

vol. 68 - núm. 2

15 Julio / Julho 2015

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación

de Educação

Especial no monográfico

Especial não temático

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

Educación intercultural / *Educação intercultural*
Investigación educativa / *Investigação educacional*
Tecnología de la educación / *Tecnologia educacional*
Políticas educativas / *Políticas educacionais*
Educación superior / *Ensino superior*



CENTRO DE ALTOS
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
CENTRO DE ALTOS
ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS





de Educación



Especial no monográfico

Especial não temático

Organização
dos Estados
Ibero-americanos



Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



© OEI, 2015

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

Volumen 68. Número 2 (especial)

15 Julio / Julho

Madrid / Buenos Aires, CAEU - OEI, 2015

200 páginas

EDITA

Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU)

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

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

rie@oei.org.es

www.rieoei.org

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

Ilustración de cubiertas: asenmac.com Informática y Telecomunicaciones

TEMAS / TEMAS

Educación intercultural | Investigación educativa | Tecnología de la educación | Políticas educativas | Educación superior

Educação intercultural | Investigação educacional | Tecnologia educacional | Políticas educacionais | Ensino superior

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

puede adquirirse mediante suscripción a través de nuestra página web

http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.php

A REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

pode adquirir-se mediante assinatura através de nosso site

http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.php

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

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

IRESIE: www.iissue.unam.mx/iresie

DOAJ: www.doaj.org

IEDCYT: www.cindoc.csic.es

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.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 «cego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

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

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

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

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

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

CONSEJO DE REDACCIÓN / CONSELHO DE REDAÇÃO

Director / Diretor: Alejandro Tiana

Secretario Técnico / Secretário Técnico: Hugo Camacho Muñoz

Equipo de redacción / Equipe de redação: Andrés Viseras

Traductora / Tradutora: Mirian Lopes Moura

CONSEJO ASESOR / CONSELHO ASSESSOR

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

EVALUADORES / AVALIADORES

António Manuel Águas Borralho, *Universidade de Évora, Portugal*. Josu Ahedo Ruiz, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. Ana Maria de Albuquerque Moreira, *Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas (FACITEC), Brasil*. Claudio José Almeida Mello, *Universidade Estadual do Centro-Oeste, Brasil*. Nicolau de Almeida Vasconcelos Raposo, *Universidade de Coimbra, Portugal*. Teresita Alzate Yepes, *Universidad de Antioquia, Colombia*. Sol Andrés, *Universidad de Alcalá, España*. Carme Armengol Asparó, *Universidad Autónoma de Barcelona, España*. Blanca Artega Martínez, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. Esperanza Asencio, *Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela", Cuba*. Joaquín Asenjo Pérez, *Investigador y director de la Plataforma Asemmac, España*. Santiago Atrio Cerezo, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Elsa Barbosa, *Universidade de Évora, Portugal*. L. Miguel Barriguito Garrido, *Universidad Complutense de Madrid, España*. María José Bautista-Cerro Ruiz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Guillermo Jesús Bernaza Rodríguez, *Ministerio de Educación Superior, Cuba*. Jorge Bonito, *Universidade de Évora, Portugal*. Ana Clara Bortoleto Nery, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil*. Heloisa Augusta Brito de Mello, *Universidade Federal de Goiás, Brasil*. Fabiola Cabra Torres, *Pontificia Universidad Javeriana, Colombia*. Elsa Piedad Cabrera Murcia, *Facultad de Educación, Pontificia Universidad de Chile*. Luis Augusto Campistrous Pérez, *Universidad Autónoma de Guerrero, México*. Manuela Castaño Garrido, *Investigadora, España*. Moyra Marcela Castro Paredes, *Universidad de Talca, Chile*. Diana Judith Chamorro Miranda, *Universidad del Norte, Colombia*. Óscar Chiva Bartoll, *Universitat Jaume I, España*. María Clemente Linuesa, *Universidad de Salamanca, España*. Verónica Cobano-Delgado Palma, *Universidad de Sevilla, España*. Abner J. Colón Ortiz, *PUCPR - Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico*. Valentina Lorena Contreras Fernández, *Fundación Prodis, España*. Carmen Lúcia Dias, *Universidade do Oeste Paulista, Brasil*. María Inmaculada Egidio Gálvez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Isabel Patricia Espiro Barrera, *Universidad Santo Tomás, Chile*. José María Fernández Batanero, *Universidad de Sevilla, España*. Alexandre Fernandez Vaz, *Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*. Paulo Celso Ferrari, *Universidade Federal de Goiás, Brasil*. Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna, España*. Gilberto Ferreira da Silva, *Unilasalle, Brasil*. Roberto Franchy Hernández, *Universidad de La Laguna, España*. Eduardo Lautaro Galak, *Universidad Nacional de La Plata, Argentina*. Isabel María Gallardo Fernández, *Universidad de Valencia, España*. Miriam García Blanco, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Rocío García Peinado, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. José Manuel Garrido Argandoña, *CEIP. Virrey Morcillo de Villarrobledo, Albacete, España*. Paloma Gavilán Bouzas, *Universidad de Alcalá, España*. Pablo Gentili, *Secretario Ejecutivo, CLACSO, Brasil*. María Teresa Gómez del Castillo, *Escuela de Magisterio Cardenal Spínola, España*. José Luis Gonçalves, *Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Portugal*. María Ángeles González Galán, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*. Viviana Lázara González Maura, *Universidad de La Habana, Cuba*. Valentín Gonzalo Muñoz, *Universidad Complutense de Madrid, España*. Begoña Gros, *Universitat Oberta de Catalunya, España*. Rafael Guimarães Botelho, *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Brasil*. Talía Violeta Gutiérrez, *Universidad Nacional de Quilmes, Argentina*. Gabriela Amelia Helale, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*. Julio Ángel Herrador Sánchez, *Universidad Pablo de Olavide - Sevilla, España*. Agustín de la Herrán Gascón, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Luis Alberto Infante Fernández, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Gregorio Jiménez Valverde, *Universidad de Barcelona, España*. Juan José Leiva Olivencia, *Universidad de Málaga, España*. Leonardo Lemos de Souza, *Universidad Estatal Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Brasil*. Vicente Llorent Bedmar, *Universidad de Sevilla, España*. Marcia Lopes Reis, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil*. M^a Luisa López Huguet, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*. Óscar Macías Álvarez, *Investigador e ingeniero de ISDEFE, España*. Jesús Manoso Ayuso, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Iraide Marques de Freitas Barreiro, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil*. Mariano Martín Gordillo, *IES n.º 5 de Avilés, España*. Valentín Martínez-Otero Pérez, *Universidad Complutense de Madrid, España*. María José D. Martins, *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal*. Julvan Moreira de Oliveira, *Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil*. William Moreno Gómez, *Universidad de Antioquia, Colombia*. Isabel M^a Núñez Vázquez, *CEIP El Pinar (El Cuervo de Sevilla), España*. Silvia María de Oliveira Pavão, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*. Héctor Francisco Opazo Carvajal, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Francisco Orgaz Agüera, *Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), Rep. Dominicana*. Juan Vicente Ortiz Franco, *Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia*. Marc Pallarés Piquer, *Universidad Jaume I de Castellón, España*. José Peirats Chacón, *Universidad de Valencia, España*. Mario Pena, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Ondina Pena Pereira, *Universidade Católica de Brasília, Brasil*. Rafael Pérez Flores, *Universidad Autónoma Metropolitana, México*. Carmen Nieves Pérez Sánchez, *Universidad de La Laguna, España*. Cristian Pérez Soto, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. María Amelia Pidello Rossi, *CONICET-IRICE, Argentina*. Maria Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, *Ministério da Educação, Brasil*. Enric Prats, *Universidad de Barcelona, España*. José Quintanal Díaz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*. Chenda Francisca Ramirez Vega, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Francisco Ramos Calvo, *Loyola Marymount University, EE.UU.*. Celia Rosa Rizo Cabrera, *Universidad Autónoma de Guerrero, México*. Ana María Rosa, *Centro Clínico de la Psicología y el Lenguaje, España*. Pablo Rodríguez Herrero, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Carmen Rodríguez Martínez, *Universidad de Málaga, España*. María Elisa Rolo Chaleta, *Universidade de Évora, Portugal*. Belén Romero Sevilla, *Escuela Infantil Bárbel Inhelder, Universidad Autónoma de Madrid, España*. Marta Ruiz Corbella, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Carmen Sabán Vera, *Universidad Complutense de Madrid, España*. Belén Sáenz-Rico de Santiago, *Universidad Complutense de Madrid, España*. José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera, Chile*. Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia, España*. Primitivo Sánchez Delgado, *Universidad Complutense de Madrid, España*. María Cecilia Sánchez Teixeira, *Universidade de São Paulo, Brasil*. Maribel Santos Miranda Pinto, *Instituto Politécnico de Viseu, Portugal*. Luis Miguel Santos Sebastião, *Universidade de Évora, Portugal*. Andrea Schmitz-Boccia, *Pesquisadora, Brasil*. Marco Silva, *Universidade Estácio de Sá, Brasil*. Glaucia da Silva Brito, *Universidade Federal do Paraná, Brasil*. Liliana Soares Ferreira, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*. Edson Souza de Azevedo, *Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*. Armando Terribili Filho, *FAP - Fundação Armando Álvares Penteado, Brasil*. Amelia Tey Tejón, *Universidad de Barcelona, España*. Bianca Thoiliez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Joan Andrés Traver Martí, *Universidad Jaime I, España*. Pablo Valdés Castro, *Instituto Superior de Tecnología y Ciencias Aplicadas, Cuba*. Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz, España*. María Jesús Vitón de Antonio, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Cleci Werner da Rosa, *Universidade de Passo Fundo, Brasil*.



REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

especial no monográfico

especial não temático

Volumen 68. Número 2 (especial)
15 de Julio / *Julho* de 2015

SUMARIO / SUMÁRIO

Educación Inter/Multicultural / Educação Inter/Multicultural

*Avelino da Rosa Oliveira, Neiva Afonso Oliveira e Viviane Chequini
Manzello*, “Apontamentos críticos para uma educação inter-
cultural” 9

Tamyris Proença Bonilha e Ângela Fátima Soligo, “O não-lugar do
sujeito negro na educação brasileira” 31

Investigación educativa / Investigação educacional

Yolanda Lira, Héctor A. Vela Alvarez y Héctor Archivaldo Vela Lira,
La trascendencia de la aprobación como necesidad emocio-
nal y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje 49

Tecnología de la educación / Tecnologia educacional

*Meritxell Monguillot Hernando, Carles González Arévalo y Montse
Guitert Catasús*, “Diseño de situaciones de aprendizaje me-
diadas por TIC en Educación Física” 63

*Viviana Macchiarola, Celina Martini, Ana Eugenia Montebelli y Jor-
ge Guazzone*, “Una política pública universal de inclusión
digital. Cambios emergentes, obstáculos y desafíos” 83

*Ângela Balbina Picada Roveder, Eduardo Dalcin e Ana Cláudia Pa-
vão Siluk*, “Acessibilidade da Plataforma Social Educativa
Edmodo na perspectiva do deficiente visual” 107

*Mariángeles Castro Urbani, Minerva Cedillo Cuadros y Jaime Ricar-
do Valenzuela González*, “Apropiación de las competencias
digitales mediante el uso de tabletas iPads en alumnos de
sexto grado de primaria” 123

Tecnología de la educación - Educación superior / Tecnologia educacional - Educação superior

María-Teresa Gomez-del-Castillo y Juan-Jesús Gutiérrez-Castillo,
“Competencia digital en la formación inicial del profesorado”141

Políticas educativas / Políticas educacionais

Enrique Javier Díez-Gutiérrez, “La educación de la nueva subjetividad neoliberal”157

Educación superior / Ensino superior

M^a del Carmen Pegalajar Palomino, “Desarrollo de estrategias de aprendizaje en el proceso de formación docente”173

Recensiones / Recenções

Julián Arroyo Pomedá, “Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar”191

Francisco Hernández Ortiz, “La Gestión Educativa del profesor David G. Berlanga en San Luis Potosí 1911-1913”195

María Soledad Torregrosa Díez, “Desarrollo Humano III”199

Apontamentos críticos para uma educação intercultural

Critical notes for an intercultural education

Avelino da Rosa Oliveira

Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Brasil.

Neiva Afonso Oliveira

Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Brasil.

Viviane Chequini Manzello

Oficial Escrevente no Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul – TJRS, Brasil.

Resumo

O texto aborda a temática a respeito do Interculturalismo e do Multiculturalismo. Aponta o Multiculturalismo como uma corrente teórica que reconhece a existência de diferentes identidades culturais, defende o respeito à especificidade de cada uma e analisa o Interculturalismo como teoria que propõe o desenvolvimento de processos de *interação* entre os sujeitos e entre os grupos de diferentes culturas. Além de situar o debate teórico existente entre os autores que defendem cada uma das concepções, o texto propõe uma abordagem baseada no modo marxiano de análise da sociedade como um contexto de totalidade em lugar de uma análise fragmentalista dos contextos culturais. Conclui que, apoiados na teoria marxiana, é possível localizar as fragilidades de uma e outra correntes teóricas e aponta pistas para uma educação intercultural.

Palavras-chave: Multiculturalismo | Interculturalismo | Karl Marx | Educação intercultural.

Abstract

The text deals both with Interculturalism and Multiculturalism. It emphasizes Multiculturalism as a theory that recognizes the existence of different cultural identities, defends the respect for the specificities of each one and analyses Interculturalism as a theory that proposes the development of interaction processes among people and among groups of different cultures. In addition to locating the theoretical debate existing among the authors that defend each of the conceptions, the text proposes an approach based on marxian model of analysis of society as a totality context, rather than a fragmentalist analysis of cultural contexts. It concludes that supported by marxian theory it is possible to locate the weaknesses of both theoretical currents and to point out possibilities to an intercultural education.

Keywords: Multiculturalism | Interculturalism | Karl Marx | Intercultural education.

O surgimento do interculturalismo, diferentemente do que se possa pensar, confunde-se com a questão multicultural. Ambos emergiram da luta das minorias, principalmente étnicas e raciais contra o preconceito, a discriminação e a exclusão social. Ainda que, do ponto de vista histórico, ambas tenham a mesma procedência, foi com uma melhor compreensão da questão da diversidade cultural e de sua complexidade que o interculturalismo se foi solidificando. Assim, ganha força em âmbito mundial a questão da interculturalidade e suas implicações, seja no campo político, econômico ou cultural.

O reconhecimento da diversidade é apenas o primeiro passo, embora essencial, para, a partir dele, pensar-se o interculturalismo. Apesar de ser consequência da luta das culturas oprimidas, são diferentes as formas de abordagem da questão por multiculturalistas e interculturalistas. Os multiculturalistas concentram-se principalmente em evidenciar a diversidade existente, enquanto os interculturalistas vão adiante e propõem a relação, o diálogo entre essas culturas para, assim, construir um mundo menos excludente e menos preconceituoso. O multiculturalismo, segundo Fleuri (2002), “reconhece a existência de diferentes identidades culturais e defende o respeito à especificidade de cada uma. O interculturalismo, além disso, propõe o desenvolvimento de processos de interação entre os sujeitos e entre os grupos de diferentes culturas”. (p.119)

10

A perspectiva de reflexão sobre o papel da educação numa sociedade marcadamente multicultural surge principalmente por motivos sociais, políticos e culturais, por volta dos anos 60, nos Estados Unidos, quando minorias étnico-culturais, sobretudo negras, começam a pressionar e a reivindicar respeito, dignidade e igualdade. A Declaração sobre Raça e sobre Preconceitos Raciais, elaborada pela UNESCO em 1978, foi um dos primeiros escritos a abordar a questão intercultural e, mais especificamente, a empregar o termo ‘intercultural’. Apresenta a importância da interrelação entre as culturas, afirmando, já no Preâmbulo, que “todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição ou origem étnica, contribuem, conforme sua própria índole, para o progresso das civilizações e culturas, que, em sua pluralidade e em virtude de sua interpenetração, constituem o patrimônio comum da humanidade”. (UNESCO, 1978 – tradução dos autores). Evidencia-se, pois, que a perspectiva intercultural em educação não pode ser dissociada da problemática social e política presente em cada contexto.

No contexto da sociedade europeia, a preocupação em trabalhar nos processos educativos a partir da perspectiva intercultural surge com a intensificação do

fenômeno migratório. Assim, novas situações vão surgindo, entre as quais, a presença maciça de estrangeiros nas escolas públicas, gerando dificuldades e conflitos, já que tais instituições de ensino não estavam preparadas para enfrentar a problemática da diversidade cultural. Na tentativa de solucionar tais conflitos, as políticas públicas buscavam a inserção dessas populações no novo contexto. Tinham, pois, como objetivo, fazer com que os imigrantes assimilassem a cultura do país recentemente adotado, inserindo-se no novo meio social como “verdadeiros” cidadãos. Em suma, sua cultura era negada ou ignorada como um todo. Não é surpresa, portanto, que essas tentativas tenham fracassado e que tenhamos assistido a casos de conflitos, até mesmo armados, na França, na Ásia e em outras partes do mundo.

Atualmente, as autoridades em âmbitos socioculturais e pedagógicos já reconhecem a multiculturalidade de suas nações, o que favorece a promoção de uma educação intercultural. Desse modo, experiências vêm-se multiplicando no contexto europeu e norte-americano, assim como surge uma ampla produção acadêmica, acompanhada da promoção de pesquisas na área. Quanto à América Latina, a preocupação com a educação intercultural nasce a partir de outro horizonte. Foi com a emergência das identidades indígenas na busca pela defesa de seus direitos que essa perspectiva pedagógica começou a ganhar corpo. “La interculturalidad, como concepto de referencia, se aplica en el contexto europeo, para asumir la política de la inmigración y en el contexto latinoamericano (...) como soporte de los Programas de Educación Bilingüe e intercultural (EBI), destinados a los pueblos indígenas [...]”. (MARIN, 2003, p. 78-79)

Fleuri (2003, p.25) destaca que “a Constituição Federal de 1988 foi um marco na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas.” Assim, a Magna Carta passou a assegurar a essas populações uma educação que tem em conta sua especificidade cultural. “Os índios deixaram de ser considerados categoria social em vias de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições.” (FLEURI, 2003, p.25)

Salientamos, no entanto, que os movimentos étnicos, em especial o afro-brasileiro, na busca por reconhecimento, dignidade e igualdade social, influenciaram sobremaneira a discussão em torno do multiculturalismo e do interculturalismo. Ocorre que esses movimentos, que se destacam na luta pelas minorias, acabam caindo na armadilha do multiculturalismo diferencialista, que pugna pelo recon-

hecimento de cada cultura, sem pensar no contexto sócio-político-econômico em que estão inseridas. Desse modo, a luta perde força, seja porque se fecha em si mesma, seja porque cria guetos culturais. Não é diferente, também, o que acontece na área pedagógica. A problemática da diferença cultural acaba restrita ao contexto cultural.

Ainda que aquelas conquistas sejam importantes como ponto de partida, é necessário entender que o interculturalismo deve apoiar-se nos três pilares que sustentam a relação homem-mundo: as práticas produtiva, política e simbólica. É nesse caminho que conseguiremos transformações sociais importantes. Passemos, então, à compreensão dessas questões e suas implicações nas relações humanas, principalmente na sua influência nas questões culturais e reflexos na abordagem do tema em questão.

12

A cultura reflete-se no dia-a-dia do indivíduo, quer dizer, ele reage desta ou daquela maneira de acordo com a interpretação que faz de determinado fato ou situação. São as práticas vivenciadas pelos seres humanos, a partir do seu contexto econômico-político-cultural que o capacitam a interpretar, definir e dar sentido a sua própria existência. É a partir de sua realidade social que o indivíduo vai interpretar as coisas do mundo e vai nele enxergar-se, definindo, assim, a si mesmo. Desse modo, as realidades econômica, política e cultural são elementos do contexto social que interferem um no outro. A classe social, elemento da condição econômica em que se situa o sujeito, influencia os valores culturais, elemento do contexto cultural (simbólico) e é também por este influenciada. É no patamar de relações de produção, sociais e simbólicas que o homem age e vai construindo e conservando sua existência complexa. Esses três planos integrados constituem as efetivas mediações da existência humana. Severino (1994), sustenta “que este é o tríplice universo das mediações da existência real dos homens, ou seja, os homens existem como organismos vivos que atuam praticamente intervindo sobre a natureza, relacionando-se com seus semelhantes e produzindo/fruindo cultura.” (p.51) As práticas sociais e políticas são atravessadas por significações valorativas e tais significações condicionam e são condicionadas, produzem práticas e são produzidas por essas próprias práticas.

Buscando superar a fragmentação realizada por diversas teorias multiculturais e interculturais – as que privilegiam o diferencialismo, ou seja, tratam os problemas sociais de forma localizada, sem fazer relação como o todo que envolve a complexidade das relações sociais, tal como a questão econômica, – buscaremos

em Karl Marx a fundamentação para desenvolver nosso argumento. No nosso entender, as teorias e as práticas multiculturais e interculturais negligenciam a abordagem dos problemas sociais tendo em vista a totalidade do contexto em que estão inseridos. Em outras palavras, ao não relacionarem determinado problema com o todo que envolve as relações sociais fazem, segundo Marx, somente o processo de análise, o que prejudica diagnosticar a questão objeto de discussão.

A fim de refletirmos criticamente a respeito do modo como procedem o multiculturalismo e o interculturalismo, precisamos tecer considerações anteriores, com o intuito de mostrar o caminho percorrido por Marx até chegar ao refinamento argumentativo e conceitual característico de sua obra final. Marx utiliza-se do método hegeliano, mas vai mais adiante daquele modelo de abstração, procurando um princípio no interior do próprio contexto econômico social para a explicação do todo complexo que é a sociedade capitalista. A partir da crítica a Proudhon apresentada em *Miséria da Filosofia (1847)*, Marx passa a operar somente com categorias imanentes ao próprio objeto de estudo, ou seja, submete-se a mergulhar na própria lógica interna da economia capitalista, visando sua crítica a partir tão-somente da reorganização lógica das categorias que revelam seu verdadeiro fundo coisificante do humano.

13

Complementarmente, o *Manifesto do Partido Comunista (1848)*, também deve ser analisado como gerador desse refinamento, já que Marx “reencontra-se com o imperativo metodológico de apresentar uma filosofia social na qual a crítica à sociedade burguesa brotasse da exposição do seu próprio princípio organizador [...]”. (OLIVEIRA, 2004, p.85) A partir desse momento, embora Marx utilize-se da metodologia de Hegel, vai buscar um princípio concreto, real, que explique a sociedade da época. Supera a idealização sobre a qual foi feita sua argumentação anterior. “Neste breve escrito, Marx finalmente alcança a consistência metodológica que lhe permitirá, nas obras finais, a abordagem do sistema do capital enquanto articulação dinâmica da complexidade.” (OLIVEIRA, 2004, p.99)

A economia, segundo os economistas da época, era explicada da seguinte maneira: os homens produzem (P) e distribuem o produto entre seus parceiros de produção (D). Quando distribuem o fruto da produção, não ficam contentes e, então, rearranjam a distribuição através da troca (T). Uma vez estando as vontades satisfeitas, consome-se (C). O consumo faz uma interferência direta

na produção. Isso faz a lei da oferta e da procura. Agora, Marx afirma que o centro de tudo é a produção. Isso fica muito claro nesta passagem:

O resultado a que chegamos não é que a produção, a distribuição, o intercâmbio, o consumo, são idênticos, mas que todos eles são elementos de uma totalidade, diferenças dentro de uma unidade. A produção se expande tanto a si mesma, na determinação antitética da produção, como se alastra aos demais momentos. O processo começa sempre de novo a partir dela. Que a troca e o consumo não possam ser o elemento predominante, compreende-se por si mesmo. O mesmo acontece com a distribuição como distribuição dos produtos. Porém, como distribuição dos agentes de produção, constitui um momento da produção. Uma [forma] determinada da produção determina, pois, [formas] determinadas do consumo, da distribuição, da troca, assim como relações determinadas desses diferentes fatores entre si. A produção, sem dúvida, em sua forma unilateral, é também determinada por outros momentos; por exemplo, quando o mercado, isto é, a esfera da troca, se estende, a produção ganha em extensão e divide-se mais profundamente. [...] Uma reciprocidade de ação ocorre entre os diferentes momentos. **Este é o caso para qualquer todo orgânico.** (grifo nosso) (MARX, 1982, p.13)

Então, o que ocorre não é um fluxo, como um ciclo, mas uma reciprocidade de ações entre todos e com todos. Em qualquer todo orgânico, ocorre isso. Essa é a chave metodológica para Marx. Não é casual “seu recurso à categoria hegeliana do aparecer” quando Marx refere-se ao todo que se tem como primeira visão do real, na medida em que é uma apreensão sincrética, imediata, não pode ainda ser considerado concreto.

14

Ao referir-se à apreensão do real que precisa acontecer quando diagnosticamos uma realidade dada, Marx afirma: “Quando estudamos um dado país do ponto de vista da Economia Política, começamos por sua população, sua divisão em classes, sua repartição entre cidades e campo, na orla marítima; os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias etc.” (1982, p.14) Em termos da análise ou da decomposição do real, Marx adianta que: “Parece que o correto é começar pelo real e pelo concreto que são a pressuposição prévia e efetiva; assim, em Economia, por exemplo, começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social da produção como um todo.” (MARX, 1982, p. 14)

Mostra o autor que, primeiramente, o todo é somente um abstrato. Prossegue a argumentação dizendo que a totalidade onde se encontra a economia política, embora apareça como real e concreto é, na verdade, um abstrato desordenado. Então, Marx parte desse todo caótico como ponto inicial para a sua análise social, mas vai além, pois, desde o todo que chama de “representação caótica

do todo”, faz uma análise (decomposição para chegar a determinações mais precisas) e chega a conceitos simples. Daí, se fizermos a viagem de modo inverso, ou seja, se partirmos das particularidades para chegarmos ao todo – a síntese, temos esse todo compreendido. Compreendemos a lógica do todo por meio do entendimento das relações. Logo, esse todo não é caótico, é concreto porque tem as relações, isto é, a unidade do diverso.

É procedente a análise que fazemos de que Marx apropria-se da forma “aparecer” de Hegel, porque parte do todo que *parece* ser caótico, mas passa (por meio da análise) a ter sentido e, agora, não é mais abstrato, mas concreto e real. Nesse sentido, resta explicado que “de fato, a ‘viagem de modo inverso’ visava tomar as categorias abstratas resultantes do passo analítico e inter-relacioná-las como momentos de um único processo, constituindo, por meio do pensamento, uma totalidade diferenciada e ricamente determinada, ou seja, um concreto.” (OLIVEIRA, 2004, p.105)

Assim, retomando nosso raciocínio acerca da relação do homem com o mundo que o cerca, constatamos que, frequentemente, na história da humanidade, as questões políticas, econômicas e sociais são tratadas de forma desvinculada, o que leva a equívocos na tentativa de soluções das questões sociais. Com as teorias multiculturais e interculturais não é diferente, já que muitas privilegiam as questões culturais desprezando os demais elementos que compõem o todo social.

Na modernidade, temos que a questão econômica permeia as relações sociais como centro de suas explicações. Com o surgimento da chamada *Era Pós*, a cultura toma o centro das respostas para o deslinde dos problemas sociais. Porém, é relevante destacar movimentos acadêmicos de estudiosos da educação, da filosofia e da sociologia que pretendem refletir criticamente sobre esse quadro e demonstrar os benefícios e coerência de uma análise social baseada na interrelação entre todos os elementos que compõem o entorno social, esforço esse realizado apesar da marca forte que a modernidade imprime em nossa existência:

A ideologia ocidental da modernidade, que podemos chamar de modernismo, substituiu a idéia de Sujeito e a de Deus à qual ela se prendia, da mesma forma que as meditações sobre a alma foram substituídas pela dissecação dos cadáveres ou o estudo das sinapses do cérebro. Nem a sociedade, nem a história, nem a vida individual, dizem os modernistas, estão submetidas à vontade de um ser supremo a qual devem aceitar ou sobre a qual se pode

agir pela magia. O indivíduo só está submetido às leis naturais. (TOURAINÉ, 1998, p.20)

A razão, conceito-chave do movimento iluminista, passa a ser o centro que gerirá e orientará todas os âmbitos que afetam a sociedade, e o que vale para esta, vale também para os indivíduos. A sociedade “deve ser tão transparente quanto o conhecimento científico.” (TOURAINÉ, 1998, p.20) No campo da educação, não ocorre de maneira diversa. A educação pauta-se pelos moldes racionais, ou seja, “deve ser uma disciplina que o liberte [o homem] de uma visão estreita, irracional, que lhe impõem sua família e suas próprias paixões, e o abra ao conhecimento racional e a participação em uma sociedade que a ação da razão organiza.”(TOURAINÉ, 1998, p. 20). Assim, a escola é a ponte que faz a ligação entre o aluno e a sociedade e seus valores, que são organizados por princípios racionais. O professor é mero mediador, que faz efetivamente o papel de transmissor desses conhecimentos para os aprendizes, receptores desse conhecimento. Alain Touraine assim explica o fenômeno:

A idéia de que a sociedade é fonte de valores, que o bem é o que é útil à sociedade e o mal o que prejudica sua integração e eficácia, é um elemento essencial da ideologia clássica da modernidade. Para não mais se submeter à lei do pai, é necessário substituí-la pelo interesse dos irmãos e submeter o indivíduo ao interesse da coletividade. (TOURAINÉ,1998, p.20)

16

Ressalte-se, no entanto, que o modernismo não triunfou apoiado apenas na filosofia das luzes, na ideia de racionalidade, mas, também, no modo de produção capitalista, que foi implantado pela burguesia. Há, assim, uma mudança no sistema econômico que passa do feudalismo para o capitalismo, que divide a sociedade entre os detentores dos meios de produção e os que vendem sua força de trabalho. Touraine explica que a modernidade foi revolucionária, pois lutava por libertação, por um mundo e homens novos, rejeitava o passado, a Idade Média. Mas revela que, ao triunfar, a modernidade, com uma visão voltada somente para o coletivo e suas ideias universais, produziu a eliminação do Eu e das culturas. “O modernismo é o anti-humanismo [...]. O homem é apenas um cidadão. A caridade torna-se solidariedade, a consciência passa a ser o respeito às leis. Os juristas e os administradores substituem os profetas.” (TOURAINÉ, 1998, p.38)

A crítica de Touraine ao modernismo reside no fato de que a razão não pode gerenciar o mundo e os indivíduos, porque “a vida social que se imaginava transparente e governada por escolhas racionais revelou-se repleta de poderes e conflitos [...].” (TOURAINÉ, 1998, p. 39) Isso fez com que o bem comum,

gerenciado pela razão, ficasse relegado a segundo plano e é exatamente nesse ponto que, segundo o autor, a modernidade tem sua fraqueza. Contudo, Touraine alerta para o fato de que a crítica ao modernismo não deve conduzir-nos de volta ao que ele destruiu. A ideia desse movimento revolucionário, que pregava a libertação do indivíduo, ainda que tenha falhado em alguns aspectos, deve permanecer viva na luta contra “todas as formas de repressão do Estado, do dinheiro ou da própria razão.” (TOURAINÉ, 1998, p. 40) Herdamos desse período a *Bildung* alemã, ideia de autoformação do sujeito e formação cultural coletiva, cujos preceitos em direção à liberdade, à independência e à autonomia dos sujeitos não podemos negligenciar.

O questionamento do universalismo e o conseqüente crescimento da voz das culturas locais ou minoritárias na luta contra as desigualdades sociais acabam levando a um multiculturalismo¹ alimentado pelo que hoje denominamos pós-modernismo. Aqui há uma dissociação entre os fatos sociais e sua historicidade e uma visão fragmentada da realidade passa a ganhar espaço. É nesse ponto que centramos nossa crítica² ao multiculturalismo, pois entendemos que as lutas locais só produzem efeitos concretos se objetivarem mudanças sociais profundas, já que aquelas estão inseridas em um sistema e, como tal, devem ser analisadas. Tendo seu principal apoio na questão racial, o multiculturalismo expandiu-se pelo mundo, exigindo direitos iguais e inclusão social das minorias desfavorecidas. Os movimentos de homossexuais, de grupos étnico-raciais, feministas, entre outros tantos, ganham voz e partem para a batalha contra o preconceito, a discriminação e a exclusão. Portanto, esse movimento, o pós-modernismo, que privilegia o aspecto cultural, esquece que a cultura é meio de relação entre os aspectos econômicos e políticos, condicionando-os e sendo, também, por eles condicionada. Eagleton (2005, p.176-184) aborda a questão da transição que culminou com o ápice do conceito de cultura em detrimento das questões políticas e econômicas, mostrando a passagem do que chama de cultura politizada para política cultural.

Com o pós-guerra, ocorre a reconfiguração do capitalismo e nos novos moldes, a mídia e o consumismo tomam grandes proporções e assumem comandos ideológicos. Em oposição a isso, a ideia de cultura passa a ser reapropriada

¹ O Multiculturalismo subdivide-se em várias correntes teóricas, conforme explicitaremos a seguir. No entanto, estamos neste momento referindo-nos ao multiculturalismo pluralista que atem-se somente a aspectos culturais na análise social.

² É importante salientar que essa crítica refere-se à corrente multiculturalista que não realiza uma abordagem sistêmica da realidade da sociedade.

pela esquerda política, tendo seu ápice teórico nos anos 60. É o que Eagleton chama de “*rapprochement*” teórico entre política e cultura. Todavia, essas políticas acabaram perdendo força e a indústria cultural expandiu-se no período dos anos 70 e 80. A união e conjunção entre política e cultura – que é a “cultura politizada” nas palavras de Eagleton (2005) – cedem lugar ao pós-modernismo, que significava que a “*Kulturkampf* [luta cultural] à moda antiga entre civilização de minoria e barbarismo de massa estava agora oficialmente terminada.” (p.176)

O autor esclarece ser a cultura pós-moderna uma cultura sem classe no sentido de que “o consumismo é sem classes, o que quer dizer que ele vai além das divisões de classe ao mesmo tempo que impulsiona um sistema de produção que considera essas divisões indispensáveis.” (EAGLETON, 2005, p.177) Desvincula-se, portanto, o conceito de cultura do contexto político-econômico da época. As ideias de hibridismo cultural e de pluralidade cultural influenciam todos os segmentos sociais e, desse modo, a cultura assume um novo *status*, alterando não apenas seu conteúdo, mas também, o grau de influência sobre os outros níveis na sociedade.

18

Jameson destaca com precisão esse acontecimento quando afirma que “Uma prodigiosa expansão da cultura por meio do âmbito social, a um ponto em que se pode dizer que tudo na nossa vida social – do valor econômico e do poder do Estado até as práticas e a estrutura da própria psique – tornou-se ‘cultural’ num sentido original e ainda não teorizado. (apud Eagleton, 2005, p.177)

Eagleton (2005, p. 177-178) corrobora as ideias de Jameson, dizendo:

Assim como a política foi espetacularizada, as mercadorias estetizadas, o consumo erotizado e o intercurso social semiotizado, a cultura pareceu ter se tornado o novo “dominante” social, tão entrincheirada e difundida à sua própria maneira como a religião na Idade Média, a filosofia na Alemanha no início do século XIX, ou as ciências naturais na Grã-Bretanha vitoriana. “Cultura” significava que a vida social era “construída”, e portanto mutável, múltipla e transitória, de uma forma que tanto os ativistas radicais como os peritos em consumo podiam aprovar.

Assim, deu-se gradualmente a passagem da cultura politizada dos anos 60 e início dos 70 para a política cultural do pós-modernismo da década de 80, época onde a cultura ganha “renome como “dominante” tanto para o capitalismo avançado como para uma série de seus opositores” (EAGLETON, 2005) estabelecendo-se “à medida que as forças do mercado penetram mais

profundamente na produção cultural, enquanto as lutas da classe operária eram derrotadas e as forças socialistas, dispersadas, [...]” (p.179)

A abordagem das questões sociais com a utilização de uma ou outra teoria é que, no nosso entender, acaba por transformar ambas as correntes teóricas³, ainda que de esquerda, insuficientes e deficientes no combate às injustiças sociais.

A famosa “volta para o sujeito”, com a sua estonteante combinação de teoria do discurso, semiótica e psicanálise, mostrou ser um afastamento da política revolucionária e, em alguns casos, da política como tal. Se a esquerda dos anos 30 havia subvalorizado a cultura, a esquerda pós-moderna supervalorizou-a. Com efeito, parece que o destino desse conceito é ser ou reificado ou reduzido. (EAGLETON, 2005, p.180)

Os denominados Estudos Culturais, na Inglaterra, em 1956, e o fim do Partido Comunista Russo, com a realização de seu XX Congresso, desencadearam um movimento de intelectuais, adeptos do marxismo clássico, para o estudo das questões sociais a partir da Cultura. Esta passa, então, a ser o centro da análise para a solução dos problemas sociais. Aqueles outros dois aspectos que já estudamos aqui, ou seja, o econômico e o político, são relegados a segundo plano. É o esquadramento social pelo viés da cultura que surge como a tábua de salvação para a humanidade.

19

A queda do muro de Berlim e a extinção da URSS, também, marcam o fim de uma experiência histórica que influenciou vários dos acontecimentos que poderiam ser considerados os mais importantes do século. A Revolução de 1917, na Rússia, inaugurou uma nova fase da política e da sociedade mundial; após seu desenrolar, nenhum debate acerca da questão da organização do poder foi iniciado, nenhuma medida de segurança nacional foi tomada, sem se invocar o seu significado simbólico e prático. A tomada do Palácio de Inverno serviu como estopim para a difusão mundial de uma nova forma de se conceber o poder e a política, que se espalhou rapidamente pelos quatro cantos do mundo, justificando posturas, alianças, programas, condutas e teorias acerca de como transformar e governar a sociedade.

Mas, a década de oitenta chega e se estabelece como um período de turbulências. As experiências revolucionárias (URSS e Leste Europeu) que, por tanto tempo, sustentaram a argumentação teórico/política de diversas correntes e

³ Estamos, aqui, referindo-nos às teorias que ora centram-se na economia, como foi uma tendência do modernismo e ora detém-se na cultura, como faz o pós-modernismo, como meio de solução para os problemas sociais.

grupos em escala mundial tiveram seu processo de deterioração acentuado até o ponto de provocar a implosão de toda a estrutura. Cai o edifício do socialismo e, com ele, fenecem seus paradigmas chegando, até mesmo, alguns teóricos a afirmar que, com o seu fim ocorre o declínio final do marxismo. Trata-se de um aligeiramento que traz consequências negativas para o mundo acadêmico na sua análise da sociedade, quando, atualmente, na chamada era “pós”, vivenciamos a desconexão do particular com o universal, num processo de intensificação do particularismo em detrimento de questões sociais mais amplas e abrangentes.

Grüner (2005), em uma análise crítica sobre o fenômeno, revela que autores como Raymond Williams, William Hoggart, E.P. Thompson, Stuart Hall afastaram-se do marxismo tradicional do Partido Comunista, voltando-se para aspectos mais culturais, quando se fundiram, ou pelo menos, abriram-se a determinadas correntes do pós-estruturalismo francês e do pós-marxismo estruturalista. Parece que as relações marxistas foram derrubadas juntamente com o Muro de Berlim.⁴ Tal fato, segundo o autor, mostra o grau de “*academización y despolitización*” (2005, p.20) dos chamados Estudos Culturais que optaram pelo abandono de alguns pressupostos básicos do marxismo, como, por exemplo, a luta de classes. No entanto, demonstra o autor, há alguns outros autores, com os quais ele se identifica, que seguem a tradição marxista, agregando aspectos importantes do pós-modernismo. Desse modo, revela que:

20

Nos encontramos, pues, en medio de un “momento” teórico de extraordinaria complejidad y riqueza, que desmiente la impresión general – y, claro está, ideológicamente “interesada” – de que el marxismo ya no tiene nada que decir sobre el mundo y la cultura contemporánea, cuando lo que en realidad sucede es que se está abriendo un enorme abanico *dialogico* [...] que, a partir de una reflexión permanentemente renovada sobre y *dentro* del marxismo, promete transformar radicalmente el pensamiento filosófico-cultural y echar una bocanada de aire fresco sobre la tediosa mediocridad del (anti) pensamiento del “fin” (de las ideologías, de la historia de los grandes relatos [...]). (GRÜNER , 2005; p.21)

Ainda que o socialismo tenha, segundo muitos, desaparecido em 1989, não se justifica enterrar, junto com ele, o marxismo, já que “el horizonte discursivo que inauguró Marx no es el de una teoría de los socialismos reales: es el de una teoría (crítica) del *capitalismo* real.” (GRÜNER , 2005, p. 25) Assim, os Estudos Culturais surgem como reação às teorias que realizam uma análise global da

⁴ Muitos desses autores, segundo o próprio Grüner, atualmente, reviram seus pensamentos, retomando elementos do marxismo.

sociedade, tal como a marxista, fixando-se apenas em aspectos pontuais, parciais. Aqui, no nosso entender, está o grande equívoco dessa corrente teórica, já que não se pode entender o complexo que são as relações sociais analisando apenas um elemento, sem relacioná-lo com a totalidade, a partir de suas construções histórico-sociais. Desprezar a divisão e a luta de classes é negar o passado e fechar os olhos para o presente. Ao jogar fora, desprezar elementos do próprio sistema, não há como se realizar uma análise completa, global, da sociedade.

Embora alguns autores afirmem que as identidades, sejam de raça, sexo, etnia, dentre outras, não estejam diretamente ligadas à determinada classe, não restam dúvidas de que, tendo em vista o sistema político-econômico vigente, num contexto social como o nosso, marcado pela diferença entre os que detêm a propriedade ou não dos meios de produção, essas mais diversas formas identitárias são influenciadas pela luta de classes.

É nesse sentido que “[...] mientras exista la propiedad privada de los medios de producción, habrá clases, y habrá proletariado.” E é inegável que “[...] se podría demostrar [...] que el capitalismo tardío, transnacional y globalizado, está generando – junto a modos inéditos de liquidación de la clase obrera industrial tradicional – una suerte de superproletariado mundial [...].” (GRÜNER, 2005, p.35) O que nos parece correto é, a partir de determinado elemento, de determinado ponto, num processo de análise e síntese, no sentido marxista, levando em consideração os fatores histórico-sociais e político-econômicos, abordar, estudar e dissecar a questão objeto de estudo. Sem essa relação, do particular com o universal, a percepção da realidade dos fatos fica prejudicada.

As relações de produção instauradas pelo modo de produção capitalista baseiam-se, segundo Marx, na extração de mais-trabalho sob a forma de mais-valor (ou, segundo linguagem marxista, mais-valia). Com isso, percebe-se que o capitalismo gerado pela burguesia não consegue superar a luta de classes, uma vez que, para haver o proprietário (burguês), é preciso que exista o trabalhador. Vejamos o que revela o filósofo:

A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez mais do que estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das que existiram no passado. Entretanto, a nossa época, a época da burguesia, caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classe. A sociedade divide-se cada vez mais em dois campos opostos, em duas grandes classes

em confronto direto: a burguesia e o proletariado. (MARX; ENGELS, 1998, p.40-41)

Fazer um exame das relações sociais sem levar em consideração a questão econômica, ou seja, o capitalismo e suas consequências, como, por exemplo, a divisão social em duas classes, como tanto propagou Marx em sua crítica a esse sistema resulta em análise parcializada da realidade. Quando, na apreciação social, como tem sido feito por alguns teóricos adeptos do culturalismo, do multiculturalismo diferencialista, puserem-se de lado as questões-chave do sistema capitalista, não resta dúvida de que teremos, inevitavelmente, uma análise equivocada, pois é nesse sistema que se encontra a complexidade das relações sociais. Não existem relações fora desse contexto. Desse modo, se privilegiarmos o fracionamento dos problemas sociais sem relacioná-los com o todo que o circunda, estaremos, nada mais nada menos, do que, contrariamente do que aqueles teóricos afirmam, favorecendo a manutenção do *status quo* vigente. Nesse sentido, Paulo Freire (2004) alerta que:

O que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos.[...]

Uma das características destas formas de ação, quase nunca percebidas por profissionais sérios, mas ingênuos, que se deixam envolver, é a ênfase da visão *focalista* dos problemas e não na visão deles como dimensão de *totalidade*. (p.138-139)

22

É por isso que insistimos em afirmar que as questões sociais, econômicas e culturais entrelaçam-se nessa trama que são as relações sociais. É preciso atentar para as questões particulares, mas sempre tendo em vista o contexto sócio-histórico em que estão envolvidas. A demanda por justiça em relação às questões étnicas, sexuais, de gênero, raça, entre outras tantas, sem dúvida, são importantíssimas; porém, a luta fragmentada, sem relações com o contexto que as circunda, acaba por tornar-se impotente no que se refere a mudanças sociais de monta. Por essa razão, parecem-nos insuficientes as análises parciais da realidade e bastante preocupante a incompreensão de que os elementos com os quais o homem relaciona-se com o mundo, ou seja, a sua prática produtiva, política e simbólica, embora sejam distintos, inter-relacionam-se. Por isso, apesar das mais diversas correntes que dissertam sobre o interculturalismo e a educação intercultural, optamos por aquelas que partem do fragmento para a totalidade por entendermos ser a melhor forma de análise social.

Visto que em face da realidade mundial a educação vai se adaptando às transformações e tentando incessantemente compreendê-las e torná-las mais justas para todos, a Educação Intercultural, a partir de algumas reflexões de teóricos importantes da área, aparece como um dos processos que pode auxiliar na luta contra as injustiças sociais.

Um dos principais aspectos que caracterizam a educação intercultural está justamente no prefixo que acompanha o termo. O prefixo *inter* nos conduz à noção de “reciprocidade, interação”. Assim, segundo Fleuri (2002, p.137-138), [...] os termos *multi* ou *pluricultural* indicam uma situação em que grupos culturais diferentes coexistem um ao lado do outro sem necessariamente interagir entre si.[...] Já a relação intercultural indica a) uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou b) uma atividade que requer tal interação.

Ainda que pareça óbvia tal reflexão, essa é a primeira e fundamental característica da educação intercultural. A partir desse ponto, surgem os demais atributos dessa corrente pedagógica. A interculturalidade, na visão de Candau (2005), objetiva a promoção de relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos culturais diferentes, tentando, sempre, trabalhar com os conflitos que emergem dessa convivência sem ignorar as relações de poder existentes. Assim, a opção por essa corrente pedagógica pré-supõe “a intenção de promover uma relação democrática entre os grupos envolvidos, e não unicamente uma coexistência pacífica num mesmo território. Essa seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado como intercultural.” (CANDAU, 2005, p. 32)

Candau (2005, p. 33-34), ainda destaca desafios a serem enfrentados para a promoção da educação intercultural, quais sejam: penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade, articular igualdade e diferença no nível das políticas educativas, promover experiências de interação sistemática com outros e reconstruir os processos de construção das identidades culturais, tanto no nível mundial pessoal quanto coletivo.

Souza e Fleuri (2003) consideram, quando se trabalha numa perspectiva intercultural, as identidades culturais flexíveis, podendo variar conforme os sujeitos envolvidos, as relações sociais e os contextos históricos. Sendo assim, afirmam que:

[...] a identidade, sendo definida historicamente, é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. À medida que os

sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente. (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 56)

Desse modo, as identidades culturais são mutantes dependendo da situação que os sujeitos ou grupos enfrentam, pois os indivíduos estão face a face com identidades múltiplas, como raça, etnia, classe, gênero etc. De acordo com sua identificação com os mais diversos universos relacionais e identitários, as pessoas desenvolvem modos distintos de conduzir-se e de interpretar a realidade. Por isso, existe o perigo de pensarmos as diferenças culturais numa lógica binária, ou seja, índio *versus* branco, centro *versus* periferia, já que isso nos levaria à incompreensão da complexidade dos agentes e das relações entre eles.

No intuito de melhor esclarecer a questão, SOUZA & FLEURY trazem o exemplo de um juiz negro que fora acusado de assédio sexual por uma funcionária negra. Daí, discorrem as várias análises que desse episódio podem fluir. Tanto as mulheres quanto os homens reconhecem-se de forma diferenciada com o caso e acabam apoiando o acusado ou a vítima dependendo de sua identificação com a causa feminista, racista, classista, etc. Ao final da narração destacam, apoiados em Stuart Hall, que as identidades são contraditórias, múltiplas e mudam conforme os indivíduos são interpelados ou representados.

24

Quando as diferenças culturais são consideradas numa perspectiva estereotipada, focalizam-se apenas as manifestações externas e particulares dos fenômenos culturais. Deixa-se de valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não se consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que eles tecem. (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 57)

Por isso, a afirmação de que as identidades, ao contrário do que se poderia pensar são, na concepção dos autores, flexíveis, cambiáveis. Seguindo a mesma lógica de raciocínio, afirmam que, no momento em que os envolvidos nesse processo despem-se desse pensar utilizando-se da lógica binária, por exemplo, de dominador x dominado, conseguem ver o outro não como inimigo, mas como aliado contra "o inimigo comum: o mesmo sistema político-econômico e o mesmo modelo cultural que produz a exploração e dominação de uns sobre os outros". (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 63)

Ainda que o interculturalismo não tenha angariado o merecido espaço na teoria social e pedagógica, é inegável que vem adquirindo força junto a pesquisas desenvolvidas por estudiosos e, exatamente por isso, sofre reformulações e

aproximações com teorias filosóficas, sociais, antropológicas etc. Nos últimos anos, verificamos uma tendência muito forte, por parte de alguns estudiosos da cultura, em analisar o interculturalismo por uma ótica marxista. Desse modo, a teoria intercultural deixa de ater-se a aspectos estritamente culturais como, por exemplo, raça, etnia, feminismo, e começa a pensar a questão cultural juntamente com a questão histórico-político-econômica, o que acarreta profundas mudanças na teoria. A perspectiva, que vem sendo impulsionada por autores como Peter McLaren, Terry Eagleton, Slavoj Žižek entre outros, privilegia a análise social a partir do encontro das três modalidades de relação homem-mundo, quais sejam, as práticas produtiva, política e simbólica. Desse modo, ainda que o ponto de partida seja um fragmento social, como ocorre com a maioria das pesquisas, seu principal objetivo é examiná-la levando em conta o contexto global em que está inserida. Além disso, esse interculturalismo questiona ferrenhamente o capitalismo e suas consequências danosas para as minorias desfavorecidas.

Peter McLaren, pedagogo canadense e professor universitário nos EUA, dedica-se ao estudo do multiculturalismo nas suas várias faces e, atualmente, é referência mundial sobre o assunto, com a publicação de diversas obras, tais como “Multiculturalismo Crítico”, “A Pedagogia da utopia” e “Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio”. Na leitura dessas obras, constata-se a evolução na pesquisa e nas conclusões do autor acerca do multiculturalismo. Embora pareçam repetitivos, ao fazer-se uma leitura mais atenta, verifica-se o grau de aprofundamento e complexidade da questão em que o autor está imerso.

A “condição branca” é na sua visão uma das construções mais perversas da sociedade mundial, pois conduz a um pensamento de que ser branco está acima de qualquer classificação étnica. Assim, influenciados por uma política enraizada no tecido social, de patriarcado e imperialista, os considerados “brancos” julgam os “outros”, que possuem qualidades étnicas diferenciadas, a partir de suas características e de seus valores. Cria-se um padrão universal e naturalmente cristalizado na sociedade como um valor supremo a ser alcançado por todos. Porém, em seu último livro, *Multiculturalismo Revolucionário*, o autor deixa claro que a luta contra as desigualdades sociais passa pela luta contra o capitalismo. Esse multiculturalismo “não deve apenas acomodar a ideia do capitalismo, mas deve também defender uma crítica ao capitalismo e uma luta contra ele.” (MCLAREN, 2000, p. 284). Então, a “condição branca”, ainda que legitimadora do sistema, nada mais é do que criação dele para sua própria

sustentação. Assim é o capitalismo que a precede, e não o contrário. [...] As experiências de vida constituem mais do que valores, crenças e compreensões subjetivas; elas são sempre mediadas através de configurações ideológicas do discurso, economias políticas de poder e privilégio e divisão social do trabalho. (MCLAREN, 2000, p.284). É nesse ponto que centramos nossa argumentação ao adentrarmos no tema da diversidade cultural. Conforme expressado pelo autor, como as relações humanas acontecem de forma tridimensional, quer dizer, nas dimensões do simbolismo – “mediadas através de configurações do discurso”, da política – “economias políticas de poder e privilégios” e econômicas – “divisão social do trabalho”, que estão interligadas, não podemos desprezar, tampouco diminuir a importância ou influência no contexto da problemática social de qualquer desses elementos. É na consideração dessas três dimensões que desenvolvemos a capacidade de compreender e combater o capitalismo. A resistência à imposição do capital e a consequente exploração da massa trabalhadora dissolvem-se na pregação da diferença, do individualismo difundido na chamada era pós-moderna.

26

Os aspectos econômicos, políticos e culturais são elementos da realidade social que interferem um no outro. A classe social, elemento do contexto econômico, que atualmente vem sendo, equivocadamente, rejeitada sob o pretexto de que na atual conjuntura de globalização ela desapareceu, influencia os valores culturais, elemento do contexto cultural (simbólico) e é também por este influenciado. Há uma relação recíproca entre os três elementos. Devemos “superar la visión fragmentada de la realidad y esforzarnos por construir una óptica capaz, desde un enfoque interdisciplinario y transversal, que nos permita comprender la totalidad histórica [...] (MARIN, 2003, p. 77).

O desafio é criar, ao nível da vida cotidiana, um compromisso com a solidariedade aos oprimidos e uma identificação com lutas passadas e presentes contra o imperialismo, o racismo, o sexismo, a homofobia e todas as práticas de não-liberdade, associadas à vida em uma sociedade capitalista de supremacia branca. Como participantes de tal desafio, tornamo-nos agentes da história, vivendo o compromisso moral com a liberdade e a justiça, mantendo uma lealdade ao domínio revolucionário da possibilidade, sendo verdadeiros com o poder e criando uma voz coletiva a partir do mais longínquo ‘nós’, que uma a todos que sofrem sob o capitalismo, o patriarcado e o racismo por todo o planeta. (MCLAREN, 2000, p 285)

Desse modo, o multiculturalismo almeja não a *transformação* dos atos de discriminação porque acredita não estar chegando ao ponto nevrálgico do problema, mas dedica cada um de seus dias à *reconstrução* da ordem social global, com mudanças nas estruturas ideológicas, culturais, políticas e econô-

micas. Salientamos, no entanto, que o multiculturalismo revolucionário, que nós preferimos nomear como interculturalismo, não descarta, de maneira nenhuma, o pluralismo cultural; pelo contrário, sua intenção é utilizá-lo dentro de uma política global de visão de mundo. Entendemos que esta questão não pode ser descartada, mas precisa sobremaneira ser contextualizada para ajudar no combate ao preconceito e à exclusão social. Procuramos transformação social e não simplesmente reformas do sistema; por isso, a união dessas lutas pelo reconhecimento da diversidade associado à luta contra o capitalismo são fundamentais na busca de igualdade social.

Contudo, é necessário que tenhamos consciência da necessidade de existir um ponto em comum como base para enfrentar a marginalização social. A elite capitalista utiliza-se de fatores como o racismo para dividir e, assim, enfraquecer a classe trabalhadora. Alex Callinicos (apud MCLAREN, 2000, p.262) afirma que as “diferenças raciais são inventadas” e, quando o grupo oprimido possui uma característica em comum, que justifica a discriminação, essa característica é considerada inerente àquele grupo. Por isso, segundo o autor, essa nova forma de racismo denominado “racismo moderno” é peculiar das sociedades capitalistas, pois serve como meio para essas elites adquirirem uma força de trabalho maior. “Callinicos aponta três condições para a existência de racismo, da forma colocada por Marx: a competição econômica entre os trabalhadores, o apelo da ideologia racista aos trabalhadores brancos e os esforços da classe capitalista para estabelecer e manter a divisão racial entre os trabalhadores.” (MCLAREN, 2000,p.262)

É por meio da divisão da classe trabalhadora que as elites capitalistas fortalecem-se, pois enquanto aquela fragmenta-se por meio da preocupação com raça, gênero, sexo etc., enfraquece sua luta enquanto classe. Perde, assim, com a desunião, força e poder para enfrentar a classe capitalista e buscar, desse modo, condições mais igualitárias e mais humanas. Não é à toa que vivenciamos, na chamada era pós-moderna, a pluralização dos desejos. É bem provável que o sistema dê impulso – e dá – a essa fragmentação para dela tirar vantagem.

Não seria adequado ao escopo deste artigo detalhar pormenorizadamente um plano de trabalho para a educação intercultural. Tal empreendimento, se fosse possível, entraria em contradição com toda a argumentação anterior, ao sugerir a substituição de um modelo educacional impositivo por outro de molde semelhante. Não se pode, entretanto, deixar de apontar diretrizes para uma

possível pedagogia intercultural, enquanto desdobramentos da fundamentação até aqui desenvolvida.

O ponto central sobre o qual deve descansar qualquer projeto de educação intercultural é a consciência de que toda sorte de dominação cultural é sempre parte de um complexo opressivo, que não pode ser superado pela eleição de um único aspecto, seja ela qual for, da intrincada trama de relações sociais, como seu determinante exclusivo. Ademais, é imperioso reconhecer que o modelo de sociabilidade em que vivemos projeta, contra o pano de fundo da divisão social em classes, um sem-fim de outras desigualdades opressivas, entre as quais encontra-se a assimetria cultural. A divisão é, portanto, a própria essência do sistema.

Diante de tal realidade, não pode a escola ficar alheia à realidade da fragmentação, da divisão social em classes, sob pena de também reproduzir e naturalizar a desigualdade social. É nesse sentido que julgamos imprescindível uma pedagogia intercultural que não apenas promova a relação entre as culturas, mas igualmente impulse a análise crítica da totalidade social, desmascarando as ideologias impostas pelo capital e tornando os sujeitos aptos a reconhecerem o mundo em que vivem e, também, a se reconhecerem dentro desse mundo. Tal empreitada, no entanto, não pode cingir-se a qualquer aspecto particular da vida escolar; antes, precisa impregnar todo o currículo, entendido este como totalidade das práticas educativas escolares. Desse modo, a pedagogia intercultural transforma-se em verdadeiro “modo de ser” da escola e se faz presente em todos os seus processos, desde o nível das relações pessoais e profissionais, passando pelos conteúdos de conhecimento escolar e chegando aos processos de representação simbólica. Sem dúvida, é mister que todas as relações pessoais e profissionais entre os sujeitos do processo educativo – alunos, professores, gestores, servidores, famílias e comunidade – mantenham-se constantemente simétricas, sob o ponto de vista das diferenças culturais, não dando qualquer margem a discriminações ou imposição de valores. De igual modo, é preciso que os conteúdos de conhecimento escolar tornem-se potentes ferramentas no desvelamento da lógica imanente ao sistema social opressivo em que vivemos; a descoberta e incorporação como conhecimento sistematizado dos aspectos econômicos, sociológicos, históricos, antropológicos, linguísticos, epistemológicos etc, que sustentam as práticas de opressão cultural, é fundamental para o desenvolvimento e exercício consciente de atitudes de reconhecimento, respeito e convivência interculturais. Não menos importante é o investimento nos processos de representação simbólica, com ações intencionais de construção

de novos referenciais simbólicos, representativos de relações sociais simétricas em todos os níveis da existência.

REFERÊNCIAS

- CANDAU, Vera Maria (Org.) (2005). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A.
- EAGLETON, Terry (2005). *A idéia de cultura*. São Paulo: Editora UNESP.
- FLEURI, Reinaldo Matias (Org.) (2002). *Intercultura: estudos emergentes*. Ijuí: Unijuí.
- _____ (2003). Intercultura e educação. In: MARCON, Telmo (Org.). *Dossiê Educação Intercultural*, Revista Grifos, Chapecó: Argos.
- FREIRE, Paulo (2004). *Pedagogia do Oprimido*. 38.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GEERTZ, Clifford (1989). *Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- GRÜNER, Eduardo (2005). El retorno de la teoría de la cultura: una introducción alegórica a Jameson y Zizek. In: JAMESON, Fredric; ZIZEK, Slavoj. *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.
- JAMESON, Fredric (2005). Sobre los "Estudios Culturales". In: JAMESON, Fredric; ZIZEK, Slavoj. *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.
- MARIN, José (2003). Dimensión histórica de la perspectiva intercultural: educación, Estado y sociedad. In: MARCON, Telmo (Org.). *Dossiê Educação Intercultural*, Revista Grifos, Chapecó: Argos.
- MARX, Karl. e ENGELS, Friedrich (1983). *Textos Sobre Educação*. São Paulo: Cortez.
- _____ (1998). *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- _____ (1983). *O Capital: crítica da economia política*. Volume I, Livro I. São Paulo: Abril Cultural.
- _____ (1999). *Para a Crítica da Economia Política ; Do Capital ; O Rendimento e suas Fontes*. São Paulo: Nova Cultural. (Coleção Os Pensadores)
- _____ (1982). *Para a crítica da economia política ; Salário, preço e lucro ; O rendimento e suas fontes: a economia vulgar*. São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os Economistas).
- MCLAREN, Peter (2000). *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- OLIVEIRA, Avelino da Rosa (2004). *Marx e a exclusão*. Pelotas: Seiva.

_____ (1997). *Marx e a liberdade*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

SEVERINO, Antônio Joaquim (2002). *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água.

_____ (1994). *Filosofia da educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD.

SOUZA, Maria Izabel Porto de; FLEURI, Reinaldo Matias (2003). Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação Intercultural. Mediações Necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

TOURAINÉ, Alain (1998). *Crítica da Modernidade*. 5.ed. Petrópolis: Vozes.

UNESCO (2003). Declaración Universal de la UNESCO Sobre la Diversidad Cultural. In: SIDEKUM, Antônio (Org.). *Alteridade e multiculturalismo*. Ijuí: Ed. Unijuí. (Coleção Ciências Sociais).

UNESCO (2014). *Declaration on Race and Racial Prejudice*. Paris, 1978. Disponível em <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13161&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em 24 de abril de 2014.

O não-lugar do sujeito negro na educação brasileira

The non-place the black student in the brazil education

Tamyris Proença Bonilha

Universidade Nilton Lins, Manaus/AM, Brasil.

Ângela Fátima Soligo

Faculdade de Educação da Unicamp, Departamento de Psicologia Educacional, Brasil.

Resumo

Este estudo tem por objetivo analisar dados estatísticos educacionais acerca da trajetória do sujeito negro, na educação básica, de modo a identificar as regiões do Brasil que apresentam os maiores índices de exclusão escolar. Foram utilizados para a coleta de dados o Censo Escolar de 2007 e 2009. Constatou-se disparidade entre o número de alunos pretos e alunos pardos, em todos os níveis de ensino, situação esta, compreendida na lógica do ideal de branqueamento; os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio representam os níveis de ensino com exclusão escolar do aluno negro. A exclusão do negro é um problema nacional, não estando circunscrita a uma região específica. O aluno negro sofre as consequências da discriminação racial em todas as regiões do país, e em todos os níveis de ensino.

Palavras-chave: racismo | exclusão escolar do negro | preconceito racial.

Abstract

This study aims to analyze statistical data about the black person educational history in basic education. It is intended to relate and to question the School Census data, identifying the Brazilian regions with the greater reduction in the black student's proportion over the education levels. It was used for data collection the Censo Escolar de 2007 e 2009. We identified disparity between the number of black students and brown students at all levels of education, a situation, understood into the bleaching ideal logic; the highest proportion of black students are concentrated in children education, specifically in pre-school; the elementary school final years and high school levels of education represent the smallest proportion of black students. The exclusion of black person is a national problem, not being limited to a specific region, that is, black students suffer the consequences of racial discrimination in every region of the country, and in every level of education.

Keywords: racism | exclusion of black student | racial prejudice.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo relata os resultados de uma pesquisa acerca da exclusão do negro no contexto escolar brasileiro. O presente estudo teve por objetivo analisar dados estatísticos educacionais acerca da exclusão do sujeito negro na educação básica, de modo a desvelar os elementos do processo de discriminação racial persistente no Brasil. Para tanto, foram analisados dados estatísticos educacionais, a fim de identificar as regiões do Brasil que apresentam os maiores índices de exclusão escolar dos negros, bem como analisar possíveis mecanismos que influenciam o sucesso e o fracasso escolar destes sujeitos.

Após a Abolição da escravatura, com o incentivo à imigração europeia no país, os negros foram deslocados para um “*não-lugar*” em vários âmbitos da sociedade, principalmente no mercado de trabalho, e desta forma, ficaram relegados a uma situação de exclusão e miséria. Desde então, esse “*não-lugar*” é estigmatizado, marcado por estereótipos negativos, legitimando-se, assim, a discriminação racial, mantida pelos benefícios simbólicos e materiais que a população branca obtém da desqualificação competitiva do grupo negro.

32

Caracteriza-se o “*não-lugar*” como o espaço do anonimato, que é impessoal, sem qualquer traço de identidade ou de valorização; uma forma eficaz de silenciar e apagar um segmento da população da história e da cultura de um país. É importante destacar que tal exclusão acontece principalmente no nível simbólico, isto é, o “*não-lugar*” não corresponde apenas a um espaço físico, trata-se, também, de uma exclusão que opera no nível da subjetividade dos sujeitos.

Diante deste contexto e da necessidade de denunciar a persistência do racismo e do mito da democracia racial, esta pesquisa teve como foco de análise os indicadores de exclusão escolar, entre as diferentes regiões do Brasil, os quais revelam e ocultam aspectos importantes para a compreensão da dinâmica do preconceito e da exclusão do aluno negro.

Como fonte de dados foram utilizados os indicadores do Censo Escolar pelo fato de estes serem utilizados como base para o planejamento e implementação de políticas públicas, além de oferecerem informações relativas à educação básica que subsidiam a elaboração de análises, diagnósticos e planejamento do sistema educacional do País.

Apesar de pesquisas que analisam a produção acadêmica apontarem para uma crescente fonte de dados educacionais desagregados por cor/raça, este estudo ‘esbarrou’ em inúmeras dificuldades no que se refere à validade e tratamento dos dados oficiais sobre a população negra, na escola. Além de um número reduzido de fontes – que respondam à pergunta da pesquisa, isto é, que apresentem o número de crianças matriculadas e o índice de abandono escolar, segundo a cor da pele – constatou-se, também, o elevado número de pessoas que não declaram a cor, o que camufla a real situação do negro na sociedade brasileira.

Neste contexto, a autodeclaração racial é compreendida como um ato político, em que o sujeito passa a migrar, ao longo de sua vida, de uma categoria de cor/raça para outra: ora para o polo de cor branca, ora para o polo de cor preta, de acordo com suas convicções e o contexto político e social. Decerto não cabe ignorar o fato de que a inclusão da variável raça/cor em pesquisas oficiais representa uma árdua conquista do movimento negro no Brasil, processo este que, embora lento, ganhou maior ênfase na segunda metade da década dos noventa do século passado.

Embora se reconheçam os avanços no campo das pesquisas oficiais que incluem a variável raça/cor, este e outros estudos recentes apontam para a marginalização da população negra quando se trata de pesquisas oficiais, situação esta que dificulta o enfrentamento do racismo e da exclusão social do negro. Destaca-se a importância do desenvolvimento de pesquisas acadêmicas acerca destes e de outros dados estatísticos, com o objetivo de revelar suas lacunas, contradições e fatos que, possivelmente, colaborem para o estabelecimento de uma sociedade desigual e excludente.

2. CENSO ESCOLAR: O QUE REVELA E O QUE ESCONDE?

Não foi objetivo desta pesquisa ler os dados como uma verdade absoluta, pelo contrário, através de uma análise crítica sobre os dados quantificados de exclusão escolar do negro, pretende-se desvelar o que há de oculto por detrás dos números.

Os dados do Censo Escolar indicam o número de alunos nos diferentes níveis de ensino, nas cinco regiões do Brasil (norte, nordeste, centro-oeste, sul e

sudeste), segundo a cor/raça (branca, preta, parda, amarela e indígena); nesta análise foram analisados os censos escolares dos anos 2007 e 2009¹.

A partir da comparação da proporção de alunos negros nas cinco regiões do Brasil, de acordo com os diferentes níveis de ensino da educação básica, inferem-se fatos importantes para a discussão dos dados do Censo Escolar, sobre a trajetória escolar do aluno negro.

TABELA 1

Proporção de Alunos Negros nas diferentes Regiões do Brasil, segundo o Nível de Ensino – 2007 e 2009

Região	Nível Ano	Creche	Pré-escola	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos Finais do Ensino Fundamental	Ensino Médio
Norte	2007	47,5%	38,5%	20%	17,8%	16,8%
	2009	54,9%	57,6%	38,3%	30%	32%
Nordeste	2007	44,9%	37,9%	23,5%	20,3%	19,7%
	2009	54,5%	55%	37,1%	30,4%	30,4%
Centro-Oeste	2007	26,1%	27,5%	14,9%	12,9%	12%
	2009	34,3%	35,1%	28,5%	23,6%	25%
Sudeste	2007	26,4%	26,6%	22,2%	20%	15,1%
	2009	28,3%	30,8%	28,2%	24,1%	20,1%
Sul	2007	9,6%	9,2%	10%	9,6%	8,4
	2009	10,6%	9,8%	11,1%	9,9%	9,6%

Fonte: Censo Escolar 2007 e 2009.

Do ano de 2007 a 2009 (Tabela 1), nota-se um aumento da presença de alunos negros na escola, em todos os níveis de ensino e em todas as regiões do país; tal aumento é mais expressivo nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, a proporção de negros, ao longo dos níveis de ensino, não diminuiu tão drasticamente, como verificados nas demais regiões, o que permite inferir que nestas regiões há maior permanência dos alunos negros na escola, principalmente na passagem da educação infantil para o Ensino Fundamental.

¹ A escolha dos períodos a serem analisados refere-se às limitações dos dados estatísticos educacionais brasileiros, pois somente a partir de 2005, o Censo Escolar passou a incluir o quesito cor/raça na coleta dos dados e, apenas em 2007, passou-se a tratar dados desagregados por indivíduos, não apenas centrado na escola.

Os anos finais do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio representam os níveis de ensino com a menor proporção de alunos negros, ou seja, à medida que se vai avançando no Ensino Fundamental, o aluno negro vai, gradativamente, sendo excluído da escola.

Em relação ao total de alunos na Educação Infantil, as Regiões Norte e Nordeste apresentam uma considerável queda da proporção de alunos negros, nos anos iniciais do Ensino Fundamental; mesmo havendo um aumento do número de negros nestes níveis de ensino, no período de 2007 a 2009, a exclusão escolar dos alunos negros se mantém elevada.

3. A EXCLUSÃO DO ALUNO NEGRO NAS DIFERENTES REGIÕES DO BRASIL

3.1 REGIÃO NORTE

A partir da análise dos dados educacionais do Censo Escolar dos anos de 2007 e 2009, constatou-se que na região Norte do Brasil, há grande concentração de negros na educação infantil. Em 2007, evidencia-se maior concentração de negros na creche, porém ao longo dos anos de estudo este contingente diminui significativamente. Em 2009, há um aumento do número de crianças negras na pré-escola assim como nos níveis de ensino seguintes, destacando-se o ensino médio, em que o contingente de negros praticamente dobrou em relação a 2007.

Analisando o contingente de pretos e pardos, nos diferentes níveis de ensino, nota-se que em 2007, a maior exclusão destes alunos ocorreu na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, caindo de 38,5% (pré-escola) para 20%. Em 2009, há uma melhora deste quadro, com um aumento no número de alunos no ensino fundamental, embora nestes dois anos tenha ocorrido uma diminuição do contingente de negros nos anos finais do ensino fundamental.

Em 2009, a exclusão no ensino fundamental é maior do que no período anterior. Em 2007 o número de alunos que saíram dos anos iniciais para os anos finais deste nível de ensino reduziu-se em 2,2%, já em 2009, este indicador é elevado para 8,5%.

Outro dado relevante é o número de alunos pretos e pardos no ensino médio, em 2009 evidencia-se um aumento de 15,2% em relação a 2007, ou seja, este índice aproximadamente dobrou, passando de 16,8% para 32% de negros.

Segundo os estudos de Castro (2000), nas regiões Norte e Nordeste, em que pese o significativo crescimento da matrícula nos anos mais recentes, o ensino médio nestes locais ainda permanece bastante elitizado. Tal situação tende a mudar à medida que o desempenho do ensino fundamental for melhorando e gerando demanda.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010, a Região Norte é aquela que apresenta maior concentração de pessoas negras na população, sendo 73,8%, em 2007 e 75,9%, em 2009.

Apesar de o número de negros na escola diminuir de forma notória ao longo dos níveis de ensino, comparando o número de alunos por raça/cor, nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, a população negra é a maioria do total de alunos.

36

Além disso, é importante destacar o elevado número de pessoas que estão classificadas como raça/cor “não-declarada”, sendo este um dado que pode ocultar diversas outras constatações, além de camuflar a real situação dos negros na educação. Neste caso, uma das explicações para a não identificação da cor refere-se à ideologia do branqueamento, a qual impede os sujeitos de se reconhecerem como pertencentes ao segmento negro da população, tonando invisível, dessa forma, a exclusão social dos negros no Brasil.

De acordo com os estudos de Henriques (2001) sobre as desigualdades regionais no Brasil, existe no Brasil um nítido padrão de distribuição regional, com os brancos sendo a maioria nas regiões mais desenvolvidas do país (Sudeste e Sul) e os pardos sendo majoritários nas regiões menos desenvolvidas (Nordeste e Norte). Em um estudo sobre a incidência da pobreza no Brasil, de acordo com as grandes regiões, o autor revela que, na região Norte, 50% dos pardos e 44% dos pretos são pobres, contra 35% dos brancos.

Na mesma linha de pesquisa, Lemos (2005) mapeou a exclusão social no Brasil por regiões, e constatou que em 2004, o PIB per captado do Nordeste representava apenas 50,64% da média do Brasil e 39,29% da média do Sudeste. No Norte o PIB médio representava, respectivamente, 66,81% do Brasil e 51,83% do Sudeste, em 2004.

Com base neste conjunto de evidências, pode-se inferir e constatar que existe um fosso bastante grande e significativo, que precisa ser superado, entre os padrões de renda observados no Brasil, como um todo, e nas duas regiões mais desenvolvidas (Sudeste e Sul) e aqueles praticados em duas das suas regiões mais pobres, que são sem dúvida o Nordeste e o Norte.

A alta concentração de negros na região Norte (75,9%), aliada à alta proporção de alunos negros na escola, com uma trajetória escolar acidentada e marcada pela evasão escolar, evidencia a situação de desvantagem social que a população negra está submetida, atualmente. Os indicadores educacionais apontam que nas regiões Norte e Nordeste do país, os índices de repetência e evasão escolar são elevados, além disso, as dificuldades de infraestrutura das escolas e de acesso/transporte dos alunos das zonas mais periféricas dificultam a permanência do aluno na escola.

3.2 REGIÃO NORDESTE

Similar à região Norte observa-se no Nordeste uma maior concentração de alunos negros na educação infantil, contudo, em 2009, não ocorre o mesmo aumento do número de alunos negros na passagem dos anos finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, como verificado na região Norte, mantendo-se em 30,4%.

Para a análise dos dados educacionais é importante discutir a situação de exclusão social a que o Nordeste está submetido, em relação às demais regiões do Brasil. Segundo Lemos (2005, p.101), “o Nordeste se constitui na região brasileira com o maior percentual da população socialmente excluída em todos os anos deste começo de milênio. A região começou a década com 39,37% de excluídos, e chegou em 2005 com 36,07% de sua população socialmente excluída.”

Henriques (2001) analisa a dinâmica da distribuição da pobreza entre as regiões do país, e constata que o Nordeste concentra 50,6% da população pobre do país, ou seja, 26,8 milhões de brasileiros, que vivem no Nordeste, são pobres. Ao considerar o critério de cor/ região, constata-se que 35% dos pobres do país (18,6 milhões de brasileiros) são de cor parda, residindo no Nordeste, enquanto 12% dos pobres são brancos.

Estes e outros problemas de ordem socioeconômica vivenciados pelos estados da Região Nordeste refletem diretamente na qualidade da educação. O elevado

número de alunos em salas de aula, a diminuição do tempo das aulas, a precária qualificação dos professores, a baixa profissionalização com baixos salários, as instalações materiais inadequadas, a falta de apoio de material pedagógico formam um conjunto articulado de fatores que impactam negativamente a trajetória escola dos alunos. Os professores do Nordeste ganham aproximadamente 43,9% menos do que a média salarial da categoria em âmbito nacional (Haddad e Graciano, 2003).

Tal cenário contribui para os elevados índices de evasão e repetência e confirma as desigualdades regionais existentes no Brasil: o Norte, com 27,3%, e o Nordeste, com 27,5%, apresentam os índices mais elevados de evasão e repetência e, conseqüentemente, o tempo mais longo de conclusão do Ensino Fundamental (11,8 anos e 11,5 anos, respectivamente). Em relação ao analfabetismo, a desigualdade se mantém, o Nordeste apresenta os piores índices: 17,92% da população dessa faixa etária são analfabetos absolutos (mais do que o triplo da Região Sul), e 28,93% são analfabetos funcionais (Haddad e Graciano, 2003).

38

Analisando os dados do Censo Escolar sobre a região, nota-se em 2009, um aumento no número de alunos negros nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar disso, neste ano, a exclusão é maior na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, sendo 6,7%, em 2009, e 3,2%, em 2007.

É fato que a maioria dos brasileiros que vive em situação de extrema pobreza é negra e vive na Região Nordeste. A alta concentração de negros no Nordeste explica-se pelo intenso processo de imigração do Nordeste, em que a participação dos brancos foi muito mais elevada do que a de negros. Em 1980, o centro de assentamento dos pardos ainda era o Nordeste, enquanto o dos brancos se deslocou para o Sul do país. Em 1987, os pardos apresentavam, em média, menos de 1/3 do nível educacional atingido pelos pardos no Sudeste, e os rendimentos médios dos assalariados pardos no Nordeste era somente a metade dos obtidos pelos trabalhadores pardos, do Sudeste (Andrews, 1998).

Apesar de a população negra se manter em um número relativamente estável de 2007 a 2009, observa-se um aumento do número de alunos negros na Educação Básica. Esta situação também é verificada no caso da Região Norte. Assim, apesar de os desníveis regionais persistirem, em prejuízo da região Nordeste, é importante assinalar que, nas últimas décadas, as regiões Norte e Nordeste deram um salto considerável em direção à melhoria da educação. Castro (2000) atribui tal avanço à implementação de políticas públicas na década de 1990:

Hasenbalg e Silva (1990) assinalam que as desigualdades entre brancos e negros não podem ser explicadas apenas por fatores regionais, nem somente pelas circunstâncias socioeconômicas das famílias, mas sim de acordo com o critério de raça/cor. “Embora uma melhor condição socioeconômica reduza a proporção de crianças que não têm acesso à escola, independentemente de sua cor, ainda persiste uma diferença clara nos níveis gerais de acesso entre crianças brancas e não-brancas, mesmo nos níveis mais elevados de renda familiar *per capita*” (p. 88).

Mantendo-se constantes as condições socioeconômicas para efeito de análise, verifica-se que ainda persistem os diferenciais de raça entre crianças brancas e negras que pertencem a famílias com a mesma renda per capita, no que diz respeito às oportunidades de ingresso no sistema escolar.

Continuo achando que racismo e discriminação racial, no passado e no presente, constituem a explicação mais sólida para as desigualdades raciais. A disparidade de renda entre brancos e não-brancos é talvez o aspecto mais gritante das desigualdades. Mas, insisto, pretos e pardos estão expostos a desvantagens em todas as etapas do ciclo de vida (Hasenbalg apud Guimarães, 2006, p. 263).

Apesar das condições socioeconômicas e das desigualdades regionais, evidenciadas no Brasil impactarem tanto entre alunos brancos como negros, os dados do Censo Escolar e o referencial teórico apontam que os alunos negros ainda são os que mais sofrem em sua trajetória escolar, tendo em vista os fatores intra-escolares que atuam, camufladamente, para a desqualificação e apagamento dos sujeitos não-brancos.

3.3 REGIÃO CENTRO-OESTE

No Centro-Oeste do Brasil verifica-se maior concentração de alunos negros na educação infantil (creche e pré-escola). Na transição da pré-escola para o Ensino Fundamental é identificado o maior índice de exclusão escolar de negros na região: 12,6% no ano 2007 e 6,6% em 2009. Vale destacar a redução significativa deste índice, em dois anos tal exclusão se reduziu quase pela metade. Nos demais níveis de ensino a redução do número de alunos negros é menos perceptível, aproximadamente 2%.

No Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental, o contingente de alunos negros aumentou notoriamente, de 2007 a 2009, no primeiro saltou de 12% para 25%; no segundo avançou de 14,9% para 28,5%.

De acordo com Castro (2000), a educação no Centro-Oeste avançou muito desde a década de 1990, e em alguns aspectos aproxima-se muito do perfil das Regiões Sul e Sudeste do país. A região apresenta uma estrutura de matrícula no Ensino Fundamental com tendência à estabilização da 1ª à 4ª série e forte crescimento da 5ª à 8ª série, assim como no Sul e no Sudeste. Além disso, “a região Centro-Oeste também registrou uma queda bastante acentuada na taxa de analfabetismo, de 25,3%, em 1980, para 11,6%, em 1996, aproximando-se assim do perfil das regiões Sul e Sudeste. Na população urbana da região Norte, a queda foi maior ainda: de 29,3% para 12,4%” (Castro, 2000, p.430).

Henriques (2001) aponta que, diferentemente do que se verifica no Norte e no Nordeste, a população pobre distribui-se de forma equilibrada entre as demais regiões: 12% no Sul, 9,5% no Norte e 7,7% no Centro-Oeste. Acerca do desenvolvimento industrial modesto, nota-se um crescimento com a expansão da fronteira agrícola, a proximidade com o Distrito Federal também influencia nesse progresso.

40

Ao contrário das regiões Sudeste e Sul, no Centro-Oeste a proporção de negros que está na escola é menor. Em 2007, o segmento negro representava 57,5% do total da população, no período seguinte (2009) este índice caiu para 57,3% (IBGE, 2010). Embora a população negra tenha se reduzido na região, chama a atenção o aumento significativo de alunos negros na educação básica.

De acordo com o Censo Escolar, no Centro-Oeste, o número de sujeitos negros na escola supera o número de brancos, porém destaca-se o elevado número de alunos com raça/cor “não-declarada” (72,2%). Este dado revela os impactos da ideologia do branqueamento no processo de pertencimento racial e identidade dos sujeitos, sendo, portanto, esta região *locus* de uma grande parcela da população que está invisibilizada, segundo a cor/raça e dessa forma, camufla a real situação do aluno negro ao longo de sua trajetória escolar.

3.4 REGIÃO SUDESTE

As desigualdades regionais em termos educacionais são latentes quando observados os dados estatísticos e as pesquisas qualitativas sobre o tema. O Sudeste se constitui na região brasileira que apresenta a segunda menor taxa de analfabetismo na população maior de 15 anos, 5,7% (em 2009). Os dados educacionais da região apontam para a universalização do Ensino Fundamental e crescente expansão do Ensino Médio; além disso, os salários, as condições

de trabalho e a formação dos professores no Sudeste são muito melhores do que no Norte e no Nordeste (Lemos, 2005).

Além da questão educacional, em termos de desenvolvimento socioeconômico, o Sudeste apresenta diversas vantagens em relação às demais regiões do Brasil (à exceção do Sul que também é considerada como uma das regiões mais desenvolvidas do país). Os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) no Sudeste estão entre os melhores do Brasil: São Paulo, 0,833; Rio de Janeiro, 0,832; Espírito Santo, 0,802 e Minas Gerais, 0,800. A maioria da população reside em áreas urbanas (aproximadamente 93%), embora existam vários problemas urbanos, como engarrafamentos, déficit de moradia, violência, poluição, etc. (IBGE, 2010).

Observa-se ainda uma ampla predominância dos estados do Sudeste na apropriação do PIB ao longo do período 1998/2003. “Com efeito, em 1998, São Paulo e Rio de Janeiro detinham 46,5% do PIB do País. Esses dois estados concluíram 2003 com uma participação de 44,0% no PIB nacional” (Lemos, 2005, p.13).

Sobre os dados do Censo Escolar, verifica-se que, assim como no Norte, Nordeste e Centro-Oeste, na região Sudeste a maior concentração de alunos negros está na educação infantil. Porém, na região sudeste, o contraste entre o contingente de negros na educação infantil (creche e pré-escola) e no Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) é menor do que se verifica nas regiões Norte e Nordeste.

Em relação ao índice de exclusão das crianças pretas e pardas, verifica-se que, em 2007, a maior redução do número de alunos ocorreu na passagem dos anos finais do ensino fundamental para o ensino médio, com redução de 5% do número de alunos. Em 2009, este índice cai para 4% tanto na passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, quanto deste para o Ensino Médio. Os dados demográficos indicam um crescimento da população negra de 1,5% do ano 2007 (40,8%) a 2009 (42,3%) (IBGE, 2010).

A redução do índice de alunos negros na transição da pré-escola para o Ensino Fundamental representa uma taxa média de 3%, diferentemente, do que foi verificado nas regiões Norte e Nordeste, nas quais tal índice varia de 16 a 19%.

A tendência da composição quase paritária entre o número de alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental verificada tanto no Sudeste quanto

no Sul, deve-se tanto à melhoria do fluxo escolar como à própria dinâmica demográfica dessas regiões.

Segundo Castro (2000), as regiões Sul e Sudeste já vivenciam um processo de massificação do ensino médio. Nas regiões Norte e Nordeste, em que pese o significativo crescimento da matrícula nos anos mais recentes, o Ensino Médio ainda permanece bastante elitizado.

Outra divergência que elucida as desigualdades regionais do país é que, diferentemente do que ocorre nas regiões Norte e Nordeste, no Sudeste a proporção de alunos negros na Educação Básica é maior em relação ao número de pessoas negras da população.

Em 2009, por exemplo, na região Sudeste havia, em média, 22% de alunos negros no Ensino Fundamental e Médio para 42% de negros na população; na região Nordeste são, em média, 30% de alunos para 71% de pessoas negras na população; na região Norte, verifica-se, em média, 31% de alunos negros nos referidos níveis de ensino para um total de 76% de negros na população.

42

No Sudeste, o número de alunos de raça/cor branca é maior do que o número de pretos e pardos. Tal situação confirma a tese de Hasenbalg e Silva sobre o ciclo de desvantagens cumulativas que o sujeito negro enfrenta ao longo de sua vida, na medida em que este sofre duplamente: inicialmente, com as limitações da origem social e, ao longo do ciclo de vida individual, pela acumulação de desvantagens sucessivas.

Quando ocorre uma melhora no sistema educacional, em termos de acesso e permanência, tal avanço atinge prioritariamente alunos brancos. De 2007 a 2009, por exemplo, identifica-se um aumento no número de alunos, porém este aumento é maior no caso dos alunos brancos, de 28% saltou para 34,1%, com aumento de 6,1%, enquanto que no caso dos pretos este aumento foi de 0,5% e dos alunos pardos foi de 4,3%.

3.5 REGIÃO SUL

Os dados sobre a região Sul diferem em grande escala dos dados apresentados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, e aproximam-se em alguns aspectos da região Sudeste. Os dados apontam para a perceptível constante no número de alunos negros, ao longo da Educação Básica; situação bem diferente das regiões Norte e Nordeste.

A exclusão escolar dos negros, ao longo dos níveis de ensino, é bem reduzida. O maior índice, em 2007, foi de 1,2% dos anos finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio; em 2009, este mesmo índice é identificado na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental. Quadro similar ao que foi observado na região Sudeste.

Outra constatação importante que distingue a região Sul das demais é o fato de que a maioria dos alunos negros encontra-se no Ensino Fundamental (anos iniciais), e a menor proporção está no ensino médio (8,4%, em 2007 e 9,6%, em 2009), com uma queda do número de alunos muito pequena entre estes níveis de ensino.

Assim como na região Sudeste, a região Sul apresenta a maior proporção de negros na escola, quando comparado à quantidade total de negros da população. De 2007 a 2009, a população negra cresceu 0,3% – índice inferior às demais regiões analisadas – em 2007, para um total de 20,6% de negros na população, havia em média 9,36% de alunos na educação básica; em 2009, são 20,9% de negros para 10,2% de alunos pretos e pardos na escola.

Apesar da pequena queda do número de alunos negros aos longos dos anos escolares, contata-se na região, o elevado número de alunos brancos, em relação aos pretos e pardos, assim como verificado na desagregação da população por raça/cor. A região Sul apresenta elevados índices sociais, em vários aspectos: possui o maior IDH do Brasil, 0,831 e o terceiro maior PIB per capita do país, 18.257,79 reais, atrás apenas da Região Sudeste e Região Centro-Oeste. A região é também a mais alfabetizada, 94,8% da população.

Diversos indicadores sociais revelam que, apesar do alto desenvolvimento e riqueza existente na região Sul, a população negra ainda é a maior vítima da desigualdade social e do racismo. De acordo com Henriques (2001), “na região Sul, apesar da riqueza relativa, observamos que as pequenas populações parda e preta são significativamente discriminadas, com 46% dos pardos e 41% dos pretos sulistas pobres. E ainda, segundo o critério de pobreza extrema, 16% dos pardos e 18% dos pretos residentes na região Sul são indigentes” (p.12).

Apesar do contingente de negros ser reduzido na região, nota-se que o número de pessoas que se declara de cor preta é ainda menor. Além disso, há um expressivo índice de sujeitos que não declararam a cor, mais da metade

do total de alunos. Novamente, estes dados revelam os impactos do processo de colonização e os efeitos da ideologia do branqueamento.

A maior concentração de brancos na região Sul é explicada pelo processo de colonização desta região. Colonizada principalmente por imigrantes alemães, italianos e poloneses, na região Sul, as características fenotípicas e as preferências culturais dos habitantes aproximam-se muito dos padrões europeus, inclusive no que se refere à cor da pele, predominantemente, branca. Já no caso do Nordeste, a elevada concentração de escravos negros, durante o período colonial, explica, em grande medida, a alta concentração da população preta e parda, nesta região.

Durante o período pós-abolição, esteve muito presente a ideologia do branqueamento, que associa, entre outros valores: desenvolvimento para os brancos e subdesenvolvimento para os negros.

Assim, a história oficial da região Sul institucionaliza e legitima os altos índices de desenvolvimento econômico e social como resultado do processo intenso imigração europeia. Nesse processo, as populações não brancas, mas, sobretudo os negros, são invisibilizados e contornados.

44

Analisar os dados estatísticos educacionais acerca da trajetória escolar do aluno negro, na Educação Básica, implica necessariamente na elucidação das relações sociais presentes na sociedade, bem como de suas contradições e mazelas, uma vez que a escola não está 'descolada' desta realidade, e sim, representa, também, o lugar dos conflitos raciais e da discriminação contra o negro.

4. CONCLUSÕES

Ao mesmo tempo em que os dados do Censo Escolar revelam aspectos acerca da exclusão escolar do negro, na escola, ocultam, também, contradições e elementos que podem influenciar significativamente o acesso ao sistema educacional e sua permanência nele.

O elevado índice de alunos com cor/raça 'não-declarados' camufla a persistência do racismo no Brasil, através da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial, na medida em que a autodeclaração racial interfere no

processo de mobilidade social dos sujeitos, em uma categoria que associa padrões de superioridade e desenvolvimento à tonalidade branca.

Conclui-se, portanto, que a exclusão do negro é um problema nacional, não estando circunscrita a uma região específica, isto é, mesmo havendo significativas diferenças entre as regiões, em todas elas identificou-se o fenômeno da exclusão escolar do negro, algumas com índices mais elevados, outras, menos elevados.

Do período de 2007 a 2009, constatou-se que, embora o aluno negro sofra a exclusão desde a mais tenra idade, os anos finais do Ensino Fundamental representam a culminância deste processo. Ou seja, a maior exclusão dos alunos negros – menor índice de alunos negros nos diferentes níveis de ensino – ocorre na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental e também na transição destes para o Ensino Médio.

A análise, segundo as grandes regiões do Brasil, o Norte e o Nordeste apresentam a maior redução do número de alunos negros, ao longo dos níveis de ensino e, portanto, configuram as regiões com maior exclusão do aluno negro, além de eles sofrerem mais fortemente os impactos das desigualdades socioeconômicas do país. A região Centro-Oeste ocupa uma posição intermediária, com avanços significativos no campo educacional, entre 2007 e 2009.

Embora as regiões Norte e Nordeste apresentem os maiores índices de exclusão do negro e as maiores desvantagens no plano socioeconômico, são também as regiões que apresentam os maiores índices sociais de crescimento e expansão do atendimento educacional.

Nota-se no Brasil um nítido padrão de distribuição regional, com os brancos sendo a maioria nas regiões mais desenvolvidas do país (Sudeste e Sul) e os pardos sendo majoritários nas regiões menos desenvolvidas (Nordeste e Norte). Tal situação revela a influência ideológica do branqueamento no processo de discriminação racial, que associa, entre outros valores, desenvolvimento para os brancos e subdesenvolvimento para os negros.

Destaca-se a necessidade da implementação de políticas e ações concretas direcionadas às especificidades regionais e que, articulado a outras políticas públicas, menos universalistas, que contemplem em maior proporção a diversidade racial, e assim, possam propiciar condições que contribua efetivamente para a construção de uma sociedade mais justa.

Neste estudo os dados estatísticos educacionais são interpretados não apenas por aquilo que manifestam, mas também por tudo aquilo que silenciam, fundamentados em um racismo silenciado pela ideologia da democracia racial.

A distribuição espacial da população negra, prioritariamente nas regiões menos desenvolvidas do país; a menor proporção de negros, nos níveis mais elevados da educação básica; a pequena parcela da população que se identifica como de cor/raça preta; a ausência de dados estatísticos educacionais desagregados por cor/raça; o alto índice de pessoas que não declaram a cor/raça, enfim, todas estas constatações visíveis nos dados do Censo Escolar estão marcadas por inúmeros fatores que são camuflados e assim, legitimados nas relações sociais.

A desigualdade socioeconômica é a causa lógica para as disparidades entre brancos e negros, contudo diversos estudos revelam que mesmo em igualdade de condições socioeconômicas, persiste um diferencial racial nas oportunidades educacionais entre brancos e negros. Assim, afirma-se que o racismo continua sendo a explicação mais sólida para as desigualdades entre brancos e negros, tendo em conta evidências empíricas, sejam elas recolhidas de dados quantitativos, sejam de observações participantes ou documentos.

46

Defende-se a necessidade de produção de pesquisas que desvelem os aspectos camuflados do racismo na sociedade, que apontem quais os elementos presentes nas dinâmicas sociais, os quais operam no plano simbólico e subjetivo dos sujeitos, e que são responsáveis por legitimar a exclusão dos negros.

São necessárias pesquisas que tenham como objeto de estudo a discriminação e a exclusão do aluno negro no Ensino Fundamental e na transição para o Ensino Médio, cujo objetivo seja identificar os elementos que corroboram o abandono e a evasão escolar nestes níveis de ensino, com destaque para as regiões Norte e Nordeste, nas quais tal exclusão é mais evidente e avassaladora.

O racismo no Brasil ainda continua sendo a explicação mais sólida para as condições de desigualdade entre brancos e negros, e que, portanto, enquanto não forem desenvolvidas políticas públicas específicas em relação à questão racial, a população negra continuará sofrendo os danos da exclusão e da desqualificação social.

Da mesma forma, a escola não está isenta dos mecanismos que sustentam a discriminação racial, isto é, no espaço escolar os entraves e conflitos sociais estão

presentes e são legitimados, seja através do currículo, dos livros didáticos, da prática do professor, seja através das representações sociais. Logo, a exclusão do aluno negro da escola deve ser compreendida como um fenômeno social complexo, que está fortemente marcado pelo racismo, e não, somente, por questões socioeconômicas ou regionais.

REFERÊNCIAS

- Andrews, G. R. (1998). Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 11, n. 30, pp.95-115. Recuperado em 10 julho de 2010 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000200008.
- Brasil. (2008). Ministério da Educação e Desporto. *Sinopse Estatística: Educação Básica: Censo Escolar – 2007*, Brasília.
- Brasil. (2010). Ministério da Educação e Desporto. *Sinopse Estatística: Educação Básica: Censo Escolar – 2009*, Brasília.
- Castro, M. H. G. (2000) As desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro. In: Henriques, R. (Org.). *Desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA.
- Guimarães, A. (2006) Entrevista com Carlos Hasenbalg. *Tempo Social*. (v.18, n.2, pp. 259-268). São Paulo.
- Haddad, S., e Graciano, M. (2003). Acesso à educação ainda não é universal no Brasil. In: Sydow, E., Mendonça, M. L. (Org.). *Direitos Humanos no Brasil 2003 - Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos* (v.2, 2ª ed., pp. 179-182). São Paulo.
- Hasenbalg, C. A. (1979). *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal.
- Hasenbalg, C. A., e Silva, N. V. (1990). Raça e oportunidades educacionais. *Estudos Afro-Asiáticos*, 18, 73-89.
- Henriques, R. (2001). Para acabar com a pobreza. *República*, 1(51), 128-151.
- Instituto de Geografia e Estatística. (2010). *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro.
- Lemos, J. S. (2005) *Mapa da exclusão social no Brasil: radiografia de um país assimetricamente pobre*. Fortaleza: Banco do Nordeste S. A.

La trascendencia de la aprobación como necesidad emocional y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje

The transcendence of approval, as an emotional need and its impact at teaching-learning process

Yolanda Lira

Profesora-investigadora, Instituto Politécnico Nacional CIIDIR Unidad Durango, México

Héctor A. Vela Alvarez

Profesor-investigador, Instituto Politécnico Nacional CIIDIR Unidad Durango, México

Héctor Archivaldo Vela Lira

Docente-investigador, Instituto Politécnico Nacional -UPIIG, León, Gto., México

Resumen

El proceso de enseñanza-aprendizaje involucra procedimientos considerados propios del contexto educativo, tales como el hecho de aprobar-reprobar cursos y exámenes. Sin embargo aprobar o reprobar, va más allá del hecho cotidiano; involucra emociones y sentimientos que apoyan o perjudican el desempeño académico de los discentes. La aprobación se convierte en una necesidad cuando se ha estado sujeto toda la vida a la censura y la reprobación de las acciones, la comunicación verbal y corporal, cotidianas. Lograr la interactividad e interdependencia entre pares, en el trabajo académico como lo recomienda la Reforma Educativa en México, implica alcanzar un alto grado de aprobación consciente de las propias actividades, pensamientos y conductas, y desarrollar competencias en el manejo de las emociones a la par de las competencias acadmicas, durante la permanencia en los centros educativos. Desde allí, será más fácil transitar al trabajo colaborativo, solidario y comunitario que se requiere. Sin embargo, el estado actual de la necesidad de aprobación se desconoce como tal, por lo que en este artículo se presentan los resultados del impacto de dicha necesidad en una muestra de 1148 individuos (discentes, docentes y padres de familia) de diferentes escuelas del Instituto Politécnico Nacional y en instituciones educativas del Estado de Durango, así como los resultados de la fase de mediación aplicada a 36 docentes.

Palabras clave: Competencia emocional | necesidad de aprobación | trabajo colaborativo.

Abstract

The teaching-learning process involves procedures considered themselves as its own of the educational context, such as the fact of passing courses and examinations. However approve or not approve, is beyond the daily fact.; involves feelings and emotions that harm or support the academic performance. The approval becomes a need when it has been subject to censure and reprobation on daily actions and verbal or corporal communication. To achieve interactivity and interdependence between peer at academic work as its recommended by the educational reform in México, entails reaching a high aware need for approval level of the own activities, thoughts and behaviors, and develop competencies at handling emotions on par with academic skills, during the permanence in educative centers. Thence, will be easier the transit to collaborative, solidary and community work that is required. Nevertheless the current state of need for approval is unknown, so in this article the results of such a need arise in a sample of 1148 individuals (students, teachers and parents) from diferents schools of the Instituto Politécnico Nacional and educatives centers of the Durango state, and the results of the mediation phase applied to 36 teachers.

Keywords: Emotional competencies | need for approval | collaborative work.

1. INTRODUCCIÓN

Sólo es autoridad la que auxilia que sirve, que aúpa, que te eleva sobre sus propios hombros; esto no impedirá que ella sepa decirte en su momento prudencial una palabra dura, pero sin espavientos ni histerias, con buenas maneras aunque con firmeza

Carlos Díaz Hernández

A casi veinte años del informe de la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI (Delors, 1996), en el que se propusieron los cuatro pilares del aprendizaje: aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser, aún hay vigencia en que:

Nuestro sistema educativo ha dado prioridad a las dimensiones cognitivas, a las que están relacionadas con el conocimiento, y ha olvidado las dimensiones afectivas; ésta es una palabra que paulatinamente ha ido saliendo del ámbito escolar desde finales del siglo XIX e inicios del XX... Damos por sentado que la madurez emocional ya se ha consolidado cuando tienen 8 y 9 años; cuando la verdad es que ninguno de los adultos ha acabado su Educación Emocional. Después, cuando llegan a la universidad –claro, este es el templo de la ciencia–, no podemos ocuparnos de los problemas emocionales de los jóvenes.

50

Ya decía Comenio (2007, p. 74) desde 1922 en el Fundamento II de la facilidad para enseñar y aprender de la Didáctica Magna:

Por los preceptores, si son afables y bondadosos, sin espantar los espíritus con su sombría seriedad; atrayéndolos por el contrario, con su paternal afecto, modales y palabras, si hacen agradables los estudios que emprendan por su importancia, amenidad y facilidad; si alaban y ensalzan a los más aplicados...

Y aunque no se concuerda con alabar solo a los más aplicados, en el escenario de la sociedad actual, dinámica por excelencia, aún existen una gran variedad de necesidades personales que influyen a la convivencia humana. Estas se vinculan con las emociones de los individuos a través de diversas actuaciones, entre las cuales existe algún grado de dependencia. La mayoría de los docentes dedicados a su práctica disciplinar, desconocen la existencia de las necesidades emocionales y por ende, como coadyuvar en la formación de las competencias emocionales¹, y no espantar los espíritus con su sombría seriedad.

¹ Habilidades que se exteriorizan por la vía verbal y práctica, logrando desplegar la motivación necesaria para perfeccionarse en lo emprendido beneficiando a la institución o la empresa, mediante actitudes y comportamientos asertivos, aceptando desafíos, dejando ver autoestima, autoconfianza y adaptación al trabajar en equipo (habilidad para trabajar con otros y lograr los objetivos, hacer y cumplir los planes y tomar las decisiones adecuadas en forma conjunta).

La satisfacción de algunas de estas necesidades emocionales, sobre la satisfacción de otras necesidades ha sido temática de estudio y de definiciones de diversos autores, todas relacionadas en esencia a las interacciones sociales, sin embargo, las particulares formas de depender y como esto impacta el desarrollo integral de los discentes se desconoce. Hay vacíos de información y de acciones para tratar a la dimensión intrapersonal que involucra a las emociones y su sujeción con las necesidades; y más específicamente la necesidad de aprobación² (Lira, 2013) su concepción y significancia.

2. NECESIDADES BIOLÓGICAS O NATURALES

Se ha dado por llamar así a las necesidades humanas ordenadas jerárquicamente que conllevan presión al individuo para cumplimentarlas con cierto orden de importancia: Estas necesidades son básicas (hambre, sed) y de ellas depende la supervivencia del organismo. Son indispensables para mantener el equilibrio fisiológico (homeostasis), y el consumo de azúcar, proteínas, agua y oxígeno son indispensables para la vivir con calidad de vida saludable, obviamente la necesidad de respirar es la primera. Una característica particular del ser humano, es que la filosofía personal con miras al futuro tiende a cambiar cuando el organismo está dominado por una necesidad fisiológica determinada. El hombre hambriento, por ejemplo, encuentra su plena felicidad en tener garantizado el alimento.

Agnes Heller, proporciona una clasificación histórico–filosófico–antropológica en la que indica las siguientes categorías: «necesidades naturales» y necesidades «socialmente determinadas» (sinónimo de las primeras son a menudo las «necesidades físicas», las necesidades «necesarias»; a las segundas corresponden las «necesidades sociales», al menos en el sentido amplio de la palabra) (Heller, 1974, p. 28)

Por su parte Abraham Maslow (1991) en su libro de Motivación y personalidad indica que:

[...] estas necesidades fisiológicas son las más prepotentes de todas las necesidades. Esto significa concretamente que el ser humano que carece de

² La necesidad de aprobación, surge de la disminución de la propia importancia a través de la enseñanza de los “buenos modales”, con fines de adaptación social. La naturaleza se avasalla por la obediencia no explicada.

todo en la vida, en una situación extrema, es muy probable que su mayor motivación fueran las necesidades fisiológicas más que cualquier otra. Una persona que carece de alimento, seguridad, amor y estima, probablemente sentiría con más fuerza el hambre de comida antes que cualquier otra cosa.

Agnes Heller, independientemente de la clasificación mencionada antes, también indica que:

La palabra «necesidad» constituye un término vago, indeterminado y totalmente empírico...La necesidad es deseo consciente, aspiración, intención dirigida en todo momento hacia un cierto objeto y que motiva la acción como tal. El objeto en cuestión es un producto social, independientemente del hecho de que se trate de mercancías, de un modo de vida o del «hombre otro». La objetivación social y las necesidades se encuentran siempre en correlación; la primera fija el «ámbito», delimita la extensión de las necesidades de los hombres que viven en una determinada sociedad, que pertenecen a un determinado estrato social. Esto explica por qué las necesidades son personales (sólo las personas desean conscientemente algo, aspiran a poseer algo, lo anhelan) y al mismo tiempo sociales (desde el momento en que el objeto de toda necesidad viene «proporcionado» por la objetivación social). No existen «necesidades naturales». El aire no es objeto de una necesidad, constituye, por el contrario, una condición de nuestra existencia, mientras que el hecho de que prefiramos el aire fresco y limpio al contaminado es ya la manifestación de una necesidad. Debemos distinguir también, siguiendo las intenciones de Marx, entre las denominadas «necesidades existenciales» y las «necesidades propiamente humanas» (Heller, 1974, p. 170).

52

Y asumiendo más allá del significado de la palabra necesidad que se encuentra en el diccionario, la relación que Heller menciona de necesidad como objeto social, que impacta en el ámbito educativo; y como una vía para contribuir a la formación de los futuros trabajadores, es que se profundiza en este estudio sobre las necesidades emocionales, más allá del estrato social, contexto social o académico en el que los discentes y docentes interactúan.

3. NECESIDADES SOCIO-EMOCIONALES

“Hace falta que los alumnos (sobre todo a partir de 5º de primaria y hasta el término del bachillerato) experimenten en su interior dos transformaciones profundas y absolutamente insustituibles: la apropiación de la conciencia racional y la familiaridad con las diversas operaciones de su inteligencia... Mientras nuestros maestros no le den el golpe al hecho de que desarrollar la inteligencia implica vivir estos procesos interiores (y la única manera es que lo experimenten ellos mismos), difícilmente podrán lograr que los alumnos aprendan a aprender...”

decía el maestro Latapí (2001, p. 156, 157) en su reflexión para la problemática de la educación mexicana.

Y estos procesos interiores contienen “necesidades”, mismas que fueron abordadas por Maslow (1975) desde una perspectiva Humanista, creando su famosa pirámide de necesidades instintivas. Por otro lado, desde un enfoque de la sociedad industrial, Marcuse (1987) se empeña en diferenciar entre necesidades verdaderas y aquellas falsas, partiendo de los intereses que crean a estas necesidades. Mientras que con una orientación economista, Alonso (1993), menciona: “Es la estructura social la que determina el orden de prioridad de las necesidades”.

Las necesidades de las personas son múltiples, algunas se originan por las estructuras cerebrales heredadas y por la historia evolutiva de la humanidad, para regular la homeostasis corporal (necesidades fisiológicas); otras son disposiciones innatas en el córtex cerebral para proporcionar elementos psicológicos en el crecimiento y el desarrollo saludable (necesidades psicológicas orgánicas), otras más son disposiciones que se aprenden y que obligan a los individuos a preferir algunos aspectos del ambiente, en lugar de otros aspectos (necesidades sociales), y otras más existen como voluntades y deseos inducidos por las situaciones (cuasi-necesidades), (Reeve, 2003, p. 162).

Las necesidades sociales surgen de las preferencias obtenidas a través de la experiencia, la socialización y el desarrollo. Tales necesidades persisten a lo largo del tiempo y existen como diferencias individuales adquiridas como parte de la propia personalidad. Ejemplos específicos de necesidades psicológicas sociales además de la de aprobación son: el logro, la aceptación o afiliación, la intimidad y el poder, la importancia y la búsqueda de bienestar sobre todo de tipo material y es que como diría Marx, en referencia a estas últimas “...la reducción del concepto de necesidad a la necesidad económica constituye una expresión de la alienación (capitalista) de las necesidades, en una sociedad en la cual el fin de la producción no es la satisfacción de las necesidades, sino la valorización del capital, en la que el sistema de necesidades está basado en la división del trabajo y la necesidad sólo aparece en el mercado, bajo la forma de demanda solvente (Cfr. Marx, *El Capital*, cit., vol. I, p. 12., citado por Heller, 1974, p. 25), y por tanto las necesidades psicológicas o emocionales de los seres humanos se ha descuidado y es tiempo de considerarlas.

4. LA NECESIDAD DE APROBACIÓN

Desde 1977 Wayne Dyer (2010), escribió:

[...] la necesidad de aprobación de los demás equivale a decir: "Lo que tú piensas de mi es más importante que la opinión que tengo de mí mismo"... cuando la búsqueda de aprobación se convierte en una necesidad, tú entregas un trozo de ti mismo a la "persona exterior" cuyo apoyo es imprescindible para ti. Si ese tercero te desaprueba, te inmoviliza (aunque sea levemente). En ese caso es como si hubieras elegido ponerte tu propia valía como un adorno en la manga para que la gente te la sobe o no te la sobe según le parezca. Te sientes bien en tu interior solamente si ellos deciden administrarte alguna dosis de alabanza...

Es decir, la necesidad de aprobación surge entre otros motivos, en los primeros años de vida ante la verbalización de "no"; palabra inevitable para corregir, limitar y proteger al infante durante su proceso formativo, pero que en tono y lenguaje no verbal violenta, generando sensación de alerta y miedo. Ante lo inexplicable de la desaprobación del hecho como dice Dyer, "la llamarada de independencia, el deseo de ser tú mismo tan vivo en ti cuando eras niño era aplastado a menudo con un rotundo: "Confía en papá y mamá. Si no lo haces, te reprobaremos y si te reprobamos nosotros, tú tendrás que reprobarte a ti mismo".

54

Goleman (2007, p. 243) por su parte y refiriéndose a Siegel indica que éste:

[...] denomina muy adecuadamente, a mi entender ambivalentes a los padres cuya primera reacción fue la de enfadarse, luego sentirse culpables y, finalmente, decepcionarse. Aunque tales padres puedan, en ocasiones, ser amables y cuidadosos, lo más frecuente, sin embargo, es que envíen señales de desaprobación y rechazo a su hijo, que asuman expresiones faciales de disgusto o desprecio, que eludan su mirada y que su lenguaje corporal exprese enfado o desconexión, una actitud emocional que lastima y humilla reiteradamente al niño".

Coincidiendo con lo anterior Smith (2010, p 38, 39) afirma:

Nuestros padres llevan a cabo esta labor de adiestramiento emocional de una manera muy sencilla. Nos enseñan ideas y creencias acerca de nosotros mismos y de la manera en que se comporta la gente, que sustentan sentimientos de ansiedad, ignorancia y culpabilidad... El efecto que obra en el niño el empleo de ciertos conceptos "cargados" de bueno o malo, bien hecho, mal hecho, para controlar lo que se hace...

Implica entre otras cosas, el surgimiento de la reprobación que es indicativa de no hacer algo adecuadamente (en el ámbito escolar se refiere básicamente a los comportamientos, la conducta, los hechos y las calificaciones).

5. LA APROBACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO

En el sistema educativo actual, a pesar de la intención de cambiar la forma de evaluación del aprendizaje en los discentes, a fin de hacer una evaluación **más integral** del desempeño; subyace el requisito de aprobar y cumplir con los contenidos, las acciones y las actitudes que las normas convencionales o tradicionales en el siglo pasado, forjaron al docente actual. Los docentes perfeccionistas y dedicados a su disciplina, probablemente posean en sí mismos un alto nivel de necesidad de aprobación, lo que les induce a exigir como se auto-exigen.

Y aunque como dice Hudson (1993, p. 19). “cada uno reacciona de modo diferente según sea su propio trasfondo de experiencia personal”, en el ámbito escolar esta necesidad no sólo influye en los esfuerzos desmedidos por aprobar que con frecuencia viven las y los discentes de medicina y de las llamadas “ciencias duras”, y que les quebranta la salud sobre todo en los primeros años de la carrera; sino que traspasa las relaciones interpersonales que se dan entre las y los **jóvenes**, en embarazos no deseados y la consecuente deserción escolar ya que aparte de la poca educación sexual real que reciben, no aprendieron a decir que no, con tal de que las quieran y las aprueben. Cabe hacer notar, que la educación tradicional en casa y en la escuela ha sido el disparador por su violencia intrínseca e intransigencia, de que muchas personas sean sumisas y posibles víctimas de la violencia. Cuando los discentes varones no saben decir que no, se les dificulta rechazar el alcohol y las drogas. La situación se torna crítica porque en la actualidad y más allá de las pandillas juveniles de otros tiempos, hoy los jóvenes se involucran con grupos de delincuencia organizada, porque como señala Smith (2010, p. 11):

Aunque les habíamos dado una buena preparación lingüística, cultural y técnica, no les habíamos preparado en absoluto para enfrentarse de manera asertiva y confiada a un examen personal crítico, efectuado en público... No enseñamos a los alumnos a afirmarse a sí mismos sin tener que justificarse o dar una razón para todo lo que hacen o quieren hacer...

Así, el discente no sabe decir que no al entorno confiable como es la escuela o la familia, pero tampoco le sabe decir que no, al entorno de riesgo, por miedo a ser desaprobado.

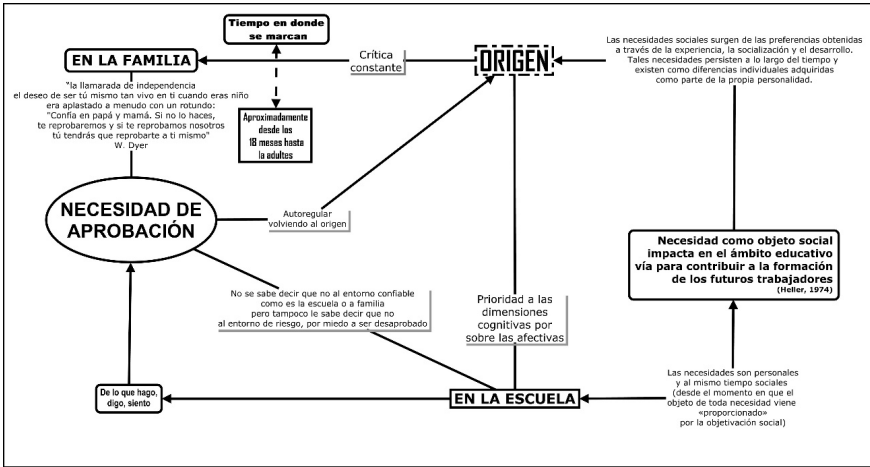
Lo que ocurrió en los procesos de formación de cada sujeto es una explicación posible; sin embargo "...en el mejor de los casos, los modos de ver y las interpretaciones del pasado tienen importancia sólo cuando embrutecen a una persona en una rigidez" (Hudson, 1993, p. 24), como sucede a muchos adultos que desconocen sus propias necesidades y sin embargo, trabajan educando individuos; de ahí la trascendencia de conocer el estado actual de la concepción que de aprobación existe, en los involucrados en el proceso de enseñanza - aprendizaje, reconceptuar a la aprobación como necesidad emocional que también está en el interjuego de las relaciones docente-discente y el desarrollo de la competencia emocional que involucra el conocimiento de los procesos de desarrollo de la inteligencia porque entre otras reflexiones, la palabra inteligencia tiene su origen en la unión de otras dos palabras latinas, la palabra *inter* (entre) y la palabra *legere* (elegir o escoger). Al adaptar el origen de ese término al concepto actual de inteligencia, se llega a la conclusión de que la inteligencia es la elección (mejor) entre dos o más situaciones. De este modo, es inteligente el que escoge la mejor salida o la mejor respuesta. Ese concepto indica la capacidad de que disponemos para, gracias a la selección, penetrar en la comprensión de las cosas (Antunes, 2000 p. 24), y por ende ser independiente y no requerir de aprobación; porque como dice Gómez, 2011, p.215):

56

"Se hace necesario... defender y promover una educación liberadora, transformadora para la vida... una educación para la vida buena y justa... para responder a las necesidades e intereses de un sujeto precarizado por el modelo cultural, social y económico vigente, de modo que se brinden herramientas para su autoliberación".

Y es en este sentido que conociendo la necesidad de aprobación como se indica en la Figura 1 es posible autorregularla desde una perspectiva pedagógica.

FIGURA 1
Origen de la necesidad de aprobación



6. DISEÑO METODOLÓGICO

Se empleó la vía inductiva, con métodos analíticos y sintéticos, de tránsito de lo abstracto a lo concreto, sistematización y modelación en cuanto a métodos teóricos. A nivel empírico el análisis de documentos y los cuestionarios diagnósticos. En la guía de la entrevista se contemplaron datos generales de identificación de los sujetos. Los instrumentos fueron evaluados y caracterizados por su concepción cualitativa y se relacionaron con las singularidades de los sujetos participantes. Se sistematizaron las referencias documentales para determinar la situación actual del concepto de necesidad de aprobación en los docentes y en los discentes y se dio tratamiento a los datos obtenidos para el proceso de intervención.

Se aplicó un cuestionario, comparándolo con el acervo de los datos ya procesados y caracterizados de varios cientos de cuestionarios previos y se procedió a intervenir en un grupo seleccionado de docentes voluntarios.

7. RESULTADOS

7.1 **DIAGNÓSTICO DE LA NECESIDAD DE APROBACIÓN**

En base al diseño del cuestionario de necesidades³, la calificación ideal sería de 9. Ello implicaría que las personas no tienen necesidad de aprobación y por tanto son autónomas y libres. Cualquier persona que se acerque a este resultado, prácticamente estará libre de la necesidad (en varios cientos de cuestionarios esto no ha ocurrido).

La comparación de las gráficas del muestreo realizado tanto en las mujeres como en los varones estudiantes, se observó que las calificaciones promedio obtenidas para la necesidad de aprobación son hasta de siete puntos arriba respecto de los docentes. Ello nos permite inferir que entre más alto es el nivel de estudios, menor es el nivel de la necesidad de aprobación.

El cuestionario demuestra la influencia que en la conducta de los docentes tienen las necesidades emocionales, en el proceso de mediación del aprendizaje y la formación de los docentes.

58

Dado que la necesidad de aprobación solamente se regula, se generó por consenso de los docentes y como resultado del proceso grupal efectuado en las etapas de aplicación de diagnósticos, clases teóricas, técnicas de meditación, trabajos en equipo, discusiones plenarias, etc., la conceptualización de la necesidad de aprobación desde la perspectiva pedagógica:

La necesidad saludable de ser reconocido por el buen desempeño en el ámbito académico tanto por los pares, como por la comunidad académica.

7.2 **DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A LOS DOCENTES SEDIERIVARON LAS SIGUIENTES OBSERVACIONES**

Solo el 27% de los entrevistados expresó un concepto cercano a alguna de las acepciones del Diccionario, ninguno ha realizado estudios sobre necesidades emocionales y desconocen a la mayoría de los autores mencionados en este trabajo

³ Lira, Y., & Vela, A. H. A. (2013). Docencia integral. Guía para desarrollar las competencias emocionales. México, D. F.: Trillas.

Aunque solo el 12% de los entrevistados expreso un concepto cercano lo expresado por Abraham Maslow en su pirámide, identifican a las necesidades biológicas o filológicas como tales y a algunas afectivas.

El 80% evadió la pregunta o contesto superficialmente al preguntárseles su concepto de necesidad.

En cuanto a si conocían las necesidades de los alumnos, el 75% se refirió a las problemáticas que presenta la preparación de los alumnos en los niveles educativos anteriores.

Sobre las necesidades emocionales que el propio docente tiene, el 63% respondió "ninguna" y el 37% expreso algún sentimiento ambiguo.

7.3 DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A LOS DISCENTES SE DERIVARON LAS SIGUIENTES OBSERVACIONES

El 58% respondió "no" conocer sobre necesidades emocionales y el 18% expreso algún concepto ambiguo, los demás no respondieron.

El 90% dijo no sabe que son las necesidades en general y de lo que necesitan expresaron (65%) "dinero" y el 25% "ser alguien".

En cuanto a si los maestros les preguntan ¿qué necesitas? el 55% dijo "si" y el 40% "no".

7.4 FASE DE MEDIACIÓN

La muestra poseyó las siguientes características:

El rango de edad de los 36 docentes muestreados fue de entre 24 y 75 años, lo cual es un indicador de que el factor edad, no condiciona a la superación docente.

Los años de estudio de los 36 docentes muestreados, fluctuaron entre 18 que equivale a licenciatura en México y 21 años que indica estudios de posgrado, lo cual indica una buena preparación académica de los docentes de la muestra (en México) para el nivel de escolaridad al que imparten.

Se seleccionaron en base a los siguientes criterios:

1. Voluntariedad: Los docentes se inscribieron al curso a partir de la convocatoria que es abierta y ampliamente difundida y a la cual responden especialmente aquellas personas que tienen interés en autoconocerse y tienen algunos conocimientos o intereses previos.
2. Factibilidad del experimento en lo referente a la participación: Se contó con el permiso de los docentes, para realizar la observación de su desempeño y el procesamiento de sus datos, condicionándolo en cuanto a:
 - Confidencialidad
 - Anonimato
3. Intencionalidad: Los docentes acudieron con la finalidad de obtener un autoconocimiento intrapersonal y muy especialmente referente al conocimiento de sus propias emociones.
4. Normatividad: La impartición del curso es gratuita, institucional y de valor curricular y se accede al mismo, empleando los procedimientos oficiales en el Instituto Politécnico Nacional para recibirlo.

8. A MANERA DE CONCLUSIÓN

60

Sí

Las “Necesidades Emocionales” implican establecer, mantener o restaurar las relaciones con los otros, sobre todo para tratar de evitar o pretender escapar de emociones negativas y las podemos entender como la autodefensa natural que induce a la búsqueda de hechos, circunstancias, personas y cosas, que no produzcan dolor emocional...La compensación a la búsqueda, sería mantener relaciones cálidas y cercanas con contacto humano saludable. (Lira, 2013, p. 60).

Entonces se puede lograr que el impacto, de un adecuado manejo de la necesidad de aprobación en lo académico, se transforme en una ganancia de superación independientemente del resultado de las evaluaciones de cualquier índole.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, L. E. (1993) La Producción Social de la Necesidad, *Revista Economistas*, núm. 28.
- Antunes, C. (2000) *El desarrollo de la personalidad y la inteligencia emocional. Diálogos que ayudan a crecer*. Editorial Gedisa, S. A.
- Castello, B.J. (2005) *Dependencia emocional: Características y tratamiento*, Alianza Editorial.

- Comenio, J. A. (2007) *Didáctica Magna*. Serie "Sepan cuantos..." Núm. 167. Editorial Porrúa
- Cooper, R. K. Ayman Sawaf (1998), *La Inteligencia Emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones.* Editorial Norma
- Díaz, C. (2007) *El Maestro Justo. Obra publicada por El Instituto Tecnológico Superior de los Llanos, Durango, México.* ISBN en trámite.
- Dyer, Wayne (2010) *Tus zonas erróneas.* Editorial Debolsillo.
- Enciclopedia de la Psicopedagogía (s.f.) *Pedagogía y Psicología*; ISBN 84-494-0692-7 Editorial Océano, Barcelona, España.
- Enciclopedia General de Educación (s.f.): Cap. IV *Psicología de la Educación* Vol.1 ISBN 84-494-1126-2 Ed. Océano, España.
- Goleman, D. (1999) *La inteligencia emocional en la empresa.* Javier Vergara Editor, Buenos Aires, Argentina.
- Goleman, D. (2006) *Inteligencia Social*, Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2012) *Inteligencia Emocional*, Editorial Kairós.
- Gómez T. J.R. & Mora A. M. A. (2011) *Pedagogía del futuro. Educación, sociedad y alternativas.* Ensayos pedagógicos CIDE Universidad Nacional, Costa Rica
- Heller, Agnes (1974) *Teoría de las necesidades en Marx*, Ediciones Península, Barcelona, 1978
- Hudson, O'H. W. (1993) *Raíces profundas, Principios básicos de la terapia y la hipnosis de Milton Erickson.* Editorial Paidós.
- Latapí, P. (2001) *Tiempo Educativo Mexicano VII*, Obra publicada por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, ISBN 968 5073 25 2.
- Lira, Y., & Vela, A. H. A. (2013). *Docencia integral.* Guía para desarrollar las competencias emocionales. México, D. F.: Trillas.
- Marcuse, H. (1987) *El Hombre Unidimensional*, Ediciones Ariel, Barcelona, España.
- Maslow, A.H. (1975) *Motivación y Personalidad*, Editorial Sagitario, Barcelona, España.
- Monereo, C. (2007) *Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del "self" y de las emociones.* Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, N° 13 Vol 5(3), ISSN: 1696-2095. Pp: 497-534
- Oriol, A. A. (1996) *Radiografía de la timidez.* Obra publicada por el Instituto Politécnico Nacional, México ISBN 968-7724-09-9
- Reeve, J. (2003) *Motivación y Emoción.* Tercera Edición. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V. México, D.F. ISBN 0-15-508056-3
- Smith M.J. (2010) *Cuando digo NO, me siento culpable*, Editorial DEBOLSILLO.

Steiner C. (1997) *Educación Emocional*. Javier Vergara Editor, Buenos Aires, Argentina

UNESCO/Delors, J. (1996) *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana, Ediciones UNESCO.

Diseño de situaciones de aprendizaje mediadas por TIC en Educación Física

Design learning situations mediated by ICT in Physical Education

Meritxell Monguillot Hernando

Profesora de Educación Física, Instituto Vall d'Hebron de Barcelona. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. España.

Carles González Arévalo

Dr. y Profesor de Programación de la enseñanza de la actividad física y el deporte, Departamento de Educación Física del INEFC-centro de Barcelona

Montse Guitert Catasús

Dra. y Directora del Área de Capacitación Digital y del grupo de investigación Edul@b, Estudios de Informática, Multimedia y Telecomunicación, Universitat Oberta de Catalunya.

Resumen

Los avances tecnológicos de la sociedad de la información conllevan una serie de cambios que han trascendido a todos los ámbitos, incluyendo el educativo. Ante tal contexto, emergen nuevas formas de enseñar y de aprender provocando cambios en los roles del alumnado y del profesorado. El alumnado se convierte en el auténtico protagonista del proceso educativo, mientras que el docente adquiere, entre otros, el rol de arquitecto o diseñador de situaciones de aprendizaje que permiten al alumnado movilizar los conocimientos a fin de desarrollar las competencias básicas. Por tanto, diseñar situaciones de aprendizaje se convierte en una tarea clave para el docente del siglo XXI. Dichas situaciones están mediadas por TIC y movilizan ciertas habilidades y competencias en el alumnado. Las TIC rompen las barreras espacio temporales y facilitan el acceso a nuevos escenarios educativos. De este modo, una adecuada integración de las TIC en las situaciones de aprendizaje permitirá acercar la realidad al alumnado y desarrollar aprendizajes útiles, motivantes y funcionales para su vida.

Palabras clave: diseño | situaciones de aprendizaje | TIC | educación secundaria obligatoria | educación física.

Abstract

The technological advances of the information society involve profound changes in many fields, including the education. Under this context, new ways of teaching and learning are emerging. Moreover, the teacher and students roles are being transformed. Students are becoming the subjects of the educational process while teachers act as pure architects and designers of the learning situations. The later are increasingly important to mobilize student's knowledge to develop basic competences. As a consequence, to design learning situations becomes key for the XXI century teachers. Those situations are normally mediated by the ICT. They are characterized for their capacity to mobilize specific competences and student abilities. The ICT break space temporal barriers and ease the access to new educational environments. Thus appropriate ICT integration in the learning situations will ensure useful, motivational and real learning's, truly useful for life.

Keywords: design | learning situations | ICT | High School | PE.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta los resultados de una investigación educativa de carácter cualitativo basada en un doble diseño, investigación acción (IA) e investigación basada en el diseño (IBD) que tiene como finalidad presentar un nuevo enfoque metodológico para el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de acuerdo con los retos de la sociedad del siglo XXI. El artículo presenta uno de los apartados de la investigación, concretamente el que hace referencia a los elementos clave que deben tener las situaciones de aprendizaje mediadas por TIC en la ESO y en el caso específico de la Educación Física a fin de desarrollar las competencias básicas del alumnado.

2. PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

La sociedad industrial ha dejado de existir para dar paso a una sociedad creativa e innovadora basada en la cultura del emprendimiento y caracterizada por un aprendizaje permanente a lo largo y ancho de la vida (Coll, 2013). La sociedad actual denominada por Castells (2000) "*Sociedad Red*" dibuja un entorno propicio para la creación e intercambio de información y conocimiento entre personas que trasladado al mundo educativo implica cambiar las formas de enseñar, aprender y pensar (Reig, 2010). La llegada de internet junto con los rápidos cambios tecnológicos han dado lugar a nuevas formas de trabajar, comunicarse, divertirse y aprender generando nuevos retos y oportunidades en el ámbito educativo. Ante tal contexto, el aprendizaje se ha vuelto ubicuo, expandido e invisible (Cobo y Moravec, 2011) es decir, no solo se aprende *de* y *en* las instituciones formales, sino que el aprendizaje sucede en cualquier lugar, momento y de la mano de cualquier persona. Este hecho conlleva incorporar las nuevas ecologías de aprendizaje en la educación realizando profundos cambios a nivel organizativo, metodológico y de contenidos que respondan a los desafíos planteados por la sociedad de la información y la comunicación (Coll, 2013). De este modo, la sociedad actual basada en el conocimiento provoca la necesidad de repensar la escuela e imaginar nuevos caminos para el cambio educativo (Fernández Tilve et al., 2009). Ante tal contexto, la incorporación adecuada de las TIC en el aula supone nuevas formas de aprender y de enseñar que permitan la consecución de los retos y objetivos de la educación actual (Marchesi, 2009). En esta línea, Frade (2009) manifiesta que el paradigma actual de enseñanza y aprendizaje ha cambiado, ya no se centra en memorizar contenido sino en el desempeño del alumnado, es decir en desarrollar las habilidades y competencias necesarias en el alumnado que le permitan movilizar el contenido en diferentes situaciones

de forma eficaz. Así pues, en este nuevo paradigma, el alumnado se coloca en el centro del aprendizaje y deja de ser receptor para ser productor activo y crítico de su aprendizaje mediante la interacción y colaboración social con los compañer@s de clase (Reigeluth, 2012). Por su parte el docente, se convierte en guía, facilitador y diseñador de situaciones que generen oportunidades de aprendizaje para el alumnado. De este modo, Acaso (2013) describe el rol docente como *"remixeador"* o *"hackeador"* ya que debe ser capaz de crear situaciones de aprendizaje que motiven, emocionen y despierten el deseo de aprender en el alumnado. En la misma línea Mora (2013) bajo el enfoque de la neurociencia y la neuroeducación, defiende que el docente debe fomentar la curiosidad, emoción y el juego en el alumnado ya que abren las puertas al aprendizaje. De este modo, integrar el desarrollo de la inteligencia emocional en la educación ayudará al alumnado a identificar sus emociones, gestionarlas y encontrar más fácilmente su pasión y talento (Valls y López, 2013).

A nivel escolar el currículo exige unas demandas acorde con los cambios sociales, económicos y tecnológicos del momento. No obstante, de forma general se observa una falta de consenso entre las exigencias curriculares y las prácticas educativas implementadas en muchos centros escolares. A pesar del cambio de paradigma que supone el currículo basado en competencias a la hora de enseñar y educar (Sanmartí, 2010) la realidad educativa es muy distinta, y en cierto modo, sigue anclada a modelos pedagógicos antiguos y obsoletos muy alejados de la realidad. De acuerdo con Fernández Tilve et al. (2009) los centros educativos actuales presentan dificultades para incorporar las TIC puesto que deben esforzarse a nivel estructural, curricular y organizativo para adecuar las TIC a los nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje colaborativos.

En el caso específico de la educación física, todavía hoy día se observan prácticas excesivamente deportivizadas (Pieron, 2008), poco funcionales, descontextualizadas, alejadas de la vida cotidiana del alumnado (Penney et al., 2002) y centradas en el desarrollo de contenidos (González Arévalo, 2010) más que en priorizar la adquisición de competencias básicas. Por otro lado, tradicionalmente la relación entre enseñanza de la Educación Física y tecnología ha sido bastante escasa (Capllonch, 2005) y enfocada básicamente al rendimiento, grabación y medición de la condición física. No obstante, actualmente se observa una marcada tendencia hacia la integración e implementación de proyectos mediados por TIC en educación física. La introducción del m-learning (Monguillot et al., 2014), tabletas, entornos virtuales y redes sociales (Prat et al., 2013) se han convertido hoy día en auténticas herramientas educativas para la materia.

3. PREGUNTA Y OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

En cuanto a las preguntas de la investigación, el presente artículo hace referencia a la siguiente: *¿Cuáles son los elementos característicos de una situación de aprendizaje mediada por TIC en la ESO y en la materia de Educación Física?*

Para responder a esta pregunta se plantea un doble objetivo, identificar y justificar cuáles son los elementos característicos que forman una situación de aprendizaje mediada por TIC en la ESO y en la Educación Física.

4. MARCO METODOLÓGICO

Para identificar y justificar los elementos característicos de una situación de aprendizaje el estudio se ha llevado a cabo mediante una investigación educativa cualitativa fundamentada en la investigación-acción (IA) y en la investigación basada en el diseño (IBD). Se ha seleccionado la IA ya que de acuerdo con Blández (2010) es el método de investigación educativa que mejor se adecúa a las aulas de Educación Física puesto que permite observar, reflexionar, planificar, aplicar y recoger datos. Por otro lado, siguiendo a Gros (2012) la IBD permite ampliar el conocimiento sobre el diseño e implementación de entornos de aprendizaje innovadores y no tiene como objetivo replicar las implementaciones sino generar pautas para aplicar diseños educativos en condiciones similares.

66

El profesorado muestra ha sido seleccionado de forma intencional a fin de conseguir la máxima información relevante. La muestra ha estado formada por:

- 3 profesores de Educación Física de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.
- 67 alumnos de 2º curso de la ESO de 4 centros educativos de Barcelona de distinta tipología.

Los instrumentos utilizados para la recogida de datos han sido el cuestionario, que se ha realizado al alumnado y profesorado, y el focus group virtual y presencial.

Para el análisis de datos se ha llevado a cabo un proceso de triangulación (Ruipérez, 2003) a partir de los datos obtenidos en los diferentes instrumentos y fruto de los distintos actores.

5. MARCO TEÓRICO

Los modelos y teorías de aprendizaje que se han tomado de referencia para diseñar las situaciones de aprendizaje mediadas por TIC en Educación Física han sido el aprendizaje situado, el conectivismo, el modelo TPCKA y las ecologías de aprendizaje.

En primer lugar, la teoría del aprendizaje situado sostiene que el factor clave del aprendizaje es que toda actividad se dé en un contexto (Sagástegui, 2004) y de forma integral con la práctica social (Lave y Wenger, 1991). Esta teoría defiende la participación del aprendiz en una comunidad de práctica para obtener conocimiento, transformarse a sí mismo y a la propia comunidad. De este modo, el aprendizaje situado se basa en que las personas no aprenden en la escuela del mismo modo en que lo hacen en su vida real, hecho que justifica la necesidad de implementar una enseñanza basada en competencias donde la vinculación del aprendizaje en contexto sea una pieza fundamental (Moya, 2008). El aprendizaje situado requiere que el profesorado diseñe contextos educativos para conseguir aprendizajes auténticos donde el alumnado movilice conocimientos para la resolución de tareas (Moya, 2008).

En segundo lugar, el aprendizaje conectado o conectivismo, término acuñado por Siemens (2005) es considerado la teoría de aprendizaje de la era digital (Reig, 2010). El conectivismo explica el efecto de la tecnología sobre las nuevas formas de vivir, comunicar y aprender (Rodríguez y Molero 2009). El conectivismo es por tanto una teoría alternativa de la era digital que incluye la tecnología y las interconexiones que se suceden como actividades para aprender. En la sociedad actual existe un caos informacional y la tarea del aprendiz filtrar qué y cuál información es relevante. La capacidad de construir significado en comunidades mediante conexiones de diferentes fuentes de información es una capacidad propia de la sociedad y economía actual (Siemens, 2005) con lo cual debe ser incorporada en la escuela.

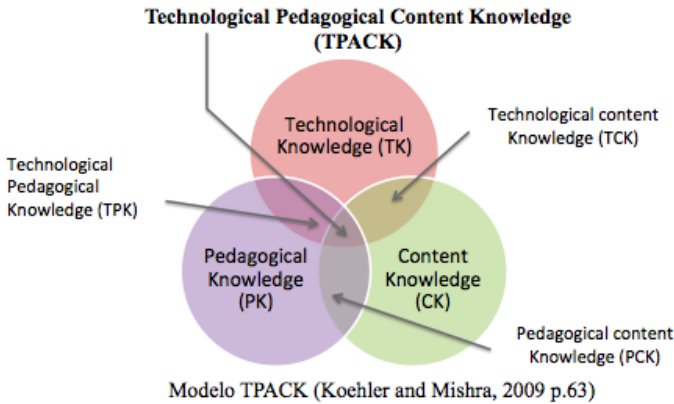
En tercer lugar, los cambios sociales, culturales y económicos de la sociedad de la información dan lugar a las nuevas “ecologías de aprendizaje” (Coll, 2013). Este hecho supone que el aprendizaje puede suceder en diferentes entornos, formales, informales y no formales (Cobo y Moravec, 2011) con lo cual la escuela debe contemplar e incorporar los múltiples entornos en el currículo escolar.

Finalmente, el modelo TPACK de Koehler and Mishra (2009) sostiene que las buenas prácticas docentes basadas en TIC deben estar formadas por la interac-

ción eficiente de tres elementos, contenido curricular, conocimiento pedagógico y conocimiento tecnológico (Valverde et al., 2010). De este modo, integrar la tecnología en el aula sin más no es garantía de cambio e innovación sino que será la combinación de los tres elementos los que producirán la mejora.

FIGURA 1

Modelo TPACK de Koehler y Mishra, 2009 p.63.

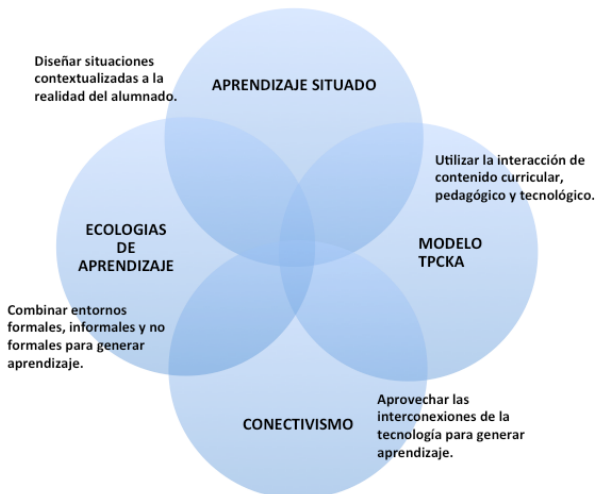


68

La siguiente figura muestra las diferentes teorías en que se sustenta la investigación.

FIGURA 2

Modelos y teorías de aprendizaje de la investigación



Fuente: elaboración propia basándonos en Lave y Wenger, Coll, Cobo y Moravec, Siemens y Koehler y Mishra)

6. LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE MEDIADAS POR TIC COMO ESCENARIO EDUCATIVO

La escuela actual debe formar ciudadan@s para trabajos que aún no existen y que demandan nuevas habilidades propias de siglo XXI y que algunos autores denominan como “*soft skills*” o competencias blandas (Alcalde, 2013). Entre ellas la empatía y la capacidad de relación, la gestión del conocimiento y el espíritu colaborativo. Además, ante una sociedad líquida y en continuo cambio (Bauman, 2007) aprender a aprender parece ser la competencia más importante a enseñar en la escuela (Reig, 2010).

Ser competente es hacer frente a los problemas de la vida diaria integrando y utilizando los aprendizajes adquiridos de forma concreta en situaciones de la vida cotidiana (Roegiers, 2006) con lo cual todo enfoque curricular basado en competencias pasa por una puesta en acción (Perrenoud, 2012). Por ello el docente deberá diseñar situaciones de aprendizaje cercanas a la realidad del alumnado, que le motiven y le susciten interés, invitándole a experimentar, investigar y resolver problemas (Frade, 2009). En tal contexto, la investigación entiende una situación de aprendizaje como aquella que “*permite poner en práctica aprendizajes, comprobar que el alumno ha adquirido los nuevos conocimientos y que sabe utilizarlos de nuevo en diversas situaciones*” (Roegiers, 2004 p.14).

69

7. LOS ELEMENTOS CLAVE DE LAS SITUACIONES MEDIADAS POR TIC

Numerosos estudios y autores actuales manifiestan que la escuela del siglo XXI debe incorporar el desarrollo de ciertos elementos que permitan dotar de competencias al alumnado para responder a la incertidumbre y a las demandas sociales del momento. Enseñar a trabajar en equipo, desarrollar las pasiones e intereses del alumnado (Istance, 2012), fomentar habilidades sociales de interrelación con los demás y de autocontrol emocional (Bisquerra, 2003) e integrar la tecnología en los procesos de enseñanza aprendizaje (Prensky, 2011) son piezas clave del nuevo rompecabezas educativo. Además, personalizar la enseñanza (Gerver, 2012) y combinar diferentes entornos que van más allá del aula tradicional (Acaso, 2013) a fin de fomentar el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida atendiendo así a las nuevas ecologías de aprendizaje (Coll, 2013). Es por ello que las situaciones de aprendizaje deben caracterizarse por integrar una serie de elementos que permitan desarrollar las competencias

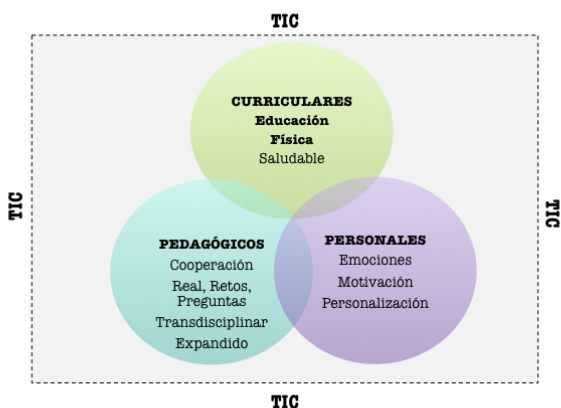
básicas de alumnado y garanticen que responda y actúe de forma eficaz ante los problemas de la sociedad actual.

Una vez revisada la literatura y teniendo en cuenta los autores de referencia, la investigación presenta los elementos clave de una situación de aprendizaje mediada por TIC en la ESO, y de forma específica, en la Educación Física. Los elementos se agrupan en tres categorías: curriculares, pedagógicos y personales. Los elementos curriculares son los específicos de cada materia, que en este caso será “saludable” puesto que el desarrollo de hábitos de vida saludables es la finalidad curricular de la Educación Física. Los elementos pedagógicos recogen los aspectos vinculados con la metodología y el cómo enseñar, mientras que los personales hacen referencia a los intereses y motivaciones del alumnado. La siguiente figura muestra los grupos y elementos de referencia.

FIGURA 3

Grupo de elementos de una situación de aprendizaje mediada por TIC en la Educación Física en la ESO.

70



A continuación se explican y justifican los diferentes grupos de elementos.

7.1 LAS TIC

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) están cambiando las formas de enseñar, aprender, participar, trabajar y divertirse (Coll, 2010). Las TIC forman parte de la vida del alumnado y por ello deben ser integradas en la educación. Enseñar y aprender mediante las tecnologías supone un cambio

de paradigma a todos los niveles, en las relaciones entre profesorado y alumnado, en los contenidos educativos y en la forma de enseñar y evaluar que pueden facilitar nuevas experiencias educativas. Marchesi (2009) sostiene que incorporar las TIC en la educación supone repensar los retos y objetivos de la educación actual y decidir como las TIC pueden contribuir a su consecución.

Por lo tanto, la presente investigación define una situación de aprendizaje mediada por TIC como *aquella que integra la tecnología en los procesos de enseñanza aprendizaje mediante el uso de modelos y estrategias pedagógicas innovadoras.*

7.2 ELEMENTO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

7.2.1 Saludable

El enfoque curricular actual de la Educación Física muestra la importancia de la materia en la adquisición y consolidación de hábitos de vidas saludables mediante la práctica de actividad física y deportiva (González Arévalo, 2010). La cura del cuerpo y de la salud, la mejora de la forma física y el uso del tiempo libre de forma activa y constructiva son competencias que debe desarrollar la educación física en secundaria (Decret 143/2007). Por ello, las situaciones de aprendizaje mediadas por TIC diseñadas des de la Educación Física deberán implementarse bajo parámetros saludables como elemento estrella e hilo conductor de la materia curricular.

De este modo, la presente investigación sostiene que una *situación de aprendizaje saludable es la que tiene como finalidad dotar de herramientas al alumnado para la autogestión de la salud y la mejora de la calidad de vida.*

7.2.2 Educación Física y TIC

La sociedad actual vive inmersa en una auténtica revolución tecnológica que ha trascendido a todos los niveles de la vida, inclusive el educativo. De acuerdo con Prat y Camerino (2013) la incorporación de las TIC en la Educación Física para el fomento de la práctica física es todavía incipiente. No obstante, un uso adecuado de las TIC en esta materia el desarrollo de habilidades como el trabajo colaborativo, la autonomía, la capacidad crítica, la responsabilidad y la búsqueda y selección de la información (Capllonch, 2005). En la actualidad, existen iniciativas que demuestran como el uso de las TIC en la Educación Física incentivan la práctica de actividad física en el alumnado. De hecho, las redes sociales utilizadas de forma correcta, se convierten en una potente

herramienta para fomentar hábitos de vida saludables en los adolescentes. En esta línea, el proyecto #tuitactiu (Nieto, 2012) utiliza Twitter en Educación Física para contagiar la práctica de actividad física en el alumnado. Por otro lado, el proyecto #quesepegue (Herrero, 2012) aplica Twitter para dinamizar los recreos mediante la práctica física saludable. Finalmente, se observa como el m-learning (Monguillot. et al, 2014) abre las puertas a nuevas formas de hacer útiles y funcionales para la Educación Física que facilitan la interacción, la colaboración, la creación conjunta de conocimiento y el aprendizaje.

7.3 ELEMENTOS PERSONALES

7.3.1 Emociones

Las emociones forman parte y marcan el aprendizaje. Aprender va acompañado de sensaciones y emociones con lo cual incorporar el componente emocional en la educación incide positivamente en el aprendizaje (Valls y López, 2013). Además, la finalidad de la educación es desarrollar el sujeto de forma integral, tanto a nivel cognitivo como emocional (Bisquerra, 2003). En esta línea, la neurociencia, centrada en el estudio del funcionamiento del cerebro, demuestra la estrecha relación entre emociones, afecto, proceso cognitivo y aprendizaje. Siguiendo a Mora (2013), la neuroeducación, campo de la neurociencia, presenta una nueva perspectiva de la enseñanza que se centra en el cerebro a fin de facilitar el aprendizaje y mejorar la tarea de enseñar. La neuroeducación incorpora en el aula los conocimientos vinculados con la emoción, atención y curiosidad a fin de abrir la puerta al conocimiento y garantizar el aprendizaje del alumnado (Istance, 2012). Por ello, será necesario utilizar metodologías activas basadas en el placer y la alegría, alejadas del castigo y del miedo (Mora, 2013). En esta línea, las situaciones de aprendizaje que se diseñen en Educación Física atenderán al desarrollo emocional del alumnado incorporando sus intereses y motivaciones. Las situaciones buscarán la participación activa mediante tareas divertidas, inclusivas que fomenten el placer en el alumnado por la práctica de actividad física saludable.

En la misma línea, Bisquerra (2003) manifiesta la importancia de incorporar la educación emocional en el sistema educativo ante los elevados índices de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, estrés y abandono de los estudios. El mismo autor sostiene que la educación emocional se desarrolla mediante la incorporación de ciertas competencias emocionales como la conciencia y regulación emocional y la motivación, aspectos que pueden incorporarse en las situaciones de aprendizaje mediadas por TIC.

En este sentido, la presente investigación entiende una situación de aprendizaje emocional como la que *permite el desarrollo integral del sujeto tanto a nivel intrapersonal, de auto regulación de las propias emociones, como a nivel interpersonal, de habilidades de relación con los demás.*

7.3.2 Motivaciones

Aquello que se aprende a través de la pasión y la motivación raramente se olvida (Prensky, 2011). Por ello será necesario identificar las pasiones del alumnado e integrarlas en el proceso de aprendizaje. En la misma línea, Mora (2013) afirma que *“solo se puede aprender aquello que se ama”*. La escuela debe generar escenarios y situaciones divertidas y emocionantes a fin de despertar la curiosidad y deseo de aprender del alumnado (Gerver, 2012). De este modo, conectar con los intereses y emociones del alumnado permitirá implicarlo en su aprendizaje y hacerlo más efectivo (Istance, 2012).

Una estrategia para fomentar la motivación del alumnado es la gamificación, del inglés *gamification*, que surgida en el mundo de la empresa, es en la actualidad una estrategia pedagógica emergente aplicable al campo de la educación. La gamificación se entiende como la introducción de mecánicas de juego en contextos no lúdicos a fin de promover ciertas habilidades (Carpena et al., 2012) y modificar conductas.

Por ello, la investigación define una *situación de aprendizaje motivante como la que contempla y conecta el aprendizaje con las pasiones e intereses del alumnado a fin de aumentar su implicación y hacer más efectivo el aprendizaje.*

7.3.3 Personalización

Una de las claves para transformar la educación es la personalización y la búsqueda de los talentos y pasiones del alumnado (Sir Ken Robinson, 2011). Las situaciones de aprendizaje deben contemplar las diferencias individuales a fin de comprender las fortalezas y debilidades del alumnado (Istance, 2012) y aceptar que las personas tienen necesidades y ritmos de aprendizaje diferentes (Reigeluth, 2012).

Por lo tanto, la presente investigación describe una *situación de aprendizaje personalizada la que respeta y atiende las diferencias individuales, el ritmo y estilo de aprendizaje, las motivaciones e intereses personales y se centra en el progreso del alumnado.*

7.4 ELEMENTOS PEDAGÓGICOS

7.4.1 Real

Múltiples autores defienden la necesidad de crear situaciones de aprendizaje reales para el alumnado a fin que éste aprenda. En esta línea, Gerver (2012) manifiesta que la enseñanza debe importar a quien aprende y para que importe debe estar dotada de relevancia y de contexto. De este modo, el aprendizaje debe tener una naturaleza contextualizada que permita al alumnado aprender habilidades y conocimientos que conecten con su realidad, que le ayuden a entender la vida fuera de la escuela y el mundo en el que está creciendo (Gerver, 2012). Además de real, el aprendizaje debe ser relevante y para serlo debe conectar con algo que conoce o sabe el alumnado de su propia realidad (Prensky, 2011).

La presente investigación define una situación de aprendizaje real como *aquella que permite al alumnado conectar, entender y aplicar los aprendizajes escolares en su vida actual y seguir aprendiendo más allá del aula.*

74

7.4.2 Retos

El trabajo basado en la resolución de situaciones va más allá de la resolución de problemas simples y provoca que el profesorado diseñe situaciones que contengan un obstáculo a superar a fin de aumentar las oportunidades de aprendizaje del alumnado (Perrenoud, 2008).

De este modo, la presente investigación entiende *que la situación de aprendizaje que propone la consecución de un reto aumenta las oportunidades de aprendizaje del alumnado favoreciendo el desarrollo competencial mediante la movilización de conocimiento.*

7.4.3 Transdisciplinar

El enfoque educativo basado en competencias debe desarrollar las capacidades y potencialidades de cada sujeto y para ello será necesaria la transdisciplinariedad, entendida como la suma de saberes de distintas disciplinas que pretenden buscar la comprensión del mundo (García Retana, 2011). En la vida real el conocimiento no está separado por asignaturas, por ello, el modelo competencial deberá considerar al alumnado de manera integral. La transdisciplinariedad pretende unir los distintos saberes e invita al sujeto a participar activamente en la resolución de problemas y situaciones que mezclen lo teórico y lo práctico.

En este sentido, la presente investigación entiende por *una situación de aprendizaje transdisciplinar la que construye conexiones, vincula y evidencia conocimientos entre diferentes materias y tiene un enfoque globalizador*.

7.4.4 Expandido

Los cambios de la sociedad actual han afectado a todos los niveles del aprendizaje, des del qué, para qué, cómo, dónde, cuándo y con quien enseñar (Coll, 2013). La nueva ecología del aprendizaje supone que la acción educativa sucede en diferentes escenarios y agentes educativos, y a veces de forma implícita, sin esfuerzo (Istance, 2012). Acaso (2013) sostiene que el aprendizaje puede suceder en cualquier momento y lugar no solo en la escuela dando lugar al aprendizaje expandido (Cobo and Moravec, 2011). De este modo, los procesos educativos actuales deben romper las barreras espacio temporales y aceptar e integrar los diferentes contextos (formales, no formales e informales) como espacios reales donde se produce el aprendizaje de forma expandida.

De este modo, la presente investigación concluye que *una situación de aprendizaje expandida es aquella que acepta que el aprendizaje puede suceder en cualquier momento y lugar e integra el contexto formal, no formal e informal en el proceso de enseñanza y aprendizaje*.

7.4.5 Cooperación

Un entorno de aprendizaje debe edificarse sobre la naturaleza social propia del proceso de aprendizaje, es decir debe fomentar la cooperación y el trabajo cooperativo organizado. La habilidad de cooperar y aprender juntos es una competencia clave en el alumnado del siglo XXI. Los entornos de aprendizaje que pretendan ser innovadores deben animar a los estudiantes a colaborar y comunicarse intensamente entre ellos (Istance, 2012). En la misma línea Reigeleuth (2000) manifiesta que el conocimiento no se genera de forma aislada ya que el aprendizaje se da mediante un equipo de personas que trabajan de forma conjunta para la resolución de un problema.

En este sentido, la presente investigación entiende *una situación de aprendizaje cooperativa como la que induce al alumnado a una toma de decisiones conjunta y consensuada para la resolución de problemas para la mejora del propio aprendizaje y el de los demás*.

7.4.6 Preguntas

Para poder enseñar para el futuro es necesario transformar el currículo en preguntas guía que el alumnado deba responder para aprender lo que necesita y evaluar todo el aprendizaje. Para el alumnado conocer las preguntas e identificar cuáles puede conocer es una forma muy útil de autoevaluar su propio aprendizaje. Por ello, las preguntas guía permiten personalizar el aprendizaje del alumnado (Prensky, 2012). Las preguntas guía son generalmente un ¿por qué? seguido de un ¿cómo?

Por lo tanto, la presente investigación mantiene que una *situación de aprendizaje que introduce preguntas guía permite desarrollar en el alumnado la toma de decisiones y la autoevaluación del propio aprendizaje.*

8. CONCLUSIONES

76

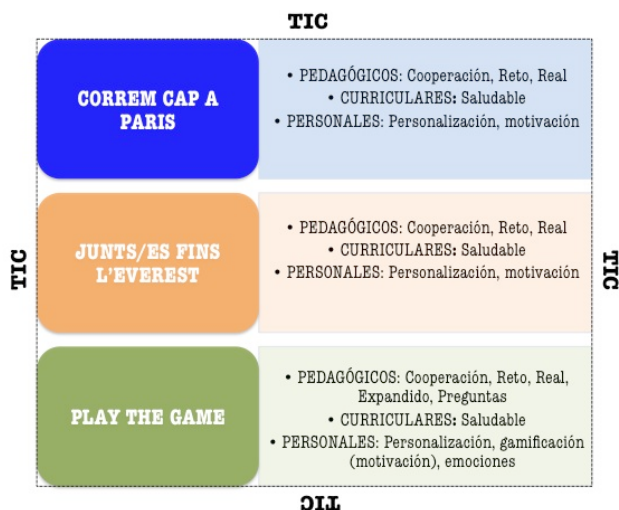
Uno de los resultados obtenidos en la investigación es la identificación de los elementos clave que debe poseer una situación de aprendizaje mediada por TIC en la ESO a fin de desarrollar las competencias básicas del alumnado. A pesar de que la implementación de la investigación se realice sobre la materia de Educación Física, los grupos y elementos presentados son escalables y generalizables al resto de materias curriculares.

Dichos elementos ya han sido motivo de estudio en tres situaciones de aprendizaje mediadas por TIC en Educación Física que han servido como punto de partida en la investigación: *Correm cap a París*, *Junts/es fins l'Everest* y *Play The Game*. Dichas situaciones, que forman parte de la investigación, se caracterizan por poseer algunos de los elementos descritos en el artículo y por enfatizar más algunos de ellos. No obstante, las tres situaciones mantienen en común la búsqueda del desarrollo de la salud como elemento propio de la Educación Física. Por ejemplo, la primera situación, *Correm cap a París* es una situación que ha sido implementada sobre el alumnado de 3r curso de la ESO de dos centros educativos de Barcelona cuyo objetivo principal ha sido llegar corriendo a París de forma cooperativa y saludable a fin de desarrollar la resistencia aeróbica del alumnado. En este caso, la experiencia ha potenciado el trabajo cooperativo mediante el uso de la técnica del marcador colectivo (Orlick, 1990 citado en Velázquez Callado, 2012) sumando los metros corridos de forma saludable por cada alum@. La experiencia también ha introducido las TIC mediante el uso de diferentes herramientas como Google sites, Google forms y Padlet, y la motivación puesto que el alumnado ha utilizado su música favorita para correr y auto motivarse.

La segunda situación es *Junts/es fins l'Everest*¹ la cual ha tenido por objetivo ascender al monte Everest de forma colaborativa entre el alumnado de segundo curso de la ESO de dos centros educativos de Barcelona mediante la ejecución de ejercicios de fuerza convertidos en códigos QR. En este caso el elemento TIC, y en especial el uso del móvil en el aula, ha sobresalido por encima de los demás aunque también se ha introducido la motivación, cooperación y la personalización. En concreto esta experiencia ha demostrado la utilidad y potencialidad del uso del *m-learning* en las clases de educación física (Monguillot et al., 2014).

Finalmente, la última situación implementada bajo estas características ha sido *Play The Game* la cual ha tenido por objetivo aprender a aplicar la frecuencia cardíaca saludable mediante el uso de la gamificación como estrategia metodológica. Esta situación ha sido realizada de forma simultánea por tres centros educativos. En este caso el elemento estrella ha sido la motivación en forma de gamificación aunque también se han introducido otros elementos en forma de retos como la cooperación, las TIC, la personalización, la realidad, las emociones y las ecologías de aprendizaje. La siguiente figura muestra la evolución de los elementos en cada situación.

FIGURA 4
Evolución de los elementos en las 3 situaciones



¹ Primer Premio Modalidad Individual del III Concurs de Bones Pràctiques TIC del Consorci d'Educació de Barcelona. 2013.

Así pues tomando como punto de partida las tres situaciones, el doble objetivo inicial de la presente investigación es identificar y justificar los elementos característicos de las situaciones de aprendizaje mediadas por TIC en Educación Física. Ya en una segunda fase de la investigación, se analizarán las situaciones e introducirán mejoras en cada una de ellas haciendo referencia a los once elementos relevantes presentados en este artículo a fin de desarrollar las competencias básicas del alumnado. No obstante, para provocar auténticos cambios en el aprendizaje del alumnado no será suficiente la mera introducción de los elementos clave en el diseño de situaciones de aprendizaje, sino que, como se ha dicho al inicio del artículo, será necesario realizar un cambio metodológico que afecte a las formas de enseñar, aprender y de evaluar. De este modo, conseguir un alumnado motivado y participativo, docentes arquitectos y diseñadores de situaciones de aprendizaje (Acaso, 2013), utilizar metodologías activas y colaborativas más la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje pasarán a ser los ejes del cambio metodológico.

Finalmente, una vez termine el estudio en base a estas situaciones y elementos seguiremos investigando en su aplicación a otros contextos educativos.

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. 1ª ed. Barcelona, España. Paidós.
- Alcalde, I. (2013). Competencias blandas: avanzando hacia un aprendizaje informal. En Ignasi Alcalde: <http://www.ignasialcalde.es/competencias-blandas-avanzado-hacia-un-aprendizaje-informal/>
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43.
- Blández, J. (2010). *La clase de Educación física: Escenario de la investigación*. En C. González Arévalo, y T. Lleixà Arribas (coords.). Formación del profesorado. Educación Secundaria. Educación física. Investigación, innovación y buenas prácticas (pp. 44-45). Barcelona: Graó
- Capllonch, M (2005). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Física de Primaria: Estudio sobre sus posibilidades educativas*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

- Cobo, C. & Moravec, J. (2011) *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius/Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona. Obtenido de: <http://www.aprendizajeinvisible.com/download/AprendizajeInvisible.pdf>
- Castells, M. (2000). Globalización, sociedad y política en la era de la información. *Bitacora 4-1*. Sem. 2000. 42-53.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. Pensamiento Iberoamericano. Obtenido de: http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/CC_2010_PensamientoIberoamericano.pdf
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 219, 31-36. Obtenido de: http://www.academia.edu/3172409/Coll_C._2013_.El_curriculo_escolar_en_el_marcode_la_nueva_ecologia_del_aprendizaje._Aula_de_innovacion_educativa_219_31-36
- Frade, L. (2009). Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato. *Inteligencia educativa*, p. 411.
- Fernández Tilve, M., & Álvarez Núñez, Q. (2009). Un estudio de caso sobre un proyecto de innovación con tic en un centro educativo de Galicia: ¿Acción o Reflexión? *Bordón*, 61 (1), 95–108.
- Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela del mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos*. Ediciones SM.
- González Arévalo, C. (2010). *Contextos y situaciones en Educación física*. En Complementos de formación disciplinar. Formación del profesorado. Educación Secundaria. Educación física. Graó. Nº 4. Vol. I.
- Gros, B. (2012). Retos y tendencias sobre el futuro de la investigación acerca del aprendizaje con tecnologías digitales. *Revista de Educación a Distancia. Revista en Internet*. 32. Obtenido de: <http://www.um.es/ead/red/32/gros.pdf>
- Herrero Serrano Gloria (2012). *RESUMEN DEL PROYECTO #quesepegue*. Obtenido de: <http://gloriaherreroserrano.blogspot.com.es/2012/05/resumen-del-proyecto-quesepegue.html>.
- Istance, D. (2012). *Crear entorns innovadors per millorar l'aprenentatge*. Debats d'Educació. Núm 27. Universitat Oberta de Catalunya. Fundació Jaume Bofill. Museu d'art Contemporani de Catalunya.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006).
- López, C. & Valls, C. (2013) *Coaching educativo. Las emociones al servicio del aprendizaje*. Editorial SM
- Marchesi, A. (2009). Las Metas Educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*. Universidad de Salamanca.

Obtenido de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3045207&info=resumen&idioma>

- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017- 1054.
- Monguillot, M., González, C., Guitert, M. y Zurita, C. (2014). Mobile learning: una experiencia colaborativa mediante códigos QR. Aplicaciones para el aprendizaje móvil en educación superior [Monográfico]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. vol. 11, n.º 1. págs. 175-191. doi [http:// dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i1.1899](http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i1.1899)
- Mora Teruel, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Editorial Alianza.
- Moya, J. (coord.) (2008). *Proyecto Atlántida. De las competencias básicas al currículo integrado*. Proyecto Atlántida. Ministerio de Educación Política Social y Deportes. Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes de Canarias. Madrid. ISBN: 978-84-691-5352-9.
- Nieto Tó, N. (2012). *Presentación #tuitactiu al FIEP 2012, Barcelona*. [ONLINE] Disponible en: <http://www.slideshare.net/nurianietoto/presentacin-tuitactiu-al-fiep-2012-barcelona>.
- Perrenoud, P. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?. Graó
- Penney, D.; Clarke, G. & Kinchin, G. (2002). Developing Physical Education as a 'Connective Specialism': Is Sport Education the Answer? *Sport, Education and Society*, Vol.7, No 1, pp. 55-64.
- Pieron, M. (2008). La opinión del alumnado de enseñanza secundaria sobre las clases de educación física: un desafío para los profesores y los formadores. *Revista Fuentes*. Facultad de CC de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Prat, Q., Camerino, O. & Coiduras, J.LI. (2013). Introducción de las TIC en educación física. Estudio descriptivo sobre la situación actual. *Apunts. Educación Física y Deportes, N° 113, 3r Trimestre (julio-septiembre)*, pp. 37-44. ISSN-1577-4015
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid, España. Ediciones SM.
- Reig Hernández, D. (2010). El futuro de la educación superior, algunas claves. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*. Obtenido de: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE/article/view/196168>
- Reigeleuth, (2000). Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de la educación. RED. Revista de Educación a Distancia. Número 32
- Roegiers, X. (2006). Enfoque por las competencias y pedagogía de la integración explicadas a los educadores. *Centro Cultural y de Cooperación para America Central. Embajada de Francia en San José Costa Rica*. Obtenido de: [http:// unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan039779.pdf](http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan039779.pdf)

- Ruipérez, G. (2003). *Educación virtual y «eLearning»*. Madrid: Fundación Auna
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. Obtenido de: http://itdl.org/journal/jan_05/article01.htm
- Valverde Berrocoso, J., Garrido Arroyo, M. del C. y Fernández Sánchez, R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC. *Teoría de La Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Universidad de Salamanca, 11(3), 203–229. ISSN: 1138-9737. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201014897009.pdf>
- Velázquez Callado, C. (2012). Comprendiendo y aplicando el aprendizaje cooperativo en Educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*. N.º 400, pp.11-36. Octubre- Diciembre 2012.

Una política pública universal de inclusión digital. Cambios emergentes, obstáculos y desafíos

A universal public policy of digital inclusion. Emerging changes, obstacles and challenges

Viviana Macchiarola

Celina Martini

Ana Eugenia Montebelli

Jorge Guazzone

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Resumen

El propósito del artículo es presentar los resultados de un estudio evaluativo sobre la implementación, en la Provincia de Córdoba, Argentina, en el período 2012-2013, de una de las más ambiciosas políticas universales de Informática Educativa como es el Programa Conectar Igualdad (PCI). El PCI concreta una política pública universal que tiene como objetivo reducir la brecha digital, social y educativa combinando la dotación de computadoras a las escuelas con la capacitación docente y el desarrollo de contenidos digitales y propuestas didácticas. Asume el modelo 1 a 1 por el que se entrega una *netbook* a cada estudiante y docente de las escuelas públicas secundarias, los colegios de educación técnica y los institutos de formación docente. El objetivo central del estudio fue analizar los cambios y/o continuidades en las escuelas, aulas y actores a partir de la implementación del PCI. El enfoque metodológico fue predominantemente cualitativo en tanto estuvo dirigido a evaluar y comprender la implementación del PCI desde las perspectivas y significados construidos por los propios actores. Se llevó a cabo en una muestra intencional de 7 escuelas secundarias públicas de la Provincia de Córdoba. Los resultados muestran gran diversidad en la implementación de la política de inclusión digital en las escuelas, permite valorar logros y obstáculos y formula recomendaciones para los responsables del Programa.

Palabras clave: Política pública | Informática educativa | Inclusión digital | Evaluación de programas.

Abstract

The purpose of this paper is to present the results of an evaluation study on the implementation of one of the most ambitious educational computing programs in the world: Programa Conectar Igualdad (PCI, Connecting Equality Program), in the Province of Córdoba, Argentina, during the period 2012-2013. PCI is the result of a universal public policy whose purpose is to reduce the digital, social and educational gap by combining the provision of computers to schools with teacher training and the development of digital contents and didactic proposals. PCI is a one-to-one computing project that provides netbooks to students and teachers from public high schools, technical colleges and teacher training institutes. The central aim of this study was to analyze changes and/or continuities in schools, classrooms and actors arising from the program implementation. We have used a predominantly qualitative methodological approach as it was aimed at assessing and understanding PCI implementation from the perspectives and meanings constructed by actors themselves. It was carried out in a purposive sample of seven public high schools in the Province of Córdoba. The results obtained show great

diversity in the implementation of this digital inclusion policy, allow the assessment of achievements and constraints, and help us make recommendations to program makers.

Keywords: Public policy | Educational computing | Digital inclusion | Program evaluation.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo da cuenta de un estudio evaluativo sobre la implementación, en la Provincia de Córdoba, Argentina, en el período 2012-2013, de una de las más ambiciosas políticas universales de Informática Educativa como es el Programa Conectar Igualdad (PCI)¹.

El PCI concreta una política pública universal que tiene como objetivo reducir la brecha digital, social y educativa combinando la dotación de computadoras a las escuelas con la capacitación docente y el desarrollo de contenidos digitales y propuestas didácticas. Asume el modelo 1 a 1 por el que se entrega una netbook a cada estudiante y docente de las escuelas públicas secundarias, los colegios de educación técnica y los institutos de formación docente.

84

Se presentan en los próximos apartados el problema que orientó el estudio, la metodología de trabajo, los principales hallazgos y recomendaciones.

2. ACERCA DEL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio se propuso analizar el PCI como política pública o proceso sociopolítico lo que supone conocer tanto la dinámica y los modos en que la política se concreta como las consecuencias que va generando sobre los sujetos destinatarios e instituciones involucradas. En tal sentido, Aguilar Villanueva sostiene que una política no es "...sólo lo que el gobierno dice y quiere hacer [sino] también lo que realmente hace y logra" (2003: 25), en interacción -consenso, adaptación, resistencia- con otros actores sociales. Esta perspectiva analítica supone, entonces, concebir a la política, no como acciones lineales o de lógica piramidal de un organismo monolítico de gobierno sino como fruto de interacciones entre actores e instituciones y entre múltiples campos de decisión orientados por racionalidades particulares. En otros términos, los procesos de

¹ La investigación fue solicitada y coordinada por el Ministerio de Educación de la Nación y realizada en articulación con otras quince universidades nacionales que evaluaron el Programa en las restantes provincias del territorio argentino.

cambio educativo son producto de la interacción entre niveles macro políticos y micro políticos, de la relación interactiva entre Estado, instituciones y actores.

Las consideraciones anteriores argumentan y justifican la necesidad de acompañar la implementación del PCI con un análisis y seguimiento de los cambios y continuidades en los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión institucional que se generan a partir de la ejecución de esta política pública.

En este marco, la evaluación del PCI, entendida ésta como construcción de conocimiento público que informe las decisiones políticas, se orientó por los siguientes interrogantes: ¿Qué cambia y qué permanece en las escuelas, aulas y sujetos a partir de la implementación del PCI? ¿Qué cambia y qué permanece en la configuración y clima de las aulas de las escuelas secundarias públicas? ¿Cómo cambian las prácticas docentes con el modelo 1 a 1? ¿Qué nuevos usos de las TIC se visualizan? ¿Qué cambios y continuidades se advierten en los procesos de aprendizaje mediados por las TIC? ¿Qué continuidades y cambios emergen en las prácticas de gestión institucional?

De este modo el *objetivo general* del estudio fue analizar los cambios y/o continuidades en las escuelas, aulas y actores a partir de la implementación del PCI.

85

Los *objetivos específicos* fueron:

- Analizar los cambios y continuidades en la dinámica y organización escolar a partir de la implementación del PCI.
- Indagar los cambios y continuidades en las prácticas y formación de los docentes en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en las aulas.
- Valorar los cambios y continuidades en las formas de aprender de los estudiantes a partir de la integración de las computadoras portátiles en la escuela.

3. METODOLOGÍA

El enfoque metodológico fue predominantemente cualitativo en tanto estuvo dirigido a evaluar y comprender la implementación del PCI desde las perspectivas y significados construidos por los propios actores. Al mismo tiempo, se procedió a la triangulación de fuentes (docentes, estudiantes, directivos, administradores

de red) y de teorías, ya que se hace uso de diversos enfoques o perspectivas conceptuales provenientes del campo de la educación, la comunicación, la sociología, la psicología, entre otras, que permitan abordar la complejidad de la problemática planteada.

Se seleccionó una *muestra* intencional de 7 escuelas secundarias públicas de la Provincia de Córdoba con criterios de diversidad en sus modalidades y orientaciones y variedad socio-demográfica provincial.

Los *procedimientos y fuentes para la recolección de datos* en cada escuela se consignan en la tabla 1.

TABLA 1
Síntesis del trabajo de campo

Escuelas	Entrevista a director y ficha inst.	Entrevista a Adm. de red	Observación extra-clase	Entrevistas a docentes	Entrevistas grupales a alumnos	Observación de clases
1	1	1	1	6	3	2
2	1	1	1	7	3	2
3	1	1	1	6	3	3
4	1	1	0	6	3	0
5	1	1	1	6	3	3
6	1	1	1	6	3	2
7	1	1	1	6	3	3
TOTALES	7	7	6	43	21	15

4. RESULTADOS

4.1 CAMBIOS Y CONTINUIDADES EN LA DINÁMICA Y ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

Planificación y gestión del PCI

La gestión escolar se planifica, anticipa y organiza en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). En cuanto a la incorporación del uso de las TIC en los Proyectos Institucionales encontramos una variedad de situaciones: a) escuelas donde se han formulado proyectos específicos o proyectos curriculares áulicos que incorporan el uso de las TIC pero que aún no se articulan en un proyecto institucional integral; b) escuelas que planifican el uso de las TIC de manera “implícita”, no sistematizada o formal; c) una escuela que muestra una planificación intencional, explícita y formalizada de la inclusión de las TIC en el conjunto escolar.

Uno de los procesos centrales en toda gestión de un programa educativo remite a crear viabilidad al mismo, esto es, generar las acciones, interacciones, estrategias y condiciones necesarias para que el proyecto sea posible. En las escuelas visitadas, hemos advertido las siguientes estrategias para hacer posible el PCI: a) acciones de apoyo a los docentes para el uso de las netbooks, b) animación, esto es, estimular, promover, motivar, apoyar, convencer, sugerir su uso, c) evaluación del proceso de desarrollo del PCI en la escuela, d) generación de espacios y tiempos para el encuentro y la articulación que posibiliten el trabajo en equipo, la formación mutua, el intercambio de experiencias, proyectos y sentimientos y e) formación docente en la propia institución.

Uno de los cambios más relevantes que ha generado la introducción de las TIC en las escuelas es la digitalización, acceso, almacenamiento y uso de la información institucional y nuevas herramientas administrativas. Así, en las escuelas visitadas las netbooks del PCI son utilizadas: a) para cargar las matrículas en el ANSES, b) por los preceptores, para hacer el listado de los estudiantes, registrar asistencias y sanciones, c) por los profesores, para registrar las calificaciones de los alumnos y realizar así un seguimiento de los aprendizajes, d) para la confección de la página web institucional donde se concentra toda la información de la escuela, de la planta docente y de los estudiantes, e) para llevar la contabilidad de la cooperadora lo que, en una escuela con orientación en administración económica, se realiza como parte de las prácticas de aprendizaje de los estudiantes. Una de las escuelas relevadas está elaborando un programa específico para la gestión escolar.

En síntesis, el PCI con la ampliación del acceso digital a la tecnología móvil y la generación de programas informáticos específicos estaría facilitando la administración escolar y la organización, centralización y uso de la información para la gestión institucional.

El rol del Administrado de Red

Actores claves en la implementación del PCI son los administradores de red. En las escuelas visitadas todos ellos estaban designados para ejercer ese cargo y tenían formación pertinente.

Los *problemas* que, con más frecuencia, deben resolver los administradores son bloqueos, discos rotos, dificultades en la carga de baterías, pantallas rotas, fallas técnicas o salteo de filtros. Ellos resuelven los problemas de software y, si el inconveniente es de hardware, se envía al fabricante con el correspondiente comprobante.

El tipo de *consultas* que reciben varían según los usuarios. Los docentes consultan prioritariamente acerca del uso de los aplicativos lo que da cuenta de los límites en la formación tecnológica de estos actores en su mayoría inmigrantes digitales. Las consultas de los estudiantes refieren a cuestiones técnicas como instalaciones de programas, uso de dispositivos externos, actualizaciones, problemas de virus o de conexión, bloqueos, entre otros. Están ausentes, según uno de los administradores, las consultas sobre el uso con fines de aprendizaje de las TIC. Los directivos realizan consultas de orden administrativo y técnico. Los padres consultan aspectos técnicos como mal funcionamiento, conectividad, impresión, entre otros.

Otra de las funciones que cumplen es la generación de reglas que regulan el uso de las netbooks: los sitios que pueden visitarse, los momentos y lugares para su uso. Especial regulación suscita el uso de las redes sociales. Las formas de control del cumplimiento de las normas varían desde el bloqueo, quitar la netbook, borrar las aplicaciones no permitidas, llamar la atención o reflexionar junto al estudiante sobre el sentido de la norma.

88

El PCI y las gramáticas escolares

Tyack y Cuban (1995) introducen el concepto de gramática escolar para analizar las reformas educativas desde una perspectiva histórica y para comprender cómo se producen o no se producen los cambios y por qué. La definen como un conjunto de formas, normas y reglas que regulan, organizan o gobiernan el trabajo de la enseñanza (Tyack y Cuban, 1995). Constituyen la gramática escolar, por ejemplo, la organización de los espacios y tiempos, la graduación de los aprendizajes, la diferenciación del currículo en asignaturas.

En este apartado analizamos algunos componentes que configuran las nuevas gramáticas del aula a partir de la incorporación de las netbooks como son la comunicación entre los actores, los particulares modos de organización del tiempo y del espacio y el clima escolar.

El PCI potencia y abre nuevas posibilidades de *comunicación* entre los actores de la escuela y de ella con otras instituciones. Los recursos tecnológicos que se utilizan para la comunicación son el correo electrónico, los foros, video llamadas, blogs y redes sociales. Se utilizan para comunicar información sobre cursos, citar a reuniones, enviar programas u otros documentos institucionales, realizar consultas, desarrollar trabajos conjuntos entre docentes de diferentes asignaturas, organizar actividades en proyectos institucionales como los Centros de

Actividades Juveniles (CAJ). En la comunicación interinstitucional las netbooks se usan para intercambiar información con otras escuelas, con inspección, con organizaciones sociales vinculadas a la escuela, con universidades y con escuelas anexas.

Docentes y estudiantes se comunican mediante correo electrónico, foros, programas interactivos o redes sociales con diversos fines. Entre los docentes prevalece el uso del correo electrónico. No obstante, pareciera que predomina un modelo transmisivo de información caracterizado por la unidireccionalidad, la división entre emisores y receptores donde el feedback funciona como refuerzo del emisor. Muy incipiente aparece, en cambio, una modalidad comunicacional caracterizada por la interactividad que implica, según Aparicio y Silva (2012): a) intervención por parte del usuario sobre el contenido; b) transformación del espectador en actor, c) diálogo individualizado con los servicios conectados, d) acciones recíprocas en modo dialógico con los usuarios.

Se advierten algunos cambios en la *organización de los tiempos y espacios escolares*. Cambia, por ejemplo, el acondicionamiento y uso de los espacios escolares. Por un lado, algunos directores han preparado lugares para un mejor uso y aprovechamiento de la tecnología, considerando la disponibilidad de electricidad y conectividad.

Por otra parte, se advierte un uso de todos los espacios escolares (patios, pasillos, la puerta de la escuela) para acceder a la tecnología, en especial, con fines recreativos. Algunos directivos señalan que los estudiantes no salen al recreo para continuar usando las netbooks dentro del aula ya que allí tienen conectividad. Las usan en algunos casos para jugar y en otros para continuar con las tareas de aprendizaje.

La disponibilidad de conectividad parece ser lo que configura el nuevo espacio escolar: los estudiantes están donde pueden conectarse más fácilmente. Con la llegada de las TIC, se observa un "aula expandida" que remite a la ubicuidad producida por las tecnologías, esto es, la posibilidad de aprender en cualquier tiempo y espacio (Burbules, 2007). Esta expansión temporo-espacial del aula es valorada positivamente por su impacto motivador, por el aumento del deseo de estar en la escuela y por la posibilidad de desarrollar actividades de aprendizaje situado. En efecto, las TIC posibilitan también la realización de actividades de aprendizaje en contextos reales, fuera de la escuela, donde aprenden mediante estrategias por descubrimiento o investigación.

El uso educativo de las tecnologías rompe con la linealidad y simultaneidad en las *secuencias de aprendizaje*; los estudiantes ya no realizan todos las mismas tareas y al mismo tiempo sino que se posibilita una mayor autonomía en los aprendizajes que se caracterizan ahora por la descentración, pluralidad y diversidad en los ritmos. No es el profesor y el texto los que marcan el tiempo y orden del aprendizaje, sino las múltiples y diversas interacciones entre el estudiante y el contenido.

Esta nueva gramática escolar entra en contradicción, desde la perspectiva de algunos profesores, con un modelo curricular centrado en secuencias lineales que encadenan de manera unidireccional las asignaturas y los tiempos escolares. El uso de las TIC supone otros tiempos y atenta contra el cumplimiento del currículo prescrito y contra una organización temporal rígida y estilo "mosaico".

La escuela digital también se expande en sus tiempos. Demanda a los docentes más dedicación que ya no se circunscribe al ámbito escolar; también se expande el tiempo destinado al estudio por los jóvenes.

90

El *clima escolar* parece ser la variable de mayor cambio con la llegada del PCI. El clima escolar, componente central de la gramática institucional de índole psicológica o emocional, se define como la atmósfera o ambiente de una institución que se percibe como consecuencia de la estructura y dinámica de los componentes organizativos. Otorga personalidad a una institución y condiciona sus resultados. (Gairín Sallán, 1996).

En este sentido, directivos, estudiantes y docentes coinciden en valorar que el PCI ha cambiado el clima escolar en al menos tres sentidos: mejoras en las relaciones personales (ayuda mutua), mayor motivación o interés por aprender y mejor disciplina escolar.

4.2 LOS DOCENTES Y LAS TIC

Los profesores admiten cambios en su *rol* los que refieren a los siguientes aspectos:

- a) *Relación de horizontalidad* entre docentes y estudiantes donde ambos enseñan y aprenden juntos. La asimetría en el conocimiento informático entre nativos e inmigrantes digitales pone a los docentes en la situación de aprendices muchas veces temerosos ante lo nuevo.
- b) *Mayores exigencias* en el uso de las TIC impulsadas por los propios estudiantes y en cuanto a las necesidades de formación tecnológica. Los

- alumnos, entusiastas usuarios de las TIC, movilizan a los profesores para que las incorporen a la enseñanza. La irrupción de las tecnologías en las aulas pone en el centro de las prácticas docentes a la formación no sólo tecnológica sino, también, pedagógica y disciplinar. Esto emerge, además, como necesidad sentida más que como imposición.
- c) Se pasa de una enseñanza centrada en el profesor y la transmisión de contenidos a un *rol de moderador, guía, coordinador o mediador* en las interacciones entre el alumno y la cultura académica. El estudiante y su propia actividad adquieren mayor protagonismo.
 - d) La ampliación de las posibilidades de acceso a la información que habilitan las TIC se visualiza como un crecimiento profesional pero, a la vez, interpela a los docentes a enfatizar su papel como *orientadores en la evaluación y selección estratégica de la información recogida*.
 - e) Esta ampliación de oportunidades para acceder a múltiples fuentes de información genera en los docentes *apertura al cambio y a las diferencias*.

Vinculado a los cambios en las prácticas docentes, los relatos de los actores entrevistados dan cuenta de variadas experiencias de trabajo en equipo. Algunas de ellas refieren a integraciones interdisciplinarias en torno a proyectos u objetivos concretos las que se han visto facilitadas por el uso de las tecnologías.

En todos estos casos podemos hablar, siguiendo a Bernstein (1994) de un *código curricular integrado basado en los alumnos*, ya que los contenidos mantienen una relación abierta entre sí y la integración implica relación entre diferentes profesores. Las experiencias dan cuenta de articulaciones entre diferentes disciplinas para realizar algún proyecto o acción concreta: producción de cuentos sonorizados, edición de revistas, barrileteada, proyectos de educación sexual integral, entre otros. Se trata de una integración práctico-concreta, a nivel curricular o pedagógico.

Las TIC como mediadoras en la relación entre el profesor y los contenidos

Uno de los tipos de usos educativos de las tecnologías que distingue Cesar Coll (2011) es el de las TIC como mediadoras en la relación entre el profesor, los contenidos y las tareas de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, este estudio da cuenta del uso de las netbooks por parte de los profesores en la fase preactiva de la enseñanza (antes de las clases para su diseño y preparación) o actividades extra clase como los actos escolares. Más particularmente, identificamos su uso para actividades como:

- a) Preparación de materiales para la enseñanza lo que incluye búsqueda y acceso a documentos ya elaborados para luego “pasarle” los archivos a los estudiantes. En estas situaciones las tecnologías reemplazan y cumplen la misma función del libro o sus fotocopias.
- b) Preparación de proyectos y evaluaciones.
- c) Elaboración de las planificaciones didácticas.
- d) Preparación de actos escolares.
- e) Organización del material didáctico y de las clases.

Estrategias de enseñanza.

Las entrevistas a los docentes de las escuelas cordobesas visitadas y las observaciones de clases dan cuenta de diversos usos de las computadoras móviles que configuran diferentes estrategias de enseñanza. Entenderemos aquí por *estrategias de enseñanza* a los particulares modos en que el docente usa las TIC como mediadoras entre el estudiante y el contenido a fin de producir diferentes formas de aprendizajes. Considerando, entonces, los tipos de mediaciones y las formas de aprender que se promueven, de los datos analizados emergen estrategias de enseñanza que hemos denominado:

92

1. *Producción de conocimiento distribuido*: los dispositivos eduinformáticos median las relaciones entre los estudiantes y entre ellos y los contenidos generando entornos colaborativos y aprendizajes distribuidos. Las TIC potencian, en este caso, una cognición física, social y simbólicamente repartida, en términos de Perkins (1999).
2. *Indagación o descubrimiento autónomo*: las netbooks son utilizadas para que los alumnos, por sus propios medios, accedan a nuevos conocimientos poniendo en juego estrategias propias de la investigación. Para ello utilizan algunos programas como Webquest. En el área de las ciencias naturales utilizan programas que simulan experimentos de laboratorio y les permiten a los estudiantes formular hipótesis, contrastarlas, modelar situaciones, establecer relaciones, realizar inferencias, etc.; todas ellas operaciones propias de los procesos de investigación. Integran diferentes modos de representación (animaciones, videos) y luego las contrastan con prácticas reales de laboratorio.
3. *Conocimiento situado o producción de artefactos y proyectos de acción*: la enseñanza mediada por tecnologías posibilita la construcción del conocimiento a partir de la inmersión activa del estudiante en contextos complejos y reales; el conocimiento es producto de la actividad, del contexto y la cultura en el que se desarrolla y usa (Brown, Collins y Duguid, 1989). Incluimos en esta categoría actividades de diseño de programas

- informáticos para usos concretos, diseños arquitectónicos o de objetos, proyectos de acción en otras instituciones. Se utiliza para ello softwares específicos como SolidWork, SketchUp, AutoCad, entre otros.
4. *Creación o expresiones generativas*: los diversos lenguajes, simbolizaciones y códigos comunicacionales que habilitan las TIC traen a la enseñanza diversas expresiones creativas como la escritura y representación de cuentos, obras teatrales, animaciones, producciones musicales, de videos, cortometrajes y documentales.
 5. *Recepción y uso del conocimiento*: en esta modalidad las TIC median la relación entre los estudiantes y el contenido para aprender mediante la recepción de los cuerpos de conocimientos disciplinares (Pozo y Gómez Crespo, 1998) y realizar luego, en algunos casos, actividades de comprensión o, en términos de Perkins (1995) ir más allá de la información y usarla para pensar con ella. En este marco, entonces, la propuesta de enseñanza orienta hacia la búsqueda de información y hacia actividades de comparación, interpretación, síntesis, explicación, análisis, reorganización de conceptos a través de mapas conceptuales, gráficos, esquemas y exposiciones a través de videos o presentaciones en Power Point.
 6. *Comprensión mediante representaciones múltiples*: las TIC ayudan a representarse los objetos, fenómenos o procesos en múltiples códigos. Las representaciones permiten que los estudiantes construyan imágenes o modelos mentales del objeto de conocimiento; y éstas imágenes mentales constituyen las bases de un conocimiento holístico e integrado que posibilita la comprensión profunda. La ventaja o valor agregado que ofrecen las TIC remite al uso de representaciones dinámicas, interactivas e integradas como las animaciones, simulaciones, imágenes en 3D que permiten una visión de estructuras, procesos y múltiples interrelaciones entre las partes lo que supera a la imagen estática y unidimensional del libro de texto. Habilitan también, como muestran los testimonios de los actores entrevistados y observados, la interacción entre el sujeto y el contenido a aprender.

Algunos docentes utilizan programas para *asignaturas específicas* que permiten el desarrollo de procedimientos heurísticos que se entran con las lógicas de las propias disciplinas. Algunas de las disciplinas para las que se advierte el uso de softwares particularmente creados para ellas son: Estadística, Matemática, Geometría, Inglés, Química, Diseño.

Las TIC están siendo utilizadas de manera muy incipiente para la *evaluación de los aprendizajes*. Por un lado, se utilizan soportes digitales en lugar del soporte papel para el desarrollo de estrategias de evaluación tradicionales:

los estudiantes envían sus actividades vía e-mail o el profesor se las lleva en su pen-drive y las corrige.

Más innovadoras resultan, en cambio, aquellas experiencias donde se aprovechan los modos representacionales alternativos o la interactividad tecno-pedagógica que habilitan las netbooks con fines evaluativos. Estas nuevas modalidades de evaluación posibilitan la autoevaluación, la evaluación de contenidos procedimentales y no solamente conceptuales y un mejor seguimiento, sistematización, control y comunicación de los procesos de aprendizaje que desarrolla el estudiante.

Finalmente, si bien no se evidencia como una práctica muy generalizada, algunos profesores manifiestan haber producido algún tipo de *material o contenido digital* como cuadernillos, videos, secuencias didácticas y presentaciones.

Concepciones docentes sobre la tecnología y la enseñanza

Las concepciones aluden a un conjunto de creencias, representaciones más o menos implícitas o modos de pensar, en este caso la enseñanza y las tecnologías, que se han ido construyendo a lo largo de las historias personales y profesionales y en sucesivos intercambios sociales y culturales y que orientan los modos en que los sujetos dan sentido y organizan sus prácticas docentes (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echevería, 2006).

94

Un primer aspecto que emerge del estudio es cómo conciben los docentes la *relación entre las TIC y el cambio educativo*. Algunos docentes perciben a las TIC como una panacea y creen que conllevan por sí mismas una revolución educativa depositando gran optimismo en ellas.

Para otros, las TIC son meras herramientas o nuevos recursos que no modifican por sí mismas la enseñanza. No obstante, los docentes parecen asignar al menos tres sentidos o significados diferentes a la idea de las TIC como herramientas. Por un lado, las consideran un recurso pedagógico más como los libros, la carpeta o el pizarrón. Resaltan que su uso no invalida la continuidad de otros recursos lo que, al contrario, se reclama como complemento. De este modo, estos actores no conciben a las TIC como nuevos espacios o ámbitos de interacción psico-pedagógica y social que, por sus propias características, puedan modificar a sus usuarios y sus prácticas, sino como otro medio que se añade a modos de enseñar pre-existentes. Esta concepción coincide con lo que Buckingham (2012) ha denominado visión incrementalista de la tecnología:

los docentes las usan como herramienta para hacer lo que ya venían haciendo pero de manera más fácil y eficiente.

Otros docentes asignan un significado diferente a la idea de las TIC como herramientas. Para éstos parece significar que su valor pedagógico depende de su contexto de uso o de las finalidades para las que se las usa.

Un tercer grupo, en cambio, parece asumir visiones más relacionales e interactivas en el vínculo entre las TIC y el cambio educativo. La llegada de las TIC introduce ya cambios en las escuelas (nuevas posibilidades de acceso a la información, simplificación y agilización de procesos, requerimientos de formación de los docentes). De particular interés es la relación complementaria que una docente señala entre la necesaria formación disciplinar del docente y el uso relevante de las TIC para la enseñanza de la disciplina en cuestión. Esta docente estaría enfatizando la necesidad de articular conocimiento disciplinar, pedagógico y tecnológico tal como lo propone el modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) (Koehler, M. y P. Mishra, 2006).

Ya sea en la concepción de las TIC como recursos o como herramientas subordinadas al contexto de enseñanza subyacen en ellas, siguiendo a Burbules y Callister (2008), unas miradas tecnocráticas o instrumentales que conciben a la tecnología como un instrumento, como objeto externo o medio que se utiliza para determinados fines.

En unos pocos parece emerger una concepción relacional de la tecnología. Esta supone que las TIC pueden crear propósitos o metas nuevas no consideradas por otras herramientas previas a las TIC. Las herramientas modifican al usuario: sus percepciones, relaciones, prácticas e interpretaciones. Su vínculo con las personas es bilateral. Las TIC no son un mero objeto sino un espacio donde se producen interacciones humanas y su capacidad transformadora no es intrínseca a ellas. En otros términos, los medios y fines se interpretan y se configuran mutuamente (Burbules y Callister, 2008).

Más allá de estas diferencias, la mayoría de los docentes entrevistados reconocen los grandes cambios comunicacionales y culturales que han producido las TIC; ante dicho escenario resulta inevitable que la escuela las incorpore para que no pierda sentido o se aleje de la cultura que vio nacer a los estudiantes de hoy.

Otra dimensión relativa a las concepciones docentes que orientan los sentidos y prácticas con las TIC tiene que ver con las mentadas "*resistencias docen-*

tes". Siguiendo a Stenhouse (1987) preferimos referirnos a ellas más como "barreras" que implican distancias o brechas entre las estructuras cognitivas, creencias y prácticas preexistentes y los nuevos modos de enseñar y aprender que ofrecen las TIC.

Desde la perspectiva de los actores entrevistados, estas barreras estarían constituidas, en primer lugar, por concepciones tradicionales de enseñanza, esto es, centradas en el profesor y en el contenido a enseñar. Los nuevos modelos de enseñanza que instalan las TIC se basan, en cambio, en competencias más que en contenidos y en metodologías activas centradas en el estudiante.

Otras de las barreras se originan por factores emocionales como temor a lo nuevo, miedo al ridículo ante los estudiantes que saben más, todas ellas vinculadas con la brecha generacional que se visibiliza con el uso de las TIC. Conscientes de estas barreras, los directivos reconocen que los cambios son lentos ("como un elefante o un gran barco" según palabras de los actores).

96

También se advierte que, poco a poco, algunas estructuras de pensamiento y acción se van rompiendo. Lentamente, las barreras se van debilitando ante la fuerza de diversos factores tales como: la interacción con pares, las presiones de los estudiantes para usar las netbooks, la presencia cada vez más extensiva de las propias tecnologías y las diversas instancias de formación docente.

Esto respalda los hallazgos de Cabello (2006) que muestran una correlación positiva entre la posesión de la computadora y las disposiciones y competencias en el uso de las tecnologías informáticas: la tenencia de la máquina impulsa su uso; los estudiantes que la tienen también lo hacen. La interacción entre el uso y la formación, ya sea en instancias formales de capacitación como instancias de intercambio de experiencias entre pares es otra condición que estaría ayudando a salvar la brecha entre las prácticas y modos de pensar de los docentes y las nuevas maneras de enseñar que habilitan las TIC.

Desarrollo profesional docente

No puede comprenderse el particular desarrollo de las prácticas docentes en las escuelas secundarias provinciales si no se analizan las *condiciones laborales* en las que los docentes desempeñan sus tareas. En este sentido, la falta de tiempo debida a la excesiva carga horaria, el elevado número de alumnos, el desempeño en varias instituciones y funciones (el llamado "docente-taxi") sumado a las exigencias familiares pone en tensión la disponibilidad de tiempo del

docente y la mayor dedicación que requiere el uso de las TIC en la enseñanza y la capacitación previa requerida.

En cuanto a la *formación docente*, estudios anteriores (Carniglia, Macchiarola, Busso y Guazzone, 2013) mostraron como uno de los nudos críticos de la implementación del PCI la insuficiente capacitación para el uso de las tecnologías en el aula. El estudio que aquí se reseña da cuenta de avances significativos en este sentido: se advierte una amplísima oferta de capacitación para los docentes que tienen origen en diferentes organismos y bajo distintas modalidades. Una cuestión diferente que requiere análisis es la irregular respuesta de los docentes ante tan extendida oferta.

La mayoría de los docentes entrevistados valora positivamente la capacitación recibida y refieren a las posibilidades de aplicación y transferencia al aula y al cambio en las visiones acerca de la enseñanza. De acuerdo a estas visiones, la formación articularía conocimiento tecnológico y pedagógico.

Analizamos a continuación, desde las experiencias y perspectivas de los docentes, los organizadores, contenidos, modalidades de formación así como las debilidades percibidas y expectativas o requerimientos con relación al problema.

97

Las diferentes instancias de formación son *organizadas por*:

- a) Ministerio de Educación de la Nación a través del Programa Conectar Igualdad,
- b) Ministerio Provincial,
- c) la propia escuela mediante los administradores de red,
- d) universidades nacionales,
- e) los propios pares en instancias de intercambio de experiencias,
- f) instituciones privadas.

Algunos de los *contenidos* abordados en las instancias de formación, según los testimonios de los docentes y directivos entrevistados son: evaluación mediante TIC, lecto-escritura, elaboración de mapas conceptuales, blogs, laboratorios pedagógicos, enfoque por proyectos, diseño de secuencias didácticas, búsqueda, selección y gestión de material de internet, manejo de programas como Geogebra, Webquest, MovieMaker, PowerPoint, Avogadro, Prezi, Word, Excel, entre otros. Se destacan instancias de formación vinculadas a las disciplinas específicas.

Los docentes consultados también señalan algunas *debilidades o condiciones obstaculizadoras* para una formación docente necesaria, entre ellas:

- a) falta de tiempo para la formación,
- b) el grado de dificultad de algunos cursos, el idioma en el que se presentan los Programas Informáticos y los diferentes niveles de conocimientos previos de los docentes participantes que hacen que las propuestas masivas y generalizadas, para algunos, resulten pertinentes pero, para otros, poco interesantes,
- c) los límites para la transferencia al aula,
- d) la falta de decisión institucional para impulsar la formación y brindar información oportuna sobre la oferta de capacitación existente,
- e) las distancias entre los lugares donde se desarrollan los cursos y las escuelas ubicadas en pequeñas localidades del interior provincial,

De manera congruente con las debilidades valoradas los actores de las escuelas públicas visitadas realizan *sugerencias* que podrían orientar las políticas de formación para un uso apropiado y crítico de las TIC en las escuelas. Ellas refieren a una formación:

98

- a) contextualizada, situada, en la propia institución, basada en el trabajo en equipo o colaborativo lo que potenciaría la transferencia al aula,
- b) para el uso de redes sociales, Internet y del Programa E-learning,
- c) articulada a las disciplinas específicas,
- d) específica, obligatoria, presencial y en torno a proyectos concretos.

4.3 ESTUDIANTES

Percepciones y expectativas de los estudiantes acerca de las TIC y sus usos en las aulas

Los estudiantes atribuyen diferentes significados a la llegada del PCI a las escuelas. Para algunos significa “un gran cambio” y “una alegría”. Para otros, es un incentivo para el estudio. Otros lo valoran como un derecho social que pone a todos en igualdad de posibilidades de acceder a la tecnología y a la educación. Incluso, algunos estudiantes resaltan la posibilidad de que todos accedan a la misma calidad y tipo de tecnología.

En general, los estudiantes perciben cambios en la enseñanza y el aprendizaje con la llegada del PCI. No obstante, la percepción de los estudiantes acerca del

uso de las netbooks en los procesos de enseñanza y aprendizaje y los cambios que este uso produce varía según la pertenencia de los jóvenes a diferentes escuelas que se diferencian por la cantidad de máquinas entregadas, la infraestructura tecnológica y el grado de apropiación institucional de la política pública.

Así, estudiantes de algunas escuelas visitadas no perciben ningún cambio en los procesos de enseñanza con la llegada de las netbooks; también reconocen poco uso de las mismas con la consiguiente subutilización de la tecnología provista por el programa de informática educativa universal; esto lo atribuyen a la falta de formación de los docentes y a problemas en la organización institucional. El acceso a las aplicaciones incorporadas a las netbooks se produce por propia iniciativa de los estudiantes y sin orientación docente.

Otros, perciben cambios a veces paulatinos o que dependen de las asignaturas o de los profesores.

Los estudiantes de otras escuelas donde se ha avanzado en una mayor apropiación del Programa dan cuenta de cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje como consecuencia de la inclusión de las tecnologías. Estos cambios reseñados por los jóvenes refieren a:

- a) mayor rapidez para pasar archivos, escribir o buscar información,
- b) clases más fáciles y entretenidas tanto para profesores como para los estudiantes y, por lo tanto mayor entusiasmo por aprender,
- c) mayores posibilidades de los profesores de controlar lo que hacen los alumnos,
- d) reemplazo parcial de las fotocopias por la información digital,
- e) mayores posibilidades de búsqueda de información actualizada y adaptada a necesidades e intereses de cada sujeto,
- f) reemplazo de la escritura manual por la escritura digital,
- g) uso de programas especiales y actualizados para las escuelas de orientación técnica.

También advierten *problemas* para el uso de las netbooks en las aulas como bloqueos o dificultades para la conexión a internet. Estos problemas son solucionados por los administradores de red de las escuelas, trabajando en grupos o cargando las baterías en sus casas, según cada situación. En una de las escuelas técnicas visitadas los mismos estudiantes de últimos años solucionan los problemas que se presentan, como por ejemplo, armando la conexión

eléctrica para los dispositivos tecnológicos o construyendo gabinetes para la carga de las netbooks.

Por otra parte, los estudiantes de las escuelas cordobesas manifiestan diversas *expectativas* con respecto al PCI referidas a que mejorarían sus posibilidades y condiciones para:

- a) el acceso al trabajo,
- b) continuar estudios universitarios,
- c) extender el uso de la netbook en la universidad o el trabajo.

Los estudiantes de dos de las escuelas visitadas donde el uso de los dispositivos móviles no está aún generalizado expresan su desilusión ante expectativas no cubiertas referidas a la comunicación y trabajo colaborativo entre estudiantes y entre éstos y los docentes.

En ese sentido manifiestan sus esperanzas de un mayor uso de las mismas. Algunos señalan que les gustaría usarlas para editar videos, fotos, hacer radio, o sea, para actividades expresivas o comunicacionales. En otra escuela esperan poder explorar o investigar más el contenido de las netbooks.

100

Otra expectativa manifestada refiere a mejorar o sostener la calidad de las máquinas e incorporar programas adecuados a la especialidad de la escuela y actualizados. En una escuela pequeña de un barrio marginal de una ciudad del sur provincial, en cambio, el uso por parte de los profesores de las TIC supera sus expectativas iniciales.

Una aproximación a las estrategias de aprendizaje y algunos problemas emergentes

Las estrategias de aprendizaje o estrategias cognitivas refieren a secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información (Pozo, 1992). Algunas estrategias de aprendizaje –siguiendo la clasificación elaborada por Pozo (1992) a las que hacen referencia los estudiantes y que han sido observadas en las clases son:

- a) *Asociativas*: comprenden actividades de búsqueda de información, copia o selección de la misma para responder a cuestionarios sin que ello implique una reorganización de la información.

- b) *Estrategias de organización de la información* mediante informes, presentaciones en PowerPoint, cuadros comparativos, síntesis, entre otros.
- c) *Estrategias de elaboración* como producción de videos, diseño de planos o artefactos.

Dos de los *problemas emergentes* que más preocupan a los profesores vinculados con la construcción de estrategias de aprendizaje son el llamado “copia y pegue” y la selección y evaluación de la vasta y variada información que se encuentra en las redes digitales. En cuanto a lo primero, preocupa la ausencia de lectura profunda, comprensiva y crítica así como el predominio de estrategias asociativas más que de reorganización personal de la información que se busca y obtiene de internet.

También resulta problemático, desde la perspectiva del profesorado, la evaluación y selección de la información que realizan los estudiantes ya que la misma es de variada calidad y muchas veces no adaptada a la edad y posibilidades de comprensión de los estudiantes.

Estas situaciones interpelan, por un lado, a incluir como contenidos procedimentales centrales a enseñar las estrategias de selección y evaluación crítica de la información. Por otra parte, a atender al riesgo de que el formato tecnológico (ubicuidad, inmediatez, ritmo trepidante, comunicación incesante, saturación informática, múltiples códigos simultáneos) generen modos de pensar y percibir la realidad apresurados, superficiales, poco elaborados, desconcentrados, lo que atentaría contra un pensamiento crítico, reflexivo, profundo y propositivo.

En síntesis, enseñar a seleccionar, validar, valorar y reorganizar la información y a leer de manera estratégica y crítica son viejos retos de la escolarización que hoy adquieren mayor relevancia y nuevos sentidos –por las características de los nuevos formatos- con la expansión de la informática educativa. Esto supone transformar la información en conocimiento y avanzar hacia la *alfabetización digital*, entendida como formación para localizar, organizar, comprender, evaluar, usar y crear contenidos con ayuda de la informática, y hacia la *alfabetización cívica y crítica* o formación para interpretar los mensajes desde una perspectiva política e ideológica que permita entender las causas, fuentes, múltiples sentidos, contextos e ideología de la comunicación (Sturges y Gastinger, 2012).

Formas de socialización y comunicación.

Las tecnologías eduinformáticas que se expanden por las escuelas permiten advertir el desarrollo de actitudes y acciones de ayuda mutua entre los es-

tudiantes que podrían constituirse en el germen de la constitución de una cultura de aprendizaje colaborativo. Estudiantes que antes mostraban poca participación hoy se sienten útiles colaborando con sus compañeros desde su mayor conocimiento informático.

Otro cambio fundamental desde los aspectos sociales y comunicacionales refiere a la *extensión del uso de las redes sociales con fines educativos* las que desplazan al correo electrónico en estas funciones. Los estudiantes las usan para comunicarse informaciones o intercambiar trabajos académicos.

5. CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

La implementación del Programa Conectar Igualdad, programa que concreta una política de informática educativa universal con objetivos de inclusión social, educativa y digital, origina diversos tipos y niveles de cambios en las aulas, escuelas y sujetos de la provincia argentina.

102

En efecto, como resultado de estos procesos diversos de apropiación de la política de informática educativa pública, advertimos tres situaciones distintas en las escuelas visitadas:

1. Escuelas que se encontrarían en un *momento de iniciación en la apropiación de las TIC* donde estudiantes y docentes valoran las posibilidades que ofrecen las mismas, pero su uso en las aulas está muy poco o nada extendidos. La atención está centrada en la resolución de problemas de acceso, infraestructura tecnológica o técnicos. Aún en los casos de uso incipiente, no se advierten cambios relevantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
2. Otras se ubicarían en un *momento de transición* donde la tecnología se integra al aula de manera medianamente generalizada en las diferentes asignaturas para apoyar prácticas ya existentes (visión incrementalista o instrumental de la tecnología). Prevale su uso para la búsqueda y organización de la información y para la comunicación.
3. Un tercer grupo se situaría en un *momento de integración* donde las tecnologías impulsan cambios más extendidos, significativos y creativos en los contenidos, las estrategias didácticas y la gramática institucional.

Por otra parte, estos procesos de transformación –lentos, diversos y complejos – instalan tensiones que mueven a la reflexión y sugieren orientaciones para continuar y profundizar esta política pública.

Estas *recomendaciones* refieren a:

1. Avanzar desde la *alfabetización informática* hacia la *alfabetización digital* y hacia la *alfabetización cívica y crítica* – quién dice qué y por qué lo dice, quién controla, genera y distribuye la información y qué efecto produce en nosotros- (Sturges y Gastinger, 2012). Desde otra perspectiva de análisis, el desafío supone transitar desde el *paradigma TIC* (tecnologías de la información y comunicación) al *paradigma TAC* (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento) y al *paradigma TEP* (tecnologías del empoderamiento y la participación) (Reig, 2013).
2. Dotar de fines epistémicos y didácticos a los juegos, impulsando lo lúdico y lo social como articuladores de la construcción de contenidos escolares. Las actividades que los estudiantes realizan en proyectos como los Centros de Actividades Juveniles o de Educación Sexual Integral (ESI), prácticas socio-comunitarias solidarias, entre otros, podrían dar origen a tópicos generativos -temas que provocan la comprensión por su centralidad, accesibilidad y riqueza, según Perkins (1995)- en torno a los cuales organizar aprendizajes situados, contextualizados y flexibles que doten de sentido a los contenidos disciplinares.
3. Profundizar la línea de formación centrada en la escuela: situada, durante las horas institucionales de trabajo, práctica, disciplinar y con seguimiento durante los procesos de enseñanza. Se trataría de un “modelo de formación en centros” (Marchesi y Martín, 1998), donde el equipo de profesores identifica una problemática de su escuela -en este caso el uso de las TIC- que dispare la reflexión y la acción supervisadas por personas más expertas; o un “enfoque situacional” (Ferry, 1990), según el cual la formación se basa en la relación entre el sujeto y las situaciones educativas en las que se implica con todas sus ambigüedades e incertidumbres; o un modelo de “ecoformación docente” que, para Matas Terrón, Tojar Hurtado y Serrano Ángulo (2004), se desarrolla en los propios lugares de trabajo a través de experiencias de innovación y mejora de la enseñanza que conectan la teoría y la práctica, la acción y la formación.
4. Las condiciones laborales de los docentes, en especial la organización del tiempo de trabajo, aparecen como factor clave para dinamizar u obstaculizar la incorporación de las TIC a la enseñanza y para el desarrollo de innovaciones educativas. Esto tensa la necesidad de políticas provinciales y nacionales que viabilicen viejas reivindicaciones docentes como designación por cargos, concentración horaria en una institución y horas para el trabajo institucional que permitan incluir dentro del tiempo laboral rentado las fases preactiva y posactiva de la enseñanza y no sólo la fase interactiva. Es necesario que los cambios que se desean promover se articulen con las condiciones y culturas laborales y con las

necesidades de las escuelas; por otra parte, que se impulsen mediante respaldos institucionales e incentivos de diverso tipo.

5. Constituir en objeto de enseñanza los modos en que cada campo disciplinar produce conocimientos, investiga y trabaja en un entramado con las tecnologías, articulando la lógica y avances disciplinares con las estructuras cognitivas y usos culturales de los estudiantes.
6. Fomentar un mayor aprovechamiento de las potencialidades de las TIC; nos referimos a su potencial para integrar múltiples sistemas de representación, a la hipertextualidad, a las posibilidades de interactividad con el texto, a su ubicuidad, a la convergencia de recursos multimediales y sistemas semióticos, entre otros valores agregados. Esto supone el uso de las TIC no sólo como herramientas de información (paradigma TIC) sino como herramientas de aprendizaje (paradigma TAC) que permitan investigar, pensar, producir y practicar en entornos que no serían posibles sin las TIC.
7. Promover la producción de contenidos y materiales por los docentes mediante instancias de formación que soliciten la elaboración de materiales digitales como formas de evaluación y acreditación de las mismas, así como mediante la realización de encuentros, congresos, jornadas, etc. donde los docentes expongan y compartan sus experiencias.
8. Fortalecer las capacidades institucionales para la gestión directiva mediante formación, asesoramiento y orientación situada para la construcción de proyectos institucionales de inclusión digital. En este sentido, el desafío es acompañar a los equipos directivos en el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos institucionales de integración curricular de las TIC que otorguen coherencia global, bases de fundamentación comunes, secuenciaciones de contenidos y articulaciones interdisciplinarias o transversales. El diseño y evaluación sistemática y en equipo de proyectos innovadores articulados en un proyecto curricular institucional podría ser el ámbito propicio para un desarrollo profesional docente desde la perspectiva de la ecoformación a la que se hizo referencia anteriormente.

Estas estrategias de acción, entre otras, podrían fortalecer el PCI no sólo como programa de informática educativa sino y, fundamentalmente, como proyecto constructor de ciudadanía crítica, como espacio público sede de comunicaciones y debates abiertos donde todos puedan participar por igual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Villanueva, L. (2003). Estudio Introductorio. En Aguilar Villanueva, L. (ed.) *La hechura de las Políticas*. Tercera edición. México: Miguel Ángel Porrúa.

- Aparicio R. y Silva M. (2012) Pedagogía de la interactividad. *Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y educación*. N° 38, XIX, p.51-58.
- Bernstein B. (1994) *La estructura del discurso pedagógico. Clases Código y control*, Volumen IV. Morata: Madrid.
- Brown J.; Collins A. y Duguid P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Reasercher*. Vol. 18, N° 1, p. 32-42. Consultado en http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Situated%20Cognition.pdf(4-12-12)
- Buckingham, D. (2012) *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Burbules, N. (2007). Riesgos y promesas de las TIC en educación. ¿Qué hemos aprendido en estos 10 años? Ponencia presentada al Seminario Internacional *Cómo las TIC transforman las escuelas*. Buenos Aires: IPEE-UNESCO.
- Burbules, N. y Callister T. (2008). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.
- Cabello, R. (coord.); (2006). *“Yo con la computadora no tengo nada que ver”. Un estudio de las relaciones entre los maestros y las tecnologías informáticas en la enseñanza*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Carniglia, E., Macchiarola V., Busso G. y Guazzone J. (2013) *Senderos hacia el 1 a 1. Implementación inicial del Programa Conectar Igualdad (PCI) en Catamarca, Córdoba y Santiago del Estero*. Buenos Aires: Editorial Dunken.
- Coll, C. (2011). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro, J. C. Toscano y Díaz T. (Coord.) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Fundación Santillana-OEI. Consultado en: <http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf> (5-5-2011)
- Decreto 458/2010. Creación del Programa Conectar Igualdad.
- Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Gairín Sallán, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Koehler, M. y Mishra P. (2006) “Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge”, *Teachers College Record*, 108 (6), p. 1017-1054. Consultado en: http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehlertcr2006.pdf (04-01-13)
- Marchesi, A. y Martín E. (2000) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Matas, A., Tójar J. y Serrano, J. (2004) Innovación Educativa. Un estudio de los cambios diferenciales entre el profesorado de la Universidad de Málaga. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1), Consultado en: redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/94/163 (10/11/2010)

- Perkins, D. (1995) *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Pozo, J. I. (1992) Estrategias de aprendizaje. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. I. y Gómez Crespo M. A. (1998) *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I., Scheuer N., Mateos M. y Pérez Echeverría M. P. (2006) Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En: Pozo, J. I., Scheuer N., Mateos M. y Pérez Echeverría M. P., Martín E. y de la Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Reig, D. (2013) Evolución del entorno social y del conocimiento. Consultado en: <http://www.dreig.eu/caparazon/2013/03/13/tep-learning/tep-learning-2/> (5-05-2013).
- Stenhouse L. (1987) *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Sturges, P. y A. Gastingier (2012). La alfabetización informacional como derecho humano. *Anales de documentación*, vol. 15, nº 1. Consultado en: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/147651> (20-02-2013).
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Acessibilidade da Plataforma Social Educativa Edmodo na perspectiva do deficiente visual

Accessibility of Educational Edmodo Social Platform from the perspective of visually impaired

Ângela Balbina Picada Roveder

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Brasil

Eduardo Dalcin

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Brasil

Ana Cláudia Pavão Siluk

Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Brasil

Resumo

As tecnologias têm avançado muito no decorrer dos últimos anos, principalmente, aquelas que procuram dar condições de acesso às pessoas com deficiência. No referido artigo, tem-se o objetivo de efetuar uma análise quanto à acessibilidade da plataforma social educacional Edmodo, sob o ponto de vista do deficiente visual. O público alvo, aluno deficiente visual de um Curso de Licenciatura em Computação. Para tanto, foi realizada uma pesquisa descritiva, exploratória, do tipo estudo de caso, de abordagem qualitativa. Os resultados permitem identificar algumas adaptações necessárias à acessibilidade na plataforma social educacional Edmodo.

Palavras-chave: acessibilidade | plataformas sociais educativas | Edmodo | deficiente visual.

Abstract

The technologies have advanced greatly over the past few years, especially those that seek to provide conditions for access to persons with disabilities. In that article, it has been the goal of conducting analysis regarding the accessibility of social educational platform Edmodo, from the point of view of the visually impaired. The audience, visually impaired student a Bachelor of Computing. To this end, a descriptive and exploring research, the case study, qualitative approach was performed. The results allow us to identify some necessary accessibility in educational platform Edmodo social adaptations.

Keywords: accessibility | education platforms social | Edmodo | impaired visual.

1. INTRODUÇÃO

Observa-se atualmente a preocupação constante de tornarmos o uso de vários dispositivos, sejam eles físicos ou lógicos, acessíveis para um público cada vez maior de pessoas com deficiência, seja ela física, cognitiva ou motora.

Nesse sentido, a deficiência visual é bastante prejudicada e afetada, no que diz respeito ao uso de sistemas computacionais, pelo fato de vivermos numa sociedade muitas vezes identificada pela imagem, seja para expressar sentimentos, emoções, ou até mesmo no seu respectivo uso em páginas comerciais, governamentais, de entretenimento e educacionais, vinculadas e utilizadas na internet.

Vivenciamos diariamente novas tecnologias, animações, recursos em 3D, mundos virtuais, todos com ênfase no espaço virtual, identificado por objetos visuais. No que diz respeito à acessibilidade, pode-se destacar que atualmente esse termo é muito utilizado para indicar a possibilidade de qualquer pessoa usufruir de todos os benefícios da vida em sociedade, entre eles o uso da Internet (Nicholl, 2001). Em outras palavras, acessibilidade, é a possibilidade de qualquer pessoa, independentemente de suas capacidades físico-motoras, perceptivas culturais e sociais, usufruir os benefícios de uma vida em sociedade, ou seja, de participar de todas as atividades, até as que incluem o uso de produtos, serviços e informação, com o mínimo possível de restrições (Naujorks, 2014).

108

Em dezembro de 2004, foi assinado no Brasil, o Decreto nº5. 296, regulamentando leis e estabelecendo metas e prazos para a acessibilização de toda página vinculada à web relacionada com o governo, de interesse público ou financiado pela administração pública. Com o objetivo de viabilizar a implantação dessa lei, criou-se um Comitê da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), incumbido de comparar as normas de acessibilidade de vários países e analisar as diretrizes propostas pela W3C (World Web Consortium), comitê internacional que regula os assuntos ligados à internet). Como resultado, desenvolveu-se o Modelo de Acessibilidade Brasileiro (e-MAG), elaborado pelo Departamento de Governo Eletrônico com o propósito de facilitar e padronizar o processo de acessibilização dos sites (Sales e Cybis, 2003; Acessibilidade Brasil, 2015).

Partindo-se do pressuposto que o ensino a distância, é essencialmente uma ação inclusiva, a partir do uso de ambientes que proporcionam a inclusão de diversas pessoas, pois torna, por exemplo, o seu conteúdo acessível àqueles limitados pelas barreiras impostas pelo tempo e pelo espaço (Naujorks, 2014) e observando o uso do Ambiente Social Educativo Edmodo, que é uma plataforma

educativa social de ensino à distância destinada a professores, alunos e comunidade escolar, como ferramenta de apoio às aulas do Curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal Farroupilha, Campus Santo Augusto-RS, Brasil, surge a necessidade de investigar alguns elementos da interface gráfica do referido aplicativo, destacando possíveis adaptações para que se torne acessível aos alunos deficientes visuais.

O problema em questão surge a partir das observações realizadas pelos alunos deficientes visuais e relatadas aos professores, durante as aulas em que se utilizou esse aplicativo como ferramenta de apoio.

Partindo desse contexto, justifica-se a necessidade de realizar uma análise dessa ferramenta educacional, quanto às questões de acessibilidade, direcionadas ao público discente deficiente visual.

Para responder aos questionamentos e contemplar os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa do tipo descritiva, exploratória, sob uma abordagem qualitativa dos dados. As teorias de base que fundamentam esse estudo, contemplam autores como: Granollers (2004), Santarosa, Conforto e Vieira (2014), Naujorks (2014), Evaldt (2005), Quintana e Shukla (2012) .

Nesse sentido, visitam-se conceitos e características de acessibilidade digital, acessibilidade na Internet e e-acessibilidade, culminando no contexto das redes sociais educacionais, representadas pelo Edmodo.

2. ACESSIBILIDADE DIGITAL

A acessibilidade digital refere-se ao acesso a qualquer recurso da Tecnologia da Informação e Comunicação. Com relação à acessibilidade de sistemas de informação computadorizados, tais como páginas na Web, existem situações com as quais o usuário deficiente visual pode se deparar: 1) Dificuldades de uso com o mouse; 2) Dificuldades na utilização do teclado, 3) Dificuldades de visualização no monitor. (Acessibilidade Brasil, 2015).

De acordo com Souza (2012), a acessibilidade digital, no entanto, só é possível de ser atingida por meio de uma combinação entre hardware e software, ou seja, da união de mecanismos físicos e lógicos que ajudem eliminar barreiras e o acesso a informações.

2.1 ACESSIBILIDADE NA INTERNET E E-ACESSIBILIDADE

A expressão acessibilidade na Internet é usada, de forma ampla, para definir o acesso universal a todos os componentes da rede mundial de computadores, como chats, e-mail etc. Já a designação acessibilidade na Web, ou e-acessibilidade, refere-se especificamente ao componente Web, que é um conjunto de páginas escritas em linguagem HTML e interligadas por links de hipertexto (Sales e Cybis, 2003).

Nesse sentido, observar conceitos de acessibilidade de uma página, aplicação ou de um determinado produto, consiste em levar em conta seu uso por uma comunidade heterogênea de usuários e as particularidades de interação desse público com a aplicação a ser utilizada.

No contexto atual das TIC (Tecnologias de Informação e comunicação), a questão da acessibilidade é evidenciada e a sua aplicabilidade conceitual ampliada, podendo ser compreendida não apenas como a eliminação de barreiras arquitetônicas e de acesso físico, mas a promoção do acesso à rede de informações através de equipamentos e programas adequados, que possibilitarão a apresentação da informação em formato alternativo, de acordo com as necessidades dos usuários, incluindo as pessoas com deficiência (Acessibilidade Brasil, 2015; Santarosa, Conforto e Vieira (2014).

110

Corroborando com essa ideia, uma Web acessível refere-se à representação onde todas as pessoas devem possuir acesso a seu conteúdo. A acessibilidade na Web pode ser entendida como a disponibilização de informação de forma a ser compreendida por todos, ou mesmo por diferentes dispositivos tecnológicos, incluindo software e hardware, possibilitando a utilização de tecnologias assistivas, que consistem em hardware, periféricos e programas especiais que facilitam o acesso de pessoas com deficiência (Queiroz, 2015).

Os autores apontam para uma maior abrangência dos aspectos da acessibilidade, vindo ao encontro da importância do desenvolvimento de ambientes preocupados em eliminar barreiras e contemplar os padrões de acessibilidade visual em interface gráficas (aqui destinadas à educação), o que parece fundamental, visto que, vive-se hoje em uma sociedade digital onde a imagem e referência para expressar ideias, propósitos e ações.

2.2 ACESSIBILIDADE NA WEB – BRASIL

A partir de uma iniciativa do Ministério do Planejamento, o Brasil, assim como em outros países, também criou o seu padrão de acessibilidade. O Padrão de Acessibilidade do Governo Brasileiro (E-MAG) organiza-se em dois documentos: A Cartilha técnica que contém as diretrizes de adequação de conteúdo da Web, sendo direcionada para profissionais de informática, e o Modelo de Acessibilidade que contém informações ao qual ajudam na implementação das diretrizes e procura auxiliar no entendimento do modelo.

Segundo Evaldt (2005), o padrão brasileiro foi constituído com referência em padrões adotados em outros países e, foi principalmente baseada na WCAG¹, que, de acordo com o próprio modelo, tudo foi feito de forma que ficasse coerente com as necessidades brasileiras. O e-MAG adotou os mesmos padrões de prioridade das recomendações estabelecidas pelo WAI² e definiu também (3) três níveis de acessibilidade:

- Os pontos de verificação de prioridade (1) UM devem ser satisfeitos para que todos os grupos de usuários tenham a possibilidade de acessar as informações contidas no documento.
- Os pontos de verificação de prioridade (2) DOIS deveriam ser satisfeitos. Caso contrário, um ou mais grupos de usuários terão dificuldades em acessar as informações do documento.
- Os pontos de verificação de prioridade (3) TRÊS podem ser satisfeitas e existem para evitar que alguns grupos de usuários sintam alguma dificuldade em acessar as informações contidas no documento.

Desse modo, o e-MAG se apresenta de modo satisfatório para documento de orientação de acessibilidade, pois a organização da documentação técnica auxilia muito a compreensão das diretrizes e todas as recomendações de acessibilidade do documento se assemelham muito aos pontos de verificação adotados pela WCAG.

¹ Documentos de Diretrizes de acessibilidade ao conteúdo da Web (WCAG), explicam como produzir conteúdos para a Web que sejam acessíveis às pessoas portadoras de necessidades especiais

² A WAI serve para estender o significado das interações do seu site, a WAI vai ajudar muito em aplicações onde a informação é dividida em várias porções na tela em diversos elementos que precisam de interação para que a informação seja visualizada, como um clique, fazendo com que a acessibilidade seja prejudicada e o usuário não consiga acessar todas as partes desse layout de maneira linear.

3. REDES SOCIAIS EDUCATIVAS

Nas redes sociais educativas, os usuários trocam mensagens, compartilham arquivos e comentam atividades recentes. Nesse espaço, os usuários têm um único objetivo: Educação. São as chamadas redes sociais educativas. Elas funcionam como uma rede social virtual, mas são mais seguras, mais fáceis de usar e de administrar, o que agrada professores e escolas.

Nessas redes inexistem a possibilidade do usuário preocupar-se em gerenciá-la, ou ter um servidor ou um profissional responsável pela manutenção, atualização e cadastro de professores, alunos e disciplinas, pois o servidor está “nas nuvens”, ou seja, na própria internet, proporcionando que milhares de escolas economizem recursos e tempo para instalar, configurar e administrar um ambiente virtual de ensino e aprendizagem, como por exemplo o ambiente Moodle.

Por outro lado, não podemos compará-la com um AVEA (Moodle), pelo fato de possuir um número reduzido de recursos e ferramentas, e a ausência de ferramentas administrativas e de monitoramento, que permite gerenciar e monitorar a participação de alunos nas interações nesse ambiente.

112

3.1 COMO FUNCIONAM AS REDES SOCIAIS EDUCATIVAS

No que diz respeito ao uso das redes sócias educativas, estudantes e professores não são os únicos empolgados com as novas ferramentas. Estudiosos também veem com bons olhos as redes sociais educativas. “Esses sistemas permitem uma experiência educacional mais maleável, no sentido de que o professor pode adaptá-la segundo as necessidades da classe. Além disso, ela extrapola os muros da escola. O estudante passa a estar ‘conectado’ ao saber mesmo fora do período de aula”, diz Quintana e Shukla (2012, sp). Os autores ainda apontam outro ponto positivo, referindo-se a sites como o Edmodo, que permitem a participação dos pais, mantendo-os atualizado sobre as atividades escolares dos filhos, criando uma comunicação transparente entre família e escola para que toda comunidade escolar acompanhe de perto a evolução dos estudantes. Para os autores, deve-se manter o cuidado com o entusiasmo pelos serviços, pois tudo ainda é novo e necessita de mediação.

Desse modo, é preciso dar tempo ao tempo e às redes para avaliar a capacidade de sua inovação no campo da educação, pois não são todos os conteúdos adequados à modalidade e ao formato.

3.2 EDMODO

O Edmodo, é uma plataforma social de *e-learning* destinada à professores, alunos e comunidade escolar. Fundado em 2008, no Vale do Silício, na Califórnia. É uma plataforma social educativa acessível através de um navegador para a *web* no endereço www.Edmodo.com.

A plataforma permite a comunicação entre alunos e professores através de um sistema fechado, privado e gratuito. A procura emergente destes serviços baseados em *cloudcomputing*, que se refere à utilização da memória e das capacidades de armazenamento e processamento de computadores e servidores compartilhados e interligados por meio da Internet, faz desta plataforma uma das mais utilizadas do momento, estando atualmente com mais de nove milhões de utilizadores ativos, espalhados por quase 100 mil instituições de ensino.

A partir de observações realizadas sobre a plataforma social educativa, Edmodo, percebe-se que o mesmo permite ao educador criar um ambiente virtual com a necessidade de senha e *login* para acesso, sem necessidade de pagar licença ou suporte técnico do ambiente. No que se refere ao suporte, esse apenas os educadores possuem acesso. Desta forma, os alunos precisam relatar ao educador suas dificuldades e dúvidas sobre o ambiente Edmodo e o educador deverá informar e elucidar possíveis dúvidas, junto ao suporte por meio de mensagens.

O Edmodo possibilita a hipertextualidade, ou seja, alunos e educadores podem interagir e compartilhar recursos educacionais como fotos, músicas, textos e vídeos. Desta forma, pode favorecer o desenvolvimento do processo de produção de conhecimento dinâmico e atrativo para os alunos.

Percebe-se que este ambiente além de permitir o desenvolvimento de um espaço de aprendizado de apoio para a prática educativa presencial, possibilita o uso de recursos gratuitos para a interação entre educadores usuários do Edmodo, mediante aprovação de convite e, para escolas, um conjunto de funcionalidades personalizáveis. Características que, favorecem uma rede de apoio dirigido através da colaboração e mediação, no caso da relação professor - aluno.

A plataforma virtual está baseada na tecnologia da Web 2.0, que possibilita integrar diferentes formatos de ferramentas sociais (blogs, fotos, vídeos, etc.), favorecendo a participação, comunicação, compartilhamento e colaboração

entre usuários. Os materiais produzidos pelos alunos fazem parte de atividades educacionais propostas pelo professor, podendo potencializar o uso e a exposição da autonomia dos alunos. O ambiente não é focado para uma área específica de conhecimento. Sendo assim, possibilita a conexão entre diferentes disciplinas e saberes.

Quanto ao funcionamento do Edmodo, observa-se que, em geral, o professor se inscreve na plataforma, cria comunidades para os cursos que ministra em determinada instituição de ensino e, em seguida, “adiciona” seus alunos, franqueando o acesso deles à rede. A partir daí, em um ambiente restrito, é possível compartilhar mensagens, material didático, textos e livros e também criar fóruns de discussão. Tudo isso é exibido em uma espécie de linha de tempo, bem semelhante à do Facebook. Os estudantes podem entregar trabalhos pela ferramenta, e o professor pode atribuir as notas ali mesmo. Para os docentes, é oferecida ainda uma biblioteca virtual, onde é possível organizar livros, textos e artigos interessantes a cada disciplina. Caso um estudante use a rede para fins não educativos, os professores têm autonomia para “deletar” comentários impróprios ou arquivos indesejados.

4. METODOLOGIA

Esse estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva exploratória, do tipo estudo de caso, de abordagem qualitativa. O sujeito de pesquisa é um aluno deficiente visual, do Curso de Licenciatura em Computação do IFF – Campus Santo Augusto-RS, Brasil.

O instrumento de pesquisa utilizado foi a observação participante, que consiste na técnica de investigação em que o observador participa e media as atividades, ou os interesses dos sujeitos pesquisados, com o objetivo de conhecer ou esclarecer as significações e experiências do processo investigado (Minaio, 2012).

As fases da pesquisa compreendem, a) definição dos tópicos de análise, b) observação da utilização do ambiente virtual de ensino aprendizagem pelo aluno cego, tendo como principal foco a utilização das ferramentas analisadas (tópicos) e c) análise da observação da utilização do ambiente pelos pesquisadores. Na primeira fase da pesquisa, denominada como definição dos tópicos de análise, os pesquisadores elencaram alguns tópicos (Frames, Imagens, Página de Acesso - Login, Menus, Acesso e Visualização de Arquivos e Outros

elementos da página) tendo como base relatos de pesquisa e de alunos cegos, como sendo as principais e freqüentes dificuldades de visualização pelo aluno cego em ambientes virtuais de aprendizagem e que os pesquisadores julgam importantes no processo de análise desse aplicativo. A segunda fase, os pesquisadores observaram, de forma participativa, a utilização do ambiente virtual de aprendizagem, pelo aluno cego, interagindo na sua utilização, questionando as principais dificuldades encontradas. Por fim, na terceira e última fase, os pesquisadores procederam na análise dos dados seguindo uma abordagem qualitativa, a partir das observações realizadas.

5. ANÁLISES DOS RESULTADOS

Após o estudo bibliográfico e a observação realizada pelos pesquisadores, elencou-se os seguintes tópicos para servirem de base à análise realizada pelo aluno: *frames, imagens, página de acesso – login, páginas em geral, menus, e acesso e visualização de arquivos.*

Através da análise efetuada pelo aluno deficiente visual do curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal Farroupilha – Campus Santo Augusto-RS, pode-se verificar os conceitos de acessibilidade no que diz respeito ao uso da plataforma social educativa Edmodo, vinculando o seu uso com o leitor de telas Jaws.

Dessa forma, sob a análise do aluno com deficiência visual, sujeito dessa pesquisa – aqui identificado por **aluno X** – encontram-se os resultados.

Os **frames** são quadros ou molduras, seja, cada um dos quadros ou imagens fixas de um produto visual. Em páginas web, usa-se muito esse conceito para estruturar melhor as informações. Nesse sentido, o aluno x interpreta que:

Para deixar a navegação mais acessível, seria mais interessante que eles fossem retirados, ou diminuídos para um número mínimo possível, pois como a navegação acontece com a tecla Tab ou com as setas, algumas partes do conteúdo desses frames podem não ser lida pelo leitor de telas, ou observada corretamente pelo usuário que navega na página. (Aluno X).

Percebe-se no comentário acima que o Aluno X, destaca que a existência dos frames no layout das páginas, além de dificultar a navegação, dificulta também o uso dos leitores de tela no processo de conversão da informação destas

molduras para o deficiente visual. Sendo de essa maneira interessante eliminar o uso de frames, disponibilizando apenas “uma tela inteira”, sem a existência de divisões ou molduras utilizadas pelo uso desse recurso.

No contexto das **imagens**, é importante destacar que os leitores de tela atuais não possuem tecnologias para descrever imagens ou animações em forma de áudio para o DV.

Quanto às imagens, o aluno x, observa que:

Para facilitar a navegação, o essencial é diminuir a quantidade delas, em um número mínimo possível. É importante colocar uma descrição resumida em texto para as imagens, fazendo com que a pessoa que esteja navegando saiba para que objetivo, ou o que é, ou o que tem na imagem. (Aluno X)

As palavras do aluno x vem ao encontro dos parâmetros propostos pelo WCGA 2.0, quando se refere a descrição textual na identificação de imagens, seguindo o Princípio 1 (Perceptível), das recomendação WCGA 2.0, ao qual relata que a informação e os componentes da interface do usuário tem de ser apresentados ao usuário final em formas que eles possam perceber, fornecendo alternativas em texto para qualquer conteúdo não textual permitindo, assim, que o mesmo possa ser alterado para outras formas mais adequadas à necessidade do usuário, tais como em caracteres ampliados, símbolos ou em uma linguagem mais simples.

116

Quanto à **página de acesso – login** entende-se que deve ser o mais textual possível, objetiva, de fácil navegação e leitura, facilitando o acesso aos links e campos de edição. Nas palavras do aluno x:

Assim como em todas as outras páginas, deve ser mais textual, ter navegação, leitura e acesso fácil aos links. Os campos de edição para digitar o usuário e senha devem estar no início da página, facilitando o acesso a eles com a tecla Tab, pois se não estiverem no início da página, o usuário perde certo tempo para procurar e encontrar estes. (Aluno X)

No mesmo contexto, entende-se que, nas **páginas em geral** a navegação se torna mais acessível quando mais textual e menos visual, seguindo o princípio 1 (Perceptível), da recomendação WCGA 2.0. No entendimento do aluno x, além dessa observação, destaca-se que:

Os links e informações principais devem ficar no início da página, para que o usuário não precise navegar por toda a página, ou por grande parte dela, para encontrar um link específico, de categoria geral. Portanto, deixar os

links principais no início da página, assim, o usuário poderá localizá-los, e acessá-los mais facilmente, e mais rápido. (Aluno X)

Em relação aos **menus**, entende-se que todo e qualquer menu de opções deve ser inserido utilizando o recurso de links, pois caso contrário, o usuário não conseguirá acessá-lo corretamente, ou em alguns casos nem conseguirá acessar. Dessa forma, as palavras do aluno x, contemplam:

É importante que os menus sejam colocados em formato de link, fazendo assim com que o usuário possa clicar e acessar esses respectivos links, e ter acesso a todas as opções do menu de forma objetiva e clara. Se o menu utilizar recursos de submenus, esses também devem estar em forma de links.”(Aluno X)

Outra questão importante está relacionada ao **acesso e “visualização” de arquivos**, entendendo-se que essa, deve primar pela acessibilidade, em outras palavras, se for um link para o usuário clicar e abrir, o link deverá informar ao usuário o tipo (extensão) do arquivo, e se ele poderá ser lido no navegador, ou se poderá ser baixado (download). Conforme o aluno X:

O ideal é ter duas opções, uma, é visualizar o arquivo no próprio navegador (ou abrir o arquivo), e outra, é fazer o download do arquivo, pois assim, o usuário poderá escolher a opção que mais lhe convêm. Ou, sugere-se também, quando o usuário clicar no link (nome do arquivo), que seja aberta a janela “salvar como”, facilitando a escolha da opção desejada pelo usuário. No caso de opções para enviar arquivos, seja aberta a janela para procurar arquivo do Windows Explorer. Caso a opção para enviar arquivo tenha outras opções, elas devem ser claras e objetivas, e acessíveis (utilizando-se links ou botões), para que o usuário compreenda corretamente a opção. (Aluno X).

117

Após apresentadas os tópicos ao sujeito da pesquisa e, por conseguinte obter-se a análise solicitada, os pesquisadores foram contemplados por mais algumas observações que julgam importantes registrar nessa pesquisa, pois representam a disponibilidade do aluno x em contribuir para que a plataforma Edmodo ocupe uma posição mais relevante no contexto de plataforma social para educação. Motivado, o aluno x comenta:

É importante que todas as opções gráficas (imagens), ou que sejam clicáveis (Links), possam ser acessadas através do teclado, pois o usuário utiliza a tecla Enter para acessá-los, caso eles não possam ser acessados através do teclado, o link ou opção clicável perde a finalidade. (Aluno X).

Percebe-se que existe uma preocupação com o uso do teclado, pois conforme o Princípio 2 (Operacionalidade), das recomendações propostas pelo WCGA

2.0, o critério “acessível pelo teclado” deve ser efetivado, fazendo com que toda funcionalidade fique disponível a partir do uso do teclado.

Seguindo suas contribuições, o aluno comenta:

O importante é deixar as páginas o mais objetivas, e textuais possíveis. É necessário considerar, e levar em conta o fato de que o usuário navega pela página com a tecla Tab, e com as setas direcionais (baixo, cima) para ler todo o texto da página incluindo os links, e para soletrar (direita, esquerda). A tecla Tab é utilizada somente para navegar entre os links, e por tanto, todos os links terão que ser localizados através destas duas formas, com a tecla Tab, ou com as setas. O que diferencia uma forma da outra, é que com as setas, o usuário poderá ler toda a página (incluindo texto entre os links), e com a tecla Tab, o usuário só pode localizar os links, botões, campos de edição, e caixas de seleção. (Aluno X)

Em relação ao idioma padrão do Edmodo, o aluno x, observa:

O idioma do ambiente Edmodo tem por padrão a língua inglesa, isto pode dificultar a navegação dos usuários que não são familiarizados com ela. Por isso, sugere-se que o ambiente tenha o seu idioma padrão, o idioma do país que ele é acessado, por exemplo, se o usuário estiver acessando o ambiente no Brasil, o idioma padrão já deveria ser o português brasileiro, pois isto facilita, e auxilia a navegação para todos os usuários. (ALUNO X)

118

O sujeito de pesquisa conclui, destacando que:

As opções para envio de atividades devem ser acessíveis, sugere-se que para estas, sejam usados links e botões simples, tendo como alternativa, utilizar a interface gráfica padrão, mas incluindo nesta, a opção acessível, para que todos possam enviar os arquivos, e navegarem pelas opções da página de envio. (Aluno X)

Portanto, através da análise do ALUNO X, fica evidente o princípio 2 (operacionalidade), do WCAG 2.0, onde os componentes da interface (botões, links..), precisam ser operáveis, de fácil navegação, fornecendo formas de ajudar os usuários a navegar, localizar conteúdos e determinar o local onde estão.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das motivações desse trabalho foi, se não questionar, compreender alguns paradigmas vinculados à exclusão digital dos alunos deficientes visuais. As con-

siderações obtidas ao longo da pesquisa e da análise desenvolvida confirmam que há espaço para novas ideias nessa área.

Remodelar e adaptar componentes existentes em aplicativos computacionais para o acesso a deficientes visuais é uma atitude de cidadania e de inclusão social e educacional. Muitas vezes, são recursos gráficos de fácil implementação, que valorizam a individualidade do usuário e apresentam resultados eficazes quanto à usabilidade do ambiente.

De acordo com Braga (2004) para que ocorra o correto manuseio da máquina, deve haver uma adaptação que acontece através do ponto de interconexão entre usuário e máquina, ou seja, a interface, o que caracteriza como um meio e não um objeto.

Por meio desse estudo, podem-se apontar alguns elementos que favorecem a inclusão de alunos deficientes visuais em aplicativos de ensino à distância. Ao que tudo indica a tecnologia está disponível para tornar isso possível, e que a mesma seja utilizada a favor da inclusão social de pessoas portadoras de deficiência visual.

De acordo com Nielsen (1993) *apud* Leite (2007), as avaliações de interface têm se mostrado eficazes no provimento de elementos sobre as dificuldades encontradas pelos usuários ao utilizarem os sistemas através de suas interfaces, pois permitem avaliar os fatores que caracterizam a usabilidade de um *software* através dos diferentes estados do sistema e sua capacidade interativa como modelo mental dos usuários deste *software*.

É possível concluir, com base nesta pesquisa, a inexistência de recursos de acessibilidade na plataforma educacional Edmodo. Entretanto, a plataforma permite alterações, através do uso de linguagens de programação, para futuras adaptações que se adaptem aos conceitos de acessibilidade. Outrossim, a não disponibilização de equivalentes textuais em imagens e figuras, desponta como ação essencial e que precisa sofrer adaptações para a criação de plataformas adequadas às pessoas com deficiência visual.

Pode-se constatar também, pelo fato da plataforma possuir um número grande de recursos gráficos e imagens, a importância de que todos esses recursos, principalmente os que sejam clicáveis (Links), possam ser acessados através do teclado.

Outro ponto importante é deixar as páginas mais objetivas e simples, ou melhor, torná-la o mais textual possível, isso além de tornar a navegação mais simples e objetiva para o DV, facilita também o uso do leitor de tela, que traduz o conteúdo no formato texto em áudio para o operador. Faz-se necessário considerar também, e levar em conta o fato de que o usuário deficiente visual navega pela página geralmente com a tecla Tab, e com as setas direcionais (baixo, cima, direita, esquerda) para ler todo o texto da página incluindo os links.

Portanto, o ambiente que serviu como objeto de estudo mostrou-se pouco acessível ao aluno deficiente visual, oferecendo poucos recursos de acessibilidade, e não respeitando em alguns pontos os critérios estabelecidos pelo padrão de acessibilidade WCGA 2.0, utilizado como referência nessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ACESSIBILIDADE BRASIL.(2015) *O que é acessibilidade.*. Disponível em: <<http://www.acessobrasil.org.br/index.php?itemid=45>>. Acesso em: maio. 2015.
- BRAGA, A. S. (2004) “Design de Interface: As origens do design e sua influência na produção hipermédia”. Dissertação em Mestrado em Comunicação e Semiótica, PUC-SP.
- EVALDT, D. (2005) “Remodelagem das Ferramentas do Pacote Sign como proposta para Acessibilidade”. Trabalho de conclusão do curso de Pedagogia Multimeios Informática Educativa, Faculdade de Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul PUC – Porto Alegre.
- LEITE, K.A.A. (2007) “Avaliação de usabilidade nos sistemas computacionais dos serviços de telemedicina do BH Telesaúde”. Dissertação (Mestrado em Informática). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte.
- MINAYO, M. C. S. ; DELANDES, Suely Ferreira ; [GOMES, Romeu](#). (2012) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 32. ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- NAUJORKS, Maria Ines. (2014) *Educação, inclusão e acessibilidade*. Editora ARGOS. 1º Edição.
- NICHOLL, A. R.J. (2001) “O Ambiente que promove a inclusão: conceitos de acessibilidade e usabilidade”. *Revista Assentamentos Humanos*, Marília, v3, n.2.
- NIELSEN, J. (1993) *Usability engineering*. Academic Press. An Imprint of Elsevier, San Diego. CA.
- SILVA, M. (2006) *Um checklist para web standards*. Disponível em: <<http://www.maujor.com/tutorial/wschecklist.php>>. Acesso em Junho de 2014.

- SOUSA, Marckson Roberto Ferreira de. (2012) "O acesso a informações e a contribuição da arquitetura da informação, usabilidade e acessibilidade". *Informação e Sociedade*, João Pessoa, v. 22, n. especial.
- QUEIROZ, M. A.(2015) *Acessibilidade e usabilidade*. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com>>. Acesso em: maio, 2015.
- QUINTANA, C.; SHUKLA S. (2012) "Parece Facebook, mas não é: são as redes educativas". *Revista Veja*. Disponível em:<<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/parece-o-facebook-mas-nao-e>>. Acesso em Junho de 2014.
- SALES, M. B.; CYBIS, W. A. (2003) "Development of a checklist for the evaluation of the web accessibility for the aged users". In: Latin American Conference on Human Computer Interaction. Anais ACM, v. 46. p. 125-33.
- SANTAROSA, L. M. C.; [CONFORTO, D.](#); VIEIRA, Maristela C. (2014). *Tecnologia e Acessibilidade: passos em direção à inclusão escolar e sociodigital*. 1. ed. Porto Alegre: EVANGRAF.

Apropiación de las competencias digitales mediante el uso de tabletas iPads en alumnos de sexto grado de primaria

Appropriation to digital skills by using iPads mobile devices with grade 6 students

Mariángeles Castro Urbani

Estudiante de maestría en Tecnología Educativa, Tecnológico de Monterrey (ITESM), México.

Minerva Cedillo Cuadros

Profesor-tutor, Tecnológico de Monterrey (ITESM), México.

Jaime Ricardo Valenzuela González

Profesor-investigador, Tecnológico de Monterrey (ITESM), México.

Resumen

El objetivo de la investigación fue determinar las características que resaltan en los estudiantes con competencias digitales, a través de los patrones y experiencias adquiridos al momento de adoptar dispositivos móviles iPads. El estudio se llevó a cabo en una institución privada al norte de México con estudiantes de sexto grado de primaria. El método de investigación se apoyó en el paradigma post-positivista, con una metodología de métodos mixtos secuencial y equitativo, que combinó por un lado el estudio de 6 casos a través de una entrevista semi-estructurada, y por el otro, un tipo de investigación no experimental aplicada mediante un cuestionario de 30 preguntas a 90 alumnos de la generación de sexto. Los resultados obtenidos, dieron respuesta a la pregunta de la investigación ¿Cuáles son las características específicas que poseen los estudiantes de sexto grado de primaria que se consideran expertos en competencias transversales digitales mediante el uso de los dispositivos móviles iPads?

Palabras clave: competencias digitales | estudiantes competentes | iPads | sexto grado de primaria | TIC.

Abstract

The purpose of this research study was to determine the characteristics that stand out in students with digital skills, through patterns and experiences gained when adopting iPads mobile devices. The study was conducted in a private school in the North of Mexico, with Grade 6 students. The research method was proposed within the framework of a post-positivist paradigm, with a sequential and equitable mixed methods methodology, combining on the one hand the study of six students through a semi-structured interview; and on the other, the application of a 30-items questionnaire to 90 Grade 6 students. The results answer the main research question: What are the specific characteristics possessed by students in Grade 6 who are considered experts in digital skills by using iPad mobile devices?

Keywords: digital skills | competent students | iPads | sixth graders | ITC.

1. HACIA DONDE APUNTAN LAS PERSPECTIVAS MUNDIALES

El mundo transita por procesos de globalización y modernización constantes, las nuevas tecnologías y, la creciente y apabullante información que se genera cada día, son uno de los factores que más resaltan en la sociedad actual. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2005) en su escrito "Hacia las sociedades del conocimiento" resalta que este tipo de sociedad comprende no solo dimensiones tecnológicas como lo hace la sociedad de la información, sino que también incluye las dimensiones sociales, éticas y políticas. Es por ello, que a diferencia de las antiguas sociedades, donde no existía libertad de expresión, derecho a la educación y de participación en el entorno cultural de la comunidad, las generaciones actuales, que se mantienen a la vanguardia en las nuevas tecnologías, están llamadas a promoverla, a través de la educación, la diversidad, la integración, la solidaridad y la convivencia entre los pueblos.

En la actualidad, cada día son más los países que adoptan políticas educativas que incluyen programas integrales para promover como pilares fundamentales los valores, los conocimientos y las nuevas tecnologías. A este respecto, la UNESCO (2008) propone la implementación de las tecnologías de la información y de la comunicación como parte del currículo escolar, para que los estudiantes participen de una forma más activa en todos los ámbitos de su vida, permitiendo alcanzar el desarrollo integral del individuo.

124

Por su parte, organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (2005), *European Commission* (EURYDICE) (2012) y *Partnership for 21st Century Skills (P21)* (2013), exponen las competencias clave indispensables para el bienestar personal, social y económico. Dentro de este espectro destacan las competencias digitales, las cuales posibilitan la apropiación de muchas habilidades del siglo XXI, entre ellas: la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación, además de otras competencias clave básicas como son: lenguaje, matemáticas, aprender a aprender, conciencia cultural, mismas que deben poseer los ciudadanos, para vivir, aprender, trabajar y participar activamente en una sociedad cada vez más compleja. De ahí que, las competencias digitales se definan como:

El conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, capacidades, estrategias y juicios que se requieren cuando se utiliza las TIC y los medios digitales para realizar tareas, resolver problemas, comunicarse, gestionar la información, colaborar, crear y compartir contenidos y construir el conocimiento eficaz, eficiente, adecuado, de manera crítica, creativa, autónoma, flexible, ética, reflexiva para el trabajo, el ocio, el aprendizaje, la socialización, el consumo y el empoderamiento (Ferrari, 2012, p. 30).

En este sentido, en un mundo cambiante y con sociedades más diversas y globalizadas, se está dando paso no solamente al afán de incluir herramientas digitales en los entornos formativos, sino también, a la aplicación activa de todas esas habilidades en los ámbitos de la vida diaria, bien sea, educativa, laboral, profesional, social o cultural como llave de acceso a la educación del futuro. Lo anterior nos permite suponer que las naciones están haciendo esfuerzos continuos en integrar la tecnología, la pedagogía y los contenidos en los modelos educativos, de manera de poder desarrollar los ciudadanos competentes que demanda la sociedad digital del siglo XXI.

2. DE LA ALFABETIZACIÓN TEXTUAL A LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL

A lo largo de los años, las sociedades han evolucionado en todas sus dimensiones y entornos, y la educación no ha sido la excepción. Desde la sociedad agrícola, pasando por la industrial y llegando a la sociedad del conocimiento en nuestros días, el proceso de la educación se ha manifestado de acuerdo al momento histórico por el cual atraviesa. En la era de la alfabetización de impresión masiva, el libro de texto era el medio de instrucción, hoy en día, las tecnologías de la información y de la comunicación juegan un papel preponderante en el proceso educativo (Sharples, 2005).

En consecuencia, la sociedad del conocimiento, busca amoldar la educación para la era de la movilidad y la versatilidad digital, es por ello, que en las últimas décadas han surgido modalidades educativas como: *blended learning*, *online learning*, *elearning*, *ulearning*, *mobile learning* (Mortera, 2010). Esta última, también denominada *m-learning* o aprendizaje móvil García Aretio (2004) la define como la posibilidad de aprender a través de Internet, pero con máxima portabilidad, interactividad y conectividad. Y, es precisamente este modelo, que en conjunto con el ambiente de aprendizaje presencial y el desarrollo de las competencias digitales que se están empleando en la institución educativa donde se llevó a cabo el estudio.

En este contexto, México da un paso adelante, mediante reformas integrales educativas que incluyen modelos vanguardistas, como es la incorporación de tabletas electrónicas en el entorno académico para las escuelas primarias, a través de la Secretaría de Educación Pública SEP, con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), plasmado por Nicolás (2011). Por su parte, la institución educativa donde se llevó a cabo la investigación, también hizo lo propio,

con la inserción de un plan educativo integral que incluyó el desarrollo de las competencias transversales digitales mediante el uso de las tabletas iPads para los grados de primaria superior y secundaria.

De ahí la pretensión de caracterizar las competencias digitales, en el sentido que permita determinar el *expertise* que poseen los estudiantes de la institución en torno a ellas, en consecuencia, poder desarrollar e incluir sistemas educativos acordes con la realidad actual. Para ello, se partió de realizar el estudio bajo la teoría de principiantes y expertos (Chi, Glaser, Farr, 1988), que demuestra que a lo largo de los años se pasa de novato a experto a través de la acumulación y combinación de conocimientos tanto teóricos como prácticos, donde los niveles de competencia de los alumnos radican principalmente en el proceso de aprendizaje al que han estado expuestos en el transcurso de sus vidas.

De lo anterior se desprendieron interrogantes como ¿Por qué existen alumnos más competentes digitales que otros? ¿Cómo adquieren dichas habilidades? ¿En qué momento se apropian de los conocimientos tecnológicos? ¿Qué los hace diferentes de los otros compañeros? Tales interrogantes dieron lugar al planteamiento de la pregunta eje de la investigación:

126

¿Cuáles son las características específicas que poseen los estudiantes de sexto grado de primaria, que se consideran expertos en competencias transversales digitales mediante el uso de los dispositivos móviles iPads? Siendo el objetivo general, determinar las características que resaltan en los estudiantes con competencias transversales digitales a través de los patrones y experiencias adoptadas por ellos, al momento de emplear dispositivos móviles iPads.

Así pues, el estudio se volcó a explorar las habilidades, conocimientos y capacidades que han desarrollado los alumnos en competencias transversales digitales hasta convertirse en expertos. Para ello, la investigación se dividió en dos fases, con la intención de evaluar primero a un grupo de estudiantes expertos para posteriormente compararlos con el resto de la generación.

3. MÉTODO

La propuesta metodológica estuvo cobijada con la tendencia filosófica pragmática, por su posición de enfatizar que todo conocimiento valioso sirve para mejorar la vida. En tanto que, el paradigma fue de tipo post-positivista, mismo que ve

más allá de los ámbitos positivistas y fenomenológicos, integrándolos para obtener lo mejor de ambos conocimientos. Para esto, la investigación se llevó a cabo bajo una metodología de métodos mixtos, asumiendo la combinación de estudio de casos con un tipo de investigación no experimental.

De acuerdo a Johnson & Onwuegbuzie (2004), esta metodología persigue producir una solución óptima al problema que se ha planteado en la investigación, como consecuencia del acoplamiento y fusión de lo holístico con lo científico, de lo cualitativo con lo cuantitativo, arrojando en los resultados mayor calidad y certeza, por la oportunidad de acercarse a la problemática. De ahí que, los datos cualitativos obtenidos en la primera fase sirvieron de fundamentos para desarrollar la fase cuantitativa y así generar los hallazgos de la investigación.

Bajo este contexto y fundamentados en el análisis de la colección datos que propone el mismo autor para los métodos mixtos, se recolectó, redujo, identificó y organizó la información, además de elaborarse matrices, gráficos y tablas. De ahí, se procedió a comparar, correlacionar, integrar y consolidar los datos obtenidos en ambas fases de la investigación a través de la triangulación, para finalmente interpretar y producir el reporte final. A este respecto, el diseño y procedimiento que se siguió para cada fase de la investigación se presenta como sigue:

3.1 PRIMERA ETAPA: APROXIMACIÓN CUALITATIVA

El método cualitativo se llevo a cabo mediante estudio de casos, buscando comprender las acciones, actividades y experiencias que permiten a un estudiante competente apoderarse de las competencias digitales, en las prácticas educativas usando dispositivos iPads.

- *Participantes.* Los estudiantes debían gozar de atributos muy característicos, razón por la cual, la unidad de análisis se basó en un propósito, de tipo único o de expertos, por su originalidad y conocimiento en competencias digitales (Hernández, Fernández, Baptista, 1997; Valenzuela y Flores, 2011). La muestra se limitó a seis estudiantes pertenecientes a una institución privada al norte de México, tres de ellos de sexto de primaria y los otros tres de séptimo, de los cuales cuatro de ellos eran del género femenino y dos del género masculino, con edades comprendidas entre doce y trece años.
- *Instrumentos.* Se realizó una entrevista semi-estructurada cara a cara de siete preguntas abiertas, utilizándose una laptop para tomar nota

de comentarios y observaciones personales, como también un grabador de voz. De acuerdo a Valenzuela y Flores (2011), la entrevista define al mundo del estudiante de manera única, obteniéndose datos que no pueden ser adquiridos por otro instrumento, por su versatilidad de explorar a profundidad.

- *Procedimiento.* Por ser una entrevista semi-estructurada hubo mucha flexibilidad en su desarrollo, y en los casos que se consideró pertinente profundizar en alguna pregunta, se solicitaron ejemplos y clarificaciones. Se transcribió, codificó y categorizó la información en el programa *Excel*, para lo cual se siguieron los pasos propuestos por Miles y Huberman, descritos por Valenzuela y Flores (2011), y así determinar las categorías y subcategorías del estudio. Posteriormente, se interpretó la información mediante la triangulación teórica, confrontando la teoría y referencias empíricas con los resultados, buscando así determinar cualquier convergencia, inconsistencia o divergencia entre ellas.

3.2 SEGUNDA ETAPA: APROXIMACIÓN CUANTITATIVA

Se aplicó a los alumnos de sexto grado de primaria un cuestionario de auto-reporte para la recolección de los datos, construido sistemáticamente para la valoración de competencias de una forma cuantitativa, y que en conjunto con los datos cualitativos, permitiera probar y generalizar los resultados de la fase uno (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

128

- *Participantes.* La población fue electa por muestreo simple, seleccionada así por la disponibilidad y consentimiento de trabajar con los estudiantes de la generación de sexto grado de primaria de la institución, la cual consta de 90 alumnos cuyas edades comprendían los once y doce años, lo que permitió garantizar el grado de homogeneidad de la misma.
- *Instrumentos.* Se analizaron los datos obtenidos en la fase cualitativa, de ahí se partió para diseñar el instrumento, teniendo presente la literatura versada en el marco teórico y la teoría de principiantes y expertos en el contexto de la caracterización de las competencias digitales. Se diseñó un cuestionario de auto-reporte para medir actitudes tipo Likert de cuatro puntos, compuesta por 30 preguntas en forma de afirmaciones, repartidas equitativamente en tres dimensiones provenientes de las competencias digitales: comunicación y colaboración, manejo de información y, evaluación y resolución de problemas (Díaz Barriga y Hernández, 2002; Hernández, Fernández y Baptista, 1997).
- *Procedimiento.* Se aplicó el cuestionario de forma colectiva a los 90 alumnos de sexto de primaria, se codificaron y analizaron los datos a través

de análisis estadísticos descriptivos, psicométricos y de relaciones. Para evaluar la calidad del test se probó tanto la confiabilidad, que muestra la consistencia interna del mismo, como la validez de contenidos y de constructo, de manera de valorar si realmente se midió el constructo que se pretendía evaluar y su congruencia.

Vale la pena destacar, que a pesar de haber llevado a cabo el estudio en una sola institución educativa, la muestra de los 90 estudiantes de sexto grado fue bastante heterogénea, debido a que en el ciclo escolar en curso se implementó el proyecto de inclusión de dispositivos móviles iPads como parte del currículo escolar. Por lo tanto, muchos de los estudiantes no habían utilizado una tableta, otro tanto los recursos educativos virtuales y de forma generalizada las aplicaciones académicas eran relativamente nuevos para toda la generación.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Recolectados los datos se procedió al análisis, tomando en cuenta que por el tipo de metodología empleada en la investigación primero se presenta la fase cualitativa seguida de la cuantitativa.

129

4.1 PRIMERA ETAPA: ANÁLISIS CUALITATIVO

Se realizaron las entrevistas a seis estudiantes competentes, buscando entender a profundidad las prioridades, perspectivas y puntos de vista con respecto a los conocimientos y experiencias en competencias digitales mediante el uso de las iPads.

De acuerdo a notas escritas por la investigadora, el común denominador en los seis estudiantes fue el haber estado expuestos desde corta edad a la tecnología, su curiosidad por investigar y auto-aprender el manejo de las TIC, y ser estudiantes organizados, sin verse influenciadas estas características por su personalidad extrovertida o introvertida, ni mucho menos su grado de seguridad en sí mismos.

Identificadas las 3 categorías y sus correspondientes sub-categorías, se procedió a la interpretación de la información, confrontando la teoría y referencias empíricas con los resultados. De ahí se desprendió que:

Categoría 1: Apropiación de las Competencias Transversales Digitales. Hace referencia a la manera cómo los estudiantes competentes se adueñan de las competencias digitales en el entorno educativo, a través del uso de los dispositivos móviles iPads, y cómo adquieren los conocimientos digitales con experiencias en escenarios reales. Bajo esta premisa sobrevinieron dos subcategorías:

Subcategoría: Desarrollo de habilidades:

- Los estudiantes a lo largo del día realizan actividades escolares con el iPad, como son trabajos en equipo, investigación sobre temas específicos, realizar proyectos y tareas, leer libros y artículos, revisar las lecciones del día, analizar videos.
- Han estado expuestos a lo largo de sus vidas a la tecnología por diferentes vías, bien sea: porque sus padres les han proporcionado e inducido al uso de dichas herramientas, por su curiosidad, que los ha motivado al aprendizaje por ensayo y error, por la inclusión de estas en las prácticas escolares y, por la necesidad de contacto con los pares, maestros y entretenimiento.
- Emplean herramientas tecnológicas en diferentes asignaturas escolares y entornos de la vida cotidiana que le permite la transferencia de conocimientos. Siempre motivados por la curiosidad e iniciativa propia.

130

Estos aspectos son similares a los que expone Brown (2009), el cual demuestra que la tecnología como una pedagogía involucra a los alumnos en lo que realizan, motivándolos y estableciendo conexiones transversales, a la vez que desarrollan trabajo en equipo. También Herrera (2008), en su momento demostró que la inclusión de dispositivos móviles en las actividades escolares, apoya el desarrollo de procesos cognitivos como: toma de decisiones, resolución de problemas y desarrollo del pensamiento crítico.

Subcategoría: Acciones que ejecutan:

- Los estudiantes competentes evitan investigar en páginas web poco confiables, evaluando la fuente de donde provenga la información, indagan en varias páginas web para determinar si son confiables y las comparan.
- Prefieren realizar trabajos escolares solos, disfrutan investigar, analizar y auto-aprender por interacción con los dispositivos electrónicos.
- Al momento de trabajar en equipo, los estudiantes competentes argumentan que deben estar pendientes de sus compañeros para que avancen, finalicen a tiempo y cada quien culmine con lo suyo. Las cuatro mujeres,

concuerdan que son los que recopilan la información, la transcriben y la envían al maestro. Por su parte, cuatro de seis estudiantes coinciden con que trabajar en equipo permite aprender de los demás.

Al comparar estos hallazgos con estudios realizados por Schiavo (2007), se demuestra que si la tecnología se aborda transversalmente, es decir, interactuando con diversos ámbitos, bien sea, sociales o curriculares, se generarán campos emergentes de conocimiento como consecuencia de su aplicación transdisciplinar (trabajo colaborativo, comunicación, pensamiento crítico).

Categoría 2: Empleo de los recursos digitales. Describe como los estudiantes utilizan los recursos electrónicos para alcanzar expertise en las competencias transversales digitales, mostrando que para conseguirlo, cualquier entorno y recurso virtual es propicio para alcanzar el perfeccionamiento, el cual viene dado a través de la experiencia. Esta categoría dio origen a:

Subcategoría: Recursos digitales empleados:

- Los estudiantes interactúan constantemente con equipos electrónicos y tecnológicos, teléfonos inteligentes, computadoras, recursos digitales, videojuegos, redes sociales.
- Se interrelacionan constantemente con *apps* educativas para tabletas, que incluyen libros de texto y bibliotecas digitales, multimedia, salón de clase virtual para tomar notas, grabar clases, realizar presentaciones, proyectos, tareas, relacionarse con estudiantes de otros países y participar en competencias internacionales.

De acuerdo a Castejón Oliva (2010), este tipo de aseveraciones deja ver que la constancia y la práctica es un aspecto básico para alcanzar *expertise* en cualquier competencia.

Subcategoría: Uso de los recursos digitales:

- Los estudiantes con *expertise* dan uso continuo e inclusivo de las herramientas electrónicas en la gran mayoría de las actividades cotidianas tanto escolares como personales.
- Trabajan en cualquier momento y lugar elaborando contenidos de media para compartir en las redes sociales con sus compañeros, familiares y amigos, debido a la portabilidad e interconectividad de los dispositivos que poseen.

Esta revelación demuestra lo que cita Laouris (2005), donde señala que los dispositivos móviles sirven como un medio que ayuda a conciliar los estudios, el trabajo y el tiempo libre de una manera significativa.

Categoría 3: Expertise en Competencias Transversales Digitales. Describe cómo se logra y se refleja el apoderamiento que poseen los estudiantes expertos en competencias transversales digitales. De este punto resultaron:

Subcategoría: *Cómo se describen los estudiantes:*

- Conocen como hacer uso de los equipos tecnológicos, *softwares* y aplicaciones.
- Reconocen cómo obtener y manejar información de los recursos en línea.
- Saben cómo organizar, utilizar y transmitir la información.
- Comprenden cómo crear contenidos en diferentes presentaciones.

Hallazgos a los que Ala-Mutka (2011) define como una persona competente.

132

Subcategoría: *Beneficios de ser competentes:*

- Al dominar los dispositivos móviles poseen facilidad y alcance de la información, debido a que toma menos tiempo el proceso de indagación, interpretación y elaboración proyectos, además de que todo lo logran hacer en un solo punto.
- Habiendo adoptado los iPads, existe mayor portabilidad de la información y disposición de apuntes escolares, proyectos y libros en un solo sitio, evitando cualquier contratiempo de extravío, olvido y pérdida de tiempo.
- Son capaces de enviar y consultar material educativo e información en tiempo real, en cualquier momento y lugar, y gozar de comunicación entre pares y maestros.
- Motivación para aprender y de manera más organizada.

Estas evidencias se asemejan con estudios realizados por Straksiene & Baziukaite (2009), donde hacen referencia que el aprendizaje activo diseñado de manera creativa y que impliquen diversas áreas curriculares y tecnológicas, permitirán ir desarrollando habilidades y competencias comunicacionales, emocionales, interpersonales, motivacionales y toma de decisiones, debido al involucramiento de los alumnos en las actividades que realizan. Por su parte, Ramírez (2008);

Herrera (2008); Marcos (2009) y Sandoval, (2012) comentan que el uso de dispositivos móviles permite un mejor aprovechamiento y administración de los tiempos muertos e interacción con los compañeros y maestros.

En tal sentido, las habilidades, capacidades y experiencias expuestas en las categorías y subcategorías de los estudiantes con *expertise*, en su mayoría coinciden con los fundamentos expuestos en la teoría de principiantes y expertos de Chi, Glaser y Farr (1988) bajo la cual está sustentada la investigación, determinando que los estudiantes son individuos analíticos, además, por ser organizados crean patrones que les permite actuar de forma determinada ante las circunstancias cotidianas. De igual forma, reflejan que una vez que memorizan las cosas proceden a analizarlas, lo que le va dando la pericia en el dominio del hardware y software que trabajan a diario, ejemplo de ello: tabletas, computadoras, *smartphones*, iPads, aplicaciones, redes sociales. Sin embargo, requieren madurar habilidades de organización de ideas previamente aprendidas y de autorregulación, de manera de poder transferir los conocimientos en el momento y entorno que sea requerido.

Asimismo, se ajusta la afirmación que hacen Buckingham y Martínez-Rodríguez (2013) respecto a la transferibilidad y aplicabilidad de las competencias en cualquier entorno y dimensión, la cual permite que el alumno basándose en la experiencia, más que adquirir conocimientos en tecnología, la aplique, para manejar medios, para buscar información con criterio y ser capaz de comunicarse con otros a través de las diferentes herramientas digitales, nuevas tecnologías y aplicaciones.

Así pues, con base en lo anterior se da paso al desarrollo de la segunda fase del estudio.

4.2 SEGUNDA ETAPA: ANÁLISIS CUANTITATIVO

Partiendo de los datos obtenidos en la fase cualitativa, se diseñó y administró el cuestionario, pero esta vez a la generación de sexto grado, el cual medía la competencia en cada ítem en una escala del uno al cuatro. Se analizaron los productos de tres competencias digitales particulares o dimensiones: comunicación y colaboración, manejo de información y evaluación y resolución de problemas mediante análisis descriptivos, psicométricos y de relaciones, resultando:

Análisis descriptivo. Con este análisis se expone que tan expertos digitales eran los estudiantes de la generación de sexto grado, arrojando la siguiente información: el promedio global en las calificaciones de los 90 estudiantes reflejó una competencia intermedia alta, esto lo muestra el resultado obtenido de 2.93 (cuadro 1), tomando en cuenta que la más alta calificación que se puede obtener es 4.

CUADRO 1

Análisis descriptivo por competencia digital particular.

Competencia Particular	Descriptivo	
	Media	Desv. Estándar
Comunicación y Colaboración	3.05	0.37
Manejo de Información	2.86	0.44
Evaluación y Resolución de Problemas	2.89	0.43
Promedio Global	2.93	0.35

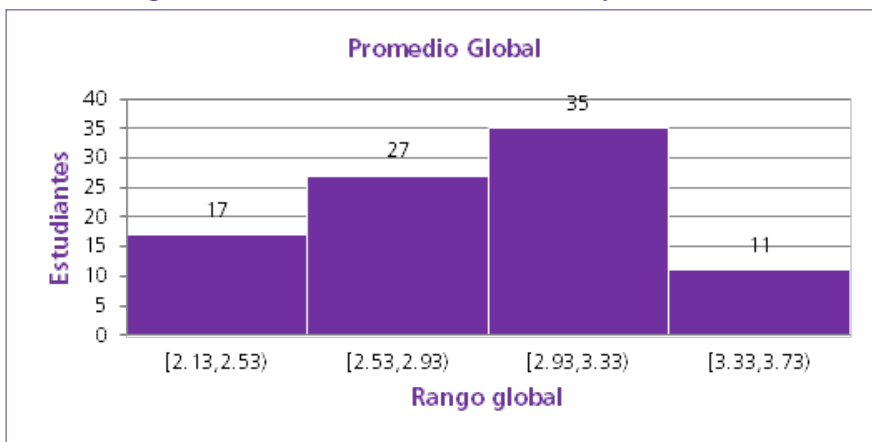
Fuente: elaboración propia.

134

Al mismo tiempo, se observó que la competencia digital particular que más dominan los estudiantes de sexto grado es comunicación y colaboración, con un producto de 3.05 (cuadro 1). En tanto que, la población de la investigación resultó medianamente heterogénea en cuanto a conocimientos digitales se refiere, esto fue advertido por el índice global de 0.35 (cuadro 1), que demuestra que mientras más alejado de cero sea el resultado, más diversa es la población estudiada.

GRÁFICA 1

Distribución global de resultados en el cuestionario aplicado



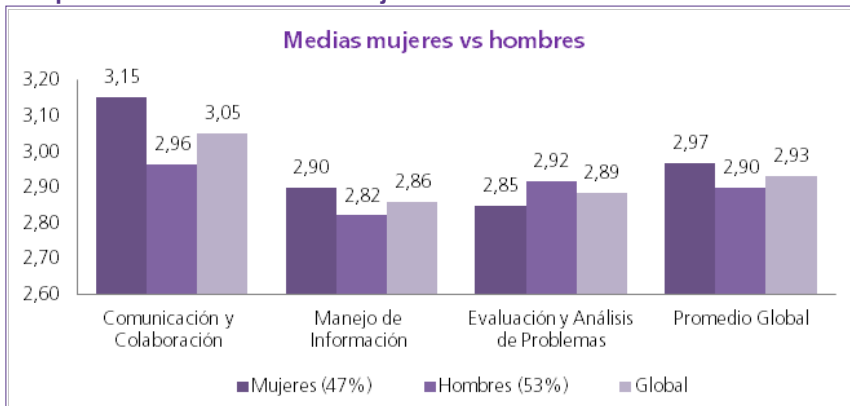
Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, a través de la gráfica 1, se corrobora la distribución heterogénea de la población en todos los rangos, además de la repartición de las calificaciones obtenidas en el cuestionario aplicado, misma que se inclina levemente hacia los rangos más elevados, demostrando que más de la mitad del grupo tiene un nivel intermedio avanzado en competencias transversales digitales.

Análisis psicométrico. Para analizar la calidad del instrumento aplicado a los estudiantes, se realizaron pruebas de confiabilidad y congruencia. En el primer caso, el instrumento resultó bastante confiable, esto se evidenció al medir el índice global con el coeficiente de Cronbach, reflejando un valor de 0.82, siendo lo ideal 0.80 para este tipo de instrumento. Por otra parte, al verificar la congruencia entre lo evaluado a los estudiantes en el cuestionario y las características o cualidades que realmente se perseguían encontrar de la investigación, se determinó mediante un análisis factorial intuitivo, que cada uno de los 30 reactivos del cuestionario evaluaba la competencia en particular para la cual fue diseñado, exceptuando solo dos de ellos.

Análisis de relaciones. El análisis el cual se muestra en la gráfica 2, logró determinar que las mujeres, las cuales representan el 47% de la población investigada, poseen mayor nivel de expertise en competencias digitales que los hombres, mismos que constituyen el otro 53%, sin ser esta una diferencia significativa: 2.97 vs. 2.90 respectivamente, tomando en cuenta que el mayor grado de expertise en el cuestionario aplicado fue de 4 puntos. *Esto nos indica que* tanto mujeres como hombres de la generación de sexto grado poseen conocimientos similares en competencias digitales, asimismo que la generación posee un nivel moderado alto en lo que a competencias digitales se refiere.

GRÁFICA 2

Comparación de medias entre mujeres vs hombres

Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar, que a pesar de ser alumnos entre los once y trece años de edad, las preguntas debieron ser elaboradas de una manera muy básica para poder medir la competencia, ya que muchas veces los alumnos a estas edades no son capaces de determinar su verdadero dominio sobre las competencias digitales que poseen.

5. CONCLUSIONES

Con base en la pregunta y el objetivo de la investigación, y apoyados en los resultados arrojados por en el estudio, se determinaron las características que han desarrollado los estudiantes en competencias transversales digitales hasta alcanzar *expertise* con el uso de los iPads, tanto en su entorno escolar, como con experiencias previas que facilitaron la apropiación de dichas competencias. Las mismas fueron agrupadas en cinco rubros:

- Conocimientos y habilidades en el manejo de información: los estudiantes son capaces de localizar, seleccionar, cotejar y organizar información y reseñar derechos de autor de la información recabada.
- Conocimientos y habilidades en comunicación y colaboración: los estudiantes son capaces de trabajar en equipo y colaborativamente, ser proactivos, promover e intercambiar ideas, respetar ideas de sus pares, saber interrelacionarse con sus compañeros y maestros de forma personal, virtual y multicultural.
- Conocimientos y habilidades en evaluación y resolución de problemas: los estudiantes son capaces de tomar decisiones, internalizar y procesar ideas de sus compañeros, ser autodidactas, curiosos y persistentes en el alcance de sus objetivos, planificadores y administradores de su tiempo.
- Conocimientos y habilidades en creación de contenidos: los estudiantes son capaces de desarrollar, editar e integrar fotos, videos, audios, productos multimedia, *worksheet*, *spreadsheet* y presentaciones.
- Conocimientos y habilidades en el uso de equipos tecnológicos: los estudiantes son capaces de configurar dispositivos electrónicos, estar conscientes de los límites de privacidad y seguridad en el uso de la tecnología, manejar *softwares* y *hardware*, apps educativas, redes sociales, derechos de autor y seguridad en el Internet.

Lo anterior permite evidenciar que los recursos virtuales que disponen los estudiantes hoy en día, han sido la clave para el desarrollo de habilidades y capa-

ciudades que permiten el aprendizaje activo transversal a través de las diversas áreas curriculares, en parte motivado a la curiosidad de los mismos jóvenes, permitiendo así el desarrollo de habilidades y destrezas mediante ensayo y error e investigación en el mundo virtual. Bien lo dicen Díaz Barriga (2003) y Chaves (2001), que la manera como se logra es relacionando conocimientos previos con nueva información, de una forma constante y repetitiva, situación que viene a reafirmar lo expuesto por Gardner (1995), que hace referencia a que las competencias de una persona no son innatas, estas se van desarrollando con el tiempo.

De ahí la importancia que las nuevas generaciones deban estar facultadas para desafiar y adaptarse a cambios drásticos y frecuentes en los años que se avencinan, y precisamente, los individuos que posean competencias transversales digitales, serán los favorecidos en esta era digital, ya que gozan de habilidades y capacidades académicas, tecnológicas, éticas y sociales para transferir y aplicar conocimientos en cualquier entorno, disciplina o circunstancia de una manera segura. De acuerdo a Gardner (2006), esto se logra cultivando la mente desde la educación básica, con individuos que autorregulen el aprendizaje, sean motivados e independientes, aporten soluciones para el progreso, acepten diferencias y adopten una conducta correcta ante la sociedad.

137

Es por ello que se sugiere ahondar más en la temática de la caracterización de competencias digitales con tabletas, indistintamente de la marca, en alumnos de primaria, debido que las investigaciones existentes han sido realizados con estudiantes de bachillerato y de carrera profesional, mismos que gozan de habilidades de pensamiento y procesamiento de información diferentes a los que puedan tener alumnos de doce años de edad. De igual forma, los temas abordados han sido con dispositivos móviles como iPods o teléfonos inteligentes, los cuales no poseen las ventajas y funciones que las tabletas ostentan.

Para concluir, es de suma importancia el desarrollo de ambientes idóneos, donde la innovación tecnológica sea parte integral de los currículos escolares, posibilitando a los estudiantes ser los protagonistas de su propio aprendizaje, donde estén expuestos a éxitos y fracasos como en la vida real, facilitándoles así, desarrollar la resiliencia y el empoderamiento. He ahí el gran reto del sistema educativo: “enseñar como aprender a los estudiantes”.

BIBLIOGRAFÍA

- ALA-MUTKA, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Technical Note by the Joint Research Centre of the European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de: http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf
- BROWN, N. R. (2009). What can you learn in three minutes? *Campus - Wide Information Systems*, 26(5), 345-354. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/10650740911004778>
- BUCKINGHAM, D. Y MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, J. (2013). Jóvenes interactivos: Nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares. *Comunicar*, 20(40), 10-13. doi:10.3916/C40-2013-02-00. Recuperado de: <http://0-web.ebscohost.com/millennium.itesm.mx/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=c0977c14-6d11-4001-9bb8-f606bb0a650a%40sessionmgr115&hid=114>
- CASTEJÓN OLIVA, F. J. (2010). La toma de decisiones en expertos y nóveles: Diferencias y consideraciones prácticas. En V. López y J. Sargatal (Eds.). *La táctica deportiva y la toma de decisiones* (pp. 69-88). Girona: Universitat de Girona. Recuperado de: http://www3.udg.edu/publicacions/vell/electroniques/IV_Jornades_tactica_tecnica_esportiva/pdf/04_Toma_de_decisiones_en_expertos_noveles.pdf
- CHAVES, A.L. (2001). "Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky". *Educación revista de la Universidad de Costa Rica*, 25 (2), 59-65. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206>
- CHI, M. GLASER, R. Y FARR, M. J. (1988). *The Nature of the expertise*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- DÍAZ BARRIGA, F., HERNÁNDEZ G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2003). "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), 105-117. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550207>
- EUROPEAN COMMISSION (EURYDICE) (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145EN.pdf
- FERRARI, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks European Commission*. Technical Report by the Joint Research Centre of the European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>
- GARCÍA ARETIO, (2004). *Aprendizaje móvil, m-learning*. Editorial del BENED.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (2006). *Five mind's for the future*. Harvard Business Press. Recuperado de: <http://books.google.es/books?id=Ulxec4yylnkC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., BAPTISTA, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill
- HERRERA, J. (2008). Competencias aplicadas por los alumnos para el uso de dispositivos m-learning. *Memorias del XVII Encuentro Internacional de Educación a Distancia. Virtualizar para educar*. Guadalajara, Jalisco. Recueprado de: http://www.ruv.itesm.mx/convenio/catedra/recursos/material/ci_11.pdf
- JOHNSON, R. B. & ONWUEGBUZIE, A. J. (2004) "Mixed methods research: A research paradigm whose time has come". *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- LAOURIS, Y. (2005). *We need an educationally relevant definition of mobile learning*. Cyprus Neuroscience & Technology Institute. Cyprus. Recuperado de: <http://www.mlearn.org.za/cd/papers/laouris%20%26%20eteokleous.pdf>
- MARCOS, L. (2009). "Aprendizaje móvil y desarrollo de habilidades en foros asincrónicos de comunicación". *Comunicar*, 33 (XVII), 93-100. doi:10.3916/c33-2009-02-009
- MORTERA, F. (2010). *Blended Learning, Distributed Learning y Educación a Distancia*. Universidad Virtual del sistema Tecnológico de Monterrey, México.
- NICOLÁS, R. (2011). *Reforma Integral de la Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública (SEP). Recuperado de: http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/pdf/memorias2012/articulacion_educ_bas.pdf
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Londres. Recuperado de: http://portal.UNESCO.org/es/ev.php-URL_ID=41553&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) (2005). *La definición y selección de competencias clave resumen ejecutivo*. Recuperado de: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS (P21) (2014). *Framework for 21st century learning*. Recuperado de: <http://www.p21.org/index.php>
- RAMÍREZ, M. (2008). "Dispositivos de mobile learning para ambientes virtuales: implicaciones en el diseño y la enseñanza". *Apertura*, 8(9), 82-96. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/688/68811230006.pdf>
- SANDOVAL, E.A., (2012). "Competencias tecnológicas y de contenido necesarias para capacitar en la producción de recursos de aprendizaje móvil". *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (39). Recuperado de: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec39/competencias_tecnologicas_contenido_capacitar_produccion_recursos_aprendizaje_movil.html

- SCHIAVO, E. (2007). "Investigación científica y tecnológica en el campo de las TIC: ¿conocimientos técnicos, contextuales o transversales?". *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 3 (9) 91-113. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92430907>
- SHARPLES, M. (2005) *Learning As Conversation: Transforming Education in the Mobile Age*. Centre for Educational Technology and Distance Learning. University of Birmingham United Kingdom. Recuperado de: http://www.socialscience.t-mobile.hu/2005/Sharples_final.pdf
- STRAKSIENE, G., & BAZIUKAITE, D. (2009). "Integration of ICT, drama, and language for development of children's communicative competence: Case study in a primary school". *Informatics in Education*, 8 (2), 281. Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/746487545?accountid=150554>
- VALENZUELA, J. R. Y FLORES, M. (2011). *Fundamentos de investigación educativa (eBook)*. Monterrey, México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.

Competencia digital en la formación inicial del profesorado

Digital competition in initial teacher training

María-Teresa Gomez-del-Castillo

Juan-Jesús Gutiérrez-Castillo

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla (España).

Resumen

La investigación que ahora presentamos ha sido llevada a cabo en 2013 con alumnos de Educación de Ciudad Guayana (Venezuela). En ella pretendemos, entre otras cuestiones, describir qué uso hacen de las diferentes herramientas tecnológicas, queremos conocer diferencias y semejanzas en el uso de los recursos digitales según el contexto (universidad, trabajo, ocio...), así como conocer la predisposición hacia el trabajo en grupo de estos estudiantes de cara al uso de herramientas telemáticas de trabajo colaborativo. Para ello se ha empleado un método mixto de investigación, apoyado en un cuestionario amplio y un *focus group* posterior, los resultados obtenidos de ambos instrumentos se van presentando de forma intercalada en el texto. Finalizamos el informe con un apartado de conclusiones e implicaciones donde destacan cuestiones como que los estudiantes se reconocen una buena competencia digital; que la comunicación a través de la Red tiene un objetivo fundamentalmente de tipo personal unido al ocio y al entretenimiento, por delante del uso académico y profesional; que la mayoría de los alumnos se conectan semanalmente más de 30 horas a internet; que todos los grupos de alumnos muestran su preferencia por el trabajo en grupo frente al trabajo individual reconociéndose que el trabajo en grupo en la universidad y en el mundo laboral presentan diferencias cualitativas; o que los medios que más se utilizan para comunicarse con conocidos y amigos son el *WhatsApp* y las redes sociales y no la comunicación oral directa como sucedía hasta hace muy poco tiempo.

Palabras clave: Internet | competencia digital | trabajo en grupo | software social.

Abstract

The current investigation was carried out in 2013 with students of Education from the Town of Guayana (Venezuela). One of the primary aims of this research is to describe how these students use different technological tools; we are interested in the differences and similarities between the use of digital resources according to the context (university, workplace, personal life, etc.). The other goal of this project is to examine how the students' predisposition towards team work is influenced by the use of telematic tools for collaborative work.

For this purpose a mixed method of investigation was used, consisting of an extensive questionnaire, followed by a focus group in which students were presented orally with the same items as the questionnaire, and asked to comment on them. Because the two methods utilized the same items, the results obtained will be presented concurrently in this article. Notable conclusions and implications include the students' ability to recognize a great deal of digital competence; that communication through the Internet is done mainly for personal reasons, and is especially associated with leisure and entertainment, much more so than for academic or professional reasons; that most students connect to the internet more than 30 hours per week; that all student groups show a preference towards teamwork over individual work, elucidating that teamwork at the university and in the working world are qualitatively different; that the

mediums most used to communicate with acquaintances and friends are the WhatsApp application as well as the social networks, as opposed to direct oral communication as it has been in the recent past.

Keywords: Internet | digital competence | teamwork | social software.

1. INTRODUCCIÓN

El uso de diferentes dispositivos electrónicos que se incluyen bajo la denominación de Tecnologías de la Información y la Comunicación, cada vez están más presentes en la vida cotidiana de nuestras sociedades. Al ya tradicional computador se suman nuevos artilugios como teléfonos móviles con cada vez más aplicaciones, tabletas, libros electrónicos, etc.

La utilización de estos recursos digitales está teniendo consecuencias que pueden considerarse tanto positivas como negativas. Así, han modificado las relaciones personales en la vida diaria de modo que cada vez más frecuentemente, más personas están más tiempo conectadas globalmente entre sí (Gómez del Castillo y Durá, 2011). La contrapartida es que las relaciones locales más cercanas, muchas veces, se están haciendo superficiales y efímeras (Watson, 2011), y se está empezando a creer que la comunicación y la toma de decisiones se deben realizar al instante.

142

Su uso también ha tenido importantes repercusiones en las actividades a las que se dedica tanto el tiempo libre como el dedicado al trabajo, ámbitos en los que la presencia de las TIC es igualmente relevante. Y, como no podría ser de otra manera, su uso también se ha generalizado en contextos educativos formales, incidiendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje que en ellos se desarrollan (Sancho, 2009 y Durall et al., 2012), facilitando que el aprendizaje sea más flexible ampliándose a casi cualquier tiempo y lugar y, por tanto, posibilitando que el estudiante marque, cada vez más, su propio ritmo de estudio; especialmente relevante en la formación a distancia con gran protagonismo de las herramientas de la web 2.0, lo que algunos denominan e-learning 2.0 (Cabero, 2012).

Por todo ello, diversos autores (Area, Gros y Marzal, 2008) señalan la necesidad de una alfabetización tecnológica para todos los estudiantes que contribuya a hacer posible su adecuada participación en la sociedad digital. Apuntan cuestiones como una buena alfabetización en lectoescritura tanto de textos alfabéticos como de gráficos pero también deben tener un lenguaje y cultura

audiovisual, saber extraer significados, analizar e interpretar los mensajes audiovisuales tanto explícitos como implícitos, así como saber utilizarlos. También nos hablan de la necesidad de la alfabetización en tecnologías y cultura digital: conocer y saber utilizar el *hardware* de los distintos recursos tecnológicos, conocer y saber manejar el *software* más relevante, dominar las formas expresivas multimedia, dominar las formas organizativas hipertextuales, comunicarse y participar en redes sociales, y saber elaborar y difundir producciones propias. Y por último señalan la necesaria alfabetización informacional, entendiendo por ello saber buscar, analizar e interpretar información en bases de datos o archivos de cualquier naturaleza, y saber producir información y difundirla a través de cualquier formato y/o tecnología.

Creemos necesario en este momento especificar de qué estamos hablando cuando nos referimos a competencias en materia tecnológica o alfabetización digital. Conceptualizaciones recientes como las que nos presenta Ng Van (2012) consideran la alfabetización digital como una "multiplicidad de alfabetizaciones relacionadas con el uso de las tecnologías digitales", apostillando que estas tecnologías "son el subconjunto de las tecnologías electrónicas que incluyen *hardware* y *software* utilizadas por las personas con fines educativos, sociales o de ocio en la escuela o en el hogar" (p. 1.066). En este mismo sentido, establece que el marco de la alfabetización digital es el resultado "de la intersección de tres dimensiones: dimensión técnica, dimensión cognitiva y dimensión socioemocional" (p.1.067), interrelacionándose entre sí.

Siguiendo esta línea, en este trabajo, nos planteamos por un lado conocer cuál es la competencia digital de los estudiantes, y por otro su capacidad de interactuar colaborativamente con otros sujetos, cuestión ésta que constituye el segundo punto de interés en nuestra investigación.

La presencia del trabajo en equipo a través de las redes sociales y otras herramientas grupales de internet está aumentando en los contextos de formación universitaria, principalmente porque presenta grandes posibilidades metodológicas y competenciales por las que han apostado las nuevas reformas universitarias tanto de Europa como en Iberoamérica (Durall et al., 2012; Martín y Cabero, 2013 y Rodríguez, 2013). Las universidades venezolanas incluidas en el Proyecto Tuning de América Latina, entre ellas la Universidad Andrés Bello, han optado por incorporarse a esta concepción, donde la Universidad debe preparar a los estudiantes en competencias básicas para que sean capaces de efectuar con eficacia sus tareas profesionales en diferentes contextos.

De hecho, en el mencionado Informe del Proyecto Tuning para América Latina 2011-2013 aparecen como competencias básicas para cualquier estudiante universitario las siguientes: responsabilidad social y compromiso ciudadano; capacidad de trabajo en equipo; habilidades interpersonales; habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación; habilidad para buscar, procesar y analizar información procedentes de fuentes diversas; capacidad crítica y autocrítica; capacidad creativa; capacidad para identificar, plantear y resolver problemas; compromiso ético y compromiso con la calidad entre otras, bastantes de ellas recogidas en este trabajo.

La investigación que ahora presentamos pretende conocer y analizar la competencia digital de los alumnos de los estudios de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello así como su disposición al trabajo en grupo hacia el que apuestan las últimas herramientas telemáticas de la web 2.0 (Redes sociales, blogs, wikis...etc). Esta información, también nos posibilitará, en un futuro, la comparación con otros alumnos de otras universidades del mundo (Tuñez y García, 2012; Amador, 2013 y Martín y Cabero, 2013), que tendrá como objetivo conocer las diferencias entre los estudiantes de Educación de diferentes zonas geográficas en los aspectos anteriormente mencionados.

144

Tanto las comunicaciones digitales en red como el trabajo colaborativo se presentan con fuerte penetración en el actual ámbito social y universitario, por ello queremos conocer tanto la capacitación técnico-educativa que el estudiante tiene con las TIC, como su actitud hacia el trabajo en grupo y la colaboración. Por ello planteamos para nuestra investigación los siguientes objetivos:

9. Describir qué uso se hace de diferentes herramientas tecnológicas en la población estudiada.
10. Conocer diferencias y similitudes en el uso de los recursos digitales utilizados habitualmente por el alumno universitario según el contexto (hogar, universidad, ocio...)
11. Conocer la predisposición hacia el trabajo en grupo de los estudiantes de Educación

2. METODOLOGÍA

2.1 MUESTRA

La muestra la forman los estudiantes de Educación del primer año (primer y segundo semestre) y del cuarto año de la Universidad Católica Andrés Bello

(UCAB) de Ciudad Guayana (Venezuela), centro universitario privado. Se tomó esta población para poder realizar en futuras investigaciones comparaciones con los alumnos de otras universidades, tanto españolas como de terceros países. La mayoría de las universidades tienen establecidos 4 años para los estudios de Educación, por lo que 1º y 4º suponen el primer y último año de la formación inicial de maestros. Esta fue la razón por la que decidimos trabajar con estos cursos, y a su vez poder comparar resultados entre alumnos que están comenzando los estudios y los que están próximos a terminar.

La muestra completa de todos los sujetos estaba formada por 1 hombre y 33 mujeres y cuya edad estaba comprendida en un 94% entre 18 y 24 años. 25 alumnos pertenecían al primer año de estudios universitarios y 9 al cuarto año.

2.2 INSTRUMENTOS

Se han empleado dos instrumentos básicos, intentando responder a una metodología combinada, por un lado un cuestionario para todos los alumnos de 1º y 4º año y por otro unos grupos de discusión o *focus group* a una muestra de alumnos de cada curso.

El cuestionario fue elaborado a partir de otros cuestionarios ya validados, fundamentalmente el "Cuestionario para el estudio de la competencia digital del alumnado de Educación Superior" (CDAES) diseñado por el profesor Juan Jesús Gutiérrez Castillo en 2012 y el de Redes Sociales (Cabero y Marín, 2012) que hace referencia a las preferencias de aprendizaje referido al trabajo en grupo. Realizamos algunas modificaciones para adaptarlo al contexto de nuestros estudiantes y a las necesidades de investigación.

A su vez, el CDAES se elaboró tomando como referente investigaciones similares a la nuestra (Blasco, Mengual, y Roig, 2007; Smarkola, 2008; Gisbert, Espuny, y González, 2011 y Sutton, 2011 entre otras), y tras realizar un análisis exhaustivo de los principales estándares tecnológicos a nivel internacional, concretamente los desarrollados por la International Society for Technology in Education (ISTE) en su proyecto *National Educational Technology Standards for Students*, NETS*S (2007) que presenta las siguientes dimensiones:

1. *Creatividad e innovación*. Los estudiantes demuestran pensamiento creativo, construyen conocimiento y desarrollan productos y procesos innovadores utilizando las TIC.

2. *Comunicación y colaboración.* Los estudiantes utilizan medios y entornos digitales para comunicarse y trabajar de forma colaborativa, incluso a distancia, para apoyar el aprendizaje individual y contribuir al aprendizaje de otros.
3. *Investigación y manejo de información.* Los estudiantes aplican herramientas digitales para obtener, evaluar y usar información.
4. *Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones.* Los estudiantes usan habilidades de pensamiento crítico para planificar y conducir investigaciones, administrar proyectos, resolver problemas y tomar decisiones informadas usando herramientas y recursos digitales apropiados.
5. *Ciudadanía digital.* Los estudiantes comprenden los asuntos humanos, culturales y sociales relacionados con las TIC y practican conductas legales y éticas.
6. *Funcionamiento y conceptos de las TIC.* Los estudiantes demuestran tener una comprensión adecuada de los conceptos, sistemas y funcionamiento de las TIC.

2.3 PROCEDIMIENTO

146

Para el desarrollo de este estudio hemos utilizado una metodología mixta, obteniendo resultados tanto con procedimientos cuantitativos como cualitativos, y que además, han servido para completar y triangular los resultados.

En relación al primer instrumento, se elaboró un cuestionario amplio con más de 70 ítem partiendo de otras investigaciones relacionadas con nuestros objetivos y diseñadas para población universitaria, donde se recogían datos sobre el uso de las TIC tanto en el ámbito personal, como en el hogar y en el centro de estudios. Dicho cuestionario se elaboró haciendo uso del gestor de encuestas on-line del Servicio Opina de la Universidad de Sevilla. Posteriormente obtuvimos y analizamos los resultados, consiguiendo un primer nivel de conclusiones.

En cuanto al análisis cualitativo, se trabajó a través del *focus group* o grupos de discusión con una muestra de alumnas de 1º año (primer y segundo semestre) y en otro momento con alumnas de 4º año. El 100% de los sujetos entrevistados fueron mujeres. Con este procedimiento pretendimos obtener datos de tipo cualitativo que con el cuestionario solo, no hubiese sido posible y por otro lado confirmar y comparar algunas informaciones obtenidas con las encuestas que debíamos triangular para ganar en la validez de los resultados.

Estas entrevistas grupales se grabaron en audio y para la reducción de la información, la obtención de resultados y el posterior análisis de los datos, contamos con el programa de análisis de datos cualitativos (Aquad) que nos facilitó esta tarea.

Posteriormente, y con toda la información obtenida, se elaboró la memoria de investigación que contiene la justificación, objetivos, metodología, resultados y conclusiones de la misma, y que queremos presentar de forma sintética pero completa en este artículo.

3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN:

Iremos señalando a continuación los resultados más relevantes obtenidos, tanto a través del cuestionario como de los grupos de discusión, entremezclando dichos resultados:

3.1 DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE USO:

Comprobamos que tienen computador personal en propiedad el 88% de los alumnos y dispone de algún dispositivo móvil para conectarse a internet (Smartphone, Blackberry, Tablet...) el 91% del total.

En cuanto al lugar donde más tiempo se conectan a internet, señalan en casa el 58%, nadie señala la universidad como lugar primero y el 41% reflejan que en cualquier lugar porque dispongo de internet móvil.

Se reconoce unánimemente que el tiempo de conexión de todas las entrevistadas y en el caso de la mayoría del alumnado es de más de 30 horas semanales:

- “Puede ser como 4 ó 5 horas diarias...”
- “El WhatsApp es todo el día...”
- “Nosotras, por lo menos nuestro grupo, es bastante consecutivo en el uso del teléfono, estamos continuamente..., toda la mañana no nos conectamos porque estamos trabajando, pero luego estamos toda la tarde y en la noche, escribiendo en redes sociales, Facebook...”
- “Si, más de 30 horas, porque uso mi computador 3 ó 4 horas y sigo manejando el celular...”

3.2 ALFABETIZACIÓN TECNOLÓGICA

El cuestionario en este apartado presenta una escala de 1 a 10, donde el 1 hace referencia a que el alumno se siente completamente ineficaz para realizar lo que se pregunta y el 10 la dominación completa de lo que se demanda.

En este primer bloque de preguntas referentes a la alfabetización tecnológica el promedio del cuestionario fue de 7,03. En él se hace referencia a la capacidad para el manejo de sistemas operativos y dispositivos móviles, manejo de diferentes navegadores, dominio de herramientas ofimáticas para el procesamiento de la información, capacidad de investigar y resolver problemas en diversas aplicaciones, utilización de distintas herramientas de tratamiento de imágenes, audio y video, habilidad para comunicarse con otras personas a través de herramientas síncronas y asíncronas que proporciona la red, diseño de páginas web, capacidad para usar software de trabajo colaborativo, dominio de herramientas de la Web 2.0. para compartir y publicar recursos en línea, uso eficaz de un campus virtual como pueda ser el de la propia UCAB, tanto para la propia formación como para la gestión académica virtual.

148

3.3 BÚSQUEDA Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

El cuestionario en este apartado también presenta una escala de 1 a 10. Este bloque de preguntas hacen referencia a las habilidades del alumno para la búsqueda y tratamiento de la información, el promedio del cuestionario fue de 6,9. Podemos afirmar que se puntúa bastante alto, y en las entrevistas se confirman los datos obtenidos en el cuestionario.

En los ítem de este bloque se les pregunta a los alumnos sobre su capacidad para localizar información en la red y distinguir su relevancia y su procedencia de cara a juzgar su fiabilidad, si saben sintetizar la información para mejor asimilar los nuevos contenidos, su capacidad para analizar y usar éticamente la información, si manejan herramientas telemáticas para la organización de la información, etcétera.

Se reconoce, por parte de un grupo y otro de alumnos, en el *focus group* que los de cuarto obtienen mayores puntuaciones debido al manejo de la información que los propios estudios de Educación exigen para superar los contenidos y actividades de las distintas asignaturas, por tanto se reconoce que la universidad potencia este grupo de competencias.

Se les inquiriere acerca de por qué si los estudiantes se consideran tan competentes para el manejo de la información, utilizan tanto el “cortar y pegar” (en algunos casos de manera literal y en otros levemente modificado o referenciado). Ante esta cuestión, se confirma que se usa en exceso el “cortar y pegar” y que se sabe que se está haciendo mal, pero que es más rápido y cómodo para los estudiantes utilizar este método en sus tareas académicas siempre que se lo permiten. Sin embargo, se confirma que, en general, se sabe buscar y procesar la información tanto de temas teóricos como de cuestiones más prácticas y concretas.

3.4 PENSAMIENTO CRÍTICO, SOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y TOMA DE DECISIONES

En este bloque de preguntas referentes a pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones el promedio del cuestionario fue de 6,3. Los ítem hacen referencia, entre otras cuestiones, a la capacidad para identificar y definir problemas de investigación utilizando las TIC, utilizar herramientas digitales para la exploración de temas del mundo actual y la solución de problemas reales, atendiendo a necesidades personales, sociales o profesionales o reconocer las limitaciones de los recursos TIC

149

3.5 COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN

En este bloque de preguntas, también puntuado de 1 a 10, referentes a comunicación y colaboración el promedio del cuestionario fue de 6,41. En él se pregunta por su visión de aspectos como si comparten información empleando diversos medios digitales, si son capaces de desarrollar una comprensión cultural global al comunicarse con personas de otras culturas, si realizan actividades en grupo utilizando las herramienta de internet, si se emplean las redes sociales u otro tipo de canales de comunicación de la red para cuestiones personales y profesionales (wiki,...), si se utilizan marcadores sociales (RSS...) para el procesamiento de la información,...etc.

Al abordar este bloque de preguntas en el grupo de discusión, se cuestiona para qué se emplean los recursos comunicativos, en qué momentos y con qué personas (personal, o en grupo, amistades, compañeros de estudios, ocio, profesional, académico...) y existe bastante unanimidad al reconocer que el uso de estos recursos se emplean para uso de tipo personal y relacionada con actividades de ocio o simplemente para entretenerse, bastante menos importante es esta comunicación para cuestiones académicas y apenas nula para cuestiones profesionales.

3.6 CIUDADANÍA DIGITAL

Este bloque del cuestionario nos ofrece una puntuación media de 7,04. Estos ítems hacen referencia a aspectos como el grado de compromiso que los propios estudiantes se reconocen ante el uso ético de la información obtenida en la red, si practican un uso seguro, legal y responsable de la información, si juzgan y realizan críticas constructivas a las aportaciones de los compañeros, si se apoyan las TIC para colaborar en el aprendizaje...etc.

Se confirma que los alumnos de 4º parecen que son más competentes en este grupo de habilidades aunque no se obtiene una razón unánime y contundente para estos resultados. Se especula con su posible relación con la edad, que muchos de los alumnos de 4º están trabajando, que haber estudiado más años en la Universidad incrementa estos resultados... sin llegar a ningún acuerdo unánime que explique esta diferencia.

3.7 CREATIVIDAD E INNOVACIÓN

150

Y en el bloque de Creatividad e innovación, también, sobre una puntuación de 10, se ha obtenido una media de 6,99. En este caso, los ítems hacen referencia a cuestiones como la capacidad que se reconocen los alumnos para concebir ideas originales utilizando las TIC, identificar nuevas tendencias, desarrollar materiales utilizando las tecnologías o adaptarse a nuevos entornos tecnológicos entre otros.

3.8 PREFERENCIAS DE APRENDIZAJE: INDIVIDUAL O GRUPAL

Este grupo de preguntas del cuestionario constituyentes del bloque 8 recogen información acerca de la preferencia por el trabajo individual o de grupo. Se ha realizado sobre una escala de 5 puntos en lugar de 10 como las anteriores, tratando de responder en qué medida está en desacuerdo o de acuerdo con las afirmaciones que se presentan, donde 1 sería totalmente en desacuerdo y 5 sería totalmente de acuerdo.

Todas las respuestas de este apartado apuntan, sin ninguna duda, hacia la preferencia de los alumnos por el trabajo en grupo, tanto en los estudiantes de primero como en los de cuarto. Resultados coincidentes con otras investigaciones (Espuny, González, Lleixá y Gisbert, 2011 y Martín y Cabero, 2013).

Cuando desde las entrevistas se pregunta por el concepto de trabajo en grupo y su implementación, hemos recogido cosas como:

“Si es una exposición y la profesora nos da los puntos, o no, hay que dividir los puntos..., tu pones el que es, las características, la otra hace el desarrollo, la otra las conclusiones... Y vamos mandando las diapositivas, o no nos reunimos todas para hacer las diapositivas sino una la empieza y las demás continúan”

“Si nos tenemos que reunir en una casa se pierde mucho tiempo, punto por punto... y siempre falta una... se tienen ocupaciones aparte...”

Se reconoce que, muchas veces, se divide el trabajo en partes y luego se unen. No se discuten, critican y analizan los puntos del trabajo que hacen los demás:

“Muy poco nos reunimos grupalmente a realizar una diapositiva o un trabajo con diferentes computadores, muy poco. Preferimos cada una trabajar en su casa y empezar a redactar y enviarlo”

“Hacemos un punto, lo unimos y lo leemos todo para estudiarlo”

Aunque no siempre es así:

“En algunas materias dicen ‘expones tu’, con lo que todas tienen que preparar todo el trabajo porque todos tienen que manejar la información, y hay que exponer tu, en algunas material es así”

Pasamos a presentar a continuación las puntuaciones obtenidas en el cuestionario en cada uno de los ítem de este bloque:

TABLA 1

Puntuaciones del bloque 8 “Preferencias de aprendizaje: individual o grupal”

	ITEM	TOTAL	1º	4º
1	Prefiero trabajar de forma individual para así poder avanzar rápidamente	3,35	3,28	3,56
2	El trabajo en grupo es útil para reunir las ideas de todos y tomar una decisión	4,53	4,40	4,89
3	Trabajar en un grupo me da miedo	1,59	1,52	1,78
4	No me gusta trabajar solo	3,24	3,40	2,78
5	En una discusión de grupo, nunca se llega a conclusiones importantes	1,76	1,68	2,00
6	Me gusta que las materias se desarrollen a través del trabajo en grupo	4,03	4,04	4,00
7	Me gusta ser capaz de utilizar las ideas de otras personas, así como las más propias	4,38	4,28	4,67
8	Si trabajo por mi mismo la mayor parte del tiempo, me vuelvo solitario y me encuentro infeliz	2,41	2,36	2,56

	ITEM	TOTAL	1º	4º
9	Los trabajos se hacen más rápidos si todos colaboramos	4,65	4,60	4,78
10	Mi trabajo es de mayor calidad si lo hago solo	2,88	2,80	3,11
11	Me gusta ayudar a otras personas al trabajar en grupo	4,47	4,40	4,67
12	Si trabajo por mi cuenta sabré desenvolverme mejor en el futuro	3,18	3,08	3,44
13	Me gusta más mi trabajo cuando lo hago yo solo sin ayuda de nadie	2,71	2,52	3,22
14	Trabajar en grupo ahora me ayudará a trabajar con otras personas en el futuro	4,62	4,52	4,89
15	Me gusta trabajar por mi cuenta sin prestar atención a otros compañeros	2,12	1,92	2,69

A través de los grupos de discusión hemos podido comprobar que existen dos maneras de entender el trabajo en grupo, en función de si nos estamos refiriendo al mundo universitario y al mundo laboral.

Al principio de este bloque 8 hemos ilustrado con citas literales de las entrevistas cómo se entendía el trabajo en grupo en la universidad, pero al preguntar cómo se trabaja en grupo en los colegios (bastantes alumnos de 4º están trabajando como maestros) se reconoce que es distinto, que realmente hay que ver y discutir entre todo el equipo aquello que se está trabajando:

“Todo el mundo trabaja todas las cosas”

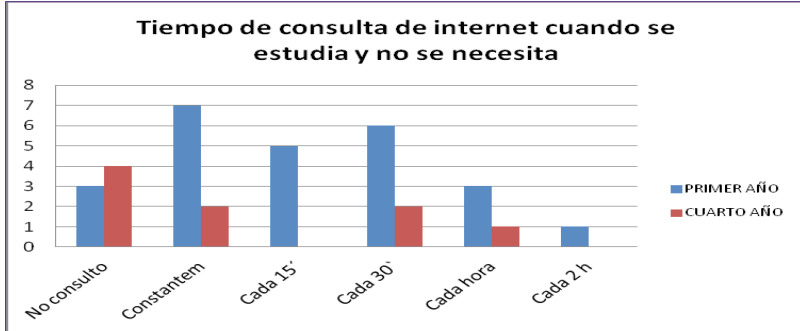
“En el trabajo es diferente, ahí se planifica grupal. Nos reunimos las 3 maestras del tercer nivel y decimos ¿qué vamos a hacer?, y compartimos ideas y formamos una planificación”.

3.9 ÚLTIMAS PREGUNTAS

Dentro del cuestionario, también realizamos un último grupo de preguntas que nos podían ayudar a sintetizar y a complementar la información adquirida hasta este momento. Queremos destacar dos cuestiones:

1. “Si usted está estudiando y NO NECESITA internet para su tarea ¿cada cuánto tiempo, aproximadamente, consulta internet en ese tiempo de estudio?”. Los resultados en esta ocasión fueron los que presentamos en el siguiente gráfico

GRÁFICO 1
Consulta de internet de los alumnos

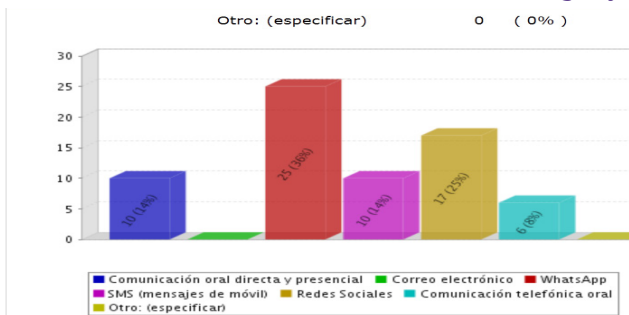


Se reconoce el uso de internet durante bastante tiempo, aunque en ese momento no se necesite, o incluso pudiese interrumpir la actividad académica que se lleva a cabo. El 63% de los alumnos lo consultan cada menos de 30 minutos, aún a costa de dejar otra actividad importante en la que se está trabajando. En el caso de las alumnas de primer año, este porcentaje aumenta hasta el 72%.

Cuando en los *focus group* se pregunta por las causas de este hecho, se toma como algo natural y se justifica diciendo que “se consulta tanto internet para ver si te dicen algo”, y se reconoce que “uno se vuelve adicto a la tecnología, en la playa, por la noche..., siempre”.

- “Los 2 medios de comunicación que usted más tiempo utiliza para relacionarse con sus amigos y conocidos son:”. Los resultados obtenidos en este caso fueron: *WhatsApp*: 36,8%, Redes Sociales: 25%, SMS (mensajes de móvil): 14,7%, Comunicación oral directa y presencial: 14,7%, Comunicación telefónica oral: 8,8%, Otro: (especificar): 0%

GRÁFICO 2
Medios de comunicación más utilizados entre amigos y conocidos



Vemos como los dos medios que más se utilizan para comunicarnos con amigos y conocidos son el WhatsApp y las redes sociales, muy por encima de la relación personal directa cara a cara.

4. CONCLUSIONES

- Los alumnos de 1º y 4º de la UCAB de Ciudad Guayana (Venezuela) reconocen que su competencia digital es bastante buena, valorándose con un 6,8 sobre 10.
- La comunicación a través de la Red tiene un objetivo fundamentalmente de tipo personal unido al ocio y al entretenimiento, por detrás aparece el uso académico unido a las tareas exigidas en la universidad y en último lugar su utilización para fines profesionales.
- La mayoría de los alumnos se conectan semanalmente más de 30 horas a internet, que era el intervalo mayor con el que trabajábamos en esta investigación.
- Los dos grupos de alumnos muestran su preferencia por el trabajo en grupo frente al trabajo individual.
- El gusto, preferencia, experiencia y competencia en el trabajo en grupo se incrementa en los alumnos de 4º por lo que nos atrevemos a afirmar que la universidad favorece este aprendizaje y su práctica como gratificante.
- Se reconoce que el trabajo en grupo en la universidad y en el mundo laboral son diferentes. En la universidad, en la mayoría de los momentos, se trabaja individualmente y se unen los resultados individuales; en el mundo laboral, los que trabajan en centros escolares, reconocen que deben dialogar entre todos los componentes del grupo.
- Gran parte de los alumnos (63% del total, 72% de los alumnos de 1º) consultan internet cada menos de 30 minutos cuando se está realizando una tarea académica donde no se necesita la conexión a la Red. Creemos que esto está cambiando no solo los hábitos de estudio sino también nuestra capacidad de concentración, siendo capaces de atender a varias cuestiones a la vez, pero sin conseguir tener una atención profunda y continuada sobre la actividad.
- Los medios que más se utilizan para comunicarse con conocidos y amigos son el *WhatsApp* y las redes sociales y no la comunicación oral directa como sucedía hasta hace muy poco tiempo. Diversos estudios (Cassany y Sanz, 2009; Rowsell y Walsh, 2011) demuestran cómo la

comunicación a través de estos medios es corta, concreta, sin apenas matices y usando mucho las imágenes que favorecen el pensamiento concreto (Sartori, 2004).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amador, C. M. (2013). Diagnóstico de competencias tecnológicas en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(3), 1-14. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/5705Amador.pdf>
- Area, M., Gros, B., y Marzal, M. A. (2008). El multialfabetismo. En M. Area, B. Gros y M. A. Marzal (Eds.), *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 61-76). Madrid: Síntesis.
- Blasco, J. E., Mengual, A. S., y Roig, R. (2007). Competencias tecnológicas en el espacio europeo de educación superior. Propuesta de formación del maestro especialista en educación física. *Revista Profesorado*, 11(2), 1-16
- Cassany, D. y Sanz, G. (2009). El comentario de textos electrónicos. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 52, 21-31.
- Cabero, J. (2012). La educación a distancia hacia el *e-learning* 2.0: la interacción como variable de éxito. En M. Moreno (Coord.) *Veinte visiones de la educación a distancia* (pp. 247-248). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Durall, E., Gros, B., Maina, M., Johnson, L. y Adams, S. (2012). *Perspectivas tecnológicas: educación superior en Iberoamérica 2012-2017*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Espuny, C., González, J., Lleixà, M. y Gisbert, M. (2011). Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 8 (1): 171-185. Disponible en: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-espuny-gonzalez-lleixa-gisbert/v8n1-espuny-gonzalez-lleixa-gisbert>.
- Gisbert, M., Espuny, C., y González, J. (2011). Cómo trabajar la competencia digital con estudiantes universitarios. En R. Roig Vila y C. Lavene (Eds.) *La práctica educativa en la sociedad de la información: Innovación a través de la investigación* (pp. 157-174). Alcoy-Brescia: Marfil & La Scuola Editrice.
- Gómez del Castillo, M.T. y Durá, C. (2011). Experiencia universitaria interdisciplinar apoyada por las TIC. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-11. Disponible en: <http://www.rieoei.org/expe/4173Gomez.pdf>.
- Gutiérrez Castillo, J.J. (2013). *Estudio de la competencia digital del alumnado de Educación Superior. Un análisis de las titulaciones de Grado de Educación Infantil y Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. (Tesis doctoral inédita). Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Martín, V y Cabero, J (2013). Latin American university students' perceptions of social networks and group work. *Universities and Knowledge Society Journal*. 10 (2), 219-235. Disponible en: <http://journals.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n2-cabero-marin/v10n2-cabero-marin-eng>.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1.065-1.078.
- Rodríguez Cárdenas, D. E. (Ed.) (2013). *Tuning America latina. Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Publicaciones Universidad de Deusto
- Rowse, J. & Walsh, M. (2011). Rethinking Literacy Education in New Times: Multimodality, Multiliteracies, & New Literacies. *Brock Education*, 21(1), 53-62.
- Sancho, J.M. (2009). La tecnología educativa en un mundo tecnologizado. En J.De Pablos (Coord.). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (45-67). Málaga: Aljibe.
- Sartori, G. (2004). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- Smarkola, C. (2008). Developmentally responsive technology-literacy use in education: Are teachers helping students meet grade-level national technology standards? *Journal of Educational Computing Research*, 38(4), 387.
- Sutton, S. R. (2011). The preservice technology training experiences of novice teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(1), 39-47.
- Tuñez, M. y García, J. (2012). Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria. *Pixel Bit*. 41, 77-92.
- Watson, R. (2011). *Mentes del Futuro ¿está cambiando la era digital nuestras mentes?*. Barcelona: Viceversa.

La educación de la nueva subjetividad neoliberal

An education in the new neoliberal subjectivity

Enrique Javier Díez-Gutiérrez

Profesor titular de la Universidad de León, España

Resumen

Este trabajo analiza cómo se está educando una nueva subjetividad neoliberal adaptada a la sociedad del capitalismo avanzado en que vivimos y el papel que juega la educación, formal y no formal, en dicha reconfiguración. La actual globalización neoliberal es productora de cierto tipo de manera de vivir y de relaciones sociales, de cierta forma de comprensión del mundo y de un imaginario social, que está contribuyendo a cimentar una subjetividad determinada. A través de los medios de comunicación, de las normas y costumbres que socializamos y a través de los propios contenidos que se nos transmiten en la educación formal, se está transformando la mentalidad de las personas, que son llamadas a concebirse y a conducirse como una empresa, emprendedores de sí mismos. Se ha consolidado así esta nueva subjetividad capitalista, donde la lógica del mercado se concibe como la lógica normativa generalizada, desde el Estado hasta lo más íntimo de la subjetividad. Lo que así resulta radicalmente transformado es la definición misma del sujeto político, haciendo de la razón neoliberal una verdadera razón-mundo.

Palabras clave: política educativa | neoliberalismo | emprendimiento | subjetividad neoliberal | competitividad.

157

Abstract

This paper analyses how a new neoliberal subjectivity is being inculcated that is tailored to the advanced capitalist society in which we live, and the role played by formal and informal education in this reconfiguration. Present day neoliberal globalisation is generating a specific way of life and social relations, of understanding the world and a social construct which is helping to build a particular subjectivity. Through the mass media, laws and customs that we internalise and through the content transmitted in formal education, a change is being wrought in the mindset of people, who are urged to perceive and conduct themselves as a business, entrepreneurs of their very selves. This new capitalist subjectivity, where the logic of the market is the new pervasive standard, has been consolidated from State-wide level to the very core of subjectivity. Thus, the definition of the political subject has been radically transformed, converting the neoliberal vision into a worldview.

Keywords: educational politics | neoliberalism | entrepreneurship | neoliberal subjectivity | competitiveness.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Laval y Dardot (2013) se preguntan en su libro titulado “*La nueva razón del mundo*” cómo es posible que, a pesar de las consecuencias más catastróficas a las que han llevado las políticas neoliberales, estas sean cada vez más activas, hasta el punto de hundir a los estados y las sociedades en crisis políticas y regresiones sociales cada vez más graves. Cómo es posible que, desde hace 30 años, estas mismas políticas se hayan desarrollado y se haya profundizado en ellas sin tropezar con resistencias masivas que las impidan.

La globalización neoliberal capitalista no es sólo destructora de derechos, es también productora de cierto tipo de manera de vivir y de relaciones sociales, de cierta forma de comprensión del mundo y de un imaginario social, de un tipo, en definitiva, de subjetividad determinada (Foucault, 2007). Esta remodelación de la subjetividad “obliga” a cada persona a vivir en un universo de competición generalizada, organizando las relaciones sociales según el modelo del mercado y transformando incluso a la propia persona, que en adelante es llamada a concebirse y a conducirse como una empresa, un emprendedor de sí mismo.

158

El neoliberalismo se ha convertido en la “razón instrumental” del capitalismo contemporáneo que estructura y organiza, no sólo la acción de los gobernantes, sino también la conducta y norma general de la vida de los propios gobernados. De hecho, la globalización capitalista es como el agua para el pez. De la misma forma que un pez, en una fábula animada, no se percataría de vivir inmerso en un ambiente diferente al resto de las especies, los seres humanos tampoco solemos caer en la cuenta de que vivimos sumergidos en el modelo capitalista del que somos parte y en el que nos hemos ido socializando y que ha ido construyendo nuestra forma de pensar y comprender la realidad que nos rodea. A través de los medios de comunicación, empresas pertenecientes a grandes corporaciones, que transmiten las mismas informaciones y ocultan otras; mediante los discursos políticos y publicitarios reiterados, las normas y costumbres que socializamos y que nos presionan a asimilar un determinado modelo de consumo, de expectativas, deseos y esperanzas; a través de los contenidos que se nos transmiten en la educación formal o las películas y los videojuegos, *made in Hollywood*, que muestran una visión muy concreta de quiénes son los héroes y los villanos, dónde está el bien y dónde el mal, quiénes son los “nuestros” y cuáles son los enemigos. Todo nuestro entorno social contribuye a crear, mantener, justificar y sostener este *pensamiento único*.

Los disidentes, los “divergentes”, no dejan de ser minorías periféricas, exaltadas, radicales antisistema, que incluso pueden adornar “folklóricamente” la democracia de la mayoría que es capaz de acoger en su seno la propia contestación, mientras no afecte, por supuesto, a los núcleos centrales del sistema.

De esta forma, la actualmente denominada “*gobernanza*” se hace dentro de ese supuesto espacio de “libertad” dejado a las personas para que acaben sometiéndose por sí mismas a ciertas normas y creencias que se van arraigando profundamente. Parafraseando al teórico marxista Antonio Gramsci, podemos constatar que cuando la clase dominada asume la ideología de la clase dominante, no se necesitan ejércitos de ocupación.

2. LA CONSTRUCCIÓN DEL *HABITUS* CAPITALISTA

No tenemos más que asistir a cualquier conversación en la calle y constataremos que la mayoría de la población cree en el mercado como mecanismo más eficiente (¡casi único!) de organización de la economía, cree en la “ley de la oferta y la demanda”, en el carácter sagrado de la propiedad privada, en que el Estado es un aparato lento y burocrático, que tiene que reducirse al mínimo y no intervenir en la economía. Como dice Susan George, parece como si “declararse en contra del libre mercado ahora fuera como declararse contra la maternidad” (George, 2001, 229).

Es hasta ingenuo preguntarse “quién enseñó” estos contenidos. En verdad, podríamos decir que no los enseñó nadie (en el sentido fuerte de una acción pedagógica formal e institucionalizada) y, sin embargo, han sido aprendidos y asumidos por la mayoría. Porque lo “social” se educa a través de la socialización cotidiana en la vida, en el trabajo, en la escuela, en la posición que se ocupa, en los medios de comunicación. Se ha convertido una ideología en una doctrina, lo cual refuerza la inculcación al racionalizarla, al convertirla en un conjunto sistemático de razonamientos, de argumentaciones, de principios, repetidos insistentemente hasta configurarlos como la única realidad plausible.

Lo sorprendente es que las instituciones educativas o los medios de comunicación siempre se han declarado al margen de toda esta socialización, proclamando una “falsa neutralidad” que hoy día se ha revelado imposible. En el caso de la escuela podemos constatar cómo su currículo, su organización, su metodología, sus prácticas, las políticas educativas que las enmarcan, construyen una red en

sintonía con el sistema social imperante. En el caso de los medios de comunicación no podemos olvidarnos que son empresas al servicio de unos intereses y cuyas cuentas de beneficios determinan sus enfoques y que la publicidad, la industria cinematográfica, de *videoclips* o de videojuegos es quien ayuda a construir y homogeneizar el actual imaginario colectivo a lo largo del planeta. Como analiza Tenti Fanfani (2003) estos medios institucionales e informales son los que contribuyen a 'civilizar' nuestra sociedad, inculcando en la población un *habitus* determinado: el *habitus* capitalista. Se ha ido configurando así un consenso de "sentido común" alrededor de ciertos temas básicos de la economía, la convivencia, la sociedad y la política, que se ha construido con la colaboración de estas instituciones formales e informales o, al menos, su silencio cómplice (Díez Gutiérrez, 2014).

160

Aunque se hacen declaraciones teóricas bienintencionadas defendiendo los grandes valores recogidos en los derechos humanos e incluso se plasman en proyectos educativos en las instituciones formativas, como enfoques conductores de su actuación, o se introducen en códigos éticos en los medios de comunicación o grandes empresas, a los que se suponen que se deben atener, parece que el aprendizaje que prima, los valores reales que se exaltan, el curriculum en que se forma, las prácticas que se adoptan realmente, pasa por actuaciones, metodologías, prioridades y propuestas que poco tienen que ver con ellos, y cada vez más con el modelo que el capitalismo exige de adaptación a sus principios y filosofía: aumentar sin límites la producción de mercancías industriales y suministrar más y más bienes; comprar para crecer y mantener el mercado; competir y ser el primero, porque el que llega arriba lo debe a su propio mérito basado en su trabajo y esfuerzo; asegurarse de tener más "méritos" que el resto de los aspirantes; aprovechar la oportunidad; asumir e incluso justificar la desigualdad existente porque, en realidad, los que se quedan abajo son culpables porque no se esfuerzan lo suficiente. En todo caso, mirar para otro lado y no complicarse, porque no hay otra posibilidad, éste es el menos malo de los mundos posibles.

Este es parte del actual el imaginario colectivo que refleja cómo concebimos el orden mundial, cuáles son las condiciones para nuestras acciones y cuáles los valores por los que vale la pena luchar o, dado el caso, hacer un sacrificio. Los héroes y heroínas modernas no son médicas que salvan vidas, maestras que ayudan a desarrollarse a los niños y niñas, bomberos que apagan desastres, obreras que luchan por los derechos de todas y todos. Beyonce, Ronaldo o Belén Esteban se han convertido en las nuevas estrellas mediáticas que marcan

los deseos y las aspiraciones de buena parte de la sociedad. El imaginario del capitalismo ha triunfado y ha colonizado el “sentido común”. Se ha consolidado así la nueva subjetividad capitalista, donde la lógica del mercado se concibe como la lógica normativa generalizada, desde el Estado hasta lo más íntimo de la subjetividad. Para ello se requiere una gran política de educación de las masas que prepare y forme a los seres humanos para mantener y perpetuar esta nueva subjetividad.

3. LA NUEVA SUBJETIVIDAD NEOLIBERAL

Esta subjetividad neoliberal potencia el egoísmo individual, frente a la solidaridad colectiva. Transforma la responsabilidad social, donde el Estado garantiza a través de las aportaciones de todos que nadie se quede sin lo básico, en responsabilidad individual. Por tanto, cuanto más se ocupe el Estado de nosotros, menos inclinados nos sentiremos a recurrir a nuestras propias fuerzas. Se pasa a considerar la “competencia” como el modo de conducta universal de toda persona, que debe buscar superar a los demás en el descubrimiento de nuevas oportunidades de ganancia y adelantarse a ellos.

La cultura de empresa y el espíritu de empresa pueden aprenderse desde la escuela, al igual que los valores del capitalismo. No hay nada más importante que la batalla ideológica. Las grandes organizaciones internacionales e intergubernamentales (FMI, BM, OMC, OCDE, UE) desempeñan un papel clave en lo que se refiere a estimular dicho modelo, haciendo de la formación en el espíritu emprendedor una prioridad de los sistemas educativos en los países occidentales.

No se trata sólo de la conversión de los espíritus; se necesita la transformación de las conductas. Esta es, en lo esencial, la función de los dispositivos de disciplina, tanto económicos, como culturales y sociales, que orienta a las personas a “gobernarse” bajo la presión de la competición, de acuerdo con los principios del cálculo del máximo interés individual. Esto conlleva, como describe Bolívar Botía (2014), un mecanismo de introyección subjetiva, tal como Michael Foucault describió, mediante el cual se interioriza la culpa, viniendo a decir: “si no tengo trabajo es porque no soy suficientemente emprendedor” o “hay mucho desempleo porque faltan emprendedores”, “deja de perder el tiempo enviando currículos para encontrar trabajo, tú mismo puedes ser autónomo”. Y todo un coro de voces se encargan de proclamarlo: falta, en efecto, espíritu

emprendedor. En esta nueva tecnología del yo, el problema social de la falta de empleo se interioriza y se asume como un problema personal de incapacidad. Paradójicamente, el explotado se convierte en explotador de sí mismo. Quien fracasa es doblemente fracasado porque se intenta convencer que es culpable de su fracaso.

La progresiva extensión de estos sistemas disciplinarios, así como su codificación institucional, han conducido finalmente a la instauración de una racionalidad general, una especie de nuevo régimen de evidencias como único marco de inteligibilidad de las conductas humanas. Esta inmensa ola ha ido fabricando un nuevo consentimiento, si no de las poblaciones, al menos de las elites en posesión del discurso público, y ha estigmatizado como “arcaicos” a quienes todavía osan oponerse (Laval y Dardot 2013).

De esta forma cada persona se ha visto compelida a concebirse a sí misma y a comportarse, en todas las dimensiones de su existencia, como portador de un talento-capital individual que debe saber revalorizar constantemente.

4. LA FÁBRICA DEL SUJETO NEOLIBERAL: LA “EMPRESA DE SÍ”

La clase trabajadora nunca se hubiera “convertido” voluntariamente o espontáneamente al modelo neoliberal mediante la sola propaganda del libre intercambio. Ha sido preciso pensar e instalar, “mediante una estrategia sin estrategias”, los tipos de educación del espíritu, de control del cuerpo, de organización del trabajo, de reposo y de ocio, basados en un nuevo ideal del ser humano, al mismo tiempo individuo calculador y trabajador productivo.

El paso inaugural consistió en inventar el “ser humano del cálculo” individualista que busca el máximo interés individual, en un marco de relaciones interesadas y competitivas entre individuos. La finalidad del ser humano se convierte en la voluntad de realizarse uno mismo frente a los demás. El efecto buscado en este nuevo sujeto es conseguir que cada persona considere que autorrealizarse es intensificar su esfuerzo por ser lo más eficaz posible, como si ese afán fuera ordenado desde el interior por el mandamiento imperioso de su propio deseo. Son las nuevas técnicas de fabricación de “la empresa de sí”.

La empresa se convierte así, no sólo en un modelo general a imitar, sino que define una nueva ética, cierto *ethos*, que es preciso encarnar mediante un tra-

bajo de vigilancia que se ejerce sobre uno mismo y que los procedimientos de evaluación se encargan de reforzar y verificar. El primer mandamiento de la ética del emprendedor es “ayúdate a ti mismo”. La gran innovación de la tecnología neoliberal consiste, precisamente, en vincular directamente la manera en que una persona “es gobernada” con la manera en que “se gobierna” a sí misma.

Y esto les impondrá, de acuerdo con la lógica de ese proceso autorealizador, adaptarse cada vez más a las condiciones, cada vez más duras, que ellos mismos habrán producido. De este modo se ordena al sujeto que se someta interiormente, que vele constantemente sobre sí mismo, mediante un aprendizaje continuo, para aceptar la mayor flexibilidad requerida por los cambios incesantes que imponen los mercados. La economía se convierte en una disciplina personal.

Persigue, sobre todo, trabajar sobre sí mismo con el fin de transformarse permanentemente, de conseguir una mejora de sí, de volverse cada vez más eficaz en conseguir resultados y rendimientos. Los nuevos paradigmas, la “formación a lo largo de toda la vida” (*longlife training*) y la “empleabilidad”, son sus modalidades estratégicas más significativas. El individuo, como empresa de sí, debe superar la condición pasiva de “trabajador” o “trabajadora”, de asalariado. Debe pasar a considerarse a sí mismo como una “empresa” que vende un servicio en un país de “autónomos”.

163

Diferentes técnicas, como el *coaching*, la programación neurolingüística (PNL), el análisis transaccional y múltiples procedimientos vinculados a una escuela o un gurú, tienen como meta un mejor dominio de sí mismo, de las propias emociones, del estrés, de las relaciones con clientes o colaboradores, jefes o subordinados. El objetivo de todas ellas es un refuerzo del yo, su mejor adaptación a la realidad. Saberes psicológicos, con un léxico especial, autores de referencia, métodos particulares, modos de argumentación de aspecto empírico y racional. Se presentan como técnicas pragmáticas de transformación de las personas orientadas a resultados, empezando por el trabajo de auto-persuasión, en virtud del cual cada uno debe creer que los recursos necesarios para evolucionar se encuentran en él mismo. La fuente de la eficacia está en el interior de uno mismo. Los problemas, las dificultades, se convierten de este modo en una auto-exigencia, pero también en una auto-culpabilización, ya que somos los únicos responsables de lo que nos sucede. De hecho, las “crisis” se convierten en auténticas oportunidades de demostrar su valía personal y su capacidad de recuperación.

4.1 LA SOCIEDAD DEL CÁLCULO INDIVIDUAL Y LA ELECCIÓN

Estamos ante la revolución de una nueva moral que da así consistencia teórica a la antropología del sujeto neoliberal que está produciendo mutaciones subjetivas de masas. Ya no se trata de ejercer el poder mediante la coacción sobre los cuerpos, los pensamientos y los comportamientos, sino que debe acompañarse del deseo individual. Se trata de que cada persona se involucre y participe activamente en lo que Han (2012) llama la "explotación de sí mismo". Lo cual supone que el cálculo individual penetre en la lógica del sentido común, en la definición del modelo vital de actuar, incluso en el diseño del futuro posible que cada persona imagina.

Esta nueva moral establece la "obligación de elegir" como la única "regla lógica del juego" de la vida regido por las reglas del mercado. De esta forma cada persona asume la necesidad de hacer un cálculo de interés individual, si quiere aumentar su capital personal en un universo donde la acumulación parece la ley generalizada de la existencia y de la posible empleabilidad y supervivencia. Esta lógica es el horizonte de las estrategias neoliberales de promoción de la "libertad de elegir".

164

La libertad de elección, que realmente esconde una selección en función del interés personal, es un tema fundamental de las nuevas formas de conducta de este sujeto neoliberal. Elegir entre las ofertas alternativas la más ventajosa y maximizar el interés propio, es uno de los principios básicos. No se trata, por ejemplo, de exigir que todas las personas tengan acceso a los mejores centros educativos, sino de seleccionar el mejor posible para "los míos", que les de las mejores posibilidades de competir con los otros y conseguir las mejores ventajas.

El Estado ha de reforzar la competencia en los mercados existentes y crear la competencia allí donde todavía no existe, financiando opciones privadas de centros educativos y ampliando la posibilidad de "libre elección". O mediante otros sistemas como el "cheque educativo", donde ya no se financia directamente a las escuelas según sus necesidades, sino que se entrega a cada consumidor un cheque que representa el costo medio de la escolaridad y es éste quien debe "elegir" el centro escolar a quien asignarlo. Es decir, se trata de sopesar entre diversas posibilidades y elegir la mejor oportunidad. El espacio público se construye así siguiendo el modelo del "global shopping center" donde el Estado contribuye a crear ese modelo de mercado (Díez Gutiérrez, 2007).

Se introducen así instrumentos de gestión y management, propios de las empresas privadas, en las escuelas individualizando los objetivos y las recompensas. Convierten a las familias en “consumidoras de escuela” que buscan maximizar sus oportunidades, introducen la competencia entre los establecimientos escolares con el fin de que compitan por alcanzar un alto puesto en los rankings, generan una gestión del establecimiento escolar por rendimientos y objetivos, llevando incluso al profesorado a competir entre ellos. La competencia se convierte así en una forma de interiorización de las exigencias de rentabilidad a la vez que se introduce una presión disciplinaria en la intensificación del trabajo, el acortamiento de los plazos, la individualización de los salarios, reduciendo todas las formas colectivas de solidaridad en las comunidades educativas.

Esta estrategia disciplinaria se acompaña de la expansión de toda una “tecnología evaluativa”, entendida como medida del rendimiento y eficacia. Dado que cuanto más “libre” se es de elegir en el mercado, más se necesita conocer la “calidad” de los productos que nos ofrecen, para elegir con eficacia a fin de aumentar nuestras ganancias individuales y competir con más probabilidades de éxito en la jungla de la competencia de todos contra todos. El rendimiento de cuentas, la *accountability*, una forma de evaluación basada en los resultados medibles, se ha convertido en el principal medio para orientar los comportamientos, incitando al “rendimiento” individual.

4.2 LO PÚBLICO ES EL PROBLEMA

El inicio de esta guerra ideológica ha sido el cuestionamiento de lo público y la crítica del Estado como fuente de todos los derroches y freno de la prosperidad. Los servicios públicos mantienen la irresponsabilidad, la falta del aguijón indispensable de la competencia individual. El subsidio del paro y las ayudas sociales mantienen a la gente dependiente del Estado. La gratuidad de los estudios empuja a la vagancia. Las políticas de redistribución de los beneficios desincentiva el esfuerzo. Los impuestos progresivos a los beneficios del capital generan efectos disuasorios de los actores más dinámicos, fuga de empresas y de capitalistas. El impuesto progresivo es el principal peligro que amenaza este sistema y desanima a los ricos que no querrán arriesgar su dinero. Si el enriquecimiento debe ser el valor supremo, es porque se considera la motivación más eficaz para estimular a los trabajadores y trabajadoras de tal modo que aumenten sus esfuerzos y sus rendimientos. Asistimos así a una completa inversión de la crítica social: mientras que, hasta los años 1970, el paro, las desigualdades sociales, la inflación, la alienación, todas las “patologías sociales”

eran relacionadas con el capitalismo, desde los años 80 estos mismos males han comenzado a ser sistemáticamente atribuidos al Estado. Ronald Reagan hizo de ello un eslogan: “el Estado no es la solución, es el problema”.

Peor aún. La política del estado providencia desmoraliza y destruye las virtudes de la sociedad civil, el esfuerzo personal, el patriotismo, los mecanismos de la moralidad individual. Disuade a los pobres de tratar de progresar, desresponsabilizándoles, disuadiéndolos de buscar trabajo, de estudiar, de ocuparse de sus hijos e hijas, haciéndoles preferir el ocio al trabajo, lo cual les lleva a perder la dignidad y la autoestima. No hay más que una solución: la supresión del *Estado de Bienestar* y la reactivación de la caridad de la familia y el vecindario, obligando a los individuos, para evitar la deshonra, a asumir sus responsabilidades, recuperar su orgullo.

Hay que dar un vuelco a la concepción de las personas como producto de su entorno socioeconómico y considerarles, por el contrario, como plenamente responsables de sus elecciones. Los problemas económicos son reducidos a problemas psíquicos ligados a un insuficiente dominio de sí mismo y de la relación con los demás. Esta “filosofía de la libertad” hace recaer la responsabilidad del cumplimiento de los objetivos únicamente en el individuo.

166

Como recuerda Botía (2014), uno de los mayores filósofos actuales, el berlinés Byung-Chul Han (de origen coreano), explica cómo en *la sociedad del cansancio*, en lugar de la alienación y explotación ajena, vivimos una autoexplotación voluntaria. En esta sociedad del rendimiento neoliberal, el hombre se ha convertido en un *animal laborans*, “verdugo y víctima de sí mismo”, lanzado a un horizonte terrible: el fracaso. La explotación por otros, queda interiorizada: “la explotación de sí mismo es más eficiente que la ajena porque va unida a la idea de libertad”, dice Han. El énfasis actual sobre el emprendimiento hace que los sujetos se “autoexploten” y a la vez puedan pensarse como “libres”. De este modo, esta forma de explotación resulta, asimismo, mucho más eficiente y productiva debido a que el individuo decide voluntariamente explotarse a sí mismo hasta la extenuación, generando individuos depresivos, cansados.

El capitalismo avanzado es esencialmente destructor de la dimensión colectiva de la existencia. Se asiste a una individualización radical que hace que todas las formas de crisis sociales sean percibidas como crisis individuales, todas las desigualdades sean achacadas a una responsabilidad individual: “hemos vivido por encima de nuestras posibilidades”, que convierten a las víctimas

en culpables. Hay toda una maquinaria que transforma las causas exteriores en responsabilidades individuales y los problemas vinculados al sistema en fracasos personales.

Hay que responsabilizar a los enfermos, a los estudiantes y sus familias, a quienes buscan empleo, haciéndoles soportar una parte creciente del coste que ellos mismos representan. Éste trabajo político y ético de responsabilización está íntimamente ligado a las numerosas formas de “privatización” de la conducta, porque la vida se presenta sólo como resultado de elecciones individuales. El obeso, el delincuente o el mal alumno son responsables de su suerte. La enfermedad, el paro, la pobreza, el fracaso escolar y la exclusión son considerados consecuencias de malos cálculos individuales. Las dificultades de la existencia, la desgracia, la enfermedad y la miseria, son fracaso de esa gestión, por falta de previsión de prudencia, de no haberse asegurado frente a los riesgos. Ser empresa de sí supone vivir enteramente *en riesgo*. Lo nuevo reside en la universalización de este estilo de existencia.

5. EL RIESGO: UN ESTILO DE VIDA

167

El nuevo sujeto neoliberal es contemplado como un propietario de “capital humano”. Capital que es preciso revalorizar mediante elecciones “adecuadas”, determinadas por un cálculo responsable. Los recursos económicos y las posiciones sociales alcanzadas se consideran exclusivamente resultados de estas elecciones. Las decisiones conllevan riesgos. El riesgo se convierte en una dimensión ontológica. Vivir en la incertidumbre se presenta como un estado natural. Es la “ley natural” de la precariedad.

Esta nueva sociedad del riesgo individual es un campo de oportunidades para las propuestas más variadas de la protección y de la seguridad privadas, que van desde la alarma doméstica a las inversiones para la jubilación. Un inmenso mercado de la seguridad se ha desarrollado de forma proporcional a la debilitación de los dispositivos de seguros colectivos solidarios, reforzando así, mediante un efecto de bucle, la sensación de riesgo y la necesidad de protegerse individualmente. En este contexto de riesgo, muchos derechos sociales se reinterpretan como elecciones individuales de protección personal. Es el caso, por ejemplo, de la educación y de la formación profesional, consideradas como escudos que protegen contra el paro y aumentan la “empleabilidad”.

Esta fabricación social y política de riesgos individualizados, genera nuevas oportunidades de gestión, no ya para el Estado social, sino para esas grandes empresas que proponen servicios estrictamente individuales de gestión de riesgos.

El sujeto es considerado responsable de este riesgo y también que la elección del modo de cubrirlo. Lo conveniente para mostrarse “activo”, saber “gestionar los riesgos”. Tiene que hacer una gestión activa y responsable en materia de empleo, de salud, de formación. El papel de los poderes públicos es proporcionar información. A partir del momento en que se supone que el individuo está en disposición de acceder a las informaciones necesarias para su elección, hay que suponer que se convierte en plenamente responsable de los riesgos que corre. Esto permite una transferencia del riesgo hacia el enfermo que elige un tratamiento o una operación, el estudiante o el parado que eligen una formación, el futuro jubilado que elige un modo de ahorro, el viajero que acepta las condiciones de un itinerario, etc. Se comprende entonces hasta qué punto la confección de indicadores y de rankings participa de la extensión del modo de subjetivación neoliberal: toda decisión, ya sea médica, escolar, profesional, corresponde de pleno derecho al individuo.

6. LA EROSIÓN DE LA PERSONALIDAD

El nuevo sujeto es el ser humano de la competición y del rendimiento. El empresario de sí mismo es un ser hecho para triunfar, para ganar. “*We are the champions*”, tal es el himno del nuevo sujeto empresarial. Con una advertencia: no hay lugar para los perdedores. El conformismo se vuelve sospechoso, porque el sujeto está obligado a “*trascenderse*”. El éxito se convierte en el valor supremo. La voluntad de triunfar, a pesar de los fracasos inevitables, y la satisfacción que proporciona haberlo logrado al menos por un momento en la vida, tal es el sentido de la misma.

La gestión neoliberal de la incertidumbre y la brutalidad de la competición implica que los sujetos las soporten bajo la forma de fracaso personal, vergüenza y desvalorización. Una vez que se ha aceptado entrar en la lógica de este tipo de *evaluación* y responsabilización, ya no puede haber una verdadera protesta, ya que el sujeto ha llevado a cabo lo que de él se esperaba mediante una coacción autoimpuesta.

Una de las paradojas de este modelo, que exige este compromiso total de la subjetividad, es sin duda la deslegitimación del conflicto, debido a que las exigencias impuestas no tienen sujeto, no tiene un autor, ni fuentes identificables. El conflicto social está bloqueado porque el poder es ilegible. Esto es, sin duda, lo que explica una parte de los nuevos síntomas de “sufrimiento psíquico”. Revela por qué en vez de llenarse, en épocas de crisis, los sindicatos con trabajadores y trabajadoras que se unen para luchar por sus derechos, son las consultas de los psiquiatras las que están a rebosar de individuos con depresiones, ansiedad, insatisfacción y sentimientos de fracaso y desvalorización personal.

El culto del rendimiento conduce a la mayoría a experimentar su insuficiencia y aparecer formas de depresión a gran escala. El diagnóstico de depresión ha conocido una multiplicación por 7 en las últimas décadas. La depresión es, en realidad, el reverso de este modelo de rendimiento, una respuesta del sujeto a la obligación de realizarse y ser responsable de sí mismo, de superarse cada vez más en esa aventura como emprendedor de sí.

El reverso del discurso de la “realización de sí” y del “éxito en la vida”, supone una estigmatización de los “fallidos”, de la gente infeliz, o sea, incapaz de acceder a la norma social de la prosperidad. El fracaso social es considerado como una patología. El sujeto neoliberal debe ser previsor en todos los dominios (seguros de todo tipo), debe operar en todo como si se tratara de inversiones (en un “capital educación”, en un capital salud, en un “capital vejez”). Ante este desgaste provocado por la elección permanente, el remedio más extendido es un dopaje generalizado. El prozac toma el relevo, su consumo suple a las instituciones debilitadas.

Este modelo corroe el carácter (Sennett, 2000). La erosión de los vínculos sociales se traduce en el cuestionamiento de la generosidad, de las fidelidades, las lealtades, las solidaridades, de todo aquello que participa de la reciprocidad social y simbólica en los lugares de trabajo. Al ser la “movilidad” una de las principales cualidades esperadas del individuo contemporáneo, la tendencia al desapego y la indiferencia que ello resultan entran en contradicción con la exaltación del “espíritu de equipo”. Surge el modelo del equipo de geometría variable, estrictamente operativo para realizar los objetivos asignados. La ideología del éxito del individuo “que no le debe nada a nadie”, genera la desconfianza, incluso el odio, hacia los humanos pobres, los perezosos, los viejos improductivos y los inmigrantes. Pero también tiene efectos *boomerang*, dado que cada cual siente amenaza de volverse algún día ineficaz e inútil.

La reestructuración neoliberal convierte a la ciudadanía en seres consumidores de servicios que nunca tienen que asumir otra cosa más que su satisfacción egoísta. Es esto lo que conduce a implicar a las personas enfermas haciéndoles soportar una parte creciente de los gastos médicos, a los estudiantes aumentando el precio de las matrículas en las universidades. El deterioro de toda confianza en las virtudes cívicas tiene, sin lugar a dudas, efectos performativos sobre el modo en que los nuevos ciudadanos-consumidores consideran su contribución fiscal y las cargas colectivas y el “retorno” que obtienen a título individual. Dichos ciudadanos-consumidores ya no son llamados a juzgar las instituciones y las políticas de acuerdo con el punto de vista del interés de la comunidad política, sino en función tan sólo de su interés personal. Lo que así resulta radicalmente transformado es la definición misma del sujeto político.

7. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS

En este modelo neoliberal la empresa es promovida a la categoría de modelo de subjetivación: cada cual es una empresa a gestionar y un capital que hay que hacer fructificar. La extensión de la racionalidad mercantil se expande a todas las esferas de la existencia humana, haciendo de la razón neoliberal una verdadera razón-mundo.

170

No hay derechos sin contrapartidas, se dice para obligar a los parados a aceptar un empleo degradado, para hacer que los enfermos paguen o que lo hagan los estudiantes -a cambio de un servicio cuyos beneficios se consideran estrictamente individuales-. El acceso a cierto número de bienes y servicios ya no se considera vinculado a los derechos derivados de la condición de ciudadano o ciudadana, sino como resultado de una transacción entre una prestación y un comportamiento esperado o con costo directo para el usuario. La figura del “ciudadano” deja paso al sujeto empresarial. La referencia de la acción pública ya no es el sujeto de los derechos, sino un actor auto-emprendedor.

La socialdemocracia se incorporó hace tiempo a este modelo neoliberal, sustituyendo la lucha contra las desigualdades por la lucha contra la pobreza. A partir de entonces, la solidaridad es concebida como una ayuda dirigida a los excluidos del sistema, a las bolsas de pobreza, de acuerdo con una visión “cristiana” y caritativa. Esta ayuda, que tiene como objetivo a poblaciones específicas (“disminuidos”, personas mayores, con baja jubilación, mujeres maltratadas, etc.), para no ser creadora de dependencia debe acompañarse de un esfuerzo personal en un trabajo efectivo. En otros términos, la nueva

izquierda socialdemócrata adaptó la matriz ideológica de sus oponentes tradicionales, abandonando el ideal de la construcción de los derechos sociales para todos y todas. Todo discurso “responsable”, “moderno” y “realista”, o sea, que participa de esa racionalidad, se caracteriza por la aceptación previa de la economía de mercado, de las virtudes de la competencia, de las ventajas de la mundialización de los mercados. Incluso cuestiona las soluciones de la izquierda “radical” a la que denomina “arcaica”.

Este neoliberalismo se niega a sí mismo como ideología, porque se considera la “razón” misma. La dogmática neoliberal se propone como una pragmática general indiferente a sus orígenes partidarios. La “modernidad” y la “eficacia” no son de derechas ni de izquierdas, de acuerdo con la fórmula de quienes “no hacen política”. Esto permite medir la distancia entre el período militante del neoliberalismo político de Margaret Thatcher y Ronald Reagan, y el período de gestión, en el que ya se trata únicamente de “buena gobernanza”, de “buenas prácticas” y de “adaptación a la globalización”. En suma, la gran victoria ideológica del neoliberalismo ha consistido en “desideologizar” las políticas que lleva a cabo, hasta tal punto que ya no deben ser ni siquiera objeto de debate.

Por eso podemos afirmar que el gran logro del neoliberalismo ha sido la producción del sujeto neoliberal o neosujeto. Porque, como se sabe, es más fácil evadirse de una prisión que salir de una racionalidad, ya que esto supone liberarse de un sistema de normas instauradas mediante todo un trabajo de interiorización. La única vía práctica consiste en promover desde ahora *formas de subjetivación alternativas al modelo de la empresa de sí*.

Lo primero es resistirse. Negarse a conducirse como empresa de sí, tanto para uno mismo como para con nosotros, de acuerdo con la norma de la competencia. Lo cual supone negarse a ser autoenrolado en la carrera del rendimiento, con la condición de establecer con los demás relaciones de cooperación, de puesta en común y de compartir.

El rechazo colectivo a trabajar más optando por repartir el trabajo existente, puede ser un buen ejemplo de una actitud que puede abrir la vía a una nueva clase de contra-conductas de cooperación. Las prácticas de compartir el saber y cuestionar la “propiedad intelectual”, de asistencia mutua en el sentido anarquista, de trabajo cooperativo y economía social y solidaria, pueden esbozar otra razón del mundo. Esta razón alternativa no podría dársele mejor nombre que “razón del procomún”.

BIBLIOGRAFÍA

- BAUMAN, Z. (2013). Es necesaria una nueva batalla cultural. *Nueva Sociedad*, 247, 81-89.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (2014). La cultura del emprendimiento: educar en el capitalismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 445, 50-53.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (2007). *La Globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure.
- FOUCAULT, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-79)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GEORGE, S. (2001). *Informe Lugano*. Barcelona: Icaria-Intermón Oxfam.
- HAN, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- LAVAL, CH. y DARDOT, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- SENNETT, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.

FUENTES ELECTRÓNICAS

172

- BOTÍA, B. (2014). El emprendimiento como ideología. *Blog Canal de Educación* [Consultado el 17 de junio de 2014. En <http://www.blogcanaleducacion.es/el-emprendimiento-como-ideologia/>]
- TENTI FANFANI, E. (2003). La escuela y los modos de producción de la hegemonía. *Propuesta Educativa, Revista de Educación FLACSO*. [Consultado el 10 de junio de 2014. En <https://www.yumpu.com/es/document/view/8308586/la-escuela-y-los-modos-de-produccion-de-la-hegemonia-emilio-tenti->]

Desarrollo de estrategias de aprendizaje en el proceso de formación docente

Development of learning strategies in the process of teacher education

M^a del Carmen Pegalajar Palomino

Departamento de Magisterio, Universidad Católica de Murcia, España

Resumen

Este estudio se centra en el análisis de las estrategias de aprendizaje en estudiantes del Grado de Educación Primaria para la mención de Audición y Lenguaje de la Universidad Católica de Murcia. Además, se pretende determinar si existen diferencias en el uso de tales estrategias entre el alumnado que cursa dicho Grado como primera opción formativa, frente al que lo hace como complemento a su proceso de desarrollo profesional. Para ello, se ha utilizado un diseño descriptivo (n=80), llevándose a cabo la recogida de datos mediante el "Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios". El alumnado dispone de suficientes estrategias de aprendizaje para superar sus estudios con éxito. Además, existen diferencias a nivel estadístico para el desarrollo de estrategias motivacionales y de procesamiento y uso de la información, siendo más favorables para el alumnado que cursa dicho Grado como primera opción formativa. Así pues, se deben crear ambientes de aprendizaje que faciliten la innovación y participación del alumnado, considerando tanto el componente académico de la enseñanza como la dimensión humana.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje | educación Superior | docencia | formación.

173

Abstract

This study focuses on the analysis of learning strategies in students in Grade Primary School for Hearing and Speech mention of the Catholic University of Murcia. In addition, it aims to determine whether there are differences in the use of such strategies among students that courses such as first degree training option versus doing it as a supplement to their career development process. To do this, we used a descriptive design (n = 80), carrying out data collection through the "Questionnaire for the Assessment of Learning Strategies of University Students". Students have sufficient learning strategies to successfully overcome their studies. In addition, there are differences at a statistical level for the development of strategies and motivational processing and use of information, being more favorable for students currently enrolled as a first grade this training option. So, you must create learning environments that facilitate innovation and student participation, considering both the academic component of teaching as the human dimension.

Keywords: learning strategies | higher education | teaching, training.

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de convergencia europea en Educación Superior ha supuesto una oportunidad para reestructurar la actual estructura educativa en un modelo más coherente y acorde a las nuevas tipologías de estudiantes y profesiones emergentes (Sangrá, 2011). Ello implica “aprender de otro modo” aunque también “enseñar de otro modo” (Fernández, 2006), generando una nueva estructura en la que el peso del proceso de enseñanza-aprendizaje recae sobre la actividad del estudiante; se reconoce su trabajo individual o en grupo, asesorado en tutorías y disminuye las clases presenciales, aumentando la importancia de la autonomía y la capacidad de autorregulación del alumnado para afrontar sus estudios (Martín, García, Tobay y Rodríguez, 2008). Se instaura, además, una nueva cultura de aprendizaje que lleva implícita nuevos estilos de aprendizaje al invitar al alumnado a investigar, descubrir, resolver problemas, interactuar, colaborar con otros y compartir aquello que aprenden (Monge, 2008).

174

En este contexto, el estudio de las estrategias de aprendizaje constituye hoy en día uno de los grandes focos de atención para investigadores y, en general, para todo lo relacionado con la intervención educativa (Pérez y Beltrán, 2014). Así pues, tal y como apuntan Gallardo, Suárez y Pérez (2009) las estrategias de aprendizaje pueden entenderse como *“un conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado”* (p. 2); ello implica todo tipo de pensamientos, acciones, comportamientos, creencias y emociones que permiten y apoyan la adquisición de la información, su relación con el conocimiento previo y la recuperación de la información (Muñoz, 2005).

Son muchas las razones que justifican el desarrollo de estrategias de aprendizaje en contextos universitarios (Rosario et al., 2007; Nuñez et al., 2011). En este sentido, Lamas (2008) señala que un estudiante eficaz se caracteriza por el uso de estrategias cognitivas coordinadas entre sí como parte de un pensamiento completo; la aplicación adecuada de dichas estrategias; la coordinación entre el conocimiento de estrategias y otros tipos de conocimiento y, en último lugar, disponer de condiciones motivacionales y afectivas adecuadas para el estudio. Para ello, se requiere de un proceso de enseñanza-aprendizaje que probablemente corresponde a situaciones extracurriculares y que van más allá de la formación académica (Alvarado, Vega, Cepeda y Del Bosque, 2014).

En Educación Superior, se espera que el alumnado, contando con intereses intrínsecos por aprender, se comprometa en la utilización de estrategias de procesamiento profundo, se esfuerce, asuma responsabilidades en las tareas y disponga de estrategias de autorregulación (Garello y Rinaudo, 2012). No obstante, Boekaerts y Martens (2006) entienden que estas expectativas no siempre son realistas, ya que existen estudiantes que tienden a adoptar un nivel superficial en la lectura de los materiales, cumpliendo mínimamente con las demandas del curso y utilizando sólo estrategias de memorización. Incluso, Martínez-Otero y Torres (2005) y Herrera y Lorenzo (2009) han demostrado cómo los estudiantes de Magisterio muestran una baja planificación del estudio referida, sobre todo, a la confección de horarios y organización del trabajo académico en la Universidad.

Por ello, cobra importancia conocer los estilos y estrategias de aprendizaje del alumnado que cursa el Grado de Maestro y si éstos se ajustan a los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior (Cuadrado, Monroy y Montaña, 2011). Así pues, debe considerarse la formación inicial docente y el desarrollo profesional como elementos centrales de los diagnósticos educativos, foco de intervención privilegiado de las políticas de forma y las estrategias destinadas a la elevación de la calidad de la educación (Vezub, 2013). Autores como Sales (2006) destaca dos grandes aportaciones del Espacio Europeo de Educación Superior a la formación docente: por un lado, su estructuración en titulaciones de Grado y Postgrado permite una formación más general en un primer nivel, quedando relegada la especialización para los títulos de Postgrado. Dicha propuesta coincide con la necesidad percibida de que la formación del profesorado sea generalista pudiendo llegar su especialización, incluso, cuando se haya accedido a un puesto de trabajo.

Para ello, las universidades tienen la opción de completar la formación ofertada en sus títulos de Grado mediante la inclusión de menciones alusivas a itinerarios de especialización de su propio plan de estudios. En este caso, y para la mención de Audición y Lenguaje, el estudiante tiene la opción de disfrutar de una especialización adicional sin tener que cursar una nueva titulación, lo cuál habilita al docente para ser competente en diversas áreas de trabajo. No obstante, y tal y como apuntan Eirín, García y Montero (2009), la baja autoestima y vergüenza profesional están directamente relacionados con la menor variedad de estímulos de enseñanza y con las nulas conexiones con las necesidades de aprendizaje del futuro docente. Además, muchas de las oportunidades de formación ofrecidas a los docentes no colman sus expectativas motivacionales e

intelectuales; no conectan con los propósitos esencialmente morales y sociales que están en el corazón de su profesionalismo, ni con el compromiso emocional de profesorado que busca una mejora del aprendizaje del alumnado.

No obstante, el desarrollo profesional del docente puede resultar un elemento influyente para la puesta en práctica de determinadas estrategias de aprendizaje para dicho proceso. Diferentes investigaciones analizadas (Álvarez, Cabrera, González y Bethencourt, 2006; Kirton, 2000; Landry, 2003; Ryan y Glenn, 2003; Wasserman, 2001) atribuyen como causa del abandono de los estudios universitarios factores propios del alumnado como falta de capacidades o habilidades para hacer frente a las demandas de los estudios universitarios, conocimientos previos no adecuados, actitudes inapropiadas hacia el aprendizaje, la no correspondencia entre las expectativas del alumnado y las características de la titulación elegida, inadaptación de la estructura y organización académica, estilos de aprendizaje no acordes con la titulación cursada o dificultades en las estrategias de aprendizaje.

176

A pesar de ello, para que las universidades se transformen en verdaderas organizaciones de aprendizaje deben determinar y prever los cambios necesarios a través de un proceso de autoevaluación, teniendo en cuenta las características más comunes de las organizaciones de aprendizaje y, después, decidir cómo éstas pueden ser atendidas para su transformación (Rodríguez y González, 2013). Ello supone un cambio de mentalidad por parte de todos, considerando la enseñanza con una mirada crítica, al estudiante como sujeto activo de su propio aprendizaje, la institución universitaria como comunidad de investigación e interacción y al docente universitario como investigador en el aula y mediador del conocimiento transmitido (Gil et al., 2007). Así pues, resulta de interés conocer cómo se enfrentan los estudiantes del Grado de Maestro al aprendizaje en función de sus propias estrategias y sus preferencias metodológicas, a fin de posibilitar la integración entre éstas y las metodologías propuestas por el profesorado universitario.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

Para este estudio, se ha utilizado una metodología descriptiva, considerada la adecuada cuando se desea hacer una exploración de un determinado fenómeno educativo para, a continuación, conocer esta realidad y poder mejorarla. Así pues, en este estudio se plantean los siguientes objetivos:

- Conocer las estrategias de aprendizaje del alumnado que del Grado de Educación Primaria para la especialidad de Audición y Lenguaje de la Universidad Católica de Murcia
- Comprobar la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas entre las estrategias de aprendizaje del alumnado según éste se encuentre en un período de formación inicial o continua.

2.1 MUESTRA

La población objeto de estudio está compuesta por 102 estudiantes que durante el curso académico 2013-2014 se han matriculado de la asignatura "Evaluación y diagnóstico diferencial de los trastornos del lenguaje y la audición" en la Universidad Católica de Murcia; se trata de una materia optativa para el alumnado del Grado de Educación Primaria, en la mención de Audición y Lenguaje.

Para la selección de los sujetos se ha utilizado un muestreo probabilístico aleatorio simple, de forma que se han adscrito a la muestra todos aquellos estudiantes que al azar respondieron a los cuestionarios elaborados para tal fin (n=80). Para el cálculo de la muestra participante se utilizó la fórmula para poblaciones con menos de 100.000 sujetos con un nivel de confianza del 95% y un error de estimación máximo de un 4%. Así pues, un 78.8% de la muestra está representada por mujeres y un 21.3% por hombres; de ellos, un 46.3% tienen una edad que oscila entre los 21 y 25 años y un 28.8% son mayores de 31 años. Además, se destaca cómo un 67.5% de la muestra no ha realizado otros estudios anteriores, mientras que un 32.5% cuenta con otra formación académica que complementa su currículum profesional; en su mayoría, esta formación está referida a estudios de Grado de Maestro para otras especialidades: Educación Primaria (53.4%), Educación Musical (11.3%) o Pedagogía Terapéutica (8.5%) o bien de otras titulaciones afines: Pedagogía (4%) o Filosofía (3.4%).

2.2 INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Para la recogida de datos se ha utilizado la técnica de la encuesta mediante el "Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios" (CEVEAPEU) elaborado por Gargallo, Suárez y Pérez (2009). Dicho instrumento, compuesto de 88 ítems, responde a dos escalas tipo Likert cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1 y 5 (donde 1=muy en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=indeciso; 4=de acuerdo y 5=muy de acuerdo).

Es un cuestionario con formato de autoinforme, organizado en dos escalas, seis subescalas y 25 estrategias tal y como se muestra en la tabla 1:

TABLA 1

Estructura del cuestionario (Fuente: Gargallo, Suárez y Pérez, 2009)

Escalas	Subescalas	Estrategias
Estrategias afectivas, de apoyo y control	Estrategias motivacionales (20 ítems)	Motivación intrínseca
		Motivación extrínseca
		Valor de la tarea
		Persistencia en la tarea
		Atribuciones
		Autoeficacia y expectativas
		Concepción de la inteligencia como modificable
	Componentes afectivos (8 ítems)	Estado físico y anímico
		Ansiedad
	Estrategias metacognitivas (15 ítems)	Conocimiento
		Planificación
		Evaluación, control, autorregulación
	Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos (10 ítems)	Control del contexto
Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros		
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información	Estrategias de búsqueda y selección de información (8 ítems)	Conocimiento de fuentes y búsqueda de información
		Selección de información
	Estrategias de procesamiento y uso de la información (27 ítems)	Adquisición de información
		Elaboración
		Organización
		Personalización y creatividad, pensamiento crítico
		Almacenamiento
		Recuperación
		Uso

Este instrumento pretende recoger información suficiente de los diversos elementos que integran el constructo “Estrategias de aprendizaje”, incluidos aquellos no considerados en otros instrumentos utilizados con anterioridad (Bernad, 1999; Gargallo, 2000). Además, el cuestionario goza de una adecuada validez de constructo, constada por la valoración de los jueces y el análisis factorial, el cuál determinó la existencia de quince factores que explicaron el 56.79% de la varianza. Por su parte, la fiabilidad del cuestionario obtenido a través del coeficiente Alpha de Cronbach es de .897, encontrándose resultados

muy buenos en el análisis de fiabilidad de las dos escalas y de las subescalas correspondientes.

2.3 PROCEDIMIENTO

La cumplimentación del cuestionario por parte de la muestra se ha llevado a cabo en Junio de 2013, fecha en la que los estudiantes del Grado de Educación Primaria para la mención de Audición y Lenguaje habían cursado la asignatura. Así pues, en la última sesión de trabajo, se solicitó al alumnado que rellenase el cuestionario de manera individual, proporcionando las adecuadas instrucciones para una adecuada cumplimentación. Además, y al tratarse de seres humanos, se aseguró en todo momento el anonimato y confidencialidad de los datos recogidos.

2.4 ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de datos, se ha utilizado el paquete informático Statistical Package for Social Sciences (SPSS, versión 21). Así pues, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de cada uno de los ítems que conforman las dos escalas del cuestionario. Además, la prueba *t* de Student de comparación de medias permite demostrar la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas entre las escalas y subescalas del cuestionario según éste se encuentre en un período de formación inicial o permanente. Para decidir si se puede o no suponer varianzas poblacionales iguales, el procedimiento prueba *t* para muestras independientes, además de ofrecer el estadístico *t*, proporciona la prueba de Levene sobre igualdad de varianzas. Se destaca, además, cómo todos los análisis realizados se han calculado con un nivel de confianza del 95%.

3. RESULTADOS

3.1 ESTRATEGIAS AFECTIVAS, DE APOYO Y CONTROL

Los resultados obtenidos demuestran cómo, para la subescala “Estrategias motivacionales” (tabla 2), el alumnado entiende que lo aprendido en la asignatura le sirve para su formación académica y futuro profesional ($M=17.51$). Además, obtiene buenas puntuaciones para las estrategias de autoeficacia ($M=16.15$), vinculadas al conocimiento de sí mismo y delimitación de sus puntos fuertes y débiles para la adecuada realización de tareas.

Se han obtenido, incluso, puntuaciones favorables al cuestionar la motivación intrínseca del alumnado para acceder al Grado de Maestro ($M=13.23$), pues entiende que lo más importante es aprender y entender los contenidos con profundidad. Por ello, no necesita de otras personas para animarse a estudiar a la vez que tampoco encuentra la necesidad de aprobar para no defraudar a su familia ($M=5.01$). Además, se muestra convencido de que su rendimiento académico depende de su esfuerzo, su capacidad y habilidad organizativa ($M=12.82$), y no tanto de la suerte o la labor del profesorado ($M=5.60$). Sin embargo, el alumnado encuestado no posee una concepción de la inteligencia como algo modificable con el propio esfuerzo y aprendizaje ($M=6.47$).

TABLA 2

Análisis descriptivo para la subescala "Estrategias motivacionales"

	Min.	Máx.	M.	D.T.
Valor tarea	7,00	20,00	17,51	2,59
Autoeficacia	9,00	20,00	16,15	2,24
Motivación intrínseca	9,00	15,00	13,23	1,64
Atribución interna	9,00	15,00	12,82	1,94
Conocimiento de la inteligencia	2,00	10,00	6,47	1,41
Atribución externa	2,00	10,00	5,60	2,16
Motivación extrínseca	2,00	10,00	5,01	2,29

180

Para la subescala "Componentes afectivos" (tabla 3), se destaca cómo el alumnado posee un buen estado de salud ($M=15.31$): se encuentra bien físicamente, duerme y descansa lo necesario y su estado de ánimo es apropiado para trabajar. No obstante, suele demostrar cierto nerviosismo al hacer un examen o hablar en público, aunque es capaz de relajarse al pensar en las consecuencias de su fracaso ($M=13.37$).

TABLA 3

Análisis descriptivo para la subescala "Componentes afectivos"

	Min.	Máx.	M.	D.T.
Estado físico y anímico	8,00	20,00	15,31	2,89
Ansiedad	6,00	20,00	13,37	3,12

En cuanto a las "Estrategias metacognitivas" (tabla 4), el alumnado muestra habilidades favorables de control y autorregulación ($M=23.64$), permitiendo cambiar de planes, adaptarse a la forma de trabajo de profesorado y materias, dedicar tiempo y esfuerzo según el grado de dificultad, aprender nuevas habilidades para un mayor rendimiento y tener en cuenta los errores para una

mejora en sus estudios. Además, y para la planificación, dispone de habilidades para planear su tiempo de trabajo personal, llevando al día el estudio de los temas mediante un horario de trabajo (M=12.66). El alumnado se conoce a sí mismo, destacando sus puntos fuertes y débiles (M=11.49), aunque señala no conocer los objetivos y criterios de evaluación de la asignatura (M=7.45).

TABLA 4

Análisis descriptivo para la subescala "Estrategias metacognitivas"

	Min.	Máx.	M.	D.T.
Control/autorregulación	16,00	30,00	23,64	2,93
Planificación	7,00	17,00	12,66	2,46
Autoevaluación	7,00	15,00	11,49	1,88
Conocimiento de objetivos	2,00	10,00	7,45	1,61

Finalmente, para la subescala "Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos" (tabla 5), los resultados revelan cómo el alumnado se muestra favorable a realizar actividades mediante trabajo cooperativo en el aula (M=23.60) a la vez que afirman disponer de un ambiente y lugar adecuado de estudio (M=16.65).

TABLA 5

Análisis descriptivo para la subescala "Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos"

	Min.	Máx.	M.	D.T.
Interacción social	7,00	30,00	23,60	4,18
Control del contexto	12,00	20,00	16,65	2,33

3.2 ESTRATEGIAS RELACIONADAS CON EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Por su parte, y para subescala "Estrategias de búsqueda y selección de información" (tabla 6), el alumnado afirma disponer de habilidades para seleccionar adecuadamente la información de las asignaturas considerando, además, la recogida de información a través de Internet (M=14.93). De igual modo, asevera conocer fuentes bibliográficas donde obtener información para estudiar las asignaturas, haciendo un uso adecuado de la biblioteca y hemeroteca (M=13.97).

TABLA 6

Análisis descriptivo para la subescala "Estrategias de búsqueda y selección de la información"

	Min.	Máx.	M.	D.T.
Selección	10,00	20,00	14,9333	2,47328
Fuentes	7,00	20,00	13,9733	2,96818

Finalmente, y para la subescala "Estrategias de procesamiento y uso de la información" (tabla 7), el alumnado obtiene puntuaciones favorables al cuestionar sus habilidades para organizar información mediante gráficos y/o tablas, esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, etc. (M=19.58). De igual modo, analiza críticamente los contenidos presentados, aportando ideas personales y justificadas que traten de apoyarlas o rebatirlas (M=18.35). Además, y en cuanto a la elaboración de la información, realiza una primera lectura de los temas para captar la idea general para, a continuación, realizar un estudio más profundo apoyado por la toma de apuntes en clase (M=16.23); además, utiliza criterios, recursos mnemotécnicos o palabras clave para aprender con facilidad los contenidos de la asignatura (M=12.05). El alumnado es capaz de utilizar lo aprendido para aplicarlo a otras asignaturas así como para su vida cotidiana (M=12.10); para ello, dispone de habilidades para integrar la información de diferentes fuentes, ampliar el material de clase y relacionarlo con lecturas complementarias (M=10.04). Sin embargo, muestra dificultades para organizar la información mentalmente antes de exponerla en clase o ante un examen escrito (M=7.84) a la vez que expresa su disconformidad ante el estudio memorístico, sin comprensión de los contenidos tratados en la asignatura (M=5.92).

182

TABLA 7

Análisis descriptivo para la subescala "Estrategias metacognitivas"

	Min.	Máx.	M.	D.T.
Organización de la información	5,00	25,00	19,58	4,13
Personalización/creatividad	9,00	25,00	18,35	2,91
Elaboración de la información	8,00	20,00	16,23	2,29
Transferencia	5,00	15,00	12,10	1,99
Almacenamiento	8,00	15,00	12,05	1,89
Adquisición de la información	4,00	15,00	10,04	2,32
Recursos	2,00	10,00	7,84	1,41
Almacenamiento	2,00	10,00	5,92	2,23

3.3 DIFERENCIAS EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE SEGÚN EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE

Una vez realizado el análisis descriptivo de los datos, se utiliza la prueba *t* de Student para comprobar la significación de las diferencias entre grupos, tomando como referencia si el estudiante realiza dichos estudios de Grado como primera opción o si, con anterioridad, ha cursado otros estudios que le habilitan para el ejercicio de la función docente. Por su parte, y con la intención de determinar si se cumple o no el principio de homocedasticidad, la probabilidad asociada al estadístico de Lévene para varianzas iguales para la totalidad de los ítems analizados es, en su mayoría, mayor de .05, con lo que se asume que las varianzas poblacionales son iguales. Así pues, en la tabla 8 se muestran aquellas variables en las que se aprecian diferencias significativas a nivel estadístico en el desarrollo de estrategias de aprendizaje para el alumnado encuestado.

TABLA 8

Análisis de varianza. Prueba *t* para muestras independientes

Subescalas	Estrategias	Formación inicial	Formación continua	t
Estrategias motivacionales	Valor tarea	18.07*	16.34	.005
	Autoeficacia	16.38*	15.65	.016
	Motivación intrínseca	13.53*	12.61	.000
	Motivación extrínseca	5.57*	3.80	.045
Estrategias de procesamiento y uso de la información	Almacenamiento	12.09*	11.96	.002

No obstante, y tras analizar dichos resultados, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones del alumnado encuestado para el desarrollo de estrategias motivacionales y de procesamiento y uso de la información. Además, los resultados muestran ser más favorables para el alumnado que cursa dichos estudios de Grado en su proceso de formación inicial, versus aquellos que lo hacen como segunda opción formativa que complementa su proceso de desarrollo profesional.

Referido a la estrategias motivacionales, el alumnado novel subraya la utilidad de los contenidos tratados así como la importancia de entenderlos adecuadamente ($p < .005$); además, afirma tener un mayor conocimiento de sí mismo, conociendo sus puntos débiles y aquellos otros puntos fuertes que le caracterizan y apoyan su función docente ($p < .016$). Respecto a su motivación hacia

el estudio, el alumnado que se encuentra en el inicio de su período formativo muestra una mayor predisposición para alcanzar resultados positivos ($p < .000$). Asimismo, necesita más de su familia o de otras personas para continuar su formación como docente ($p < .045$). En cuanto a las estrategias de procesamiento y uso de la información, es el alumnado más joven quién afirma utilizar mayores criterios, recursos mnemotécnicos o palabras clave para entender con facilidad los contenidos aprendidos ($p < .002$).

No obstante, se debe considerar cómo del total de estrategias de aprendizaje contempladas en el estudio, tan sólo se aprecian diferencias en cinco de ellas, por lo que se asume no existir diferencias estadísticamente significativas para el resto de estrategias contempladas (componentes afectivos, estrategias metacognitivas, de control de contexto, interacción social y de manejo de recursos, búsqueda y selección de información, etc.). Ello demuestra cómo tanto el alumnado novel cómo aquel otro que ha realizado otros estudios con anterioridad despliega las mismas estrategias para el desarrollo de su proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio ha permitido conocer las estrategias de aprendizaje del alumnado del Grado de Educación Primaria, para la especialidad de Audición y Lenguaje de la Universidad Católica de Murcia. En este caso, resulta interesante conocer si el desarrollo de estrategias de aprendizaje se ha visto modificado para el alumnado que cursa dicha titulación como primera opción formativa o para aquellos otros inmersos en un proceso de desarrollo profesional.

Así pues, los resultados demuestran datos favorables hacia el desarrollo de estrategias motivacionales para el aprendizaje de la asignatura así como de componentes afectivos, capaces de analizar el estado físico y anímico y el nivel de ansiedad del alumnado. Además, dispone de una adecuada capacidad para tomar decisiones, planificar, autoevaluar el propio desempeño y autorregular sus actuaciones. Estos datos guardan relación con los aportados por Garelo y Rinuado (2012) para quiénes el alumnado universitario cuenta con intereses intrínsecos hacia el aprendizaje, comprometido en la utilización de estrategias de procesamiento profundo, esfuerzo y autorregulación que le permitan la asunción de responsabilidad en las tareas. No obstante, y tal y como apuntan Boekaerts y Martens (2006), el alumnado no siempre tiende a utilizar estrate-

gias de aprendizaje en profundidad, llevando a cabo un estudio de la materia a nivel superficial.

Finalmente, y para la primera escala analizada, el alumnado utiliza estrategias para controlar el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje así como mecanismos de interacción social y manejo de recursos para facilitar el mismo. Estos datos se relacionan con los aportados por Del Valle y López (2007) o González y García (2007) las cuáles ponen de manifiesto la valoración positiva del alumnado hacia el aprendizaje cooperativo, al facilitar la comprensión de los aprendizajes y ayudar a entender mejor los temas difíciles, aprovechar el tiempo de estudio y el interés por la materia. También guardan relación con las conclusiones establecidas por autores como Barba, Martínez y Torrego (2012) quiénes evidencian la alta valoración del trabajo grupal, los avances en el aprendizaje teórico y la superación del efecto polizón que afecta al trabajo en grupo.

Para el desarrollo de estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, el alumnado dispone de habilidades para la búsqueda y selección adecuada de la información necesaria para la asignatura. En contraposición, Hernández y Fuentes (2011) explican la necesidad de dotar al alumnado de estrategias de búsqueda y selección de información, mostrándole herramientas y recursos útiles para saber cómo hacer uso de diferentes fuentes de información y cómo seleccionarlas, enseñándoles criterios para saber cómo evaluar críticamente la información obtenida.

No obstante, son las estrategias de búsqueda de recursos y almacenamiento de la información las que denotan mayores carencias en el alumnado encuestado, frente a las valoraciones favorables para la organización de la información, personalización y creatividad, adquisición, elaboración, almacenamiento y transferencia. Estos datos contradicen los aportados por Martínez-Otero y Torres (2005) y Herrera y Lorenzo (2009) para quiénes el alumnado de Magisterio muestra una baja planificación del estudio. De igual modo, Alvarado et al., (2014) apuntan la necesidad de desarrollar programas que beneficien la consolidación de estrategias de estudio y autorregulación en el alumnado.

Estos resultados avalan cómo el alumnado universitario dispone de suficientes estrategias de aprendizaje para superar sus estudios con éxito; así pues, no sólo dispone de habilidades emocionales y de control sino que también le aguardan habilidades vinculadas al procesamiento de la información que debe conocer para su ejercicio profesional. No obstante, el estudiante universitario, por el

simple hecho de serlo, no se encuentra perfectamente capacitado para afrontar sus estudios con éxito, dependiendo exclusivamente de su esfuerzo (Castelló y Moreneo, 1999; Garner, 1990; González, Valle, Rodríguez y Piñeiro, 2002; Martín et al., 2008; Nist y Simpson, 2000). Así pues, el perfil del universitario con un buen aprendizaje es el de un alumno que adopta, fundamentalmente, un enfoque de aprendizaje profundo, con capacidad de autorregulación, que afronta el estudio con motivaciones intrínsecas, con un buen autoconcepto y confianza en sí mismo, utiliza estrategias cognitivas y metacognitivas que le ayudan a planificar, supervisar y revisar su proceso de estudio y que facilitan un aprendizaje significativo (Bruinsma, 2004; Cope y Staehr, 2005; Lonka, Olkinuora y Mäkinen, 2004; Pike y Kuh, 2005; Pintrich, 2004; Soares, Guisande, Diniz y Almeida, 2006; Valle et al., 2006; Wolters, 2003).

Además, los resultados obtenidos demuestran cómo existen diferencias a nivel estadístico en el alumnado para el desarrollo de estrategias motivaciones (relacionadas con el valor de la tarea, autoeficacia y motivación intrínseca y extrínseca hacia el estudio) y estrategias de procesamiento y uso de la información (almacenamiento). Así pues, aquellos que cursan dichos estudios de Grado como primera opción formativa muestran mayores habilidades y destrezas para el desarrollo de tales estrategias, frente a aquellos otros que lo hacen como parte de su proceso de desarrollo profesional. No obstante, también se debe considerar cómo para el resto de estrategias (componentes afectivos, estrategias metacognitivas, de control de contexto, interacción social y manejo de recursos, búsqueda y selección de información, etc.) no existen diferencias, desplegándose las mismas estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior.

186

Estos datos contradicen los aportados en varios estudios (Álvarez et al., 2006; González et al., 2004; Kirton, 2000; Landry, 2003; Ryan y Glenn, 2003; Wasserman, 2001) quienes muestran cómo las dificultades en las estrategias de aprendizaje suponen una causa del abandono de los estudios universitarios. En este caso, se observa cómo el alumnado muestra habilidades semejantes para el desarrollo de estrategias de aprendizaje. No obstante, sí muestra diferencias en cuanto a las motivaciones hacia el estudio; el estudiante que accede a este tipo de formación como primera opción formativa dispone de estrategias motivacionales más favorables para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual modo, cuenta con habilidades y estrategias más propicias para el almacenamiento de la información que debe adquirir.

Para concluir, y a modo de conclusión, se manifiesta la necesidad de que en el ámbito de la Educación Superior se creen “*ambientes de aprendizaje en los que cada estudiante pueda desarrollar tanto capacidades críticas como capacidades de participación en la creación de la cultura, dándole la oportunidad de innovar y participar en primera persona en el diseño del proceso educativo*” (Martínez y Sauleda, 2005, p. 13). Así pues, y a través de este espacio creado, se debe considerar tanto el componente académico de la enseñanza como la dimensión humana, pues también prepara para la actuación profesional y desarrollo del alumnado.

No obstante, la escasa muestra con la que se ha llevado a cabo dicha investigación no nos permite garantizar la generalización de los resultados a otras muestras. Además, el uso exclusivo del cuestionario como instrumento de recogida de datos puede generar problemas de deseabilidad social y sinceridad al cumplimentarlo. Para ello, y de cara a futuras investigaciones, se pretende ampliar la muestra objeto de estudio comparando las estrategias de aprendizaje del alumnado universitario para otros ámbitos de conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARADO, I.R., VEGA, Z., CEPEDA, M^ª L. y DEL BOSQUE, A.E. (2014). Comparación de estrategias de estudio y autorregulación en universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), pp. 137-148.
- ÁLVAREZ, P.; CABRERA, L.; GONZÁLEZ, M. y BETHENCOURT, J. (2006). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios, *Revista Paradigma*, 27 (1), pp. 7-36.
- BARBA, J.J., MARTÍNEZ, S. y TORREGO, L. (2012). El Proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo. Una experiencia en el grado de maestra de Educación Infantil. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), pp. 123-144.
- BERNAD, J.A. (1999). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- BOEKAERTS, M. y MARTENS, R. (2006). Motivated learning: What it is and how can it be enhanced? En Verschaffel, L., Dochy, F., Boekaerts, M. & Vosniadou, S. (Eds.) *Instructional Psychology: past, present and future trends. Sixteen essays in honour of Erik De Corte*. Oxford: Earli.
- BRUINSMA, M. (2004). Motivation, cognitive processing and achievement in higher education. *Learning and Instruction*, 14, pp. 549-568.

- CASTELLÓ, M. y MONEREO, C. (1999). El conocimiento estratégico en la toma de apuntes: un estudio en la educación superior. *Infancia y Aprendizaje*, 88, pp. 25-42.
- COPE, C. y STAEHR, L. (2005). Improving student's learning approaches through intervention in an information systems learning environment. *Studies in Higher Education*, 30, pp. 181-197.
- CUADRADO, I., MONROY, F.A. y MONTAÑO, A. (2011). Características propias de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de maestros de Educación Infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), pp. 217-226.
- DEL VALLE, G. y LÓPEZ, M^a B. (2007). Aprendizaje cooperativo y colaborativo. Su implementación en carreras universitarias. *Comunicación presentada al Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI*. Actas del Congreso Latinoamericano de Educación Superior del Siglo XXI. Universidad Nacional de San Luí: Argentina.
- EIRÍN, R., GARCÍA, H.M^a y MONTERO, L. (2008). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (2), pp. 1-13.
- FERNÁNDEZ, M. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 35-56.
- 188 GARGALLO, B. (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- GARGALLO, B., SUÁREZ, J. M. y PÉREZ, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)* 15 (2), pp. 1-31.
- GARNER, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: toward a theory of settings. *Review of Educational Research*, 60, pp. 517-529.
- GARRELLO, M^a V. y RIANUADO, M^a C. (2012). Rasgos del contexto para la promoción del desarrollo académico y la creatividad. Estudio de diseño con estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), pp. 159-179.
- GIL, P., CONTRERAS, O., PASTOR, J.C., GÓMEZ, I., GONZÁLEZ, S., GARCÍA, L.M., DE MOYA, M^a V. y LÓPEZ, A. (2007). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de magisterio: Especial consideración de los alumnos de educación física. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11(2), pp. 1-19.
- GONZÁLEZ, N. y GARCÍA, M. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje en Psicopedagogía: repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 1-13. Disponible en: <http://www.rieoei.org/expe/1723Fernandez.pdf>.

- GONZÁLEZ, R., VALLE, A., RODRÍGUEZ, S. y PIÑEIRO, I. (2002). Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio. En J.A. GONZÁLEZ-PINEDA, J.C. NÚÑEZ, L. ÁLVAREZ y E. SOLES (Eds.). *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención* (pp. 17-38). Madrid: Pirámide.
- HERNÁNDEZ, M.J. y FUENTES, M. (2011). Aprender a informarse en la red: ¿Son los estudiantes eficientes buscando y seleccionado información? *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1), pp. 47-78.
- HERRERA, L. y LORENZO, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 12(3), pp. 75-98.
- KIRTON, M. J. (2000). Transitional factors influencing the academic persistence of first semester undergraduate freshmen. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61, pp. 522-560.
- LANDRY, C. C. (2003). Self-efficacy, motivation and outcome expectation correlates of college students' intention certainty. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 64, pp. 825-840.
- LONKA, K., OLKINUORA, E. y MÄKINEN, J. (2004). Aspects and prospects of measuring studying and learning in higher education. *Educational Psychology Review*, 16, pp. 301-323.
- MARTÍN, E., GARCÍA, L. A., TORBAY, A. y RODRÍGUEZ, E. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (3), pp. 401-412.
- MARTÍNEZ-OTERO, V. y TORRES, L. (2005). Análisis de los hábitos de estudio en una muestra de alumnos universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(7), pp. 1-9. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/927MartinezOtero.PDF>
- MARTÍNEZ, M.A. y SAULEDA, N. (2005). La investigación basada en el diseño y el diseño del crédito europeo. En AA.VV. (Eds.). *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 7-22). Alicante: Marfil.
- MONGE, C. (2008). E.learning. En M.L. SEVILLANO (coord.). *Nuevas tecnologías en educación social* (pp.253-285). Madrid: McGraw-Hill-Interamericana.
- MUÑOZ, M. (2005). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología científica*, 7(11). Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/estudiantes-universitarias-estregias-de-aprendizaje> (consultado el 10 de Septiembre de 2014).
- NIST, S.L. y SIMPSON, M.L. (2000). College Studying. En M.L. KAMIL, P.B. MOSENTHAL, P.D. PEARSON y R. BARR (Eds.). *Handbook of Reading Research*, (pp. 645-666). Nueva York: Longman.
- NÚÑEZ, J., CEREZO, R., GONZÁLEZ-PIENDA, J., ROSARIO, P., VALLE, A., FERNÁNDEZ, E. y SUÁREZ, N. (2011). Implementation of training program in self-regulated

learning strategies in Moodle format: results of a experience in higher education. *Psicothema*, 23(2), pp. 274-281.

PÉREZ, L. y BELTRÁN, J. (2014). Estrategias de aprendizaje. Función y diagnóstico en el aprendizaje adolescente. *Padres y maestros*, 358, pp. 34-38.

PIKE, G.R. y KUH, G. (2005). A typology of students engagement for American colleges and universities. *Research in Higher Education*, 46, pp. 185-209.

PINTRICH, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, pp. 385-407.

RODRÍGUEZ, M. y GONZÁLEZ, M. (2013). La gestión del cambio institucional en las universidades a través de las TIC. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), pp. 363-381.

ROSARIO, P., MOURAO, R., NUNEZ, J., GONZALEZ-PIENDA, J., SOLANO, P. y VALLE, A. (2007). Evaluating the efficacy of a program to enhance college students' self-regulation learning processes and learning strategies. *Psicothema*, 19(3), pp. 422-427.

RYAN, M.P. y GLENN, P.A. (2003). Increasing one-year retention rates by focusing on academic competence: An empirical odyssey. *Journal of College Student Retention*, 4, pp. 297-324.

190

SALES, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), pp. 201-207.

SANGRÀ, A. (2011). Estratègies, accions i fases dels processos d'integració de les TIC en la innovació docent universitària. *Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 29, pp. 291-306.

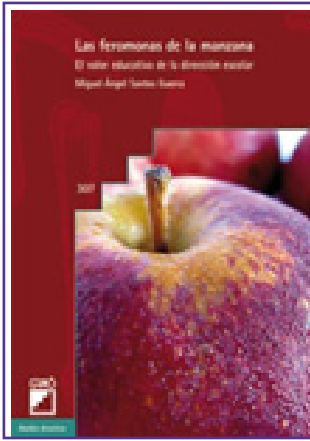
SOARES, A.P., GUISANDE, M.A., DINIZ, A.M. y ALMEIDA, L.S. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*, 18, pp. 249-255.

VALLE, A., CABANACH, R.G., RODRÍGUEZ, S., NÚÑEZ, J.C. y GONZÁLEZ-PINEDA, J.A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18, 165-170.

VEZUB, L.F. (2013). Hacia una Pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6 (1), pp. 97-124.

WASSERMAN, K. N. (2001): Psychological and development differences between students who withdraw from college for personal-psychological reasons and continuing students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62, pp. 915-930.

WOLTERS, C.A. (2004). Advancing achievement goal theory: using goals structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, pp. 236-250.



Santos Guerra, M. A. (2015). *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar*. Barcelona, Graó, 134 páginas.

El autor informa en la *presentación* sobre las razones que le han llevado escribir este libro. La primera fue la experiencia vivida de haber dirigido un centro educativo privado en Madrid, allá por la década de los 70, durante casi cuatro años y que acabó bruscamente. Entonces ya se preguntaba por las funciones del director, si debía atender a las relaciones con la comunidad educativa o a la eficacia.

Más adelante, enseñó la materia Dirección de Centros Escolares en la Universidad de Málaga, donde trató, junto con los alumnos, temas como la dirección unipersonal en la escuela, o lo que sienten los directores en el desarrollo de sus funciones. También ha participado en formación de directores. Igualmente le preocupa que en la cultura liberal en que estamos insertos el director sea un gerente de la empresa, que es la escuela, con una visión jerárquica y autoritaria de la educación.

La tesis que defiende Santos Guerra es la de una dirección como “representante de la comunidad” (página 11), que la elige, y “un generador de feromonas que propicia el crecimiento y la maduración” (página 12).

Entremos ya en tema. Existen distintas formas de dirigir, pero en una comunidad educativa un director tiene que “ser capaz de sacar lo mejor que hay dentro de cada una de las personas con las que trabaja” (página 15). Podría hacer sonreír a muchos, si se aplicara esto también a la dirección de una empresa que produce determinados objetos con el fin de obtener buenos beneficios, pero tampoco estaría nada mal que actuara en esta línea.

¿Cuál debería ser la función directiva? ¿La representada por un profesional, un gerente, un líder, un carácter fuerte unipersonal, un gobernante femenino o sólo masculino, algo permanente, una persona autoritaria, capaz de imponer reglas establecidas? La simple enumeración de posibles características da una idea de la dificultad que tiene dirigir una escuela en la actualidad.

La participación democrática en los Centros es imprescindible, a pesar de tanta navegación a contracorriente, si queremos la implicación en ellos de la comunidad escolar. Para lograrla la dirección necesita tener tareas de interés y una buena formación. Mas esto sólo no basta, depende mucho de la disposición de los claustros y de las condiciones de trabajo del profesorado y alumnado. En esto es muy difícil avanzar. La dirección choca con la Administración, que

le exige que obligue a cumplir sus deberes a los profesores y para ello no ha encontrado un modo mejor que la incentiviación económica. También con padres y madres, que le piden que los estudiantes aprendan y promocionen. Burocracia y control disciplinar acaban imponiéndose y a ello han de dedicar sus mejores esfuerzos. Así se van deteriorando las tareas escolares y se queman las personas, siendo necesario cambiarlas de vez en cuando.

No digamos nada si consideramos que la escuela tiene que «formar ciudadanos» (página 37), como cree el autor, lo que significa que deben aprender a pensar, a hablar, a participar y a cumplir sus obligaciones propias. Sin embargo, Santos Guerra escribe, por el contrario, párrafos muy sentidos, como este: «He visto con estupor e indignación cómo el poder ha protegido a directores y directoras que han convertido en víctimas a miembros del profesorado. No es justo, y menos en el sistema educativo, que el poder apoye los verdugos en lugar de proteger a las víctimas» (página 39).

El acceso de la mujer a la dirección es un problema que hay que conocer para poder resolverlo. No hay por qué ocultar que, a veces, las propias mujeres se autoexcluyen por considerar más importantes otras obligaciones como la casa, el cuidado de los hijos, los embarazos, los estereotipos, las malas experiencias, etc. Santos Guerra aboga por comprometerse en la causa femenina y escribe así: «En la medida en que las mujeres accedan a los puestos de elección, se podrá comprobar que la escuela se abre a dimensiones más cargadas de sensibilidad, de racionalidad y de ética» (página 61).

La dirección escolar puede mejorarse, desde luego. Mucho ha de contribuir a ello la experiencia y la voluntad de los profesionales que son capaces de superar circunstancias e incluso leyes. Hay que investigar sobre la práctica, a pesar de las dificultades, y compartir las experiencias. Sobre esto el autor ofrece relatos deliciosos, que, además, son reales, y que muestran gran entusiasmo por la enseñanza.

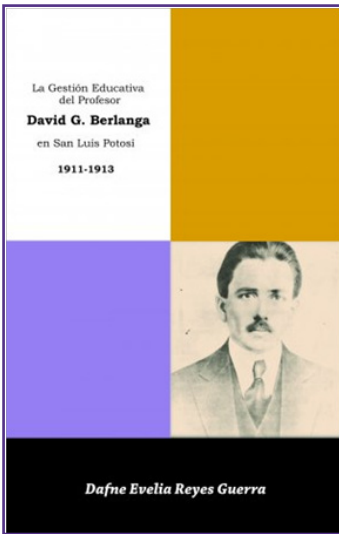
Una cosa de la que no se puede prescindir es la visión que tienen los propios estudiantes del equipo directivo. Esto impulsa la necesidad de ver su propia imagen en espejo. Cuando ven al equipo directivo como un conjunto de personas cercanas, sensibles y afectivas superan el autoritarismo y el control, cambiándolo por el respeto. Lo peor que puede hacer la dirección es cultivar la invisibilidad, que no propician nunca la necesaria autocrítica, por considerarse autosuficiente, en lugar de aceptar que se cometen errores y que se puede mejorar. Esto se consigue «haciendo viables los procesos de reflexión que pongan la institución en el camino de la mejora» (página 25).

Ciertamente, varias ideas de este libro habían sido ya publicadas por el autor, como él mismo reconoce en la *presentación*, por lo que a sus seguidores ya les sonarán. No obstante, reunir las de nuevo no es inoportuno en estos tiempos en

que las últimas leyes y decretos educativos tratan de controlar, cada vez más, la función directiva. Las administraciones de cultura liberal obligan a las direcciones a ir pasando por el aro de sus directrices, unipersonalizándolas continuamente e incentivando su representación oficial. Esto hace que los Claustros cuenten ya bien poco y los Consejos Escolares vayan viendo limitadas sus actuaciones. El poder administrativo de los equipos directivos se incrementa en la medida en que va disminuyendo la participación de la comunidad educativa. Los Centros son susceptibles de ir acercándose a la gestión empresarial, donde priva la pura eficacia económica y competitiva. Alguien tiene que poner todo esto en evidencia y libros como el de Santos Guerra recrean bien los peligros y amenazas que nos van rodeando de manera callada pero con persistencia y tenacidad. La Administración tiene en el nombramiento de dirección un problema no resuelto e imprescindible de encarrilar.

No se podrá decir tampoco que el titular de este trabajo carezca de originalidad. Para su autor es una metáfora de lo que debiera ser la dirección de un centro. Igual que unas frutas maduran en el contacto con la manzana, gracias a las reacciones de sus sustancias químicas, las feromonas, que provocan crecimiento, de la misma manera la dirección escolar debe impulsar la maduración de las personas que trabajan a su alrededor. Por cierto, cuán necesarias son las feromonas en las escuelas hoy.

Julián Arroyo Pomedá
Catedrático de Filosofía de Instituto, España



Reyes D.E. (2014). *La Gestión Educativa del profesor David G. Berlanga en San Luis Potosí 1911-1913*. 129 Páginas. México: Editorial Pedro Vallejo. (Noviembre, 2014). ISBN: 978-607-7881-18-6

Después del esplendor educativo de la segunda mitad del siglo XIX en el estado de San Luis Potosí que se ubica en la zona centro norte de México, se vivió de cerca las vicisitudes de la Revolución. El movimiento armado provocó cambios en todas las estructuras de la sociedad y del gobierno, dando origen a un nuevo orden social posrevolucionario.

La obra *La gestión Educativa del profesor David G. Berlanga en San Luis Potosí 1911-1913*

de la autoría de Dafne Evelia Reyes Guerra, tiene un valor histórico – educativo, ya que recupera datos empíricos de un personaje que no sólo hizo trayectoria profesional en la educación, sino que fue uno de los grandes revolucionarios que por su carácter y defensor de sus ideales fue fusilado por órdenes del general Francisco Villa.

De origen coahuilense, con estudios en Alemania, pudo estudiar las aportaciones de la pedagogía experimental, es decir de los adelantos de la psicología, junto con la pedagogía a principios del siglo XX. los cuales dieron una base científica a la educación. Formado por los pedagogos de la Benemérita Escuela Normal del Estado de Coahuila (1900), de donde pasó a la Escuela Nacional de Maestros en la Ciudad de México.

La autora documenta en el primer capítulo, la formación profesional de David G. Berlanga; estudió junto a grandes maestros entre los que se encontraban: Enrique C. Rébsamen, Abraham Castellanos, Miguel E. Schultz, Gregorio Torres Quintero, Leopoldo Kiel, Ramón Manterola, Eugenio Latapí, Enrique de Olavarría y Ferrari, entre otros.

Estudió en las Universidades de Berlín, Leipzig y Strasburgo y en Francia en la Sorbona, como alumno de Henri Bergson. Tuvo la oportunidad de tener maestros tan distinguidos como Guillermo Wundt, el fundador de la Psicología Fisiológica; en Francia logró que Alfredo Binet, el autor de la escala métrica de la inteligencia, lo nombrara su ayudante en el Laboratorio Experimental de Psicología que estaba bajo su dirección. Regresó a México al enterarse del inicio del movimiento armado encabezado de Don Francisco I. Madero, el 20 de Noviembre de 1910.

Con los datos que registra en la obra la autora Dafne Evelia Reyes Guerra, se conoce la gestión del profesor David G. Berlanga, una vez que fue contratado por el gobernador Doctor y General Don Rafael Cepeda. Berlanga se hizo cargo de la Dirección General de Educación Primaria y Normal del 26 de septiembre de 1911 hasta marzo de 1913. Como consecuencia del asesinato de Francisco I. Madero por Victoriano Huerta, renuncia y se une a las filas revolucionarias.

La autora de la obra, hace señalamientos puntuales en los capítulos primero y segundo de la formación pedagógica y científica de David G. Berlanga, conocimientos que lo llevaron a implementar una reforma educativa en San Luis Potosí. Tarea nada sencilla, debido a que el magisterio desde 1884 había construido un sistema educativo al que integró ideas positivistas europeas, especialmente las francesas y españolas. Sin descartar la influencia pedagógica Norteamérica, que también fue analizada por el profesorado de la segunda mitad del siglo XIX. Las ideas renovadoras de Berlanga al parecer se contraponen con la tradición instituida; la concreción de sus políticas se vieron limitadas, y también se infiere que tuvieron poco efecto pues *–el movimiento armado–*, la movilidad política de los gobernadores, junto con la inestabilidad del poder político nacional, fueron barreras que limitaron el nuevo proyecto educativo.

La autora de la obra en los capítulos tercero, cuarto y quinto, logra analizar y compilar información de documentos que se convierten en fuentes primarias que ayudarán a otros colegas investigadores a hacer un análisis más profundo de otras aristas de la educación pública en San Luis Potosí de esta época del Porfiriato en esta región del centro norte de México.

Dafne Evelia Reyes, logró identificar en el sexto y último capítulo que David G. Berlanga en su Proyecto de la Ley de Reforma (publicados en el periódico El Estandarte el 30 de Diciembre de 1911) impulsó la reorganización del sistema educativo: organización escolar, clasificación de las escuelas. La sección de párvulos desapareció para definir escuelas preparatorias *–que es el equivalente a los jardines de niños–* escuelas primarias, escuelas superiores, menciona a las escuelas normales primarias y escuelas normales superiores – esto no se concretizó–. El calendario escolar lo fragmentó – ya que desde el siglo XIX el calendario escolar iniciaba en enero y terminaba en noviembre. Berlanga lo dividió en semestres: enero a mayo, de julio a noviembre.

Respecto al personal en las escuelas primarias propuso una organización y rol al modelo europeo: profesores de grupo, médico, profesores de canto, biblioteca, policía escolar, museo pedagógico, inspectores, directores, consejo de educación., etc., cabe señalar que por las condiciones económicas del estado y los embates de la revolución, ocasionó la no concreción de todo el proyecto. También se propuso crear: colonias de vacaciones, Jardines escolares, baños

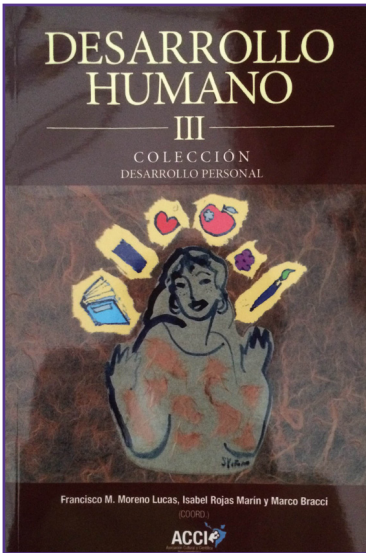
escolares, escuelas ambulantes, comedores especiales, hospital escolar, escuelas correccionales, escuelas de prisiones, escuelas para sordo-mudos.

Desde lo laboral se definieron las pensiones y permisos para el profesorado, el control de las escuelas particulares por parte de las autoridades educativas de estado. Otra contribución a la educación fue la creación de la Revista Pedagógica "El Porvenir Escolar" obra en donde se difunde y se opina sobre el proyecto educativo, por medio de las ideas pedagógicas del profesorado. Es un testimonio del acontecer cotidiano del trabajo en las escuelas, además de la difusión de las disposiciones que emitía la oficina de la Dirección General de Educación.

La aurora Dafne Evelia Reyes Guerra recupera algunos tópicos de los contenidos de la revista El Porvenir Escolar: Los inspectores deben desempeñar funciones docentes en el caso de vacantes de profesores en las escuelas. El diario pedagógico por los profesores es esencial para registrar el acontecer del trabajo docente. Aislamiento de los alumnos en caso de enfermedades contagiosas. Que la documentación escolar que elaboran los profesores debe ser fuera del horario del trabajo escolar. La coeducación- contradicciones y la necesidad de regresar a las escuelas unisexuales. Reforma de programa, oportunidad de participar los profesores. Supresión de premios. Sección de poesía, artículos alusivos a las festividades patrias. Relatorías sobre las conferencias pedagógicas.

El texto es una contribución a la historiografía de la educación pública en esta región, ya que logra rescatar de la invisibilidad al profesor David G. Berlanga y sus aportaciones a la educación pública de San Luis Potosí, sin duda fue un esfuerzo y un proyecto educativo visionario, pero limitado por las condiciones sociales, políticas y financieras del estado. En suma la obra *La Gestión Educativa del profesor David G. Berlanga en San Luis Potosí 1911-1913*, es un libro que exhorta a los investigadores, profesores y público interesado en la historiografía de la educación del Porfiriato en San Luis Potosí a conocer y comprender que el modelo educativo que se propuso en esta época; sin duda era innovador y visionario, que el haber rendido frutos su impacto hubiera sido de una repercusión social de cambio y transformación de la educación.

Francisco Hernández Ortiz
Profesor – investigador
División de Estudios de posgrado
Benemérita y Centenaria Escuela Normal
del Estado de San Luis Potosí, México.



Moreno, F. M., Rojas, M. I. y Bracci, M. (Coords.) (2015). *Desarrollo Humano III*. Madrid: Visión Libros, pp. 284. ISBN: 978-84-15705-59-8.

El libro *Desarrollo Humano III* es el tercer volumen de la colección *Desarrollo Humano*, elaborado por el grupo de investigación *Desarrollo Personal* de la Universidad Católica San Antonio de Murcia. Este trabajo refleja la multidisciplinariedad de los profesionales que integran el grupo y como ésta enriquece el estudio de la realidad del individuo. De esta forma, siguiendo con el formato de volúmenes anteriores, el presente libro plasma diferentes planteamientos de la sociedad actual que influyen

necesariamente en el funcionamiento del ser humano, invitando a reflexionar sobre el desarrollo integral del individuo.

Este trabajo se divide en 11 capítulos que, si bien abordan temáticas diversas, a mi entender podrían agruparse en tres grandes bloques: habilidades personales e influencia social, arte y educación. En el primero de estos bloques Pellicer atiende a cómo la publicidad trata de reflejar una serie de valores y emociones, no solo con el fin de generar una imagen de marca distintiva, sino también con el propósito de que el sujeto se identifique con ella. Asimismo, se abordan dos cuestiones fundamentales en la sociedad actual: la construcción de la identidad y el abordaje de la muerte. En el primer caso, Tabasso destaca la importancia de las propias experiencias para la interpretación del mundo y la relevancia de mantener una actitud activa y reflexiva ante las diferentes situaciones. En línea con esta idea, Pezzoli plantea, en el capítulo siete, la necesidad de la sociedad actual de enfrentarse a la muerte, un tema tabú en muchos ámbitos y que, tal y como refleja la autora, reclama nuevas formas de acercamiento. Finalmente, en los capítulos cuatro y cinco se hace referencia a las habilidades personales necesarias para ejercer diferentes funciones en momentos históricos distintos. Concretamente, Del Henar Sánchez destaca la relevancia de las competencias sociales, emocionales y comunicativas necesarias para ejercer el periodismo, y Sancho pone de relieve la importancia del liderazgo en los centuriones de la antigua Roma y su vinculación con el momento presente.

El que, desde mi punto de vista, sería el segundo bloque temático hace referencia a la concepción artística. Así, Viñao y Rubio destacan cómo la naturaleza resulta fundamental para el desarrollo de determinadas capacidades y sensaciones, y cómo el contacto con ella hace que el individuo en general, y el artista en

particular, sea capaz de acercarse a valores diferentes de los imperantes en la sociedad mercantilista en la que nos encontramos. Martínez-León, centrándose de una forma más concreta en la visión del artista Anastasio Martínez, señala cómo las obras de arte se ven influidas y a su vez reflejan, a través del filtro particular del creador, los aspectos sociales de una época, los movimientos artísticos predominantes y la forma diferente de abordar estas cuestiones a medida que el artista se desarrolla personal y profesionalmente.

El último bloque haría referencia a los capítulos que atienden a aspectos educativos. De esta forma, se plantean cuestiones dirigidas tanto al alumnado como al profesorado. En el primer caso, Cuesta refuerza la importancia de que el alumno se explore a sí mismo, que identifique sus pensamientos y comportamientos erróneos para de esta forma poder afrontar de forma más positiva la situación de evaluación, evitando la concepción utilitarista de la educación. En lo que respecta al docente, se atiende a dos elementos clave en el sistema educativo: el fomento del desarrollo integral del individuo y el aprender a pensar. Así, González-López destaca la importancia de la tutoría, de la aceptación de las diferencias y de la necesidad de trabajar en las aulas para el desarrollo de valores éticos. Por último, Lombarte pone de manifiesto la importancia de que los docentes adopten un rol de acompañamiento, fomentando el uso de herramientas y metodologías que permitan desarrollar las habilidades inter e intrapersonales, la creatividad y el emprendimiento, que permitan fomentar la motivación del alumnado por aprender y buscar información, en definitiva, que ayuden al alumnado a aprender a pensar.

En conclusión, la multiplicidad de experiencias y situaciones a las que se enfrenta el ser humano le ayudan a modelar su identidad personal, favoreciendo su crecimiento como individuo. El libro *Desarrollo Humano III* ahonda en el estudio de estas experiencias en diferentes ámbitos (educativo, histórico, artístico, etc.), fomentando la reflexión del lector sobre el desarrollo personal en distintos contextos y momentos evolutivos.

María Soledad Torregrosa Díez
Universidad Católica San Antonio de Murcia, España