su inserción socio-laboral (2º objetivo de la investigación), se parte del grado de información que estos tienen acerca de aspectos de su titulación en relación con sus salidas profesionales y características en el mercado de trabajo (tabla 3).

TABLA 3

¿Qué grado de información tienes sobre cada uno de los siguientes aspectos relacionados con las salidas profesionales de tu carrera universitaria? Media de respuestas.

	UM			UCC		
	N	Media (\bar{x})	Desv. típica (σ)	N	Media (\bar{x})	Desv. típica (σ)
Organizaciones laborales donde poder desempeñar mi profesión	99	3.42	.949	56	3.79	1.022
Vías de acceso a los diferentes puestos	99	2.88	.895	56	3.21	1.004
Funciones a desempeñar en diferentes ocupaciones	98	3.06	.859	55	3.45	.997
Medios y procedimientos para llevar a cabo esas funciones	99	2.95	.850	55	3.25	1.022
Competencias transversales	96	3.35	.973	56	3.66	.920
Competencias específicas	99	3.26	.852	55	3.64	.930
Posibilidades de promoción en los diferentes ámbitos y organizaciones	99	3.00	.958	55	3.33	.862
Prospectivas de empleo	98	2.95	.901	56	3.75	.858
Conocimiento del estilo de vida	99	3.21	.982	55	3.69	1.034

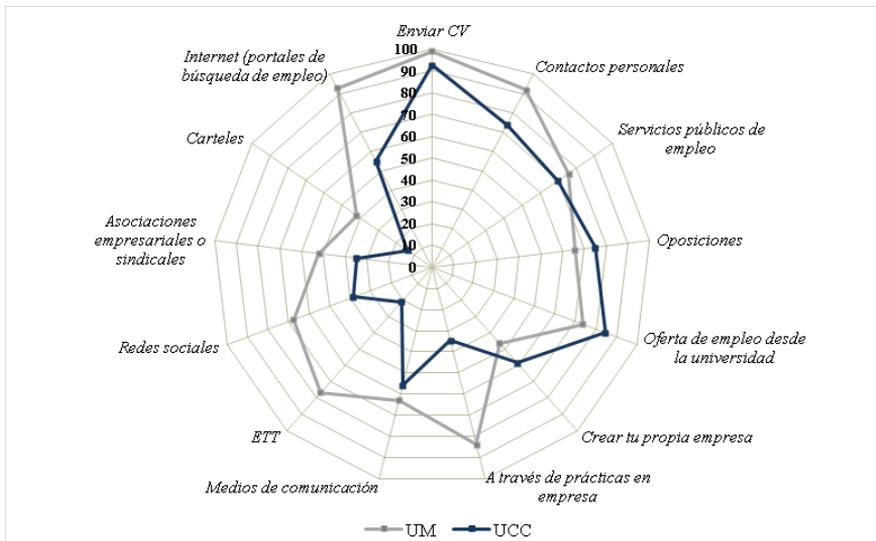
Las medias obtenidas giran en torno al coeficiente 3, es decir, un nivel medio para ambas universidades y sólo se observa una puntuación levemente inferior para los estudiantes de la UM cuando hacen referencia a las *vías de acceso a los diferentes puestos* ($\bar{x}=2.88$), los *medios y procedimientos para llevar a cabo las funciones que le son propias* ($\bar{x}=2.95$) y en las *prospectivas de empleo* ($\bar{x}=2.95$). Por el contrario, éste último aparece para los estudiantes de la UCC, como uno de los aspectos de los que más información poseen junto con el

conocimiento acerca de las organizaciones en las que poder desempeñar su profesión, donde se alcanzan las medias más altas de 3 tanto para la UCC ($\bar{X}=3.79$) como para la UM ($\bar{X}=3.42$) Asimismo, aunque los estudiantes de la UCC presentan medias algo superiores, cabe destacar que en ninguna de las dos universidades estudiadas, los valores alcanzan un nivel alto o muy alto, esto es, de 4 ("bastante") a 5 ("mucho") en la escala citada.

Los métodos más utilizados para la búsqueda de empleo continúan siendo aquellos más tradicionales como se observa en el gráfico II. Prácticamente, todos los estudiantes optan por enviar su CV, en concreto, el 99% de los estudiantes de la UM y el 92,6% de la UCC.

GRÁFICO 2

¿Qué medios utilizarías para buscar empleo? Distribución de respuesta



Para los estudiantes de la UM la búsqueda a través de Internet también es una opción muy generalizada hasta representar el 92,9% quienes utilizan las distintas páginas webs y portales de empleo, muy seguidas a su vez, por la opción de los contactos personales (91,9%) como método muy utilizado en dicha búsqueda. Mientras, los estudiantes de la UCC optan en mayor medida por las ofertas de empleo facilitadas desde su Universidad (84%) que, como Institución de Educación Superior que abarca múltiples servicios de atención al alumnado, también cuenta con organismos especializados y encargados de proporcionar Orientación Profesional a sus estudiantes y facilitar su inserción laboral, como es el caso del Centro de Orientación e Información de Empleo (COIE) en la

Universidad de Murcia o bien, el Servicio de Orientación y Aprendizaje (SOA), dentro de la Secretaría Pedagógica Universitaria de la UCC. Como se ilustra en el gráfico III, la *Universidad* (85.9% UM y 71.7% UCC) es uno de los principales lugares donde los estudiantes reciben algún tipo de formación y orientación profesional, seguido de un alto porcentaje de estudiantes (79,2% en la UM y 76,8% en la UCC), que no acuden a un centro especializado y afirman *buscar información por cuenta propia* cuando la necesitan. Igualmente, otros centros a los que estos estudiantes pueden asistir para recibir Orientación Profesional como las Agencias de Desarrollo Local o las Asociaciones Sindicales, apenas se utilizan. Se evidencian valores bastante bajos, a excepción de la Universidad, valores que se ajustan y concuerdan, con el bajo porcentaje de estudiantes que reciben en algún momento, un curso o seminario sobre búsqueda de empleo (formación para el empleo), inserción laboral u Orientación Profesional (gráfico IV). Situación que se repite tanto en el caso de los estudiantes de la UM como de la UCC, aunque estos últimos, en mayor medida ya que apenas un 8% de los mismos, ha asistido a alguna formación.

156

En cualquier caso, más allá de un análisis en el que se valore el porcentaje de alumnado que recibe Orientación Profesional, más de la mitad de los estudiantes de la UM no queda satisfecho (56%) con la orientación que reciben en estos centros, como representa el gráfico V, mientras que los estudiantes de la UCC a pesar de recibir, *a priori*, menos Orientación Profesional según los datos anteriores, la satisfacción con la misma es mayor que para los estudiantes de la UM hasta alcanzar el 65% del total del alumnado de la UCC.

GRÁFICO 3

¿Dónde has recibido formación y orientación profesional-laboral?
Distribución de respuesta

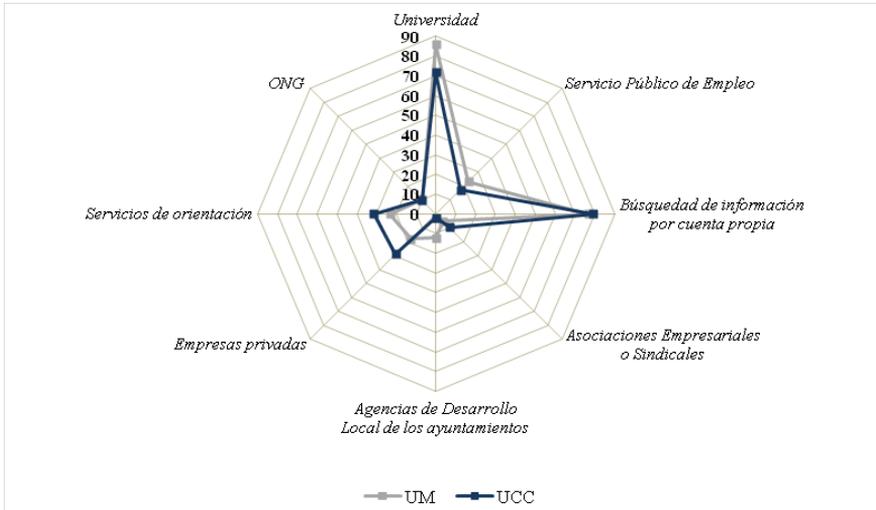


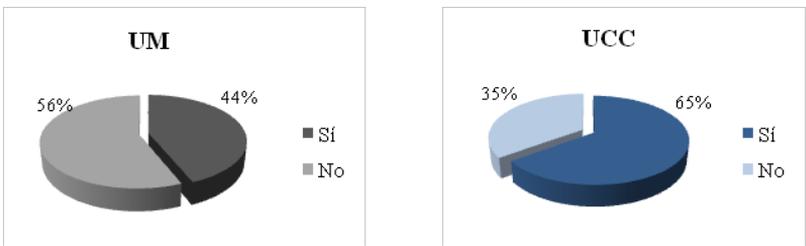
GRÁFICO 4

¿Has realizado algún curso o seminario sobre búsqueda de empleo, inserción laboral u orientación profesional? Distribución de respuesta



GRÁFICO 5

¿Quedaste satisfecho con el asesoramiento y orientación profesional que recibiste? Distribución de respuesta



Por último, para responder al 3º objetivo de investigación, se analizan las diferencias que se encuentran en los datos anteriores respecto a los recursos, medios y vías utilizadas en la inserción laboral de los estudiantes universitarios. Se emplea la prueba de *Wilcoxon* y la prueba *Chi-cuadrado*, en función de las variables a comparar.

Respecto al grado de información que poseen los estudiantes sobre las salidas profesionales de su carrera universitaria (tabla 4), a partir de la prueba de *Wilcoxon* se obtienen diferencias significativas ($p \leq .05$) en todos los aspectos planteados excepto en el caso de los *medios y procedimientos para llevar a cabo esas funciones* ($p = .064$) y entre las *posibilidades de promoción en los diferentes ámbitos y organizaciones* ($p = .059$). Es reseñable cómo para todos los casos en los que aparecen estas diferencias, las puntuaciones obtenidas son superiores entre los estudiantes de la UCC, aunque en ninguna de las dos universidades, la media alcanza un valor medio-alto.

TABLA 4

Grado de información que tienen los estudiantes sobre distintos aspectos relacionados con las salidas profesionales de su carrera universitaria. Diferencias significativas (prueba de Wilcoxon).

158

	Z	Sig. Asintótica
Organizaciones laborales donde poder desempeñar mi profesión	-2.252	.024
Vías de acceso a los diferentes puestos	-2.075	.038
Funciones a desempeñar en diferentes ocupaciones	-2.230	.026
Medios y procedimientos para llevar a cabo esas funciones	-1.850	.064
Competencias transversales	-1.964	.050
Competencias específicas	-2.624	.009
Posibilidades de promoción en los diferentes ámbitos y organizaciones	-1.886	.059
Prospectivas de empleo	-4.831	.000
Conocimiento del estilo de vida	-2.911	.004

En el uso de los medios y/o recursos utilizados para buscar empleo, también se hallan diferencias significativas entre los estudiantes de una u otra Universidad. La tabla 5 revela diferencias significativas ($p \leq .05$) a partir de la prueba *Chi-cuadrado* (tabla 5) en más de la mitad de los recursos que se proponen. Aquellas más notorias se refieren a la utilización de las *redes sociales*, las *Empresas de Trabajo*

Temporal (ETT), los *carteles* para anunciarse o en el propio uso de *Internet*; Unas vías o formas de buscar empleo cada vez más generalizadas entre la población, y particularmente, entre los más jóvenes. En esta ocasión, son los estudiantes de la UM quienes optan en mayor medida por este tipo de recursos, con unos porcentajes que superan a los presentados para los estudiantes de la UCC.

TABLA 5

¿Qué medios utilizarías para buscar empleo? Diferencias significativas (prueba Chi-cuadrado)

	Valor	gl.	Sig. Asintótica
Enviar CV	4.524	1	.033
Contactos personales	9.374	1	.002
Servicios públicos de empleo	.574	1	.449
Oposiciones	1.388	1	.239
Oferta de empleo desde la universidad	2.240	1	.134
Crear tu propia empresa	1.997	1	.158
A través de prácticas en empresa	37.296	1	.000
Medios de comunicación	.669	1	.413
ETT	43.180	1	.000
Redes sociales	11.916	1	.001
Asociaciones empresariales o sindicales	4.153	1	.042
Carteles	12.571	1	.000
Internet (portales de búsqueda de empleo)	30.051	1	.000

No obstante, es importante subrayar que todas estas diferencias que aparecen entre ambas universidades, no se producen en la misma medida a la hora de señalar aquellas instituciones por las que recibieron orientación profesional, tan sólo se pueden estimar diferencias significativas respecto a la *Universidad* ($p=.034$) y a las *Agencias de Desarrollo Local* ($p=.039$) (tabla 6). Unas diferencias, en las que de nuevo, son los estudiantes de la UM quienes presentan un porcentaje más elevado.

TABLA 6

¿Dónde has recibido formación y orientación profesional? Diferencias significativas (prueba Chi-cuadrado)

	Valor	gl.	Sig. Asintótica
Universidad	4.483	1	.034
Servicio Público de Empleo	.717	1	.397
Búsqueda de información por cuenta propia	.122	1	.727
Asociaciones Empresariales o Sindicales	1.222	1	.269
Agencias de Desarrollo Local de los ayuntamientos	4.273	1	.039
Empresas privadas	2.270	1	.132
Servicios de orientación	1.159	1	.282
ONG	.002	1	.969

Esta tendencia se repite también, en la formación, es decir, en la realización de cursos o seminarios sobre Orientación Profesional (OP) así como, en la satisfacción de los estudiantes con el asesoramiento y orientación recibida. En estos casos, vuelven a aparecer diferencias significativas entre los estudiantes de estas universidades a partir de la prueba *Chi*-cuadrado. De hecho, como ya se señalaba anteriormente, el porcentaje de estudiantes que recibe formación es bastante reducido, más aún si entre los estudiantes de la UCC con un 8% respecto al 35% de quienes estudian en la UM, razón por la cual se obtiene una diferencia significativa entre ambas universidades ($p=.000$).

Igualmente, tras realizar esta misma prueba, los datos indican diferencias significativas ($p=.013$) en la satisfacción con la orientación recibida, lo que en definitiva invita a reflexionar, sobre la escasa oferta formativa de Orientación Profesional que se facilita o se hace llegar a los estudiantes de ambas universidades y en particular, sobre los servicios de orientación profesional que están recibiendo los estudiantes de la UM, mucho más insatisfechos que los estudiantes de la UCC, a pesar de asistir y participar en una proporción mayor.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de las diferencias significativas halladas pero también, de otros aspectos en los que estudiantes de universidades dispares, presentan similitudes nada desdeñables entre sí, se pueden destacar una serie de conclusiones generales para reflexionar sobre los nuevos debates e interrogantes que se suscitan en la actualidad acerca de la orientación profesional y formación para el empleo en personas con cualificación.

Entre todas las valoraciones aportadas por los estudiantes de la UM y UCC, se reivindica la importancia que le conceden a la experiencia laboral para facilitar el tránsito a la vida activa. Estudios como los realizados por Freire, Teijeiro & Pais, (2013) o Martín del Peso, Rabadán & Hernández (2013), coinciden con dichos resultados, y destacan las repercusiones positivas que puede ejercer la experiencia laboral previa - en forma de trabajo remunerado o de prácticas en empresa - para la inserción socio-laboral de los jóvenes estudiantes. Aspectos que también se ven complementados por la importancia de adquirir un conjunto de competencias personales que permitan desarrollar la autonomía, flexibilidad y adaptación a nuevos entornos y situaciones; tal y como manifiestan los participantes de esta investigación y otras en este mismo ámbito, como p.e. el estudio de Rodríguez Espinar, Prades, Bernáldez, & Sánchez (2010) u otros de carácter internacional, el de Mora, Carot & Conchado (2010). Todos estos estudios clarifican y valoran las competencias que se les atribuye a los nuevos profesionales del siglo XXI, y concluyen que éstos tienen que ser mucho más flexibles, con una mayor capacidad de adaptación y tolerancia al cambio y a la frustración.

Ante esta demanda de profesionales, los resultados obtenidos reflejan cómo los estudiantes de ambas universidades esperan encontrar oportunidades de continuar aprendiendo en sus futuros puestos de trabajo, dada la especial relevancia que adquiere la formación a lo largo de la vida (Consejo Europeo, 2008; Burrell, 2013). No obstante, llama la atención que entre los estudiantes de la UM, la estabilidad y continuidad en el puesto de trabajo continúe siendo una de sus principales aspiraciones en la búsqueda de empleo, en un momento de coyuntura socioeconómica que desestabiliza el mercado laboral y la continuidad en el puesto de trabajo (Guamán, 2013).

Respecto a las estrategias y recursos que utilizan para la búsqueda de empleo, los estudiantes de la UM y UCC señalan el envío del Currículum Vitae como una opción repetida prácticamente por la totalidad de estos estudiantes, siendo este medio, uno de los más tradicionales y formales y como señala García-Montalvo & Peiró (2011), uno de los que más aumentan en momentos de crisis económica y que-generaliza la escasez de puestos de trabajo. Al mismo tiempo, esta acción se complementa con otras formas y recursos que permitan incrementar las probabilidades de encontrar un empleo, pero como se ha podido observar, en diferentes proporciones según la Universidad.

Entre estas diferencias, los estudiantes de la UM contemplan en los contactos personales una importante vía para la búsqueda de empleo, en la misma línea que ya lo hicieran otros estudios realizados a nivel nacional (ANECA, 2009; García, Martínez & Sánchez-Mora, 2012). De hecho, el acceso al primer empleo en España, continúa siendo en su mayoría, a partir de estos contactos, este hecho acentúa el carácter personal y familiar de las empresas en España y de su tejido empresarial. Sin embargo, quienes estudian en la UCC, optan en mayor medida por las ofertas de empleo facilitadas directamente por su universidad, incluidos profesores y tutores donde, al tratarse de una universidad privada de dimensiones menores que la UM, se incrementa el trato personal y directo con los universitarios. A pesar de contar con estos apoyos más personalizados en las universidades, especialmente en esta universidad argentina, los resultados obtenidos en relación a la Orientación Profesional recibida por los estudiantes y su satisfacción, conducen a la última de las grandes conclusiones de este trabajo.

162

Diversos estudios (Rodríguez Espinar, 2008; Salmerón, 2010; Martínez Clares, 2010; Martínez Clares y Martínez Juárez, 2011; Sanz 2012; Lantarón, 2014), coinciden en situar a la Orientación como una acción básica en el desarrollo de una nueva universidad más centrada en el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes que tenga en cuenta, no sólo a cada uno de ellos de forma individual, sino también el contexto en el que se encuentran. Por esta razón, y a la vista de la escasa participación de estudiantes de ambas universidades en procesos de Orientación Profesional, así como los niveles obtenidos en cuanto a la satisfacción o valoración vertida sobre dichos procesos, se deben redoblar los esfuerzos en ambos países y universidades, para que finalmente la Orientación en los niveles de Educación Superior, facilite la etapa de inserción socio-laboral y el resto de momentos críticos en el desarrollo y gestión de la carrera profesional y personal de cada estudiante (Grañeras & Parras, 2008; Álvarez & López 2012).

A partir de estos resultados y sus principales conclusiones, se pretende reforzar el compromiso y las iniciativas emprendidas desde las IES a nivel internacional, para conseguir que cada universitario conozca sus posibilidades, pero también, que pueda y sepa interpretar los códigos del mercado de trabajo (Rodríguez, Prades, Bernáldez & Sánchez, 2010) para ajustar así, los procedimientos de búsqueda de empleo a las estrategias del mercado a partir de un proceso de Orientación que articule la formación y el empleo en el difícil camino hacia la inserción socio-laboral. Es importante que desde la Educación Superior se transforme la búsqueda de empleo en un proceso de aprendizaje a través de un continuo proceso de formación y orientación profesional adaptado a los cambios permanentes de la realidad social, para así, mediar en el conocimiento e identificación de los elementos y factores que intervienen en el desarrollo de la carrera, la toma de decisiones y la elaboración de proyectos profesionales y vitales que faciliten la inserción socio-laboral.

Los rápidos cambios que transforman el mundo, las empresas y las profesiones, exigen que las personas y en el caso que nos ocupa, los jóvenes, cuenten con una capacitación profesional sólida para poder adaptarse continuamente a los mismos. La formación y orientación profesional es tan importante para acceder actualmente a un trabajo como para afrontar los cambios futuros.

4. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

Los resultados y conclusiones de este trabajo deben ser considerados como una aportación sobre dos realidades diferentes que permiten obtener una perspectiva más amplia acerca del proceso de inserción socio-laboral que experimentan los jóvenes cualificados desde los principios compartidos de transferencia de conocimientos y cooperación entre investigaciones internacionales, para responder con eficacia a cuestiones de interés común (Comisión Europea, 2007); si bien es cierto que no se pretenden generalizar y extrapolar estos resultados a la población universitaria en general, dada la concreción de la muestra localizada en dos universidades a las que se ha tenido acceso.

Además, la perspectiva única reflejada en este trabajo a través de la opinión de los estudiantes puede identificarse como otra de las limitaciones. Se reconoce que la implicación y conocimiento de las aportaciones de docentes, empleadores, administraciones educativas y demás agentes sociales, de una manera

más o menos directa, intervienen, influyen y/o condicionan la formación y estrategias seguidas en la búsqueda de empleo de dichos estudiantes en su próxima inserción al mercado laboral.

En esta línea deben dirigirse los nuevos trabajos de investigación, en el contraste no sólo de una perspectiva internacional sino además, de los diferentes agentes implicados en la inserción socio-laboral de los universitarios. Sería interesante realizar estudios posteriores y longitudinales que ayudasen a definir, perfeccionar y mejorar las estrategias y acciones iniciadas por las instituciones de educación superior bajo la convicción de los diferentes agentes implicados de que el desarrollo de la empleabilidad, las aptitudes y estrategias utilizadas en la búsqueda de empleo, forman parte de un continuo proceso de aprendizaje de Formación y Orientación Profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

164

- Álvarez, P. & López, A. (2012). Centralidad del trabajo y estabilidad del proyecto profesional y vital. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 13-25.
- ANECA (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y obstaculización*. Madrid: Autor.
- Bauman, Z. (2001). *En busca de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Bauman, Z. (2002), *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2008) *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Madrid. Paidós. Estado y Sociedad 146.
- Beck, U. (2006) *La sociedad del riesgo: hacia la nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Boswell, W.R., Zimmerman, R.D. & Swider, B.W. (2012) Employee Job Search: Toward an Understanding of Search Context and Search Objectives. *Journal of Management*, 38 (1), pp. 129-163, DOI: 10.1177/0149206311421829.
- Burrell, K. (dir.) (2013). "Social class, Gender, Participation and Lifelong Learning". *Erasmus Programme: Multilateral Action. The Education*, Audiovisual and Culture Executive Agency. Final Report.
- Castel, R. (2010), *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Comisión Europea (2007) *El espacio europeo de investigación: nuevas perspectivas*. Libro verde, COM (2007) 161 final.

- Consejo Europeo (2008) *Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. Doc 2008/C 319/02.
- Dos Santos Cruzinha Soares da Silva, A.D., do Céu Taveira, M., Bernardo, E & Rodríguez Moreno, M.L. (2014). Perfiles de carrera en educación superior: un estudio en la Universidad Pedagógica de Mozambique. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 25-39. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.161311>
- Echeverría, B. (2002) Gestión de la competencia de Acción Profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), pp. 7-43. DOI <http://dx.doi.org/10.6018/rie.20.1.97411>
- Freire, M. J., Teijeiro, M. M., & Pais, M. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas. *Revista de Educación*, 362, 13-41.
- García, M.B., Martínez, A., & Sánchez-Mora, M.I. (2012). *Los titulados universitarios de la Universidad de Murcia. Informe 2012*. Recuperado de <file:///Users/mac/Downloads/Presentaci%C3%B3n.pdf>.
- García-Montalvo, J. & Peiró, J. M. [Inv.] (2011) *Crisis económica e inserción laboral de los jóvenes: resultados del observatorio de inserción laboral de los jóvenes 2011*. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE). DOI: http://dx.doi.org/10.12842/OBSERVATORIO_2011
- Grañeras, M. & Parras, A. [Coords.] (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: CIDE.
- Guamán, A. (2013) De la estabilidad en el empleo a la precariedad laboral por la vía de la contratación temporal: la inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo como paradigma del trabajo precario. *Anuario de la Facultad de Derecho*, 6, pp. 103-136.
- Hernández Pina, F., Maquilón Sánchez, J.J. & Cuesta Sáez de Tejada, J.D. (2008) *El proceso de investigación y el análisis de datos en ciencias sociales*. Murcia: DM.
- Humburg, M. & Van der Velden, R. (2014) *Skills and the graduate recruitment process: Evidence from two discrete choice experiments*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.
- Jélvez, M. (2012) La Crisis Económica Mundial: Lecciones y Desafíos para el Mercado del Trabajo en América Latina. *Revista de Políticas públicas*, 5 (2), pp. 44-53.
- Lanero, A., Vázquez, J.J. & Muñoz-Adán, A. (2015) Un modelo social cognitivo de intenciones emprendedoras en estudiantes universitarios. *Anales de psicología*, 31, (1), pp. 243-259. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.161461>
- Lantarón, B.S. (2014) Los servicios de orientación profesional en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 12 (1), pp. 73-91.
- Martínez Clares, P. (octubre, 2010). *La orientación en tiempos de cambio*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado.

La Formación del profesorado en el S.XXI: propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales, Murcia.

- Martínez Clares, P. & Martínez Juárez, M. (2011) La orientación en el S. XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 253-263
- Mora, J.G., Carot, J.M., & Conchado, A. (2010). *Informe resumen de los resultados del Proyecto PROFLEX en Latinoamérica. Comparativa con el Proyecto REFLEX en Europa*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Mora, J.G; Schomburg, H. y Teichler, U. (Comps.) (2013). Empleo y trabajo de los graduados universitarios. Conclusiones de diferentes estudios. Barcelona. OCTAEDRO– ICE.
- Martín del Peso, M., Rabadán, A.B. & Hernández, J. (2013) Desajustes entre formación y empleo en el ámbito de las enseñanzas técnicas universitarias: la visión de los empleadores de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 360 (1), pp. 244-267.
- Oficina Internacional del Trabajo (OIT), (2013). *Tendencias Mundiales del Empleo Juvenil 2013; Una generación en peligro*. Ginebra: Autor.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (2008). *Manual de Tutoría Universitaria* (2ª ed.). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- 166 Rodríguez Espinar, S., Prades, A., Bernáldez, L., & Sánchez, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Cataluña: Del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, 351, 107-137.
- Salmerón, H. (2010) Los servicios de orientación en la Universidad: procesos de creación y desarrollo. *Ágora digital*, 2, 1-18. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3453/b15760406.pdf?sequence=1>
- Sanz, M. T. (2012). Estudio de la acción tutorial como paso previo a la implantación del EEES en la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Huelva. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 145-160.
- Social Protection Committee (2010) *SPC opinion on the social dimension of the Europe 2020 Strategy*, 14254/1/10.
- Vázquez García, Juan A. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 13-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.211501>

Génesis de una universidad inclusiva en Ecuador. La Universidad Técnica de Manabí*

Genesis of an inclusive university in Ecuador. The Technical University of Manabí

Agustín de la Herrán Gascón

Universidad Autónoma de Madrid, España

Maricela Pinargote Ortega

Unidad de Inclusión. Universidad Técnica de Manabí, Ecuador

Vicente Véliz Briones

Rector. Universidad Técnica de Manabí, Ecuador

Resumen

El sistema de educación superior del Ecuador experimenta, desde hace pocos años, cambios de gran interés pedagógico. En este marco, el objetivo del estudio fue generar colectivamente y sistematizar políticas de educación y enseñanza inclusivas, con los profesores y directivos de la Universidad Técnica de Manabí (UTM) (Ecuador), para contribuir al mayor desarrollo inclusivo de esta universidad. La metodología de investigación fue fundamentalmente cualitativa, basada en el análisis documental de la normativa vigente e institucional y en la teoría fundamentada, con un enfoque etnográfico, hermenéutico y evaluativo, apoyado en entrevistas, seminarios y reuniones de trabajo. Las políticas definidas se comprendieron como procesos de cambio dialogados, validados y aceptados por los interesados. Los resultados de la investigación se componen del conjunto sistematizado de políticas institucionales consensuadas y finalmente aprobadas por el Consejo Universitario de la UTM.

Palabras clave: universidad; inclusión (educativa); políticas educativas; Ecuador.

Abstract

The system of superior education of Ecuador has been experimenting, the last few years, changes of great pedagogical interest. In this frame, the objective of the study was to generate jointly and to systematize inclusive policies of education and teaching, with the professors and directors of the Technical University of Manabí (UTM) (Ecuador), in order to contribute to the further inclusive development of this university. The investigation methodology was fundamentally qualitative, based on documentary analysis of the current legislation and institutional, and in the grounded theory, with an ethnographic approach, hermeneutic and evaluative, supported in interviews, seminars and meetings of work. The defined policies were understood like processes of dialogued changes, validated and accepted by the interested ones. The results of the investigation are made up of the systematized set of consensual institutional policies and finally approved by the University Council of the UTM.

Keywords: university; inclusion (education); politics of education; Ecuador.

* El presente trabajo fue patrocinado por el Proyecto Prometeo de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de la República del Ecuador.

1. INTRODUCCIÓN

El cambio de mentalidad educativa desde la integración hacia la inclusión (Oliver, 1996; Daniels y Garner, 1999; Parrilla, 2002; Canto Nieto, 2003; Susinos, 2005; Vega Fuente, 2007; Vega Godoy, 2009), generalizado en los niveles de enseñanza anteriores al universitario, cada vez con más fuerza tiene lugar en la educación superior (Operti, 2008). Como precisa Barrio de la Puente (2009), ambas concepciones son respuestas a la diversidad. Mientras que la integración se basa en la normalización de la vida de los alumnos con necesidades educativas especiales, la inclusión “se presenta como un derecho humano” (Barrio de la Puente, 2009: 18-19) y un concepto teórico de la Pedagogía cuyo supuesto básico es que hay que modificar intensamente el sistema para dar respuesta a todos los alumnos, sin exclusiones.

La educación inclusiva se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad, con independencia de sus características y de su circunstancia vital (Arnaiz, 2003; López Melero, 2004; UNESCO, 2009; Avendaño Bravo y Díaz Arias, 2014). Cada vez con más claridad se interioriza este reto para todos los niveles de enseñanza (Parrilla, 2005) en las universidades. Por eso se comprende, con creciente diaphanidad, como un “proceso permanente de cambio en la educación” (Leiva Olivencia y Jiménez Hernández, 2012), tanto desde el punto de vista de las metas como de la metodología (Yadarola, 2010; Guerrero Romera, 2012). Por ello, “Hablar de inclusión educativa y social es hablar de formación de calidad y excelencia en las universidades del siglo XXI” (Leiva Olivencia y Jiménez Hernández, 2012: 42).

Desde un punto de vista práctico, la educación inclusiva trata de brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. “El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO, 2005: 14).

En el mismo sentido se pronuncia Porras Vallejo (2009), quien conceptúa la educación inclusiva como oportunidad para el desarrollo profesional de los docentes. Para otros autores, la educación inclusiva es, sencillamente, una “obligación innegociable” (Arnaiz y Guirao, 2015: 46) que afecta a políticos y a profesionales de la enseñanza. Sea de un modo o de otro, es un imperativo

responder sin dilación al reto de la diversidad en la educación superior (Álvarez Pérez, Alegre de la Rosa y López Aguilar, 2012; Rodríguez Díaz y Cano Esteban, 2015). Sea como fuere, la educación inclusiva “es un proceso que lleva consigo la idea de participación, rechaza cualquier tipo de exclusión educativa y reclama el aprendizaje en igualdad” (Barrio de la Puente, 2009: 13). Por eso su referente básico es la comunidad educativa y su proyecto común (Vega Fuente, 2008; Gallego Vega, 2011).

El sistema de educación superior del Ecuador impulsa la transformación social inclusiva. Las políticas institucionales de las universidades ecuatorianas, a fecha de hoy, se apoyan en sus necesidades y en el cumplimiento de la normativa vigente, excepcionalmente rica en el ámbito de la inclusión. Las más destacadas son:

- La “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (en adelante, Convención) (Naciones Unidas, 2006), ratificada por Ecuador el 3 de abril de 2008.
- La “Constitución de la República del Ecuador” (en adelante, Constitución) (Asamblea Constituyente, 2008).
- La “Ley Orgánica del Servicio Público” (en adelante, LOSEP) (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010b).
- La “Ley Orgánica de Discapacidades” (en adelante, LOD) (Asamblea Nacional del Ecuador, 2012).
- El “Reglamento a la Ley Orgánica de Discapacidades” (en adelante, Reglamento a la LOD) (Asamblea Nacional del Ecuador, 2013).
- La “Ley Orgánica de los Consejos Nacionales para la Igualdad” (en adelante, LOCNI) (Asamblea Nacional del Ecuador, 2014).

Los progresos del país en materia de educación inclusiva han sido reconocidos internacionalmente. Uno reciente tuvo lugar en el Salón Europeo de la Accesibilidad y la Concepción Universal “Urban Acces 2015”, celebrado el 10/03/2015 en París. En este evento, la fundación “Design for All”, organización dedicada a la promoción de las investigaciones científicas, generación del conocimiento y aplicación de diseños inclusivos, premió a Ecuador por su política para las discapacidades. Concretamente, por el impulso de la “Metodología Ecuatoriana para el Desarrollo de Accesibilidad Universal”, a cargo de la Vicepresidencia de la República y a la Secretaría Técnica para la Gestión Inclusiva en Discapacidad

(SETEDIS). Ecuador es el primer país latinoamericano en recibir el galardón, que compromete a la fundación "Design for all" a incluir la propuesta ecuatoriana como referencia internacional en este ámbito.

La UTM es una universidad pública que ha aprovechado este impulso realizando grandes esfuerzos en el campo de la educación inclusiva. En sólo cinco años ha pasado a ser una universidad con un desarrollo apreciable en este campo. Es de las pocas del país en cuya estructura hay un área oficial dedicada a la educación inclusiva y es pionera en Ecuador en la incorporación en las mallas curriculares de asignaturas relacionadas con perspectivas de género y educación sexual.

Por su trayectoria institucional, sus profesionales comparten el anhelo de convertirse en una universidad de referencia para la región en materia de educación inclusiva. Su singularidad y su proceso -en fase inicial- justifican este estudio, cuyo conocimiento podría ser orientador para otras universidades que pretendan emprender el camino de la calidad y la excelencia desde la educación inclusiva.

2. OBJETIVOS Y PARTICIPANTES

170

La UTM se distingue por incluir en su proyecto institucional el anhelo de ser una universidad inclusiva de referencia. El estudio describió dos fases u objetivos:

- a) Conocer en profundidad a la universidad y sus políticas institucionales inclusivas, identificando líneas de desarrollo potencial en materia de educación inclusiva.
- b) Generar con los interesados líneas de desarrollo en este sentido pudieran favorecer la mayor calidad universitaria de la UTM.

En la primera fase los participantes fueron un conjunto de directivos de la universidad -el rector, la directora de la unidad de inclusión y la directora del instituto de investigación-. También fue relevante la participación de la directora del centro de formación continua y de otros directivos de otros órganos (unidades, departamentos, centros, institutos y facultades) académicos y de gestión de la universidad. También participaron en esta fase cuatro profesores especialmente comprometidos con el desarrollo de la inclusión en la universidad. Los participantes de la segunda fase fueron la totalidad de los profesores y de los directivos académicos de las 10 facultades más el Instituto de Ciencias Básicas de la UTM.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología de la investigación fue fundamentalmente cualitativa. Describió dos fases claramente diferenciadas. La primera fase consistió en conocer y comprender en profundidad la universidad y sus políticas vigentes (aprobadas y pendientes de aprobación), a través de la participación de diferentes responsables de órganos directamente implicados en el desarrollo de la inclusión en la universidad. Se pretendía generar una composición de lugar fundamentada y lo más completa posible, en el poco tiempo disponible. La metodología de esta primera fase se basó tanto en el análisis documental de la normativa vigente e institucional como en la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Mc Millan y Schumacher, 2005; Trinidad Requena, Carrero Planes y Soriano Miras, 2005). La teoría fundamentada se desarrolló con un enfoque etnográfico, hermenéutico y evaluativo. Se apoyó en testimonios y evidencias en distintos momentos, que se obtuvieron a través de varias técnicas de producción y recogida de datos: diario del investigador y observaciones de campo, 18 entrevistas desarrolladas en diferentes momentos con participantes estratégicos o informantes claves (4 con el rector, 5 con la directora de la unidad de inclusión, 3 con otros directivos y 6 con profesores especialmente comprometidos con el desarrollo de la inclusión en la universidad) y 6 reuniones de trabajo con órganos de la universidad (4 con la unidad de inclusión, 2 con el centro de formación continua). El análisis de contenido de las entrevistas se analizó mediante transcripción, codificación, recodificación y categorización, con apoyo del programa Atlas TI 7.0.

171

Se contó con una excelente colaboración de todos los participantes. Esto garantizó el acceso a órganos clave, a sus políticas y a las relaciones con otros órganos. Todo fue necesario para adquirir una percepción global (Osorio, 2001) que incorporase la dimensión temporaria de lo analizado (Coreth, 1972; Gadamer, 2012) y una "interpretación comprensiva" (Giannini, 1998: 309). La colaboración permitió que la información fuera fértil, que se profundizara y que los análisis fueran de interés.

Se validaron los datos cualitativos obtenidos y sistematizados de forma continua mediante triangulación múltiple y contraste de informes parciales con los informantes clave y los propios interesados, en el marco de seminarios, reuniones de trabajo y asesorías. Con este fin fueron claves las entrevistas con el rector y con la directora de la unidad de inclusión, así como con los miembros de dicha unidad. A lo largo del proceso se elaboraron diagramas y matrices como evidencias.

La segunda fase de la investigación consistió en desarrollar una estrategia basada en la reflexión colectiva y la formación profesional. Se invitó a participar en ella a la totalidad de profesores y directivos académicos (de facultades, de carrera y de departamentos académicos). Su finalidad era compartir conocimiento y clarificar dialógicamente propuestas sobre educación y enseñanza inclusiva para, finalmente, concretar, consensuar y validar propuestas de cambio que pudieran condensarse en políticas institucionales de mejora de la calidad de la inclusión de la universidad.

La estrategia consistió en una serie de actividades y tareas encadenadas. Su finalidad última fue compartir y generar conocimientos sobre educación y enseñanza que, a juicio de los participantes interesados, la UTM podría incorporar para mejorar la calidad de su educación. Las actividades y tareas de la estrategia fueron las siguientes:

- a) Diseño, depuración, validación, aplicación y análisis del instrumento construido *ad hoc* "Cuestionario integrado para la evaluación de la educación inclusiva universitaria" (CIEEIU). Sirvió para que el investigador se familiarizara en un tiempo relativamente breve con el conocimiento, la comprensión y las actitudes que los directivos, los profesores y los estudiantes de la UTM tenían hacia la educación inclusiva. Respondieron un 66.6% de los directivos, un 51.7% de los profesores y un 6% de los estudiantes de la universidad.
- b) Celebración de ocho conferencias-coloquio dirigidas a todas las facultades de la UTM sobre "La educación inclusiva en la universidad: un imperativo pedagógico para la UTM". Su objetivo era sensibilizar y compartir conocimientos básicos sobre educación inclusiva. Participó un 25.8% del total de profesores y directivos de la universidad.
- c) Desarrollo de siete seminarios destinados a todas las facultades de la UTM sobre: "El proyecto de innovación docente como metodología para el desarrollo de la educación inclusiva en la UTM". Participaron 149 personas (profesores y directivos) que se constituyeron en 22 grupos de trabajo que propusieron sendos proyectos de innovación docente sobre educación y enseñanza inclusiva en sus áreas de conocimiento.
- d) Desarrollo de dos seminarios de asesoría y seguimiento de los anteriores proyectos de innovación docente con representantes de sus grupos de trabajo.
- e) Desarrollo de once seminarios titulados: "Estrategias didácticas inclusivas", en los que participaron 362 profesores y directivos de todas las facultades. Se pudo contrastar con todos los docentes su conocimiento didáctico para desarrollar metodologías variadas y adecuadas para el desarrollo

- de la enseñanza con alumnos diversos. Se definieron, consensuaron y validaron con los interesados propuestas de cambio (un protocolo de actuación, estrategias válidas, otras dificultades, problemas y alternativas).
- f) Continuación de la celebración de reuniones de trabajo sobre políticas actuales y posibles con directivos y miembros de órganos estratégicos de la UTM: rector, unidad de inclusión, centro de formación continua, etc.
 - g) Devolución final al rector de los resultados y propuestas –tanto de la primera como de la segunda fase de la investigación– con el fin de estudiar la posibilidad de definir nuevas políticas institucionales en materia de educación y enseñanza inclusiva.
 - h) Planificación, con profesionales de la UTM, del “I Congreso Internacional de Educación Inclusiva en la Universidad”, a celebrar en la UTM (mayo, 2016).

4. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 LA UTM

La UTM fue creada mediante Decreto Legislativo del 29/10/1952. Comenzó su andadura académica el 25/06/1954. Su misión y visión muestran una orientación al liderazgo: Misión: “formar académicos, científicos y profesionales responsables, humanistas, éticos y solidarios, comprometidos”. Visión: “constituirse en una institución universitaria líder, referente de la educación superior en el Ecuador” (Universidad Técnica de Manabí, 2015).

Sus diez facultades y el Instituto de Ciencias Básicas –con categoría de facultad– acogen a 12500 estudiantes en 33 carreras. De ellos, 53 tienen discapacidades física, auditiva, visual o intelectual. En ella trabajan 81 directivos (1 rector, 1 vicerrectora académica, 10 decanos, 32 vicedecanos de escuelas y 37 jefes departamentales, entre ellos 26 departamentos académicos). 8 directivos o profesores son doctores, un 1.3% del total. Los profesores son 576, de ellos 16 con discapacidad. 261 profesores son principales, 262 auxiliares y 53 agregados; 410 trabajan a tiempo completo (40h/semana) y 166 a medio tiempo (20h/semana), según el artículo 10 del Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior (Consejo de Educación Superior, 2014: 5). La UTM es la universidad ecuatoriana con un porcentaje mayor de estudiantes, profesores y empleados con discapacidad.

El Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), que evalúa y clasifica a las universidades dentro del Sistema de Educación Superior del país, acreditó a la UTM con la categoría 'C' (noviembre, 2013). En 2009 estaba en D.

Hay cinco valores: del A al E. Las E son suspendidas, con cese de actividad, según el artículo 200 de la Ley Orgánica de Educación Superior (en adelante, LOES) (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010a). De entre las 54 universidades del país, hay sólo 3 en A, 12 en B, 20 en C y 6 en D. (Sólo 10 universidades latinoamericanas están entre las 500 mejores del mundo, ninguna ecuatoriana) (Academic Ranking of World Universities, 2014).

Además, la UTM cuenta con otros recursos, algunos de ellos claves para el desarrollo del compromiso inclusivo. Destacan:

- Entre sus institutos, el Instituto de Investigación, que favorece la creación de redes de investigación latinoamericanas y europeas y apoya la formación en investigación y eventos científicos. Cuenta con la revista "La Técnica" (32 de 33 criterios Latindex cumplidos), que publica textos científicos, de desarrollo académico, extensión y vinculación universitarias. En 2014 se desarrolló un amplio programa de formación científica posgraduada con 120 docentes –180 en mayo de 2015-, se ejecutaron 29 proyectos, se realizó un curso de formación básica de investigadores y dos eventos: un simposio y un congreso internacionales. En 2014 contó con 10 investigadores extranjeros con beca Prometeo (SENESCYT) (Véliz Briones, 2014).
- Otros institutos, como el Instituto de Postgrado o el Instituto de Lenguas.
- Entre sus centros, el Centro de Promoción y Apoyo al Ingreso (CEPAI), que se encarga de planificar, ejecutar y evaluar las políticas y estrategias de orientación vocacional y mejoramiento académico con estudiantes de 3º de bachillerato, para su ingreso en la universidad.
- El Centro de Capacitación Docente y Educación Continua está presidido por la Vicerrectora Académica, dirigido por una pedagoga especializada y compuesto por seis miembros docentes, uno por cada área académica. Contribuye al perfeccionamiento de las competencias y habilidades laborales en docentes y profesionales de distintas ramas. Responde al artículo 6 de la LOES, que dispone: "Recibir una capacitación periódica acorde a su formación profesional y la cátedra que imparta, que fomente e incentive la superación personal, académica y pedagógica" (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010a). No tiene formulada una línea de trabajo

en educación inclusiva ni, hasta el 13/05/2015 había tenido contacto con la Unidad de Inclusión, Equidad Social y Género de la UTM.

- Entre sus departamentos (académicos y no académicos), destacan el de Idiomas y Lingüística, el de Obras Universitarias, el de Talento Humano, etc.
- Entre sus unidades, es especialmente relevante la Unidad de Inclusión, Equidad Social y Género, que se describirá más adelante.
- La Unidad de Bienestar Estudiantil, que formula e implementa políticas, programas y proyectos para la prevención y atención emergente. Realiza visitas domiciliarias, atiende personalmente y se responsabiliza de la evaluación psicopedagógica de los alumnos de atención prioritaria.
- Otras unidades, como la Unidad de Prevención de Riesgos de Trabajo y Salud Ocupacional, la Unidad Médica Universitaria, la Unidad de Relaciones Públicas, la Unidad de Cultura, que incluye un “Cine Foro UTM”, conceptualizado como espacio para contribuir al progreso general de la comunidad, etc.
- La biblioteca universitaria -la más grande de la provincia de Manabí, con 22.000 títulos y capacidad para más de 600 personas-. Incluye acceso libre a internet y a bibliotecas virtuales científicas (E-libro, EBSC, EBL, OvidSP, etc.).
- Otros centros, como la Federación de Estudiantes de la universidad, el Centro Editorial Universitario, el Centro de Sistemas de Información, Biblioteca y Museos, el Centro de Vinculación con la Sociedad, el Centro de Tecnología para el Aprendizaje y el Conocimiento, el Centro de Cómputo, el Centro de Seguimiento a Graduados e Inserción Laboral, etc.

El gobierno de la UTM emana de su comunidad (directivos, docentes, estudiantes, empleados y trabajadores) en las proporciones que define la LOES (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010a). Es ejercido por varios órganos colegiados y unipersonales. Entre ellos destaca el “liderazgo transformador” (Unda, 2013) del Rector, promotor de la educación inclusiva en el sistema universitario ecuatoriano. La Unidad de Inclusión, Equidad Social y Género y su Comisión se crea por iniciativa suya hace apenas dos años. Anhela que, con el apoyo imprescindible de esta Unidad, la UTM pueda ser un referente en el país. Su percepción de inclusión prioriza la discapacidad, de modo que se propone y comparte con directivos y profesores la idea de que la UTM pueda ser “una universidad amigable para las personas con discapacidad” (Véliz Briones, 2014).

Desde el punto de vista de las realizaciones en materia de inclusión, la UTM ha realizado avances significativos y es pionera en Ecuador en cuestiones de inclusión universitaria de personas con discapacidad, así como en la incorporación en las mallas curriculares de asignaturas como “perspectivas de género” o “Educación sexual”. Además ha sido la única universidad en el país en tener un proyecto aprobado por la SENESCYT sobre “Educación sexual integral”, dirigido por Melanni Penna Tosso, pionero en aspectos como homofobia y sexismo (Penna Tosso, 2013, 2014).

4.2 LA UNIDAD DE INCLUSIÓN, EQUIDAD SOCIAL Y GÉNERO DE LA UTM Y SU COMISIÓN

La Unidad de Inclusión, Equidad Social y Género (en adelante, la Unidad) es un órgano clave en las políticas de educación inclusiva e inclusión social de la universidad. Su Reglamento se aprueba el 6/12/2012 y se reforma el 3/09/2014. Depende del Rector y de la Dirección General de Bienestar Universitario, aunque es independiente. Se localiza en un pequeño despacho de 10 m² en la parte baja de la Facultad de Ciencias Informáticas. Lo conforman su directora, ingeniera de formación, una secretaria, abogada, y los miembros de la Comisión de Inclusión y Equidad. Representa orgánica y oficialmente el área dedicada a la educación inclusiva en la UTM.

176

La UTM es de las pocas universidades con un área oficial dedicada a la educación inclusiva en el sistema de educación superior del Ecuador. Una de sus finalidades es desarrollar las políticas de inclusión y equidad social, vigilar que las políticas de acción afirmativa y de igualdad en materia de género se cumplan en esta institución (Honorable Consejo Universitario, 2014). Su misión es diseñar y coordinar como prioridad la implementación de la política de inclusión, equidad social y género en el marco de las prioridades estratégicas y la jurisprudencia del Estado Ecuatoriano y su correspondiente incidencia en la educación superior del país, al igual que integrar en sus estudiantes indígenas, y afro descendientes, así como también a sus servidores docentes, administrativos y trabajadores o aquellos jóvenes con discapacidad para integrarse a la educación superior (Honorable Consejo Universitario, 2014: 1).

Entre sus funciones están el apoyo a la comunidad universitaria con discapacidad y con atención prioritaria, la gestión de becas para estudiantes con discapacidad, la coordinación de campañas de sensibilización y educativas y la gestión de alianzas con otras instituciones. La Unidad ha tenido vínculos con

organismos nacionales como la Secretaría Técnica de Discapacidades, el Consejo de Participación Ciudadana y Control Social (CPCCS), el Consejo Cantonal de la Niñez y Adolescencia de Portoviejo, el Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades (CONADIS), la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES-Zona 4 Pacífico) y la Secretaría Técnica para la Erradicación de la Pobreza (SETEP). La Unidad es consciente de que la universidad se construyó sin pensar en las personas con discapacidad. Por ejemplo, las aulas de todas las facultades están en pisos altos, sin ascensor, aunque se están construyendo.

La Comisión de Inclusión y Equidad (en adelante, la Comisión) forma parte de la Unidad. Está compuesta por diez personas. Preside la Vicerrectora Académica. Lidera la directora de la Unidad, con discapacidad física. Los ocho miembros restantes son: dos representantes de los empleados de la universidad que trabajan en la Biblioteca General, uno con discapacidad visual y asesor jurídico de la Unidad y otro con discapacidad auditiva. Dos representantes de los docentes, uno con discapacidad visual y otro asesor en accesibilidad. Tres miembros de la Subcomisión de Inclusión y Equidad: dos con discapacidad visual- entre quienes está una miembro de la Subcomisión Asesora en Psicología y Orientación Vocacional- y uno con discapacidad física. La décima miembro es la secretaria de la Unidad, sin discapacidad.

Desde la Unidad se potencian varias líneas de trabajo desde la accesibilidad, comprendida como eje transversal para todos y en todos los ámbitos. Por ejemplo, desarrolla la Biblioteca Audiodigital para dotarla de recursos traducidos a Braille, videos (subtitulados), programas como JAWS y audiolibros. Aborda problemas como el de estudiantes con discapacidad visual que reciben clases en diferentes facultades; promueve construcciones, adecuaciones o adaptaciones exteriores e interiores; pretende contar con una 'brigada de apoyo', constituida por un grupo de estudiantes voluntarios y altruistas para tareas de acompañamiento y ayuda a personas con mayores dificultades. La Unidad enfoca sus proyectos cooperativamente. Reconoce la necesidad del concurso de todas las facultades, institutos, departamentos, centros y unidades de la universidad para el desarrollo de sus funciones. Percibe, además, que se necesita capacitar al profesorado. Pero también a directivos, trabajadores y vigilantes. Desarrolla un trabajo muy intenso.

4.3 POLÍTICAS INCLUSIVAS DE LA UTM

Las políticas inclusivas de la Unidad se basan en las necesidades de la UTM y en el cumplimiento de la normativa vigente. De acuerdo con el artículo 1 de la LOSEP, pretende prestar un servicio de calidad y calidez a las personas con discapacidad en la universidad. Para ello, la Unidad procura involucrar a toda la población universitaria, con el apoyo del Rector.

Las siguientes síntesis lo es de políticas institucionales inclusivas (educativas, laborales, de igualdad de oportunidades y de equidad social), formuladas por la Unidad de acuerdo con el artículo 17 de la LOD. Se diferencian dos grupos: las ya aprobadas por el Honorable Consejo Universitario el 13/11/2014 y las que se encuentran en proyecto de aprobación y discusión. A cada una se acompaña su fundamento legal. En tercer lugar, se añaden compromisos orgánicos en curso:

1. Políticas inclusivas vigentes: son trece: 6 de educación inclusiva y 7 de accesibilidad:
 - a) Primera política de educación inclusiva: asignación a estudiantes con discapacidad física de un 60% -o cualquier otra circunstancia que lo justifique- un aula en la planta baja de todas las facultades e institutos universitarios. Y, en lo posible, que todas las asignaturas las reciba en la misma aula (fundamento legal: Convención, Art. 9; LOD, Art. 33).
 - b) Segunda política de educación inclusiva: Brindar asistencia personalizada a los estudiantes con discapacidad en los ámbitos académico y tecnológico dentro de la universidad, mientras se efectúan obras de accesibilidad (fundamento legal: LOD, Art. 28 y 33).
 - c) Tercera política de educación inclusiva: Otorgamiento de becas de tercer y cuarto nivel sin objeción a estudiantes, docentes, empleados y obreros con discapacidad, aplicando criterios de equidad de género (fundamento legal: Constitución, Arts. 47 y 48; LOD, Art. 38).
 - d) Cuarta política de educación inclusiva: Realización y desarrollo de adaptaciones curriculares en los Programas de Estudios de las Asignaturas (PEA). Supervisará el decano y asesorará la Comisión de Inclusión y Equidad (fundamento legal: LOD, Arts. 28, 32 y 33).
 - e) Quinta política de educación inclusiva: Aprobación de las prácticas pre profesionales o pasantías a estudiantes observando estos criterios: tipo de discapacidad, accesibilidad y adaptaciones curriculares. Como primera opción se tomará la UTM (fundamento legal: LOD, Art. 33).
 - f) Sexta política de educación inclusiva: Cumplimiento de los derechos preferentes por las personas con discapacidad de la universidad, por

pertenecer a un grupo de atención prioritaria (fundamento legal: Constitución, Art. 35; LOD, Art. 4).

- g) Primera a sexta políticas de accesibilidad: Aplicación de normas de accesibilidad del Instituto Ecuatoriano de Normalización (INEN) y el diseño universal, a través del Departamento de Obras, mediante la construcción y adaptaciones necesarias, con el concurso de las direcciones generales, facultades, institutos y centros que les competen:
- 1ª) En áreas comunes: escaleras, rampas fijas, señaléticas de accesibilidad, pisos antideslizantes, ascensores, áreas higiénico sanitarias, corredores y pasillos, espacios de acceso, puertas, elementos de cierre, ventanas, circulación peatonal, agarraderas, bordillos, pasamanos, pavimentos, etc. (fundamento legal: Convención, Art. 9; Constitución, Art. 47; LOD, Arts. 4, 33 y 58).
 - 2ª) En áreas recreativas y de esparcimiento, comedores y bares (fundamento legal: Convención, Art. 9; LOD, Art. 42).
 - 3ª) En canchas de todo tipo, estadios, coliseos, pistas atléticas, salones de juegos, adaptaciones de implementos deportivos (ajedrez, fútbol, ciclismo, atletismo, entre otros) (fundamento legal: Convención, Art. 9; LOD, Art. 43).
 - 4ª) En áreas escolares: aulas de clase, laboratorios y auditorios con señaléticas de accesibilidad, ubicación de pizarra de acuerdo al tipo de discapacidad, proyectores con buena resolución, ubicación geográfica de acuerdo al tipo de discapacidad y adaptación de pupitres, entre otros (fundamento legal: Convención, Art. 9; Constitución, Art. 47; LOD, Arts. 33 y 58).
 - 5ª) En las áreas de los servicios que presta la Biblioteca General: adaptaciones en áreas inclusivas con apoyo técnico, tecnológico y con señaléticas de accesibilidad. Además, será de responsabilidad exclusiva de la Dirección de la Biblioteca General lo concerniente a inclusión bibliográfica, información digital, instalación de programas inclusivos en computadoras y demás equipos (fundamento legal: Convención, Art. 9; Constitución, Art. 47; LOD, Arts. 33, 58 y 66).
 - 6ª) En estacionamientos ubicados en las entradas de las edificaciones y ascensores, asignación de cupos no inferior al 2% del total del parqueo para discapacidad y vehículos de la universidad libres de barreras y obstáculos (fundamento legal: Convención, Art. 9; LOD, Arts. 58 y 60).
- h) Séptima política de accesibilidad: Implementación de accesibilidad web al portal de la UTM según el Instituto Ecuatoriano de Normalización (INEN) y el diseño universal (fundamento legal: Convención, Art. 9; LOD, Art. 65).

2. Políticas inclusivas en proyecto y discusión: Son cuatro referidas a tres ámbitos: inclusión laboral, cumplimiento del personal con discapacidad educación y accesibilidad, y capacitación:

- a) Primera política en proyecto de inclusión laboral: Mediante el Departamento de Talento Humano, garantía obligatoria de las condiciones de trabajo que permitan el normal desempeño en sus funciones a docentes, empleados y obreros con discapacidad. Concretamente: en planta baja -para personas con 60% de discapacidad física u otra circunstancia que lo justifique-; aplicando las normas de accesibilidad del Instituto Ecuatoriano de Normalización (INEN) y el diseño universal que permitan el máximo desarrollo y eficiencia; con herramientas y tecnologías que asocien autonomía; ubicando laboral y normalizadamente según los criterios de profesión, capacidades, potencialidades, talentos y habilidades; otorgando contratos permanentes bajo concurso de méritos y oposición en el porcentaje de inclusión laboral previsto por la Ley (fundamento legal: Convención, Arts. 9 y 27; LOD, Arts. 33 y 47; Reglamento a la LOD, Art. 8; LOSEP, Art. 64).
- b) Primera política en proyecto de cumplimiento del personal con discapacidad: Mediante el Departamento de Talento Humano, cumplimiento de los siguientes principios por el personal con discapacidad: calidad, calidez, competitividad, continuidad, descentralización, desconcentración, eficacia, eficiencia, equidad, igualdad, jerarquía, lealtad, oportunidad, participación, racionalidad, responsabilidad, solidaridad, transparencia, unicidad, universalidad (que promueva la interculturalidad), igualdad y no discriminación (fundamento legal: LOSEP, Arts. 1 y 53).
- c) Primera política en proyecto de accesibilidad y capacitación: Mediante el Centro de Tecnología para el Aprendizaje y el Conocimiento (CTAC), cumplimiento de los siguientes criterios para el entorno virtual de aprendizaje (EVA): accesibilidad para todas las tareas -incluida descarga de archivos en la plataforma-; definir plazos flexibles para que estudiantes con discapacidad respondan las pruebas, envíen tareas y trabajos encomendados; proveer de herramientas accesibles y de todas las facilidades para el desempeño óptimo de los estudiantes que requieran adaptaciones según su discapacidad: lector de pantalla JAWS u otra aplicación en audio, imágenes descriptivas, botones de contraste y zoom, vídeos subtítulos o con imagen de traducción en lengua de señas e imágenes con señaléticas para la discapacidad auditiva, audiolibros y material de estudio ilustrado para discapacidad intelectual; capacitación a equipos docentes encargados de elaborar materiales en el EVA para alcanzar un alto estándar de calidad inclusivo (fundamento legal: Convención, Art. 9; Constitución, Arts. 16 y 47; LOD, Arts. 3, 4, 16, 31 y 63).
- d) Segunda política en proyecto de capacitación: Mediante la Unidad y su Comisión, capacitar en todo lo concerniente a discapacidades a jefes departamentales, decanos de facultades y vicedecanos de escuelas,

profesores, empleados y personal de seguridad (fundamento legal: Convención, Art. 8; LOD, Arts. 16, 31 y 64; LOSEP, Art. 1).

3. Compromisos orgánicos propuestos por la Unidad a catorce órganos o instancias de la UTM, actualmente en discusión y que podrían generar nuevas políticas de cambio:
 - a) Con el Departamento de Idiomas y Lingüística, adaptaciones visual y auditiva de materiales de enseñanza.
 - b) Con el Centro de Cómputo, habilitación de la accesibilidad web (botones de contraste, zoom, audio) y vídeos subtitrados.
 - c) Con el Departamento de Talento Humano, cumplir el ejercicio de los derechos del colectivo con discapacidad.
 - d) Con la Dirección General de Gestión Administrativa, crear ambientes accesibles al colectivo con discapacidad.
 - e) Con la Unidad de Relaciones Públicas, difundir las políticas de inclusión y proporcionar un espacio en el periódico “Seguimos Avanzando” para que el colectivo con discapacidad opine.
 - f) Con el Centro de Vinculación con la Sociedad, trabajar por el colectivo de personas con discapacidad.
 - g) Con el Centro de Investigación, investigar sobre prevención de discapacidades.
 - h) Con los Decanos, brindar una atención personalizada a los estudiantes con discapacidad.
 - i) Con el Centro de Apoyo al Ingreso (CEPAI), notificar de inmediato el ingreso de estudiantes con discapacidad a la Unidad para gestionar el apoyo adecuado.
 - j) Con el CTAC, hacer cumplir que en el EVA se aplican materiales inclusivos.
 - k) Con la Biblioteca General, adaptar materiales bibliográficos con audio y video subtitrados, audiolibros académicos y brindar una atención personalizada y eficaz.
 - l) Con la Unidad de Bienestar Estudiantil, brindar las atenciones médicas y psicológicas necesarias a estudiantes con discapacidad.
 - m) Con el Departamento de Obras, aplicar las normas de accesibilidad dictadas por el Instituto Ecuatoriano de Normalización (INEN) y el diseño universal en todos sus trabajos.
 - n) Con el Centro de Capacitación Docente y Educación Continua, formar a los profesores en estrategias pedagógicas inclusivas.

5. RESULTADOS

Las observaciones sobre políticas, procesos y órganos desarrolladas durante la primera fase del estudio sirvieron para identificar algunos aspectos susceptibles de mayor clarificación dialógica y desarrollo colectivo y orgánico en torno a la educación y la enseñanza inclusivas. Estas observaciones se tradujeron en la necesidad de compartir y validar, con los interesados, posibles concreciones y avances que pudieran traducirse, más adelante, en propuestas de políticas institucionales en este campo.

Los resultados más destacados de la investigación se formulan como propuestas de cambio acordadas, aceptadas y validadas por los participantes desde necesidades profesionales compartidas. Incluyen las propuestas de cambio elaboradas con los interesados (docentes y directivos de la universidad) con el fin de incorporarse al proceso de mejora de la calidad de la universidad como nuevas políticas sobre educación y enseñanza inclusivas. Se condensan en un conjunto de políticas propuestas sobre educación y enseñanza inclusivas para esta universidad, algunas de las cuales finalmente fueron aprobadas institucionalmente e implementadas.

182

Se presentan en dos grupos de políticas destinadas al desarrollo de la educación inclusiva: referidas a la UTM en general y dirigidas a la Unidad, comprendida como epicentro orgánico de la educación inclusiva de esta universidad:

1. Propuestas de políticas de educación inclusiva para la UTM:
 - a) Promover desde el Centro de Promoción y Apoyo al Ingreso (CEPAI) que los alumnos de 3º de bachillerato adquieran conciencia de que la calidad universitaria requiere de educación inclusiva, desde nociones prácticas: conceptualización, justificación, ventajas para todos, relación con su formación, participación, etc. Asimismo de forma transversal desde el profesorado y las clases ordinarias.
 - b) Disolver creencias instaladas en algunos profesores sobre educación inclusiva –por ejemplo, que es opcional, que depende de la matrícula, que afecta individualmente, que es responsabilidad de la universidad y no de departamentos, etc. Desarrollar la consigna del rector -que la UTM sea una universidad amigable para las personas con discapacidad (Véliz Briones, 2014, adaptado)-, en tres sentidos: 1º) Las áreas de atención prioritaria trascienden las discapacidades. No percibir las puede excluir. 2º) La amigabilidad es adquirible sin formación ni responsabilidad; sin profesionalidad no sirve a los alumnos; es necesaria e insuficiente. 3) El derecho al acceso requiere asegurar el derecho

al proceso, al egreso y a la inserción laboral normalizada. Se sugiere reforzar acciones en este campo desde el Centro de Seguimiento a Graduados e Inserción Laboral.

- c) Definir un protocolo didáctico inclusivo para estudiantes de atención prioritaria, desarrollado por los profesores y para toda la universidad: Su ausencia aboca a “formaciones” de profesorado defensivas, urgentes (apagafuegos) –al enterarse de que a unos profesores ‘les tocan’ alumnos con discapacidad-, presencias en el aula inadvertidas de estos estudiantes durante semanas, desconocimiento de cómo proceder, etc. Imaginar que el estudiante de atención prioritaria es nuestro hijo/a y actuar en consecuencia. 1º) Cuestiones preliminares: suficiente formación inicial del profesorado en enseñanza inclusiva; asignación temprana de profesores a asignaturas y grupos (paralelos); rebaja del número de alumnos por aula donde haya estudiantes de atención prioritaria; evitar más de una discapacidad distinta en la misma aula; impartición de clases con estos estudiantes en las mismas aulas y en plantas bajas; transformación de las clases y asignaturas en videoconferencias subtituladas y *webinar* impartidas por excelentes docentes, así como audiolibros subtitulados, manuales escaneados con OCR, *e-books*, etc.; adelantar entre una semana y dos la fecha de matrícula de los estudiantes con discapacidad. 2º) Definir un canal de comunicación eficaz entre familia-secretaría-Unidad de Inclusión-facultad (carrera)-departamentos. 3º) Nombramiento de un tutor experto en enseñanza inclusiva por equipo didáctico (que enseña a un mismo grupo o ‘paralelo’), comunicación con la universidad (Unidad) para solicitar recursos y asesoría, con el estudiante y con el resto del equipo; con funciones de evaluación inicial y formativa (con instrumentos validados), gestión, coordinación, planificación, etc. 4º) Entrevista inicial tutor-alumno para conocerle y garantizar un buen comienzo, identificar dificultades, barreras y condiciones de aprendizaje, si necesita tecnología en el aula, si precisa apoyo extraescolar, acompañarle al aula para que la conozca in situ, etc.; demandar a la Unidad apoyos necesarios (mesas adecuadas, traducción simultánea, muelles en puertas, etc. 5º) Socialización del conocimiento con el equipo didáctico: definir el trabajo conjunto (reuniones semanales), programar y evaluar, introducir cambios, prever técnicas de enseñanza, adaptaciones curriculares y recursos didácticos adecuados, recabar de los profesores materiales de enseñanza de las clases de la semana siguiente, hacérselos llegar a los alumnos con discapacidad visual o auditiva o asegurarse de que se les llegan, etc. 6º) Tutorías semanales con los estudiantes con discapacidad: Tendrían lugar tras las reuniones con el equipo, con o sin otros compañeros, para evaluar la enseñanza, la comprensión, adelantar el tema o técnicas

de enseñanza o adaptaciones curriculares, facilitar documentación (presentaciones, documentos) de la siguiente semana, etc.

- d) Definir una línea de formación didáctica de directivos y profesorado en enseñanza inclusiva, para concretar la 'Segunda política en proyecto, de capacitación' de la UTM. Tras las políticas, la organización y el protocolo se requiere formación de todos los profesores en enseñanza inclusiva. Se propone crear en la Comisión de Inclusión y Equidad una Subcomisión de Asesoría Pedagógica que colabore con el Centro de Capacitación Docente y Educación Continua en acciones formativas para directivos y profesores centradas en los cuatro vértices, aristas, caras y la figura global del siguiente tetraedro: 1º) Sensibilización e interacción profesor-estudiante con discapacidad; 2º) Programación didáctica en equipo y adaptaciones curriculares; 3º) Recursos TIC y no TIC en la enseñanza inclusiva, y 4º) Técnicas de enseñanza participativas, cooperativas, dialógicas y basadas en la evaluación especialmente adecuadas. Se propone que este enfoque complete al defensivo/urgente dirigido a profesores que tienen cada año alumnos de atención prioritaria. Las metodologías podrían ser, inicialmente, formación en centros, grupos de trabajo que desarrollen proyectos de innovación educativa para la institucionalización de mejoras en enseñanza inclusiva, investigación-acción, *coaching reflexivo*, intercambio de experiencias bien por áreas o heterogéneas, etc. Con el tiempo sería conveniente que la formación de directivos y profesorado fuese, además, autogestionada, en redes, etc.
- e) Definir un sistema consensuado de 'Derechos y Deberes de una Universidad Inclusiva' que contribuyera a matizar la cultura inclusiva de la UTM.
- f) Crear una 'Red de buzones/teléfonos inclusivos'. Recogerían propuestas de mejora, quejas y reconocimientos de buenas prácticas en materia de educación inclusiva en la universidad o facultad, anónimas o no. Crearían cultura inclusiva participativa y ayudarían a mejorar desde la crítica de todos los actores de la universidad y desde la evaluación formativa. Podrían ser semillero de ideas para el cambio y la innovación educativa.
- g) Se detectan escasos conocimientos en otros planos didácticos: técnicas de estudio, escritura académica y formación en investigación científica. Se sugiere incidir en la formación en estos ámbitos sistemáticamente y con los mejores expertos. Antes de pretender elevar el número de doctores o desarrollar una enseñanza de calidad es imprescindible formarse bien.
- h) Se propone considerar como epicentro académico del proyecto de cambio hacia una universidad inclusiva a la carrera de Educación

Básica. La razón es doble: le atañe directamente, en tanto que educación superior, y en ella se forman maestros que deben haber vivido la inclusión para llevarla mejor a su práctica en las escuelas.

- i) Se propone fomentar la publicación y difusión de trabajos monográficos y de investigación sobre temas relacionados con la educación inclusiva universitaria en diferentes áreas del conocimiento, desde el Centro Editorial Universitario.
 - j) Se propone fomentar la publicación y difusión en la web de bancos didácticos de investigaciones, experiencias, técnicas de enseñanza, adaptaciones curriculares, tecnologías exitosas, etc. en la enseñanza inclusiva.
 - k) Así mismo, se propone que desde el “Cine Foro UTM” se potencien temas de sensibilización inclusiva para la comunidad universitaria, especialmente estudiantil.
2. Propuestas de políticas para la Unidad de Inclusión, Equidad Social y Género:
- a) Visibilizar y reforzar la presencia y acciones de la Unidad tanto físicamente –en el campus, con bordes de color que contrasten, bordillos detectables, pisos antideslizantes, granillo de alto relieve hasta su ubicación, objetos de referencia, carteles, señaléticas auditivas, muelles en puertas, etc.-, como en la web de la universidad. Así mismo se considera preciso ampliar su plantilla.
 - b) Respecto a las políticas de accesibilidad, reparar antes en la eliminación de peligros: huecos, desniveles, alturas, roturas del suelo, salientes, etc. en que podrían accidentarse personas con discapacidad visual y otras. Se sugiere intervenir en este campo con el Departamento de Obras.
 - c) Ampliar la actual línea de investigación favorecida por la Unidad de Inclusión –“Investigación en prevención de la discapacidad” –apoyada en el artículo 47 de la Constitución (Asamblea Constituyente, 2008)- con otra sobre “Investigación en enseñanza universitaria inclusiva”, con posibilidades de creación de equipos y de desarrollar proyectos de investigación en convocatorias nacionales e internacionales. Para ello se sugiere enfatizar en formación de investigadores y, posteriormente, la cooperación entre la Unidad y el Instituto de Investigación y del Consejo Científico de Investigación de la UTM, y la difusión de resultados mediante la revista de la universidad “La Técnica”.
 - d) Se sugiere que desde la Unidad se difundan expresamente otros supuestos de diversidad y atención prioritaria, además de discapacidades física, auditiva y visual. Aunque la discapacidad sea un ámbito inclusivo ineludible preferentemente considerado por varios autores (por ejemplo, Vega Fuente, 2008; Cotrina García, 2009; Solórzano

Salas, 2013), el ámbito de la diversidad considerable es más amplio (Barrio de la Puente, 2009). Por ejemplo, cabe abrirse a discapacidad intelectual, enfermedad mental, diversidad cultural, lingüística, sexual, discapacidad del habla, enfermedades raras, aspecto físico (por nacimiento, enfermedad, accidente, etc.), pobreza, indígenas originarios y campesinos, largas ausencias, estancias hospitalarias, embarazos, ex presidiarios, altas capacidades, etc., en colaboración con la Unidad de Bienestar Estudiantil.

- e) Dada la escasa asistencia de los órganos de la universidad a las reuniones y jornadas informativas de la Unidad, grabarlas y colgarlas, incluyendo sus presentaciones. Ello favorecerá su difusión a personas que no pudieron asistir y comunicará seriedad y transparencia.
- f) Se sugiere considerar la posibilidad y conveniencia de que la Unidad promueva el reconocimiento de los voluntarios como créditos de servicios a la comunidad. El Art. 87 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) establece que como requisito previo a la obtención del título

los y las estudiantes deberán acreditar servicios a la comunidad mediante prácticas o pasantías pre profesionales, debidamente monitoreadas, en los campos de su especialidad. [...] Dichas actividades se realizarán en coordinación con organizaciones comunitarias, empresas e instituciones públicas y privadas relacionadas con la respectiva especialidad (Asamblea Nacional, 2010).

El Art. 88 concreta que para cumplir con la obligatoriedad de los servicios a la comunidad “se propenderá beneficiar a sectores rurales y marginados de la población, si la naturaleza de la carrera lo permite, o a prestar servicios en centros de atención gratuita” (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010a: 17). Se sugiere compartir el proyecto con la Federación de Estudiantes de la universidad.

- g) Se sugiere que la Unidad amplíe su colaboración con asociaciones y federaciones nacionales, para asesoría y recursos humanos: Federación Nacional de Ciegos del Ecuador (FENCE), Federación Nacional de Sordos del Ecuador (FENASEC), etc.
- h) Ante la propuesta de la Unidad –actualmente en debate- de cursar una asignatura sobre ‘inclusión social’ al finalizar cada carrera antes de egresar, se propone que se curse ‘transversalizada’, como la Ley prescribe, lo antes posible y con una doble orientación: educación inclusiva en la UTM e inclusión social y laboral en el ámbito profesional de cada facultad. El artículo 40 de la Ley Orgánica de Discapacidades (LOD) señala que:

La Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, asegurará que en todas las instituciones de educación superior se transversalice el conocimiento del tema de la discapacidad dentro de

las mallas curriculares de las diversas carreras y programas académicos, dirigidos a la inclusión de las personas con discapacidad y a la formación humana de las y los futuros profesionales (Asamblea Nacional. República del Ecuador, 2012).

- i) Continuar presentándose a concursos relevantes –como se hizo en el II Concurso de Buenas Prácticas Inclusivas organizado en 2014 (Ministerio de Educación, Secretaría Nacional de Educación Superior y OEI)-, para promover y difundir experiencias educativas innovadoras para mejorar la calidad de la enseñanza universitaria del país, e incentivar el esfuerzo de docentes que desarrollan buenas prácticas didácticas inclusivas de acceso, permanencia y egreso de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2015a).
- j) Participar en eventos nacionales e internacionales relevantes –por ejemplo, el I Encuentro Mundial de Educación Inclusiva, organizado por el Ministerio de Educación y la OEI (Ministerio de Educación, 2015b).
- k) Liderar y participar en la organización del I Congreso Internacional de Educación Universitaria Inclusiva, cuya celebración se prevé para mayo de 2016.

Como se ha señalado, es muy relevante señalar que algunas de las propuestas de desarrollo compartidas con profesores y directivos se transformaron finalmente en políticas institucionales en materia de educación y enseñanza inclusivas oficialmente aprobadas. En efecto, en el Consejo Universitario del 27/05/2015 se aprobó:

- La formación de todos los profesores en enseñanza inclusiva (punto 1d), así como a trabajadores y empleados (Segunda política en proyecto de capacitación).
- En la misma aula no puede haber más de dos estudiantes con discapacidad visual o auditiva ni dos de estas discapacidades distintas (punto 1c).
- En las aulas con esos estudiantes habrá una reducción de 5 alumnos por cada uno (punto 1c).
- Se procurará facilitar en las clases los recursos necesarios para cada estudiante con discapacidad que lo precise (punto 1c).
- Se asignará un tutor/a a cada estudiante con discapacidad (punto 1c).
- Tras la matrícula, se informará al alumno de quién es su tutor/a (punto 1c).
- El tutor se entrevistará presencialmente lo antes posible con el estudiante con discapacidad, para una evaluación didáctica inicial (punto 1c).

- El tutor se entrevistará con los profesores que vayan a enseñar a este alumno/a para compartir información y comenzar a trabajar en equipo (punto 1c).
- El tutor tendrá tutorías periódicas con el estudiante con discapacidad y reuniones periódicas con sus profesores, para una evaluación formativa conjunta (punto 1c).
- Se apoya la línea de investigación 'Enseñanza universitaria inclusiva' (punto 2c).

Además, implementó un servicio de transporte para traer y llevar a sus casas a todos los estudiantes con discapacidad que lo solicitaran.

6. CONCLUSIONES

Hasta el momento, la UTM ha sabido aprovechar el cambio de enfoque generado desde la Constitución de la República del Ecuador (Asamblea Constituyente, 2008), a la sazón, una constitución inclusiva. Así mismo, ha encontrado motivación institucional en el cambio de modelo en la educación superior, desde la publicación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010a) y de su Reglamento General (Consejo de Educación Superior, 2011). El día a día en la UTM no es ajeno al impacto de este cambio. Según Ruiz y Fernández, personas claves en la transformación de la universidad en estos últimos cinco años:

Se ha operado un cambio total en la cultura de las universidades. Es un vuelco. Se habla otro lenguaje. Obliga a prepararse, a esforzarse. Por ejemplo, ante el proceso de evaluación de carreras, de hablar mal se ha pasado a otra actitud proactiva, más clara en las nuevas generaciones de docentes (Comunicación personal).

Del objetivo del estudio se deduce que las políticas de la UTM en materia de educación inclusiva muestran un considerable desarrollo, que avanza hacia la enseñanza. Este desarrollo podría hacer posible que esta universidad, tal y como se pretende, pudiera convertirse en pocos años, en una universidad inclusiva. Una universidad inclusiva sería aquella que pudiera dar respuesta educativa a las personas de atención prioritaria –y no sólo con discapacidad–, precisamente por tener directivos y profesores excepcionalmente preparados para desarrollar una enseñanza inclusiva. Confirmaría que, entre excelencia académica, calidad y educación inclusiva, podría definirse una relación de identidad. Sin duda

este es el futuro de las universidades y de modo especial de la UTM, que en el momento actual lo anhela. Esta pretensión adquiere más sentido en Manabí, una provincia con un porcentaje de personas con discapacidad superior a la media nacional del Ecuador (12.14%).

El desarrollo de la educación inclusiva es un proyecto pedagógico comunitario (Gallego Vega, 2011), que afecta a toda la universidad desde su cultura inclusiva. En el caso de la UTM requiere el mantenimiento de sinergias coordinadas desde y entre todos los órganos y sectores, especialmente el Rectorado, la Unidad de Inclusión, las facultades y los departamentos académicos. No se pueden producir sinergias sin voluntad cooperativa, proyecto, liderazgo transformador, políticas y recursos apoyados en una organización eficaz. Varios de estos factores o los tiene la UTM o están en vías de consolidación. Pero la actitud, la voluntad, la formación y el conocimiento didáctico para una enseñanza inclusiva (Yadaro-la, 2010; Guerrero Romera, 2012) son las bases de todos. A la vista de esta investigación nos atrevemos a adelantar que este es el gran reto emergente de esta universidad tras la fase actual, del mismo modo a como es un reto permanente en todos los niveles del sistema educativo (Parrilla, 2005; Parrilla y Moriña, 2006; Almenta y Muñoz, 2007). En síntesis, el verdadero horizonte es interior, radica en cada persona. Pero se avanzará mejor hacia él desde un proyecto común y cooperativo, comprometido, ilusionado y crecientemente profesionalizado.

Los autores entienden que el trabajo realizado puede ser de interés, no sólo para la UTM, sino para otras universidades del país y para otras en proceso de desarrollo inclusivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Academic Ranking of World Universities, (2014). Recuperado el 3 de julio de 2015 desde <http://www.shanghairanking.com/es/>

Almenta, E. y Muñoz, J. (2007). "¿Estamos formados para trabajar en una escuela inclusiva? *Actas del V Congreso Internacional Educación y Sociedad. La educación, retos del siglo XXI*. Granada: Codoli.

Álvarez Pérez, P. R., Alegre de la Rosa, O. M. y López Aguilar, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *RELIEVE*, 18(2), 1-17. DOI: 10.7203/relieve.18.2.1986

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. y Guirao, J.M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (18), 45-101. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>, 8 de julio de 2015
- Asamblea Constituyente (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Recuperado el 7 de julio de 2015 desde http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf
- Asamblea Nacional del Ecuador (2010a). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito: Consejo de Educación Superior (CES). Recuperado el 3 de julio de 2015 desde <http://www.ces.gob.ec/descargas/ley-organica-de-educacion-superior>
- Asamblea Nacional del Ecuador (2010b). *Ley Orgánica del Servicio Público*. Quito: Asamblea Nacional. Recuperado el 3 de julio de 2015 desde <http://www.efcpc.espol.edu.ec/sites/files/file/ley%20organica%20servicio%20publico.pdf>
- Asamblea Nacional del Ecuador (2012). *Ley Orgánica de Discapacidades*. Recuperado el 3 de julio de 2015 desde http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf
- Asamblea Nacional del Ecuador (2013). *Reglamento a la Ley Orgánica de Discapacidades*. Quito. Recuperado el 2 de julio de 2015 desde http://www.aduana.gob.ec/archivos/Boletines/2013/decreto_171_5-dic-2013%20reglamento%20ley%20discapacidades.pdf
- Asamblea Nacional del Ecuador (2014). *Ley Orgánica de los Consejos Nacionales para la Igualdad*. Registro Oficial. Órgano del Gobierno del Ecuador. Año II. N° 282, 7 de julio de 2014. Quito: Asamblea Nacional del Ecuador. Recuperado el 3 de julio de 2015 desde <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/8211116788/F-77326925/ECU98211.pdf>
- Avendaño Bravo, C. y Díaz Arias, J. (2014). El proceso de integración educativa desde la perspectiva de cinco jóvenes universitarios con discapacidad visual de Concepción. *Estudios Pedagógicos*, vol. 40 (2), 45-64. Recuperado el 13 de julio de 2015 desde <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40n2/art03.pdf>
- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, vol. 20 (1), 13-31.
- Canto Nieto, A. C. del (2003). Educación inclusiva: una percepción diferente de la diversidad. En M. V. Reyzábal Rodríguez, *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos* (pp. 97-109). Madrid: Comunidad de Madrid.
- Consejo de Educación Superior (2011). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito: Consejo de Educación Superior (CES). Recuperado el 3 de julio de 2015 desde www.espol.edu.ec/tribunal/reglamento_loes.doc
- Consejo de Educación Superior (2014). *Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior (Codificación)*. Quito: CES.

Recuperado el 8 de julio de 2015 desde <http://www.utm.edu.ec/archivos/repositorio/reglamentos/0097--31.10.2012--Regl.Carr.Escala.Prof.Inves.SES.pdf>

- Coreth, E. (1972). *Cuestiones fundamentales de hermenéutica*. Barcelona: Herder.
- Cotrina García, M. J. (2009). Breve estudio comparativo sobre marcos normativos nacionales e inclusión educativa de las personas con discapacidad. En P. Samaniego de García (Dir.), R. Porras Vallejo, M. J. Cotrina García, C. Gutiérrez Nieto, G. Urgilés Campos, M. García García, M. A. Grazona y J. M. Serón Muñoz, *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Análisis de situación* (pp. 73-114). Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). Ediciones CINCA.
- Daniels, H. y Garner, P. (1999). *Inclusive education. Supporting inclusion in education systems*. London: Kogan Page.
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método. I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Gallego Vega, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 70, (25), 93-109.
- Giannini, H. (1998). *Breve historia de la Filosofía*. Santiago de Chile: Catalonia.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Guerrero Romera, C. (2012). Hacia la construcción de procesos y prácticas "exclusivas": Metodologías para la intervención. *Quadernsanimacio.net* (16), 1-12. Recuperado el 3 de julio de 2015 desde http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diciseis/arti2_practicas%20exclusivas.pdf
- Honorable Consejo Universitario (2014). *Reforma al Reglamento de la Unidad de Inclusión, Equidad Social y Género*. Manabí: Universidad Técnica de Manabí.
- Leiva Olivencia, J. J. y Jiménez Hernández, A. S. (2012). La educación inclusiva en la universidad del siglo XXI: un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia* (8), 41-62.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga: Aljibe.
- Mc Millan, J.H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Ministerio de Educación (2015a). *II Concurso de Buenas Prácticas Inclusivas*. Quito: Ministerio de Educación, Secretaría Nacional de Educación Superior (SENESCYT) y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado el 3 de julio de 2015 desde <http://educacion.gob.ec/1er-encuentro-mundial-de-inclusion-educativa/>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2015b). *I Encuentro Mundial de Educación Inclusiva*. Quito: Ministerio de Educación y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado el 3 de julio de 2015 desde <http://educacion.gob.ec/1er-encuentro-mundial-de-inclusion-educativa/>

- Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. New York: United Nations. Recuperado el 3 de julio de 2015 desde <http://www.un.org/disabilities/default.asp?navid=15&pid=1625>
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: from theory to practice*. London: Mc Millan.
- Opertti, R. (2008). Inclusión educativa: el camino del futuro. Un desafío para compartir. *48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra: UNESCO.
- Osorio, J. (2001). *Fundamentos del análisis social: la realidad social y su conocimiento*. México: FCE.
- Parrilla, M. A. y Moriña, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación* (339), 517-539.
- Parrilla, M. A. y Moriña, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación* (327), 11-29.
- Parrilla, M. A. y Moriña, A. (2005). La educación inclusiva: un desafío a todos los sistemas y comunidades educativas. *Temáticos Escuela* (13), 7-9.
- Penna Tosso, M. (2013). La elaboración de un cuestionario para la detección de la homofobia entre el profesorado. *La Técnica*, vol. 10 (1), 18-31.
- Penna Tosso, M. y Mateos Casado, Cristina (2014). Los niveles de homofobia de los futuros docentes: una cuestión de derechos, salud mental y educación. *Revista Iberoamericana de Educación* vol. 66, pp. 123-142. <http://www.rieoei.org/rie66a08.pdf>
- Porras Vallejo, R. (2009). Marco conceptual. En P. Samaniego de García (Dir.), R. Porras Vallejo, M. J. Cotrina García, C. Gutiérrez Nieto, G. Urgilés Campos, M. García García, M. A. Grazona y J. M. Serón Muñoz, *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Análisis de situación* (pp. 27-72). Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). Ediciones CINCA.
- Rodríguez Díaz, S. y Cano Esteban, A. (Coords.) (2015). *Discapacidad y políticas públicas. La experiencia real de los jóvenes con discapacidad en España*. Madrid: La Catarata.
- Solórzano Salas, M. J. (2013). Espacios accesibles en la escuela inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, vol. 17 (1), 89-103. Recuperado el 28 de julio de 2015 desde <http://revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/4974>
- Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? *Temáticos Escuela* (13), 4-6.
- Trinidad Requena, A., Carrero Planes, V. y Soriano Miras, R.M. (2005). *Teoría fundamentada "Grounded theory": la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Unda, S. (2013). *Estudio sobre la autopercepción del ejercicio de liderazgo ético de dirigentes universitarios en España. Modelo multidimensional y concéntrico*

de liderazgo ético (MOMUCLE). Tesis doctoral. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access tu education for all*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.

Universidad Técnica de Manabí (2015). Universidad Técnica de Manabí. Manabí: UTM. Recuperado el 3 de julio de 2015 desde <http://www.utm.edu.ec/index.asp>

Vega Fuente, A. (2007). De la dependencia a la autonomía: ¿dónde queda la educación? ". *Educación XX1* (10), 239-264.

Vega Fuente, A. (2008). A vueltas con la educación inclusiva: lo uno y lo diverso. *Revista de Educación Inclusiva* (1), 119-139.

Vega Godoy, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios Pedagógicos*, vol. 35 (2), 189-202. Recuperado el 5 de julio de 2015 desde de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200011>

Véliz Briones, V. (2014). *Rendición de cuentas 2014*. Universidad Técnica de Manabí. Manabí: Universidad Técnica de Manabí.

Yadarola, M.E. (2010). Hacia una educación inclusiva permanente. *Revista digital de la Fundación Iberoamericana Down*, vol. 21 (4). Recuperado el 3 de julio de 2015 desde <http://www.down21.org/revistaAdultos/revista4/educacion-inclusiva.asp>



Peña Acuña, B. (2015). *La observación como herramienta científica*. Madrid: ACCI. Colección Nuevo Impulso Educativo. ISBN 978-84-16549-00-9.

El presente ejemplar se trata del último libro elaborado por Beatriz Peña Acuña, profesora titular de la Universidad Católica de Murcia, e investigadora principal del grupo de investigación Desarrollo Personal, perteneciente a la misma institución.

Nos encontramos ante una obra cuyo objetivo principal es ofrecer al lector un texto práctico y asequible, pero exhaustivo y riguroso, para la comprensión de una de las herramientas imprescindibles de la investigación educativa: la observación en el aula. La autora, tras una

profunda revisión de literatura científica relacionada con la temática, nos adentra en las múltiples metodologías observacionales así como en las particularidades y posibilidades de la investigación en educación.

El volumen, que pretende entusiasmar en la investigación en Ciencias Sociales, está redactado a partir de la práctica docente, y se caracteriza por presentar una secuenciación progresiva de conceptos para asimilar los múltiples contenidos que en él se presentan. El texto va dirigido a todo aquel interesado en la investigación a través de la observación, a aquellos que pretendan conectarla con la innovación, así como a los profesionales que busquen una mejora de la praxis docente. También resulta útil para profundizar en el comportamiento humano desde el enfoque de otras disciplinas de las Ciencias Sociales.

El presente trabajo se divide en cuatro capítulos. El primero de ellos, a modo de introducción, nos adentra en los conceptos básicos de las metodologías de investigación propias de las Ciencias Sociales, ofreciendo al lector las múltiples posibilidades de afrontar e indagar la realidad. En la página 16 se establece una serie de preguntas que, personalmente, considero muy útiles para todo aquel docente que pretenda investigar a través de la observación. Termina el capítulo ofreciéndonos multitud de referencias para la profundización en la metodología observacional.

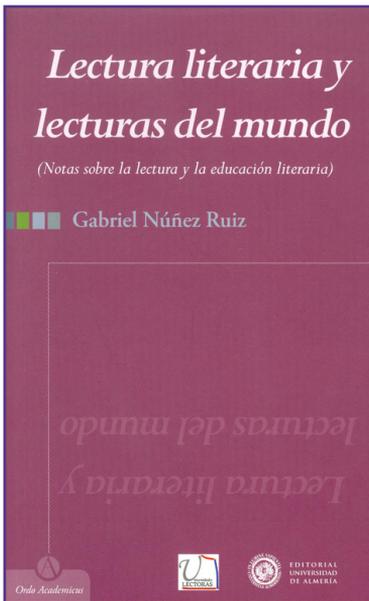
El segundo capítulo se centra en describir el método de observación sistemática, basado en un enfoque cuantitativo. En él se describen, de forma pormenorizada, técnicas e instrumentos de observación, tanto del lenguaje verbal, como el corporal y escrito. Al hilo, la autora indica "Es importante que los maestros estén entrenados, mediante la observación, en la lectura del lenguaje corporal

de los niños, ya que en muchas ocasiones no serán capaces de expresar qué les pasa o qué necesitan” (p. 57).

Si el capítulo anterior parte de un enfoque cuantitativo, el tercero nos ofrece una visión de la observación participante, enmarcada dentro del enfoque cualitativo. Tras remontarnos a los orígenes de la observación participante, la autora se adentra en describir las técnicas de la misma, cerrando el capítulo con una serie de ámbitos que el alumno del grado de Educación Infantil o Primaria debe tener en cuenta cuando esté realizando el Practicum de sus estudios. Esto es una prueba de las aplicaciones prácticas que la observación participante posee en el ámbito educativo, ya no sólo de profesionales, sino también de estudiantes universitarios.

A modo de cierre encontramos el cuarto y último capítulo de esta obra, dedicado a describir como la observación puede servir para la evaluación de contextos y de métodos docentes, así como una introducción al término paradigma para comprender ciertos contextos desde la teoría.

Elisa Isabel Sánchez Romero
Universidad Católica San Antonio, Murcia, España.



Núñez Ruiz, G. (2014). *Lectura literaria y lecturas del mundo (Notas sobre la lectura y la educación literaria)*. Almería: Editorial Universidad de Almería, pp. 189. ISBN: 978-84-15487-94-4.

Lecturas literarias y lecturas del mundo se abre con toda una declaración de intenciones, que demuestra a la perfección la labor fundamental que su autor, Gabriel Núñez Ruiz, catedrático de Didáctica de la Literatura en la Universidad de Almería, otorga a la lectura en nuestra existencia: "Tal vez de entre todas las actividades que realizamos a lo largo de nuestra vida ninguna sea tan civilizadora como la lectura" (p. 11).

El libro se articula en once capítulos que atienden y reflexionan sobre muy útiles y variadas cuestiones, siempre relacionadas con el apasionante universo de la lectura. El primero de ellos, *I. La génesis del lector de obras literarias*, se pregunta y da respuesta a interrogantes básicos de cómo se lleva a cabo la formación del lector, con cuestiones como: ¿Cuál es la génesis de un lector? ¿Cómo se forma un lector? o ¿Qué papel ha jugado el sistema educativo en los primeros momentos de nuestra formación lectora?

El segundo capítulo, *II. Modelos de educación literaria en la España contemporánea*, estudia los modelos relacionados con la lectura literaria y la educación literaria que han estado vigentes en la Educación Secundaria a partir del año 1845, fecha en se edita la primera obra de Historia de la Literatura para escolares de Secundaria, el *Manual* de Gil de Zárate.

En *III. Lecturas canónicas, clásicos y lecturas periféricas*, se aborda desde una perspectiva histórica los procesos mediante los cuales se han ido definiendo algunos cánones de lectura escolares. Por un lado por medio de las historias literarias, manuales y antologías; y por otro desde los propios sistemas educativos y las sociedades que los posibilitan.

El capítulo cuarto, *IV. Las historias de la literatura y la canonización de autores y obras en el sistema educativo español*, estudia los más importantes manuales de Historia de la Literatura desde 1841 hasta 1968; así como la inclusión en el canon de autores y obras que estos manuales supusieron.

En V. *Cómo nos enseñaron a leer los institucionalistas*, se reflexiona sobre la enormemente revolucionaria y renovadora concepción de la lectura, la lectoescritura y la educación literaria por la que abogó la Institución Libre de Enseñanza.

En el capítulo VI. *“Los niños la manosean, los mozos la leen...” la lectura y el Quijote*, se examina el destacadísimo papel de esta obra, posiblemente la más importante en la educación literaria y la formación lingüística en nuestro país durante los siglos XIX y XX, en las etapas de Educación Primaria y Secundaria; completándolo con el análisis de algunas de las ideas más relevantes que sobre la lectura aparecen en el propio *Quijote*.

El séptimo capítulo, VII. *Las lecturas escolares de Bécquer*, denuncia los estudios y enfoques incompletos de la figura y obra de Gustavo Adolfo Bécquer en los manuales de literatura, y que muestran a los alumnos de Secundaria que se acercan a Bécquer una visión del autor sin vínculos con las realidades sociales, políticas y culturales de su época, hecho que por supuesto no sucedió.

En VIII. *La lectura durante la Segunda República* se destacan los profundísimos cambios y el impulso intelectual reformador que los maestros y maestras republicanos trajeron a todo el sistema educativo de la época, centrándose en los aspectos relacionados con la cultura y los libros.

El noveno capítulo, IX. *La lectura como iluminación: los libros y el cine*, apuesta por una moderna pedagogía de la lectura, en la que los textos, los lectores/espectadores, y la lectura sean entendidos como un hecho social y no solo parte de una práctica escolar.

En X. *La lectura literaria: complejidad y evaluación de la misma*, se atiende inicialmente el siempre complicado tema de la evaluación educativa, para posteriormente centrarse en el caso de la evaluación de la lectura, enfocándola desde las prácticas lectoras concretas y técnicas necesarias para poder llevar a cabo una correcta evaluación de la lectura literaria.

Cierra el libro, el capítulo XI. *Archivos y bibliotecas: memoria histórica y educación literaria*, en el que se analiza, mediante ejemplos, la función de las bibliotecas y de los archivos en nuestra formación literaria y lectora.

En suma, este libro nos aporta una completísima panorámica, diacrónica y sincrónica, de la lectura y su fundamental papel en nuestra educación literaria, que hacen del mismo una obra indispensable y de referencia a la hora de abordar dichos motivos en nuestro actual sistema educativo.

Jaime Ibáñez Quintana
Facultad de Educación, Universidad de Burgos



Cristóbal Suárez-Guerrero, Carmen Lloret-Catalá, Santiago Mengual-Andrés y David Álvarez Jiménez (col.), *Guía práctica de la educación digital*. Samsung Electronics Iberia, SAU. 2015. Madrid.

La selección de la *Guía práctica de la educación digital* como objeto de análisis, se sustenta en el hecho de que en el mundo y particularmente en Latinoamérica se han puesto en marcha iniciativas a nivel gubernamental para integrar el uso de las tabletas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como se expresa en el documento anteriormente referido.

La guía práctica de la educación digital que se presenta, se enmarca en el proyecto "Samsung Smart School", desarrollado por Samsung en colaboración con el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y las comunidades autónomas. Constituye la evidencia de un resultado investigativo desarrollado durante el curso escolar 2014/2015.

199

La obra aborda el uso, por parte de docentes y estudiantes, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos educativos. Se particulariza en el uso de las tabletas como tecnología básica adoptada, revelando pautas y dinámicas que pueden ayudar y guiar a profesionales de la educación y responsables de instituciones educativas interesados en potenciar la referida tecnología.

Los autores de la obra conforman un colectivo, que por su formación, posibilitaron poner a disposición de profesionales de la educación y responsables de instituciones educativas, un texto claro, asequible y orientador, en el plano pedagógico, tecnológico y de la metodología de la investigación. Hay que destacar además el valor del prólogo realizado por Francesc Pedró. Chief, Education Policy ED/EPLS/EDP UNESCO Education Sector.

La guía se ha estructurado, a partir de lo que los autores han presentado como capítulos. Se ha considerado la introducción como el primer capítulo, caracterizado por la presentación del proyecto "Samsung Smart School" desarrollado en España.

En la introducción se destaca además, que el objetivo de esta guía es recurrir a la investigación empírica para generar recomendaciones que permitan a cualquier docente que la utilice, trabajar con escenarios y procesos similares

a los desarrollados durante el proyecto "Samsung Smart School. Se describe brevemente el estado del arte de la innovación educativa con tabletas y las principales características de los capítulos que componen la guía referida.

El segundo capítulo presenta los elementos del ecosistema educativo con la tecnología, que se ha desarrollado en distintos centros de Educación Primaria en España. Se destaca, que las acciones del proyecto "Samsung Smart School" no se han centrado únicamente en dotar al aula de tecnología, sino también en dotar a los docentes de herramientas conceptuales para mejorar el ecosistema de aprendizaje.

En el capítulo referido queda explícita la intencionalidad de atender las necesidades educativas específicas de los estudiantes para mejorar sus condiciones de aprendizaje a través de la innovación tecnológica. Se señalan las razones por las que se ha asumido el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como enfoque metodológico que busca mejorar las condiciones de aprendizaje, con el uso de las tecnologías.

Se cierra el capítulo con la referencia a las aplicaciones que los docentes tuvieron a su disposición en el marco del proyecto y con la descripción de cómo fue concebida la formación de los docentes desde la dimensión pedagógica y tecnológica.

En el tercer capítulo se abordan los principales rasgos de la práctica educativa en el proyecto "Samsung Smart School". Se destaca que en el proceso de investigación se desarrollaron observaciones, entrevistas virtuales y sesiones de "focus groups" a los docentes, así como el análisis de las unidades didácticas. Se describe cómo se obtuvo la información a partir de cada fuente seleccionada y técnica aplicada.

200

En este capítulo se hace referencia a las principales dimensiones de la variable objeto de estudio: "Uso didáctico de tabletas en aula primaria". Se ofrece como resultado de la investigación realizada consideraciones acerca de la relación pedagogía/tecnología, lo que se evidencia a través de los testimonios que se muestran.

Se presenta un cuarto capítulo con soluciones prácticas a las dificultades e incidencias detectadas durante el desarrollo del proyecto "Samsung Smart School", y se muestran buenas prácticas docentes, con el uso de las tabletas, en el contexto donde se desarrolló la investigación. Se estructura el capítulo mostrando situaciones, con su correspondiente análisis, recomendaciones y recursos, así como las fuentes donde se pueden encontrar.

En el quinto capítulo se declara que se ofrecen las recomendaciones más relevantes, producto de la implementación del proyecto "Samsung Smart School", en el proceso de transformación del proceso de enseñanza aprendizaje, que usa como tecnología básica las tabletas. No obstante el análisis de las recomendaciones

ofrecidas lleva la autora de esta reseña a plantear que algunas de ellas pudieran categorizarse como conclusiones resultante de la indagación teórica y empírica.

La guía cuenta además con anexos conformados por ejemplos de una selección de 13 de las unidades didácticas desarrolladas por docentes de los centros educativos participantes en el proyecto "Samsung Smart School". Aunque cada unidad didáctica tiene una estructura propia, se asumió una organización estándar para su diseño. Los ejemplos seleccionados permiten reflexionar acerca cómo se evidencia la relación entre lo general, particular y singular de cada propuesta.

En sentido general la investigación realizada corrobora el resultado de otros estudios respecto a los beneficios considerables que tiene el uso de las tabletas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Hay coincidencia en que en este proceso se presentan dificultades técnicas, pedagógicas y de gestión, que hay resolver (Zapata-Ros, 2012; De la Torre et al, 2013 y Caldeiro y Schwartzman, 2013).

Aunque la guía muestra los resultados de una investigación realizada en escuelas primarias de comunidades españolas y se evidencian posiciones teóricas, que no necesariamente tienen que ser compartidas, por las personas que se acerquen a la obra; constituye una fuente recomendable para la consulta y la reflexión de profesionales de la educación y responsables de instituciones educativas, independientemente del contexto donde laboren, del nivel en que se desarrolle el proceso de enseñanza aprendizaje y modalidad de estudio. La propuesta es además, un referente para mostrar cómo presentar otros resultados semejantes.

Sahara María Blanco Hernández

Centro de Innovación y Calidad de la Educación (CICE)
Universidad de las Ciencias Informáticas. La Habana. Cuba

REFERENCIAS

- Caldeiro, G. y Schwartzman, G. (2013). "Aprendizaje ubicuo. Entre lo disperso, lo efímero y lo importante: nuevas perspectivas para la educación en línea". Presentado en I Jornadas Nacionales y III Jornadas de Experiencias e Investigación en Educación a Distancia y Tecnología Educativa (PROED). Disponible en <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/aprendizaje-ubicuo-entre-lo-disperso-lo-efimero-lo-importante-nuevas-per>
- De la Torre, J. et al. (2013). "Entorno de aprendizaje ubicuo con realidad aumentada y tabletas para estimular la comprensión del espacio tridimensional". *RED, Revista de Educación a Distancia*. Número 37. Número especial dedicado a "Aprendizaje ubicuo". 15 de abril de 2013. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/37>
- Zapata-Ros, M. (2012). "Calidad y entornos ubicuos de aprendizaje". *RED, Revista de Educación a Distancia*, vol. 31. Disponible en http://www.um.es/ead/red/31/zapata_ros.pdf

