

vol. 71 - núm. 1

15 Mayo / Maio 2016

# REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación

*de Educação*

**Especial 71(1)**

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

Docencia universitaria / Ensino universitário

Educación, trabajo y empleo / Educação, trabalho e emprego

Gestión escolar / Gestão escolar

Educación intercultural /multicultural / Educação intercultural /multicultural

Educación para la paz / Educação para a paz

Educación superior / Educação superior

Orientación educativa + tutorías / Orientação educacional + tutoriais

Didáctica de las Ciencias / Ensino das Ciências

Educación inclusiva / Educação inclusiva



CENTRO DE ALTOS  
ESTUDIOS UNIVERSITAR  
CENTRO DE ALTOS  
ESTUDOS UNIVERSITÁRI





REVISTA **IA**  
de Educación  
*de Educação*

**Especial 71(1)**

Organização  
de Estados  
Ibero-americanos

Para a Educação,  
a Ciência  
e a Cultura



Organización  
de Estados  
Iberoamericanos

Para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura



© OEI, 2016

Revista Iberoamericana de Educación / *Revista Ibero-americana de Educação*  
Volumen 71. Número 1 (especial)

15 Mayo / Maio

Madrid / CAEU - OEI, 2016

197 páginas

#### EDITA

Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU)

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

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

rieoei@oei.es

www.rieoei.org

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

Ilustración de cubiertas: asenmac.com Informática y Telecomunicaciones

#### TEMAS / TEMAS

Docencia universitaria; Educación, trabajo y empleo; Gestión escolar; Educación intercultural /multicultural; Educación para la paz; Educación superior; Orientación educativa + tutorías; Didáctica de las Ciencias; Educación inclusiva.

*Ensino universitário; Educação, trabalho e emprego; Gestão escolar; Educação intercultural /multicultural; Educação para a paz; Educação superior; Orientação educacional + tutoriais; Ensino das Ciências; Educação inclusiva.*

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

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

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

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

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

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

IREsIE: [www.iisue.unam.mx/iresie](http://www.iisue.unam.mx/iresie)

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

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

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

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

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

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

La Revista selecciona los trabajos mediante el sistema de arbitraje «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 números monográficos que se editan cuatrimestralmente, que puede servir de referencia u objeto de estudio para quienes trabajan o investigan en un campo determinado de la educación en Iberoamérica.

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

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

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

## CONSEJO DE REDACCIÓN / CONSELHO DE REDAÇÃO

Director / Diretor: Alejandro Tiana

Secretario Técnico / Secretário Técnico: Hugo Camacho Muñoz

Equipo de redacción / Equipe de redação: Rosa Cruzado y Andrés Viseras

Traductora / Tradutora: Mirian Lopes Moura

## CONSEJO ASESOR / CONSELHO ASSESSOR

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

## EVALUADORES / AVALIADORES

António Manuel Águas Borralho, *Universidade de Évora, Portugal*. Josu Ahedo Ruiz, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. Ana Maria de Albuquerque Moreira, *Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas (FACITEC), Brasil*. Claudio José Almeida Mello, *Universidade Estadual do Centro-Oeste, Brasil*. Nicolau de Almeida Vasconcelos Raposo, *Universidade de Coimbra, Portugal*. Teresita Alzate Yepes, *Universidad de Antioquia, Colombia*. Sol Andrés, *Universidad de Alcalá, España*. Carme Armengol Asparó, *Universidad Autónoma de Barcelona, España*. Blanca Artega Martínez, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. Esperanza Asencio, *Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela", Cuba*. Joaquín Asenjo Pérez, *Investigador y director de la Plataforma Asenmac, España*. Santiago Atrio Cerezo, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Elsa Barbosa, *Universidade de Évora, Portugal*. L. Miguel Barrigüete Garrido, *Universidad Complutense de Madrid, España*. María José Bautista-Cerro Ruiz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Ramón Bedolla Solano, *Universidad Autónoma de Guerrero, México*. Guillermo Jesús Bernaza Rodríguez, *Ministerio de Educación Superior, Cuba*. Jorge Bonito, *Universidade de Évora, Portugal*. Ana Clara Bortoleto Nery, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil*. Heloisa Augusta Brito de Mello, *Universidade Federal de Goiás, Brasil*. Fabiola Cabra Torres, *Pontificia Universidad Javeriana, Colombia*. Elsa Piedad Cabrera Murcia, *Facultad de Educación, Pontificia Universidad de Chile*. Valeria Leticia Calagua Mendoza, *Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, Perú*. Manuela Castaño Garrido, *Investigadora, España*. Moyra Marcela Castro Paredes, *Universidad de Talca, Chile*. Diana Judith Chamorro Miranda, *Universidad del Norte, Colombia*. Oscar Chiva Bartoll, *Universidad de Valencia, 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 Avanzar, Chile*. Carmen Lúcia Dias, *Universidade do Oeste Paulista, Brasil*. María Inmaculada Egido Gálvez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Isabel Patricia Espiro Barrera, *Universidad Santo Tomás, Chile*. José María Fernández Batanero, *Universidad de Sevilla, España*. Alexandre Fernandez Vaz, *Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*. Paulo Celso Ferrari, *Universidade Federal de Goiás, Brasil*. Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna, España*. Gilberto Ferreira da Silva, *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, *Universidad de Sevilla, 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*. Leonar do Lemos de Souza, *Universidad Estatal Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Brasil*. Vicente Llorent Bedmar, *Universidad de Sevilla, España*. Márcia Lopes Reis, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil*. M<sup>a</sup> Luisa López Huguet, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*. Oscar Macías Alvarez, *Investigador e ingeniero de ISEFE, España*. Tania Lucía Maddalena, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil*. Jesús Manso Ayuso, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Iraide Marqués de Freitas Barreiro, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil*. Mariano Martín Gordillo, *IES n.º 5 de Avilés, España*. Germán Iván Martínez Gómez, *Escuela Normal de Tenancingo - SEP, México*. Valentín Martínez-Otero Pérez, *Universidad Complutense de Madrid, España*. María José D. Martins, *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal*. Julvan Moreira de Oliveira, *Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil*. Wiliam Moreno Gómez, *Universidad de Antioquia, Colombia*. Katiene Nogueira da Silva, *Universidade de São Paulo, Brasil*. Isabel M<sup>a</sup> Núñez Vázquez, *CEIP El Pinar (El Cuervo de Sevilla), España*. Silvia María de Oliveira Pavão, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*. Francisco Orgaz Agüera, *Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), Rep. Dominicana*. Juan Vicente Ortiz Franco, *Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia*. Marc Pallarés Piquer, *Universidad Jaume I de Castellón, España*. Ana Cláudia Pavão Siluk, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*. José Peirats Chacón, *Universidad de Valencia, España*. María Pena, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Ondina Pena Pereira, *Universidade Católica de Brasília, Brasil*. Rafael Pérez Flores, *Universidad Autónoma Metropolitana, México*. Carmen Nieves Pérez Sánchez, *Universidad de La Laguna, España*. María Amelia Pidello Rossi, *CONICET-IRICE, Argentina*. 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 Francia Ramirez Vega, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Francisco Ramos Calvo, *Loyola Marymount University, EE.UU.*. Gustavo Ramos Ramirez, *Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, El Salvador*. Ana María Roa, *Centro Clínico de la Psicología y el Lenguaje, España*. Pablo Rodríguez Herrero, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Carmen Rodríguez Martínez, *Universidad de Málaga, España*. María Elisa Rolo Chaleta, *Universidade de Évora, Portugal*. Belén Romero Sevilla, *Escuela Infantil Bärbel Inhelder, Universidad Autónoma de Madrid, España*. Marta Ruiz Corbella, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Carmen Sabán Vera, *Universidad Complutense de Madrid, España*. Belén Sáenz-Rico de Santiago, *Universidad Complutense de Madrid, España*. José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera, Chile*. Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia, España*. Primitivo Sánchez Delgado, *Universidad Complutense de Madrid, España*. María Cecilia Sánchez Teixeira, *Universidade de São Paulo, Brasil*. Maribel Santos Miranda Pinto, *Instituto Politécnico de Viseu, Portugal*. José Camilo dos Santos Filho, *UNICAMP/UNOESTE, Brasil*. Luís Miguel Santos Sebastião, *Universidade de Évora, Portugal*. Andrea Schmitz-Boccia, *Pesquisadora, Brasil*. Marco Silva, *Universidade Estácio de Sá, Brasil*. Gláucia da Silva Brito, *Universidade Federal do Paraná, Brasil*. Liliانا Soares Ferreira, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*. Edson Souza de Azevedo, *Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*. Cristian Soto Pérez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Armando Terribili Filho, *FAP - Fundação Armando Alvares Penteado, Brasil*. Amelia Yte Tejojn, *Universidad de Barcelona, España*. Bianca Tholliez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Joan Andrés Traver Martí, *Universidad Jaime I, España*. M<sup>a</sup> Esther Urrutia Aguilar, *Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*. Pablo Valdés Castro, *Instituto Superior de Tecnología y Ciencias Aplicadas, Cuba*. Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz, España*. Omar Villota, *Universidad de Guadalajara, México*. María Jesús Vitón de Antonio, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Cleci Werner da Rosa, *Universidade de Passo Fundo, Brasil*.





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

Volumen 71. Número 1 (especial)  
15 de Mayo / *Maio* de 2016

### SUMARIO / SUMÁRIO

#### **Docencia universitaria / *Ensino universitário***

Andrea Olmos Roa, Martha Sánchez Dettmer y Alfonso S. Correa Reyes, Reflexión y transformación pedagógica. Reconocimiento a la otredad .....9

*Manuel Félix Ángel, Alberto Romero García y Antonio Guerrero Conejo*, Competencias en Trabajos Fin de Grado: Desarrollo y evaluación .....29

#### **Educación, trabajo y empleo / *Educação, trabalho e emprego***

*Zenaida Costales Pérez, Beatriz Rosales Vicente y Maribel Acosta Damas*, Proyectos educativos y la formación de competencias. Aportes innovadores de la transferibilidad .....45

#### **Gestión escolar / *Gestão escolar***

*Edite Maria Sudbrack, Hildegard Susana Jung y Cênio Back Weyh*, Gestão democrática na escola pública brasileira – limites e possibilidades .....59

#### **Educación intercultural /multicultural / *Educação intercultural /multicultural***

*Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira y Glória Regina Pessôa Campello Queiroz*, O cotidiano, o contextualizado e a Educação em Direitos Humanos: a escolha de um caminho para uma Educação cidadã cosmopolita.....75

#### **Educación para la paz / *Educação para a paz***

*María Martínez Lirola y Alberto Rodríguez-Lifante*, Propuesta para potenciar la educación para la paz en la enseñanza superior por medio de actividades orales cooperativas .....97

#### **Educación superior / *Educação superior***

*Guillermo J. Bernaza Rodríguez y Carolina Douglas de la Peña*. Un paso más hacia las tareas docentes en el posgrado .....113

**Orientación Educativa + Tutorías / Orientação educacional + tutoriais**

*Duzan Dussier Ávila Castellanos*, Familia y grupos de pares: otros protagonistas en la orientación profesional de los estudiantes de la Enseñanza Media Superior cubana..... 133

**Didáctica de las Ciencias / Ensino das Ciências**

*María D. Dapía Conde y Cristina Prol Nogueiras*, Cultura científica en el aula: una experiencia colaborativa..... 157

**Educación inclusiva / Educação inclusiva**

*Manuel Ojea Rúa y Nuria Diéguez García*, Medidas organizativas y educativas para facilitar la inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista en la universidad ..... 175

**Recensiones / Recenções**

*Miguel Ávila Gómez*. *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* ..... 193

*Selma Simonstein Fuentes*. *Investigación sobre Educación Infantil. La calidad en opinión de su profesorado*. ..... 196



## Reflexión y transformación pedagógica. Reconocimiento a la otredad

### *Pedagogical reflection and transformation. Recognition to otherness*

Andrea Olmos Roa, Martha Sánchez Dettmer y Alfonso S. Correa Reyes

Universidad Nacional Autónoma de México. FES Zaragoza

#### Resumen

Presentamos, desde una mirada crítica, algunas reflexiones y transformaciones construidas en el proceso de relatar y compartir narrativas de experiencias pedagógicas, relativas a la otredad y algunas conductas discriminatorias observadas en la cotidianidad universitaria, así como, posibles vías de transformación en las relaciones pedagógicas con los estudiantes. Analizamos diversos cuestionamientos de un grupo de profesores universitarios, tomados como referencia de análisis, para comprender la dialéctica en las escuelas o universidades, como escenarios que limitan y empoderan. Por un lado, describimos las reflexiones sobre las experiencias relatadas, en relación a prácticas o ideologías dominantes, en las que se producen y reproducen procesos estigmatizadores que desencadenan prejuicios y conductas discriminatorias en contra de ciertos estudiantes, y de igual forma narrativas de experiencias de profesores universitarios que intentan contrarrestar las narrativas dominantes, modificando discursos y prácticas, entre otros, al promover el reconocimiento a la diferencia y el respeto de la otredad, en todas sus acepciones. Finalmente presentamos algunos aprendizajes y transformaciones tanto personales como profesionales producto de las experiencias relatadas.

**Palabras clave:** Formación / reflexión docente; transformación pedagógica; reconocimiento; otredad; exclusión / inclusión.

#### Abstract

*In this paper we present, from a critical perspective, some reflections and transformations built in the process of sharing narratives and teaching experiences in relationship to otherness and some discriminatory behaviour observed in everyday university life. As well as, we discuss possible ways of transformation in the pedagogical relationship with students. It is studied diverse questions from a group of university professors, taken as reference for analysis in order to understand the dialectic in schools or universities, as limiting and empowering scenarios. On the one hand, we have described the reflections on the experiences reported in relation to practices or dominant ideologies which produce and reproduce stigmatizing processes that trigger prejudices and discriminatory behaviour against certain students. Likewise we have described some narratives of experiences from university lecturer, that attempt to counteract the dominant narrative transforming their ideologies and practices by promoting the recognition of difference, existence and respect to the otherness in all its meanings. Finally, there are presented some learning and both, personal and professional transformations that reported experiences have produced.*

**Keywords:** teacher's reflections; pedagogical transformation; recognition; otherness; exclusion / inclusion

## 1. INTRODUCCIÓN

La exclusión educativa es un fenómeno complejo y multidimensional, objeto de preocupación y propuestas en diversos países, especialmente de América Latina, donde la desigual distribución de los ingresos se relaciona con una fragmentación social y cultural, que se expresa en altos índices de exclusión y violencia. Uno de los desafíos a los que se enfrenta la región, en la meta propuesta sobre Educación para Todos, ha sido ayudar a combatir la discriminación cultural, la exclusión social, así como prevenir la violencia y la corrupción (UNESCO, 2007). Uno de los supuestos para avanzar hacia una mayor equidad en la región se logra, según este organismo, a través del desarrollo de escuelas más inclusivas, ya que al transformar las culturas y prácticas de las instituciones se puede dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes. Todo ello exige, según este organismo internacional, transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad. Uno de los esfuerzos que se destaca en este sentido, se relaciona con promover la participación del profesorado en procesos de formación y desarrollo profesional, acordes a las demandas sociales actuales.

10

En virtud de que la exclusión educativa en la educación superior es de tal magnitud y complejidad que demanda una mirada multidimensional y abordaje complejo, cuyo análisis rebasa los alcances de este documento, sólo abordaremos aspectos relacionados con la formación del profesorado, que permiten repensar prácticas y posturas discriminatorias, con aquellos estudiantes inscritos en la universidad que no logran resultados satisfactorios, son segregados o discriminados por su etnia, género, procedencia social, por sus capacidades o situaciones de vida (Blanco, 2006) y a su vez, sufren la paradoja señalada por Escudero, González y Martínez (2009), donde la misma institución universitaria pensada y construida para ayudar a lograr su formación, es la misma que con frecuencia legítima, y conforma su exclusión.

Algunos de los esfuerzos iniciales en nuestro país, enfocados en la formación del profesorado y relacionados con la problemática señalada, se han caracterizado por una mirada capacitadora y técnica, que asume que trabajar en contextos de diversidad y desigualdad requiere del manejo de contenidos y técnicas específicas para su abordaje, con una tendencia de pensar en mejorar la docencia a partir de capacitar al profesorado con un perfil complejo, ideal, inalcanzable, con un listado de cualidades de un docente inexistente.

En la educación elemental surgió un movimiento segregacionista, que requería una formación docente y escenarios particulares para atender los diversos grupos, en especial a los discapacitados e indígenas. Posteriormente se intenta, por un lado, integrar a la escuela y sociedad a los alumnos con necesidades educativas especiales y, por otro, con la inclusión, atender a la amplia diversidad del alumnado. Las propuestas de inclusión, permiten repensar la formación y desarrollo profesional al no centrar la problemática en las características del estudiante, sino en el sistema educativo y sus instituciones, particularmente de ciertos factores que limitan el acceso, permanencia y formación del alumnado como: la escasez de recursos, la rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los currículos, la formación de los docentes, etc. (UNESCO, 2005).

Ainscow (2012) parte del supuesto de que es necesario eliminar la exclusión social, ocasionada por actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, género, o capacidades, para poder avanzar en la educación inclusiva, ya que las prácticas inclusivas constituyen los medios más efectivos para combatir actitudes discriminatorias. Como señala este autor, una pedagogía inclusiva depende de la forma en que los docentes conceptualizamos las ideas sobre la diferencia.

Una serie de trabajos recientes, congruentes con esta lógica, buscan un replanteamiento de la formación docente, estableciendo comunidades de colaboración entre el profesorado para hallar respuestas colectivas, con base en la reflexión, a los dilemas y demandas derivados de la atención a la diversidad. Las aportaciones de Freire (1979; 1991; 1997) nutren y se suman a enfoques como el referido, con aportes que buscan cuestionar las miradas con tendencia a criminalizar, culpabilizar, discriminar y estigmatizar al sujeto *diferente* (Skliar, 2005). En estas propuestas se resalta el reconocimiento *del otro* y sus saberes (Santos, 2007), para favorecer perspectivas que comprendan las prácticas educativas a la luz de los cambios culturales, sociales, políticos y económicos. Dentro estas propuestas, encontramos la apuesta por una formación docente inserta en procesos de reflexión/ acción/ transformación, que fomente en el profesorado un enfoque analítico y de cambio de ciertas prácticas, actitudes y representaciones, favoreciendo acciones y medidas que, entre muchas otras cosas, eliminen los procesos de estigmatización sobre ciertos alumnos, y a su vez permitan repensar y compartir prácticas y experiencias pedagógicas inclusivas.

Autores críticos como (Santos, 2007; McLaren, 1984, 1994; Freire, 1997) entre otros, han permitido ampliar nuestra idea de exclusión educativa, para pensarla no sólo a nivel de los sujetos, sino también de prácticas, modos de pensar, maneras de conocer, etc. Por ejemplo nos permitió percatarnos que la experiencia social en todo el mundo, es mucho más amplia y variada de lo que la tradición científica o filosófica occidental conoce y considera importante (Santos, 2007). Este autor, destaca el mérito de Foucault al demostrar las opacidades y silencios producidos por la ciencia moderna, e identificar otras formas de conocimiento marginadas, excluidas y desacreditadas por dicha ciencia moderna, y por tanto, reconocer la existencia de diversos tipos de conocimientos, maneras de conocer y en nuestro caso de ser docente y de formación y desarrollo docente.

En esta línea de pensamiento, en el ámbito universitario, ante la crisis de los modos paradigmáticos establecidos de conocer, vimos la pertinencia de integrar en nuestro proceso formativo y quehacer docente, modos diferentes a la investigación y la racionalidad instrumental que la ciencia moderna ha impuesto como única, e incorporar como contrapuesta a la investigación narrativa (Connelly y Clandinin, 1995; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

12

Así, el propósito de este escrito, es presentar el análisis y reflexiones vertidas en una experiencia de reflexión pedagógica, la cual parte de un proceso formativo y de investigación más amplio y permanente, realizado por un grupo de 20 profesores universitarios. El proceso reflexivo/indagativo y de transformación, iniciado por los autores de este documento, se relaciona con la discriminación y el reconocimiento de la otredad como diferencia y una apuesta por un *nosotros* en las relaciones pedagógicas.

## 2. INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA. EL PAPEL DEL DOCENTE

Como se ha mencionado, la exclusión es un fenómeno complejo con diversas formas y aristas. Aquí nos referiremos sólo a una de sus formas, ya que, según Castell (2004), es la principal amenaza de excluir en la actualidad. Este tipo de exclusión consiste en atribuir un estatus o adscripción especial a ciertos sectores de la población, y con este tratamiento social, por lo general, se estigmatiza a las poblaciones implicadas. En el caso educativo podemos las categorías de discapacitado, marginado, desertor...

Esto es, la exclusión educativa se vincula con el tratamiento social al considerar *al otro y lo otro*. Skliar (2005) denuncia que a lo largo de la historia humana se ha cambiado el sentido de la noción de *diferencia* por el de *diferente*. Este autor explica que la *diferencia*, refiere la amplia gama de rasgos, características, aspectos, visiones..., que caracterizan a los seres humanos. Señala que dichas diferencias no se describen ni presentan en términos de mejor o peor, superior o inferior, positivo o negativo. En cambio, la construcción social de *los diferentes* separa o devalúa ciertos aspectos o rasgos de esas diferencias. Por lo cual, Skliar (2005) propone separar la cuestión *del otro*, constituido como un asunto filosófico relativo a la ética y a la responsabilidad por todo tipo de alteridad, de la *obsesión por el otro*.

En esta construcción de los *diferentes*, consideramos útil mencionar su estrecha relación con el estereotipo, el prejuicio y la discriminación. Según Huici (1996), el estereotipo es un proceso cognitivo construido socialmente, implica categorizar a través de un conjunto de atributos generalizados, que suponemos tiene una persona por pertenecer a un grupo determinado. Por lo general son características simplificadas y sin fundamento. Si a este proceso cognitivo, de estereotipar, se le añade un componente emotivo, tenemos un prejuicio. El prejuicio implica otorgar una valoración (positiva o negativa) fundada en una generalización errónea y que no parte de datos de la realidad. A través de los prejuicios clasificamos a las personas y atribuimos una valoración subjetiva respecto a las características que asumimos aquellas tienen. Ahora bien, cuando incluimos la dimensión del comportamiento se habla de discriminación. Si esas características o estereotipos que atribuimos a una persona y que nos hace valorarla positiva o negativamente nos conducen a actuar de cierta manera, estamos discriminando (Huici, 1996).

Por ello, al retomar la idea de inclusión educativa, en relación a la dimensión relacionada con *la valoración con igualdad de importancia para todos los alumnos*. Esto es, que se sientan reconocidos, tomados en consideración y valorados en sus grupos de referencia (familia, escuela, amistades, trabajo), nos recuerda la importancia de considerar a aquellos sujetos y grupos, quienes al ser observados *diferentes* se les limita vivenciar con plenitud el sentimiento de pertenencia (Echeita, 2008).

De la misma forma, como sugiere este autor, la inclusión educativa no es sólo lograr sentimientos de pertenencia y de bienestar emocional y relacional, sino también la preocupación por un proceso formativo integral. En este sentido,

esta propuesta nos invita a pensar en una formación del profesorado en servicio que favorezca la construcción de opciones que faciliten dicho proceso formativo. Al igual que Echeita (2008), pensamos la inclusión educativa de manera situada, esto es, con relación a lo que ocurre en nuestra aulas e instituciones concretas, por medio del cambio en nuestra forma de construir conocimientos, de mirar la escuela, a los estudiantes y a nosotros mismos, así como, las formas de organizar los procesos pedagógicos, que posibiliten la inclusión de la diferencia, tanto de sujetos, prácticas, visiones, formas de construir conocimiento, difundir el mismo, etc.

### 3. EL CICLO DE INDAGACIÓN / RELEXIÓN / TRANSFORMACIÓN DEL PROFESORADO

14

Situamos nuestro estudio en la investigación biográfico- narrativa en educación, la cual se inserta dentro del “giro hermenéutico”, producido en los años 70 en las ciencias sociales, en el cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Desde esta perspectiva se comprenden los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como “textos” cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona y donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Es importante resaltar, con Connelly y Clandinin (1995:12), que la narrativa se puede emplear, al menos, en un triple sentido: (a) el fenómeno que se investiga, esto es, la narrativa como producto o resultado escrito o hablado. Los autores para diferenciar este sentido proponen denominarlo *relato*; (b) el método de la investigación, la investigación narrativa, como forma de construir/ analizar los fenómenos narrativos y (c) el uso que se pueda hacer de la narrativa con diferentes fines, por ejemplo, promover, mediante la reflexión biográfico-narrativa, el cambio en la práctica en la formación del profesorado.

De esta manera, cuando hablamos de relatos pedagógicos en este escrito nos referimos al sentido de la narrativa como fenómeno que se investiga, señalaremos la documentación narrativa de experiencias, como modalidad de investigación y como dispositivo metodológico. Finalmente, en la formación del profesorado usaremos la noción de narrativa como un uso que damos a la misma para promover, mediante la reflexión narrativa, la transformación en nuestros discursos, prácticas y formas de construir conocimiento, en nuestro caso

pedagógico. Desde esta lógica, encontraremos a lo largo del documento una polifonía de voces: la del narrador; del marco teórico que provee los conceptos e instrumentos para la interpretación y de la reflexión de los participantes al extraer conclusiones del material.

### **3.1 DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS, DISPOSITIVO METODOLÓGICO**

Es importante reiterar que en este ciclo formativo, la relación teoría-práctica; indagación/ formación/ transformación, entre muchos otros, se integran en un ciclo. Aquí, intentamos separarlos por motivos de claridad en la exposición.

Veamos un caso, en relación con la teoría práctica, nuestro movimiento formativo, no parte de una mirada aplicacionista o ejecutora de algunas propuestas (por ejemplo la educación inclusiva) dadas por autores u organismos internacionales o nacionales, sean éstas teóricas o no, sino que en nuestro proceso reflexivo y situado, al observar prácticas discriminatorias en las aulas universitarias, conversamos y recuperamos propuestas, discursos o teorías, entre ellas la educación inclusiva, que permiten comprender nuestras prácticas concretas y poder derivar posibles vías de transformación de las mismas, entre ellas visiones inclusivas, participativas, empoderantes..., en un proceso dialéctico, donde vamos resignificando, entre sí, los aspectos prácticos como teóricos.

15

Esta experiencia de formación docente la concebimos como un movimiento formativo horizontal que promueve el intercambio, conversación, reflexión, investigación y formación de manera integral. Lo hemos hecho a través de el dispositivo metodológico de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, modalidad de investigación/ acción/ transformación (ver Suárez y Ochoa, 2005; Suárez, Ochoa y Dávila, 2005; Suárez, 2010a). En dicho proceso se destaca la articulación entre conocimiento, comunicación y cambio transformador, a través de un proceso de debate, reflexión y construcción colectiva de saberes entre los diferentes actores educativos (Olmos y Martínez, 2013).

Con dicho proceso integral hemos intentado ir modificando nuestras formas de pensar, discursivas y de práctica docente, entre otros aspectos, a través de la ruptura de lo que aparece ante nuestros ojos como el sentido común, regularmente presente en las representaciones compartidas dentro de la sociedad, tanto en las relaciones cotidianas como en las representaciones sociales e institucionales. Nos valimos de relatos de experiencia pedagógica por tratarse de estrategias de gran valor, ya que han facilitado dicho proceso reflexivo y

formativo (Olmos, en prensa). De esta forma hemos ido construyendo nuestra propia interpretación a partir de las prácticas en las cuales nos desarrollamos. Cada relato, como lo refiere White (1987), contiene la serie de procesos históricos, sociales, políticos y culturales en los que nos hemos formado.

### 3.1.1 Ideología, hegemonía y alteridad. Una resignificación conceptual

En este ciclo formativo era importante reconocer las posturas, discursos o teorías sobre la otredad, ya que, como se ha señalado han tenido un “efecto de teoría” en la comunidad. Esto es, cada teoría o explicación formulada, los docentes la concretamos o se nos ha impuesto de manera no perceptible como elemento del sentido común y formando parte del *imaginario* colectivo entre nosotros. Desde esta mirada, dichas teorías o narrativas sociales las hemos utilizado como modelos sobre la alteridad. Esos modelos son tan eficaces como las *clasificaciones o estereotipos*, ya que orientan nuestras interacciones, prácticas, comunicaciones y particularmente definen las relaciones sociales, especialmente las pedagógicas entre *nosotros y los otros*.

16

De esta manera, nos dimos a la tarea de discutir y debatir algunas de las teorías que en la historia sociocultural reciente se han construido sobre el *otro*. Por ejemplo, la teoría del déficit, ha ayudado a entender cómo cuando el docente la utiliza como modelo, favorece el desarrollo de actitudes negativas, particularmente sobre las posibilidades de enseñar a ciertos estudiantes (como los discapacitados, indígenas, de medios rurales, pobres), así como la percepción como algo *natural* a diversos fenómenos que se dan en el ámbito educativo, como el fracaso, la repetición, la deserción o las dificultades de la enseñanza de algunos grupos o alumnos, esto es, desconociendo las raíces socioculturales de los mismos; además pensar que estos problemas se deben a las características del niño o de su entorno social y sobretodo, suponerlos como algo dado e inmodificable (Serra y Canciano, 2006).

Duschatzky y Skliar (2000), permiten entender el proceso de exclusión, en este caso a través de la discriminación, en un contexto social más amplio, ya que según estos autores, la narrativa o discurso social es el modo de ver al *otro* como fuente de todo mal, predominante en las relaciones sociales en el siglo XX. Con Heller (1972) podemos comprender cómo en nuestro pensamiento y actuar cotidiano, nos hemos ido apropiando no sólo de ciertos estereotipos, sino también de analogías o esquemas y además, según esta autora, puede transcurrir, mucho tiempo antes de que observemos con actitud crítica esos esquemas recibidos, si es que llega a producirse esa actitud.



Algunas ideas de los autores referidos, entre muchos más, pudimos vincularlas con los conceptos de *hegemonía* y la *filosofía de la praxis* (Gramsci, 1998; Suárez, 2010b). Al introducir el concepto de hegemonía en tanto poder simbólico, nos permite observar una nueva diferenciación entre *clases* de hombres: los *hegemónicos/ subalternos*, cuya base es la apropiación desigual de los medios para producir sentido. Con la filosofía de la praxis, vista como una lucha contra el sentido común, la religión, la filosofía espontánea y las concepciones de mundo, somos conscientes de la necesidad de reconocer aquellos aspectos que inhiben o limitan la constitución de una *conciencia colectiva crítica*, capaz de observar sus propias condiciones de vida y discriminar el camino a seguir para modificarlas (Gramsci, 1998). Sabemos que para lograrlo no basta una actividad crítica, sino a su vez con prácticas colectivas, inclusivas y participativas.

Asimismo la reflexión gramsciana acerca de que no todos los grupos sociales aprenden de la misma manera, fue referente para pensar en las diferencias comunes en las aulas, y por tanto sumar a la dimensión lógico- racional, las dimensiones prácticas y emocionales.

Por ello, creemos fundamental para la formación del profesorado, insertar en este proceso integral, el análisis y reflexiones colectivas sobre la serie de narrativas que como docentes hemos construido o asimilado, como veremos a continuación.

### 3.1.2 Indagaciones/reflexiones sobre las narrativas implícitas en los relatos sobre La otredad

Al compartir los relatos pedagógicos, indagamos el posicionamiento que asumimos frente al estudiante y su formación, pero también reflexionamos sobre las múltiples posibilidades que podemos ofrecer para que la enseñanza y formación pueda suceder. Y en este sentido, pensamos importante cuestionar nuestras miradas *deficitarias* sobre los estudiantes.

Esto es, sabemos que en este espacio discursivo se gestan nuestras formas de vincularnos con *los otros*, pero también con el trabajo de enseñar. Por ello, consideramos importante observar cómo hemos construido de manera implícita, resultado de las experiencias culturales insertas en nuestra subjetividad, los marcos epistémico y filosófico sobre nuestras concepciones acerca del conocimiento del mundo, de educación, de nosotros mismos, entre otras cosas. Como hemos expuesto, sabemos que esta construcción a lo largo de nuestra biografía se ve reflejada en nuestras concepciones y prácticas de enseñanza.

Lo relevante es considerar las creencias, posturas, formas de conocer, pensar, actuar, en particular con los marcos discursivos de las reformas educativas y propuestas de organismos internacionales, y en general, de las prácticas discursivas en toda una sociedad impregnadas por una visión occidental que las ha colonizado. Esto es, las discusiones colectivas al respecto nos hicieron conscientes de la existencia de un entramado complejo de significaciones, previo y compartido por la sociedad, que opera a un nivel no consciente y que se encarga de filtrar la realidad.

Para ello nos valimos de la propuesta de Freire (1997) para llevar a cabo una reflexión crítica sobre la práctica, no sólo para modificar “la práctica a partir del pensamiento, sino para generar nuevos pensamientos a partir de la práctica” (Duhalde, 2008: 211).

Al analizar y reflexionar sobre las narrativas intentábamos descubrir los modelos de otredad implícitos en los relatos. Uno de ellos era, ver al otro como fuente de todo mal, y entender, con Duschatzky y Skliar (2000), que esta concepción puede permear las aulas contemporáneas, por ser el modelo predominante en las relaciones sociales en nuestro tiempo. Es fundamental señalar que no deseamos *demonizar* las narrativas de los docentes, ni las propias, ni culparlos o culparnos de *discriminadores*, sino entender cómo este proceso puede presentarse en muchas aulas, si lo miramos en el contexto histórico actual. En él, la modernidad ha construido, varias estrategias de regulación y de control de la alteridad que, parecen sutiles variaciones de una misma narrativa. Entre ellas: el *demonizar* al otro o su transformación en sujeto *ausente* (Duschatzky y Skliar, 2000). Revisemos esta mirada del *otro*, como *diferente* construido socialmente, percibido en algunos relatos pedagógicos con estudiantes con VIH, de la calle, o fracasados:

18

(...) Fuera del cubículo me encontré, casi de frente, a un ex-alumno, muy delgado, demacrado, con la piel súper reseca, sobre todo la de la cara. Con una tristeza y un dolor infinitos reflejados en su mirada, tan penetrante que me obligó a voltear hacia él, contagiándome de todos los pesares de la humanidad. Imaginé que ese era el estudiante al que se había referido el profesor, que minutos antes había entrado, muy enojado y “echando pestes”... (Correa, en prensa).

O de este estudiante universitario que creció fuera de su hogar

Una mañana en un inicio de semestre, un muchacho irrumpió repentinamente en el aula de clase (...) Parecía un personaje extraído de una escena de “Los olvidados” de Luis Buñuel; su porte desaliñado hacia juego con su

rostro anguloso y extremadamente pálido (...), un tatuaje adornaba a uno de sus delgados brazos y su actitud, así la percibí entonces, era desafiante y burlona. Entre tanto, algunos de sus compañeros lo miraban con asombro, otros con indiferencia e incluso con desdén. Juan, así lo llamaremos, era diferente, él creció en la calle, expuesto al abuso y al peligro sin la protección familiar (Sánchez, en prensa).

Las experiencias relatadas, dirigen nuestra mirada y reflexiones sobre el *otro*, el *diferente*, aquel estudiante que por su modo de ser, de mirar, de sentir, de expresarse, desafía o hace tambalear tanto nuestras formas tradicionales de relacionarnos con ellos, así como a nuestros propios modos de actuar pedagógico (Pérez, 2009). En este contexto pudimos analizar la discriminación en diversas prácticas en el aula, esto es, mostrar lo que como sociedad y a veces en las aulas, decimos, pensamos y hacemos a través de palabras, gestos, signos y rituales relacionados hacia el *otro*. En especial al construir al *diferente*, con distintos modos de referencia: sidoso, deficiente, drogadicto, homosexual, desertor, anormal, fracasado, etc. Recordemos que un aspecto fundamental del discurso colonial es el uso de estereotipos como una de sus principales estrategias discursivas, y que se coloca como una modalidad de conocimiento e identificación (Skliar, 2005).

Este tipo de discursos puede dar lugar a casos como los siguientes:

Allá, en el pasillo, acabo de saludar a un cabrón y le di la mano, justo antes de que dijera que era sidoso. Voy a lavarme las manos con lejía y a desinfectarlas con alcohol... ¿Cómo no me di cuenta? (...) ¡Me falló mi ojo clínico!" (Ejemplo citado por Correa, en prensa)

Como hemos discutido, para entender este suceso es importante verlo como una construcción sociocultural del estereotipo, donde nuestro análisis no se centrara en la persona de manera aislada, sino lo importante es entender cómo diversos discursos dominantes los vamos incorporando en prácticas y normas sociales, configurando lo que conocemos como sentido común.

Esto se produce en un proceso social más amplio en programas o servicios (educación compensatoria, especial, inclusión, educación multicultural) a todos estos alumnos *diferentes* o *anormales*. De esta manera estos programas, servicios o leyes, generan determinadas actitudes en la población, especialmente en aquellos sectores que no tienen fácil acceso a un conocimiento más amplio del problema (Rengel, 2005). Por ello, el proceso de valoración social de los

fenómenos sociales puede percibirse en forma de usos y costumbres, leyes y normas. Muchas veces con prejuicios culpabilizadores sobre dichas problemáticas sociales.

De esta manera la cultura dominante, como señala McLaren (1994), se asegura que los grupos subordinados o discriminados que fracasan en la escuela, vean ese fracaso en términos de falta de idoneidad personal o de no tener “suerte”.

Fue por pura suerte (en referencia a sus calificaciones excelentes), pues tengo la cabeza muy dura, aseveraba; a sus carencias materiales se sumaba el anhelo de venganza a causa de las vejaciones y los abusos sufridos (Sánchez, en prensa).

Así, los usos y costumbres son incongruentes con la promesa educativa que pretende eliminar lo negativo, re-encauzándolo: despojando de la palabra al chico *conflictivo*, al *mal* alumno, al *mal* hablado, en pocas palabras, *al diferente*, devaluando el lenguaje no oficial, rechazando estilos de vida diferentes, desautorizando la duda, juzgando de irrespetuoso al que cuestiona la autoridad, etc.

20

A cada momento interrumpía la clase para emitir su opinión relativa al tema tratado en la asignatura a mi cargo, Seminario de Problemas Socioeconómicos de México, proveniente de su “banda” como él llamaba a sus amigos de la calle. Para Juan el parecer de su pandilla tenía mayor sustento aún por encima de cualquier especialista en la materia. Desde su experiencia, la violencia se constituía en el único medio para alcanzar cualquier objetivo... (Sánchez, en prensa).

Afortunadamente, para ello, nos apoyamos en aquellas tendencias que analizan críticamente estas prácticas estandarizadas y el control burocrático ejercido sobre nosotros y las cuales plantean la necesidad de formarnos insertos en una cultura profesional reflexiva y dialogante a través de nuestra participación activa y crítica.

### **3.2 TRANSFORMACIÓN EN CONCEPTUALIZACIONES Y PRÁCTICAS. OTRAS FORMAS DE SER DOCENTE**

Aunque Heller (1972) reconoce la utilidad del pensamiento cotidiano, debido a su carácter pragmático, consideramos importante apoyados en esta autora, percatarnos de la generalización excesiva en nuestra experiencia con los estudiantes, al hacer clasificaciones apresuradas y a veces dicotómicas, bueno/malo, normal/ anormal. Esta autora sugiere un proceso de comunicación que cuestione lo dado, lo hecho y nos alienta en la búsqueda de la construcción de

futuros posibles, a través del diálogo entre narrativas propuestas de alumnos y profesores, para que en nuestra cotidianidad no afecte ese modo pragmático que tenemos de clasificar la experiencia y nos lleve por ejemplo a discriminar al otro.

Afortunadamente, como grupo y a través de los relatos, de nuestra experiencia en las aulas, nos percatamos de la importancia de desafiar a esa cultura dominante capaz de manufacturar los sueños y los deseos de todos, al proporcionar los *términos de referencia* (por ejemplo, las imágenes, visiones, historias o narrativas, ideales o visiones del otro o diferente) a partir de los cuales se espera que todos vivamos nuestras vidas.

Por ello nos apoyamos en la filosofía de empoderar, la cual se vincula con el enfoque de la educación popular desarrollada a partir del trabajo de Freire, y ligada a los enfoques participativos. Pero a diferencia de pensar dicho empoderamiento sólo como proceso de integrar la participación, sin cuestionar las estructuras existentes, la noción de empoderamiento desde una visión crítica, se traduce como una estrategia que propicie que los grupos subalternos, incrementen su poder, esto es, que accedan al uso y control de los recursos materiales y simbólicos, ganen influencia y participen en el cambio social (Freire, 1997). Ésto incluye procesos educativos para que las personas tomen conciencia de sus propios derechos, capacidades e intereses, y de comprender cómo se relacionan con los intereses de otras personas, con el fin de participar desde una posición más sólida en la toma de decisiones y estar en condiciones de influir en ellas (Freire, 1970; 1997).

### 3.2.1 De la discriminación al reconocimiento y valoración a la otredad

Así, hemos podido darnos cuenta que uno de los grandes desafíos como docentes universitarios era reconocer e intentar transformar esos rasgos antidemocráticos y opresivos del control hegemónico que a veces estructuran la existencia diaria de nuestras aulas (McLaren, 1984; 1994). Ahora sabemos, que esos rasgos opresivos no suelen ser desafiados porque con la ideología dominante hemos aprendido a verlos como naturales.

Como herramienta pedagógica, hemos enfatizado el reflexionar, mediante la documentación pedagógica, sobre las experiencias personales y la de los estudiantes, que de cuenta de la naturaleza política de nuestra vida diaria. Pero en particular, provocar un cambio en las relaciones pedagógicas que transforme nuestra idea de los *otros* para convertirla en un *nosotros*, llenos de diferencias.

Recuperamos la idea expresada por Echeita (2008), de propiciar la inclusión de todo el alumnado, a través de favorecer el reconocimiento y valoración de los estudiantes. Lo hemos hecho, entre muchas otras cosas, a través de la contención o demostración afectiva que la relación pedagógica incluyente necesita, donde se reconoce y valoran aspectos devaluados en las posiciones dominantes sobre dicho vínculo pedagógico, así como, recuperar los aspectos emocionales y su expresión abierta en cualquier contexto social, particularmente el universitario:

Lo saludé, lo abracé, como suelo hacer cuando saludo a alguien conocido, (...) Mientras lo abrazaba, el joven comenzó a llorar, desconsolado, sacándome de balance profundamente (...) le pregunté: "¿qué pasó?, ¿hice algo que no debía hacer o inapropiado, que ofendiera tu religión o tus principios? Él contestó: "No maestro, disculpe, es la emoción. (...)Vine a buscar ayuda, a platicar con alguien, porque salí positivo, tengo VIH. Me quitaron el Seguro Social porque me corrieron del trabajo cuando se enteraron (...) Mi familia me dio la espalda y todos me rehuyen, sobre todo cuando les platico sobre mi problema. Por lo menos quiero hablar con alguien, para bajar la ansiedad. Sé que no se puede hacer mucho más de lo que ya estoy haciendo... Sólo me cabe esperar el desarrollo de los acontecimientos. Estos comentarios cimbraron en lo más hondo de mi alma y mis sentimientos (...) Sentí un golpe duro, muy doloroso, en mi conciencia, en mi celo profesional. Juré ayudar al que lo necesitara, sin distinción de origen, credo, condición social o preferencias sexuales y yo, con mis boberías, prejuicios y telarañas. (Correa, en prensa)

22

O de compartir otras narrativas diferentes a las dominantes y de construir empatía y solidaridad en el grupo

Mi labor se centró en persuadirlo de la existencia de otras formas de convivencia, a través de un trabajo digno y de respeto, aun conocedora de la compleja realidad circundante. La tarea se extendería a todos mis alumnos los cuales, durante las primeras semanas de iniciado el curso, manifestaban su menosprecio hacia Juan al rehusarse a incluirlo tanto en sus actividades académicas como en sus diversiones. Por tanto, en varias ocasiones tuve que mostrarme molesta con los chicos y exigirles respetar a su compañero... El tiempo transcurría, y si bien la mayoría de sus compañeros de clase continuaban manteniéndose a cierta distancia de Juan, me alegraba el observar la forma como Luis y Pedro, dos jóvenes muy aplicados, le brindaban su apoyo (Sánchez, en prensa).

Respeto y confianza en y con los estudiantes

(...) mis alumnos revelaban su temprano desazón por no conseguir empleo al término de sus estudios. Acto seguido, mi mirada se dirigió a Juan y le expresé lo orgullosa que me sentiría cuando él se convirtiera en todo un profesional. Su sonrisa se tornó dulce y sus pensamientos se trasladaron, tal vez, a ese lejano y acariciado momento. Y mientras él soñaba, uno de sus compañeros palmeaba afectuosamente su hombro (...) el semestre llegaba a su fin y (...)

entregar las evaluaciones globales. Juan figuraba entre los alumnos más destacados. La expresión de su rostro era de un franco asombro al recibir su calificación (...) Sin más, saltó de su asiento, me abrazó fugazmente y en seguida salió a toda velocidad del aula, en verdad parecía perseguido por el mismísimo demonio. Todos, al unísono, soltamos una estruendosa y divertida carcajada. Los jóvenes se despidieron (...); yo permanecí unos momentos más ahí; después apagué las luces y caminé muy contenta, no sólo por el sorprendente progreso de Juan, sino también por el mío. Sí, había logrado sobreponerme a mi propia intolerancia y a mis prejuicios. Y valoré entonces los prometedores efectos del respeto y del reconocimiento del otro (Sánchez, en prensa).

### 3.3 TRANSFORMACIÓN TANTO COMO DOCENTES Y PERSONALES POR LAS EXPERIENCIAS COMPARTIDAS Y RELATADAS

Lo fundamental, en todo este contexto formativo conjunto, ha sido comprender que las prácticas dominantes de discriminación, particularmente a los *diferentes*, no están cinceladas en piedra, sino que están socialmente construidas, y que este proceso narrativo no ha tratado sólo de exponer nuestra práctica docente, sino fundamentalmente de resignificarla sobre bases distintas a las actuales, y en especial de reconceptualizarla sobre bases antagónicas a las que hegemonizan el actual modelo de *buen docente* (Carrizales, 1998), de estudiante *modelo* o *normal* o del otro.

Lo importante ha sido que esta reconceptualización la hemos realizado los propios docentes. Pues con este autor consideramos que somos nosotros los que debemos transitar nuestras propias crisis. Esto es, “dejar de creer en lo que hemos creído, de pensar como hemos pensado y de hacer como hemos hecho” (Carrizales, 1998: 155).

Finalmente deseamos expresar cómo consideramos nos ha transformado dicha experiencia, tanto personal como profesionalmente, al construir nuestras narraciones, compartirlas y editarlas con otros colegas y por las reflexiones que nos suscitaron:

No he vuelto a recibir noticias de este joven, pero todavía lo recuerdo y sobre todo, recuerdo la lección que involuntariamente me dio y que me transformó profundamente. Desde entonces, ha cambiado mucho mi percepción y mi actuar en relación a la gente con capacidades y conductas diferentes a las de “todo el mundo”. Esta vivencia me enseñó el valor de la empatía en general y, en esta profesión en particular, especialmente con los estudiantes. Sobre todo, que nunca debemos juzgar, ya que, de entrada, no contamos con los elementos suficientes para evaluar, infaliblemente, todas las situaciones que se nos presentan en nuestra vida diaria. (Correa, en prensa).

Y este otro segmento de relato

Para mí, ha sido una gran experiencia el conocer a Juan, aprendí a no juzgar por la apariencia externa; y corroboré la importancia de implementar herramientas pedagógicas para aproximar al estudiante al conocimiento, aunque lo anterior lo percibo insuficiente y estático si soslayamos el reconocimiento de los sentimientos, de las emociones y de las necesidades afectivas inherentes al ser humano. Mi percepción inicial se ha confirmado sólo en parte: Juan estaba lejos de ser un alumno común, pues su tenacidad, entusiasmo y su transparencia preservados aún en medio de sus difíciles condiciones de vida, lo colocaron ante mis ojos como a un inolvidable maestro (Sánchez, en prensa).

#### 4. CONSIDERACIONES FINALES

En el proceso analítico de nuestras experiencias relatadas, sobre nuestras prácticas configuradas con cierto tipo de narraciones, como las dominantes, hemos entendido que al seleccionar unas narrativas, se sancionan y descalifican otras por razones ideológicas y políticas, muchas veces sin ser conscientes de ello. Pero lo más relevante es comprender, con diversos autores críticos, como Freire y McLaren, cómo los relatos pueden convertirse en posibilitadores políticos de la transformación social y/ o educativa, o pueden utilizarse como estrategias de contención a prácticas pedagógicas que colocan la diferencia en discursos epistemológicos cerrados.

24

Es preciso entender lo anterior en esta doble dimensión, ya que por un lado podemos percibir en las instituciones educativas y en nosotros como docentes, tanto discursos, narrativas y prácticas de exclusión como de inclusión, ya que esta dialéctica es lo que constituye nuestra práctica educativa. De esta manera comprender que la educación no sólo se ocupa de reproducir y transmitir las formas de relación de los distintos actores sociales, sino que también es un lugar donde se producen distintas formas de reacción o de oposición con una mirada transformadora. Todo ello nos ha hecho pensar que como docente necesitamos tomar una posición con respecto a las alternativas que los abordajes discursivos proponen, al reconocer que la educación se basa en ciertos principios ideológicos que la sustentan.

Consideramos que uno de los aspectos relacionados con la exclusión educativa y las actitudes discriminadoras que la favorecen, requieren, como sugiere Skliar (2005), una recuperación de la noción de *diferencia* que refiere la amplia gama de rasgos, aspectos, visiones... que caracterizan a los seres humanos, y



eliminar construcciones sociales de los *diferentes*, ya que al hacerlo separamos o devaluamos ciertos aspectos o rasgos de esas diferencias. Lo importante es rescatar la cuestión *del otro*, lo cual se constituye en un problema filosófico relativo a la ética y a la responsabilidad por todo tipo de alteridad.

Esta rica experiencia de documentar narrativamente nuestras experiencias pedagógicas basada en la mirada narrativa, desde una posición crítica (Kincheloe, 2001), significa leer la narrativa personal en contraste con la serie de narrativas dominantes, ya que no todas las narraciones son reconocidas de igual forma y hay algunas que existen muy devaluadas, y que están en los márgenes de la sociedad.

Hemos intentado desafiar algunas narrativas que habíamos asimilado sobre el otro, *diferente*, que lo invisibiliza, tratando de darles voz, de empoderarlos y de rescatar otras formas de relación pedagógica y de enseñanza que reconoce y valora la otredad vista como diferencia.

Apostamos con Skliar (2005) por un cambio en nuestras aulas donde se vayan cambiando los argumentos de la educación, pero no a través de aquellos que hemos recibido pasivamente en nuestra historia formativa sino con nuestros propios argumentos, los cuales consideramos podemos derivar en este proceso reflexivo horizontal.

Sabemos que este complejo proceso de transformación en las relaciones pedagógicas y de nuestras prácticas es lento y progresivo, en especial con los que se han construido como *diferentes*, pero estamos seguros que vamos en el camino adecuado al intentar edificar una lectura crítica de nuestras experiencias y prácticas, como inicio de ese cambio proyectado.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social. Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.

- Carrizales, C. (1998). Alienación y cambio en la práctica docente. En A. Alliaud y L. Duschatzky (comps.), *Maestro, formación, práctica y transformación escolar* (pp.145- 160). Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Castell, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros (eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes
- Correa, A. (En prensa). Prejuicios, telarañas y sida. En A. Olmos y E. Figueroa (Coords.), *Reflexiones y transformaciones docentes. Relatos de experiencias pedagógicas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/ FES Zaragoza.
- Duhalde, Miguel (2008). Pedagogía crítica y formación docente. En M. Godotti., Gómez, J. Mafra., y A. Fernandes (comps.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (201-216). Buenos Aires: CLACSO.
- Duschatzky, Sy Skliar, C. (2000). *La diversidad y sus implicancias educativas*. En: <http://www.porlainclusionmercosur.edu.ar/documentos/Ladiversidadbajosospecha.pdf>
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 6(2), 9-18.
- Escudero, J., González, T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. <http://rieoei.org/rie50a02.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1998). *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara.
- Heller, A. (1972). *Historia de la vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. Barcelona: Grijalbo.
- Huici, C. (1996). Estereotipos. En J. Morales y C. Huici (Coords), *Psicología Social y Trabajo Social* (25-66). Madrid: McGraw-Hill.
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI editores.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: REI- Aique.

- Olmos, A. (En prensa). Formas alternativas de pensar la formación docente y construcción de saberes pedagógicos desde una mirada crítica. En A. Olmos y E. Figueroa (Coords.), *Reflexiones y transformaciones docentes. Relatos de experiencias pedagógicas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/ FES Zaragoza.
- Olmos, A. y Martínez (2013). Identidad y narrativa. *Recuperando voces de adolescentes y docentes. Bases teóricas y metodológicas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/ FES Zaragoza.
- Pérez, N. (2009). Escuchar al otro dentro de sí. En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (45-78). Rosario: FLACSO/Homo Sapiens.
- Rengel, D. (2005). La construcción social del "otro". Estigma, prejuicio e identidad en drogodependientes y enfermos de sida. *Gazeta de Antropología*. En: <http://hdl.handle.net/10481/7197>
- Sánchez, M. (En Prensa). Juan. Un alumno inolvidable. En A. Olmos y E. Figueroa (Coords.), *Reflexiones y transformaciones docentes. Relatos de experiencias pedagógicas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/ FES Zaragoza.
- Santos, B. (2007). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Bolivia: CLACSO, CIDES-UMSA.
- Serra, S. y Canciano, E. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41) 11-22.
- Suárez, D. (2010a). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción- formación de docentes. En M. Passeggi y E. de Souza (Orgs.), *Memoria Docente, investigación y formación* (131-152). Buenos Aires: UBA, Facultad de Filosofía / CLACSO.
- Suárez, D. (2010b). Gramsci, el estudio social de la educación y la tradición crítica en pedagogía. En F. Hillert, H. Ouviaña, L. Rigal y D. Suárez (comps.), *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina* (69-103). Buenos Aires: Noveduc.
- Suárez, D. y Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: MECyT / OEA.
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2005). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Revista Nodos y Nudos*, 2 (17), 16-31.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion. Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2007). Educación de calidad para todos un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión

Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago: OREALC/ UNESCO.

White, H. (1987). *El contenido de la formación*. Barcelona: Ediciones Paidós.

## Competencias en Trabajos Fin de Grado: Desarrollo y evaluación *Skills in end-of-degree project: Development and assessment*

**Manuel Félix Ángel**

**Alberto Romero García**

*Escuela Politécnica Superior, Universidad de Sevilla.*

**Antonio Guerrero Conejo**

*Facultad de Química, Universidad de Sevilla.*

### Resumen

Desde la entrada de los nuevos títulos de Grado, se requiere la realización de Trabajos Fin de Grado (TFG) cuyo foco, según la especialización, puede tener un carácter teórico o práctico. En la experiencia presentada, los requisitos de la titulación exigen un trabajo eminentemente práctico por lo que los alumnos se encuentran una oportunidad inmejorable, no sólo de desarrollar las competencias propias de esta asignatura sino que también de poner en prácticas distintas competencias adquiridas a lo largo de su titulación. Este trabajo desarrolla una nueva metodología de trabajo, basada en la autonomía del estudiante y que, mediante un sistema de retroalimentación, permite la mejora continua.

**Palabras clave:** Desarrollo de competencias; Evaluación de competencias; Trabajo cooperativo; Trabajo fin de grado.

### Abstract

*Since the entry into force of new degrees, end-of-degree projects, whose goal could be theoretical or practical, is required to obtain a degree qualification. In this work, degree rules compel to carry out a highly practical proposal. Furthermore, pupils have a great opportunity not only for developing degree skills but also for implementing different acquired skills for their degree studies. This study develops a new work methodology, based on student autonomy, in which the continuing improvement is achieved through a feed-back system.*

**Keywords:** Collaborative work; End-of-degree project; Skills assessment; Skills development.

## 1. NUEVAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA. ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

Desde la introducción de los planes de estudio de los nuevos títulos de Grado, que cumplen con las exigencias de Bolonia, existen nuevos paradigmas en la Educación Superior abriendo un amplio abanico de posibilidades. Este hecho abre las puertas a modelos pedagógicos “experienciales” muy diversos permitiendo desarrollar métodos educativos con éxito, con la consiguiente construcción y aplicación de modelos pedagógicos consistentes. Este proceso se ha llevado a cabo mediante la revisión de programas docentes así como mediante el cambio, sustitución o adición de las asignaturas que componían los anteriores títulos. Por último no se puede olvidar la cualificación del profesorado, que mediante diferentes alternativas ha tenido la posibilidad de adaptarse a las nuevas exigencias que requiere la nueva Educación Superior (Ramos, Delgado, Afonso, Paulo, Cruchinho, & Sapeta, 2013).

30

El objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es armonizar la educación superior de los diferentes países de la Unión Europea. Para conseguir este hecho, los países que han acordado acogerse al EEES deben compartir las mismas directrices. Estas directrices han permitido, por ejemplo, la introducción del sistema de créditos europeo, una estructura de estudios universitarios de dos ciclos así como el aseguramiento de los sistemas de calidad en la educación superior (González, Arquero & Hassall, 2009). No obstante la adecuación a los planes de Bolonia, no sólo es una cuestión administrativa sino que se proponen cambios en la metodología de enseñanza auspiciada por el EEES, ya que este sistema promueve el sistema de aprendizaje basado en la adquisición de competencias, que se definen y se incorporan en todas las titulaciones y créditos. De esta forma, en los nuevos grados se introducen competencias tanto genéricas (comunes a cualquier título) como específicas (relacionadas con un determinado campo del saber), destacando aquellas que deben adquirir los futuros profesionales y que por tanto se deben trabajar en la Universidad (Aznar & Ull, 2009). Este proceso presenta dificultades tanto conceptuales como metodológicas y pone énfasis en el proceso de aprendizaje, animando a los estudiantes a tomar un papel mucho más activo en la enseñanza, siendo la labor del profesor la de guía en el proceso de aprendizaje (López, 2011). En este sentido, nuevas formas de enseñar son necesarias para que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico (Wals, 2011).

Los méritos atribuidos al sistema basado en competencia son diversos. Entre ellos pueden ser destacados la incorporación de la participación y autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje así como la orientación profesional que adquieren, desarrollando habilidades que le permiten adaptarse más fácilmente al mercado profesional, el cual está en un continuo cambio y que cada vez requiere más de personas que sean capaces de realizar diferentes tareas, en vez de recurrir a expertos en un determinado campo de conocimiento (Martínez & Carrasco 2006).

El sistema anglosajón tiene cierta tradición en la enseñanza basada en competencias, sin embargo esta metodología es relativamente nueva en la educación superior en países del sur y del este de Europa. El caso particular de España, la adaptación al EEES ha causado la mayor reforma universitaria, comenzando dicha reforma universitaria en 2001 con la aprobación de la ley orgánica de universidades 6/2001, la cual incorpora las directrices que marca el EEES en un sistema basado en competencias.

Este cambio en metodología de enseñanza ha supuesto el mayor cambio en la enseñanza universitaria, modificando el sistema que se había empleado tradicionalmente, basado en la transmisión de conocimientos a los estudiantes y en el cual los estudiantes tenían una actitud pasiva en el proceso de aprendizaje (De Miguel, 2006). Sin embargo, cabe destacar que aunque la regulación del sistema español de universidades promueva esta metodología, el éxito de la misma depende fuertemente de su adopción por parte de los profesores universitarios. Para ello, el profesorado deber tener la convicción personal de que esta metodología contribuirá a la mejora de la enseñanza, pese a que esto conlleve un cambio en el modo de concebir las clases e implique un esfuerzo importante.

Más allá de la adquisición de los conocimientos teóricos propios de una asignatura, se espera que los estudiantes desarrollen y mejoren sus competencias. Por ello, como consecuencia de esta nueva visión del sistema, la evaluación no debería estar basada únicamente al final del proceso, sino en un seguimiento continuo del alumno durante todo su proceso de aprendizaje, evaluando actividades tales como la participación en el aula, la presentación de proyectos o la resolución de casos prácticos (González et al., 2009).

La bibliografía relacionada con el aprendizaje basado en competencias es amplia. En la última década se han publicado numerosos artículos científicos

que analizan diversos aspectos relacionados con este sistema de aprendizaje. No obstante, existe escasa literatura relacionada con la implementación de esta metodología. Por tanto, se considera muy interesante diseñar modelos de aprendizajes basados en competencias puesto que, aunque se pueda diseñar un sistema ideal, la implementación podría llevarse a cabo de manera equivocada y el cambio de sistema se produciría en vano, siendo el impacto en la práctica docente nulo y, por tanto, no proporcionando los beneficios esperados (González, Arquero & Hassall, 2012). En este sentido, aparecen nuevas materias, como las Prácticas Externas y los Trabajos Fin de Grado (TFG), que permiten “evaluar los resultados de aprendizaje globales de la titulación en términos de competencias” (Paricio, 2010)

## 2. MODELOS DE APRENDIZAJE EN EL LABORATORIO

En la década de los 80 se escribieron las primeras publicaciones que sirvieron como modelo para interpretar la naturaleza del aprendizaje de la ciencia, siendo la referencia durante estas décadas el libro titulado “Piagetian theory” (Karplus, 1977). Varios estudios han mostrado que a menudo tanto los estudiantes como los profesores están preocupados con el tiempo que les requiere desarrollar las habilidades técnicas y manipulativas. Por ello, han sido muchos los autores que se han interesado por este hecho. Cabe destacar que para las enseñanzas técnicas el laboratorio es una herramienta indispensable, que aporta al alumno experiencias que difícilmente se pueden cubrir con clases en el aula. Entre los autores que se han preocupado por este hecho se encuentra Woolnough (1991). No obstante existen otros autores que tienen esa preocupación y se plantean cómo el laboratorio puede ayudar a la tarea de aprendizaje. Gunstone (1991) es partidario de usar el laboratorio para reestructurar el conocimiento de sus alumnos. Gunstone y Campagne (1990) sugirieron que el conocimiento en el laboratorio se construye verdaderamente si los alumnos tienen suficiente tiempo y oportunidades para interactuar y reflexionar. En este trabajo se afirma que los estudiantes, por lo general, no tienen tiempo u oportunidades para interactuar y reflexionar sobre ideas centrales y que por lo general en el laboratorio se desarrollan actividades técnicas que no le permiten expresar sus interpretaciones y creencias sobre la investigación que llevan a cabo. En otras palabras, afirma que los estudiantes, por lo general, tienen pocas oportunidades para actividades metacognitivas.



El modelo autoconstructivista sirve de guía para muchos educadores científicos que entienden la ciencia como un proceso continuo de aprendizaje. El aprendizaje es una actividad interpretativa, por lo que es un proceso interactivo. De hecho, cabe destacar la evidencia que mediante la simple observación de fenómenos y sistemas por sí solos no son suficientes para que los estudiantes construyan conceptos complejos de la comunidad científica (Hofstein & Lunetta, 2002). Por el contrario, los estudiantes construyen sus ideas comprendiendo otras ideas básicas de una serie de experiencias personales. En este caso, este sentido del crecimiento del conocimiento está contextualizado en que los estudiantes lo construyen resolviendo cuestiones o problemas singulares. Por otra parte, también se ha observado que las investigaciones en el laboratorio ofrecen oportunidades importantes para conectar conceptos científicos con discusiones teóricas que se llevan a cabo en clase y en los libros de texto.

### 3. EDUCACIÓN BASADA EN LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS

Puede observarse que en la última década hay una tendencia en el campo de la educación superior hacia la adquisición de conocimientos basados en la adquisición de competencias (Achtenhagen, 2001; Arguelles & Gonczi, 2000; Samuelowicz, 2001). Esta metodología está llamada a proveer a los estudiantes de conocimientos, habilidades y actitudes que les permita reconocer y resolver problemas complejos en su campo de estudio o en su futura labor profesional (Keen, 1992). Este tipo de educación está focalizada en la cuestión de aquello que se necesita enseñar y aprender en términos de conceptos y estructuras conceptuales, de tal modo que todo aquello que se postula a ser aprendido se hace desde el punto de vista de cómo puede aplicarse para la resolución de problemas complejos.

No obstante, el éxito de este tipo de aprendizaje depende fuertemente de los docentes, quienes tienen que pasar del aprendizaje basado en la transmisión de conocimientos a esta nueva metodología adoptando el rol de “coach” (Enkenberg, 2001; Samuelowicz, 2001). La creación de este tipo de tareas de aprendizaje ha significado uno de los mayores desafíos en la labor educativa en los últimos años. A todo ello hay que sumarle que en múltiples ocasiones los profesores no están bien equipados para desarrollar correctamente este tipo de metodología.

Sin embargo, las experiencias llevadas a cabo en este campo sugieren que los docentes en este tipo de sistemas prestan menos atención a la evaluación, surgiendo una problemática, pues cada estudiante necesita una evaluación final de las competencias desarrolladas. No obstante, desde que el análisis de competencias está considerado crucial para el desarrollo efectivo de las habilidades requeridas, se hace especial énfasis en el análisis de las tareas, lo cual podría ofrecer una solución al problema del seguimiento.

Algunas teorías contemporáneas se centran en tareas complejas como la fuerza conductora para el aprendizaje (Van Merriënboer & de Croock, 2002). Este tipo de tareas están basadas en el aprendizaje basado en la experiencia. Para que este tipo de aprendizaje sea exitoso, es necesario el empleo de tareas complejas que requieran el conocimiento de dominios complejos de conocimientos. Esto conduce a la formación de personas en expertos en tareas de cierta complejidad, coordinando e integrando habilidades constitutivas. Además, este hecho requiere a un alto grado de practicidad en el aprendizaje. Por lo tanto, el aprendizaje de estas estructuras complejas va más allá del aprendizaje coordinado de partes porque depende de la integración de habilidades, conocimientos y actitudes (Hoogveld, Paas & Jochems 2005).

34

En cuanto a la evaluación de las competencias, no es solo importante la retroalimentación entre profesores y alumnos sino entre profesores implicados en el Grado de manera que sirva de retroalimentación al proceso de enseñanza en los cursos anteriores.

#### 4. CASO DE ESTUDIO

La experiencia llevada a cabo ha sido desarrollada en la asignatura de Trabajo Fin de Grado (TFG), forma parte del último curso de grado para alumnos que han estudiado el Grado en Química. Consta de 18 créditos ECTS en los que los alumnos deberán desarrollar un proyecto de investigación. Los alumnos deben desarrollar un trabajo eminentemente práctico (no están permitidos los trabajos bibliográficos), por lo que se debe desarrollar una investigación que puede ser novedosa. Para cursar la asignatura el alumno debe haber superado todas las asignaturas del módulo fundamental. Con este hecho, se asegura que el alumno al cursar esta asignatura ha adquirido las competencias de los cursos anteriores. Además, para la defensa de esta asignatura ante el tribunal correspondiente, debe haber aprobado todas las restantes asignaturas del Grado.

El primer paso, y no el menos importante, es el de la propuesta de los TFG. En el caso de estudio, es la propuesta de un título, que en este caso de estudio surge de una necesidad de la sociedad. Tras la propuesta del TFG, los alumnos eligen el que más se adecue a sus intereses, creándose una asignación de un TFG a cada alumno en función de méritos puramente académicos.

Tras la asignación del TFG, en conjunto con el alumno, se crea un equipo de investigación. Para cubrir las demandas de la sociedad se procede a la búsqueda de soluciones que pasa por la generación de un conocimiento científico y se materializa con la creación de un proyecto de investigación, el cual está encargado en desarrollarlo el equipo de investigación creado con anterioridad.

El objetivo es permitir al alumno desarrollar las competencias adquiridas durante su trayectoria académica así como marcar una evaluación del grado de adquisición de las mismas por parte del alumno que permita a los profesores implicados desarrollar y redefinir las actividades propuestas en las asignaturas del Trabajo Fin de Grado para mejorar el entrenamiento de las mismas. Todo esto no lleva más que a una mejora del proceso de formación siendo la evaluación de competencias el eje de retroalimentación del sistema. Evaluar las competencias que no han sido adquiridas correctamente durante los estudios de Grado permitirá redefinir algunas de las actividades desarrolladas y con ello la calidad de la enseñanza.

## 5. COMPETENCIAS A DESARROLLAR

En la presente asignatura se pretenden trabajar algunas de las competencias presentadas en la Memoria de Verificación del título de Graduado en Química por la Universidad de Sevilla. Estas competencias son tantas competencias generales (transversales), ya desarrollas en otras asignaturas del Grado, como otras competencias específicas que se desarrollan únicamente en esta asignatura. Las competencias, identificadas con el código que aparecen en la memoria de verificación, trabajadas fueron:

- G1. Capacidad de análisis y síntesis.
- G2. Capacidad de organización y planificación.
- G5. Capacidad para la gestión de datos y la generación de información / conocimiento.

- G7. Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones y toma de decisiones.
- G8. Trabajo en equipo.
- G9. Razonamiento crítico.
- G10. Capacidad de aprendizaje autónomo para el desarrollo continuo profesional.
- E25. Capacidad para reconocer y llevar a cabo buenas prácticas en el trabajo científico.
- E26. Competencia para presentar, tanto en forma escrita como oral, material y argumentación científica a una audiencia especializada.

## 6. METODOLOGÍA SEGUIDA

36

Se inicia con la construcción de conocimiento desde la demanda de la sociedad, se continúa con el estado de la técnica y se finaliza destacando los aspectos más importantes a tener en cuenta para su consecución. Para todo esto se define un proyecto de investigación donde es necesario tener claro los objetivos y las actividades a desarrollar para la consecución de objetivos. Estas actividades quedan explícitas en un dossier de actividades donde participa tanto el alumno como los investigadores pertenecientes a la Universidad de Sevilla. Se crean una división de tareas y a cada uno de los miembros del equipo o subgrupos formados se le encomienda una o más tareas, repartiendo así el trabajo y las funciones a realizar. De esta forma el alumno desarrolla su actividad dentro de un grupo de trabajo. Cabe destacar que en esta primera división de tareas que se lleva a cabo en el equipo de investigación, el alumno queda integrado en un subgrupo formado por los tutores del TFG. De esta forma, aunque el alumno sea el responsable del desarrollo eficiente de su actividad, el desarrollo de dicha actividad será supervisada por los profesores responsables del alumno. Por otro lado, los otros miembros del grupo de investigación realizan otras tareas encaminadas a la elaboración de otros aspectos del proyecto.

Una vez constituidos los pilares básicos de la investigación, queda por estructurar el seguimiento del alumno. Este seguimiento se lleva a cabo programando un total de 6 seminarios a lo largo de la ejecución de todo el proyecto. La secuencia de seminarios queda distribuida en la siguiente manera:

- *Seminario 1.* Presentación del grupo y del equipamiento de I+D (training con algunos equipos).

En este seminario, el alumno toma un primer contacto con los distintos miembros del grupo de investigación. Este es un hecho fundamental, pues el alumno se convierte y se integra como un miembro más del grupo, con unas tareas asignadas.

Tras la primera toma de contacto con los distintos miembros del grupo de investigación, se pasa a la presentación y explicación de las diferentes técnicas de investigación necesarias para su tarea investigadora. Se le explica el uso y el manejo de los diferentes equipos que tendrá que utilizar en el devenir de la investigación que va a llevar a cabo.

- *Seminario 2.* Presentación del proyecto y planteamiento de diferentes alternativas para resolverlo (con ayuda del equipamiento disponible por el grupo de investigación). En este caso de estudio, el proyecto, tal como se deduce del título del proyecto "Bioplastic from rice husk protein", consiste en la preparación de bioplásticos a partir de las proteínas extraídas de la cáscara de arroz. Tras la presentación del proyecto, se plantan una serie de alternativas de resolución tras el estudio del estado de la técnica, las cuales vienen recogidas en la memoria del proyecto de investigación. Esta reunión se lleva a cabo tanto en la etapa inicial, comentada anteriormente, como en un subgrupo de investigación formado, tal como se indica con anterioridad, por el alumno y los dos profesores tutores del TFG. Finalmente tras esta reunión se constituye la línea de trabajo a desarrollar, programando los ensayos iniciales a realizar.

- *Seminario 3.* Interacción del alumno con los otros componentes del grupo de investigación y toma de decisiones por parte del alumno para la resolución del problema.

En este seminario se lleva a cabo una exposición de la línea de trabajo seguida, de los primeros resultados obtenidos así como se debate el trabajo de experimental a desarrollar a continuación. A su vez, el alumno participa activamente en las exposiciones de la labor realizadas por otros investigadores permitiendo interactuar con ellos y participando activamente en el desarrollo del proyecto. Por último, este último seminario sirve para retroalimentar la labor del alumno mediante la evaluación del trabajo realizado, se realizan pautas de mejora y se propone experimentación posible a realizar.

- *Seminario 4, 5 y 6.* Sesiones de seguimiento donde el alumno expone al resto del grupo las decisiones tomadas y los resultados finales obtenidos durante el desarrollo del trabajo.

En estos seminarios se produce la evaluación por parte de los profesores implicados del nivel de desarrollo de las competencias trabajadas en cada una de las etapas del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, tras estos seminarios también se produce una retroalimentación con otros profesores implicados en la docencia del Grado de los resultados de la evaluación de las competencias con objeto de identificar carencias formativas así como la toma de decisiones en asignaturas de cursos anteriores donde se desarrollen estas competencias.

## 7. DESARROLLO DE COMPETENCIAS

A lo largo de todo el proceso de aprendizaje durante sus estudios de Grado el alumno desarrolla tanto competencias generales (transversales) como específicas. En la asignatura TFG se desarrollarán competencias que se consideran específicas para esta asignatura y otras que son transversales y que, pese a que se ha desarrollado a lo largo de los distintos cursos de la titulación, se continuarán desarrollando en la asignatura TFG:

38

Competencia G10 (capacidad de aprendizaje autónomo para el desarrollo continuo profesional): El desarrollo de esta competencia es una constante en todos los seminarios, el alumno desde el principio tiene la capacidad para tomar sus propias decisiones así como para desarrollar su trabajo de manera autónoma. Ésta es precisamente una de las claves de la metodología empleada ya que el alumno debe ser completamente autónomo. Para ello, aunque cuente con el apoyo de un grupo de trabajo, éste debe ser capaz de tomar sus propias decisiones aprovechando la experiencia adquirida a lo largo de la titulación.

Con el inicio de la línea de investigación se desarrolla la competencia E25 (capacidad para reconocer y llevar a cabo buenas prácticas en el trabajo científico). Esta competencia específica es fundamental para llevar a buen curso el trabajo científico, tanto en los inicios de la investigación (mediante la construcción del programa de investigación) como en el desarrollo de su actividad científico-práctica, pues los resultados experimentales obtenidos dependerán en gran medida de esta competencia.

Tras el inicio de la línea investigadora, es fundamental llevar a cabo una correcta investigación y, para tal fin, es necesario el desarrollo de la competencia G2 (capacidad de organización y planificación). Difícilmente se pueda llevar a cabo una buena tarea investigadora de forma autónoma, si no se es capaz de

organizar la investigación. Esta tarea engloba tanto a la planificación de los distintos ensayos a realizar así como al tratamiento y organización de datos generados, que al tratarse de una cantidad tan elevada, sin un correcto orden resulta complicado su correcto análisis. En este sentido, es de vital importancia la aplicación correcta de la competencia G9 (razonamiento crítico) para la toma de decisiones: Tanto para la selección de datos que presenten mayor interés, como para la correcta planificación del trabajo futuro.

En estos seminarios de desarrollo del proyecto (seminarios 3, 4, 5 y 6) se entrenan competencias relacionadas con la capacidad de análisis y síntesis (tras los primeros resultados) así como en la capacidad para ir adaptándose a los nuevos devenires que encauzan la investigación. En este sentido se encuentra el desarrollo de las competencias G1 (capacidad de análisis y síntesis) y G7 (capacidad de adaptarse a nuevas situaciones y toma de decisiones).

Desde el primer momento que inicia la investigación el alumno desarrolla la competencia G8 (trabajo en equipo). El trabajo en equipo es patente pues lo primero que se conforma en el equipo de investigación es un grupo de trabajo, en el que cada uno de los miembros conoce perfectamente cada una de sus funciones. Este grado de cooperación es fundamental, pues cada miembro del equipo forma parte del entramado que desarrolla el proyecto global. De hecho, sin el correcto trabajo de cada uno de ellos y su adecuada coordinación no se consigue el objetivo final (amén de los objetivos individuales de cada uno de los miembros).

En la propia defensa del TFG se desarrolla la competencia específica E26 (competencia para presentar, tanto en forma escrita como oral, material y argumentación científica a una audiencia especializada). Esta competencia está relacionada con la capacidad para presentar un trabajo científico que va ser evaluada tanto por los distintos miembros del equipo de investigación como por el tribunal independiente, ante el cual el alumno deberá defender su trabajo. Para una correcta defensa no sólo es fundamental conocer a la perfección todas las técnicas instrumentales que se ha utilizado durante el trabajo en el laboratorio, sino también es imprescindible la correcta comprensión de los conceptos teóricos que involucra el TFG en cuestión, pues el tribunal tendrá la capacidad para preguntar cualquier cuestión relacionada sobre el trabajo presentado. Además, en este sentido cabe destacar que, en el caso de estudio presentado, el desarrollo de esta competencia no sólo se ha realizado durante la defensa del TFG, sino que el alumno lo presentó al VIII Concurso

de Iniciativas Empresariales, organizado por la Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI) de la Universidad de Sevilla en el marco del Programa de Fomento de Spin-Off y Desarrollo de Emprendedores. El alumno en este sentido presenta el proyecto que desarrolla desde otra perspectiva más empresarial, relacionada con la iniciativa de negocio basada en la obtención y comercialización de bioplásticos a partir de cáscara de arroz. En este sentido el alumno ha desarrollado otra competencia transversal difícil de trabajar como es la “fomentar el espíritu emprendedor”, recogida en la memoria de verificación (código G13) y que inicialmente no se encontraba en las competencias a trabajar durante el TFG.

## 8. EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Es evidente que una de las etapas fundamentales de cualquier proceso formativo es la evaluación de competencias. En este caso este proceso adquiere un matiz de especial relevancia, pues la correcta evaluación de competencias permite la corrección de errores tanto en el trabajo presente como en el trabajo futuro de nuevos alumnos de TFG (y que también podría extenderse a futuros alumnos de trabajo fin de Máster, TFM).

40

En primer lugar, la corrección de errores en el trabajo presente se lleva a cabo mediante un proceso de retroalimentación. En las distintas sesiones de seminarios se corrigen los posibles errores que va cometiendo el alumno, esta corrección de errores se lleva a cabo de la siguiente manera:

- En los seminarios en los que participa el grupo de investigación al completo, los distintos integrantes del grupo de investigación a la vez que realizan sugerencias sobre la nueva posible experimentación, realizan una serie de cuestiones que buscan indagar el grado de comprensión de los distintos conocimientos, técnicas, o procedimientos que se han utilizado. Una vez realizada este tipo de cuestiones, se realizan las anotaciones pertinentes y se les comunica a los responsables del TFG las diferentes carencias que se han podido detectar.
- En el trabajo del día a día, los responsables del alumno de TFG guiaron la tarea de aprendizaje del alumno. El acompañamiento se realizó de tal forma que el alumno adquiriera los conocimientos de manera autónoma y que fueran los expertos en la materia los que le hicieran plantearse al alumno los diferentes interrogantes que sentaran la base para despertar su curiosidad. Estos interrogantes son la base para la búsqueda de biblio-



grafía y para la argumentación de teorías que permitan la justificación teórica de los datos observados.

Durante el proceso de evaluación no sólo se ha llevado a cabo la evaluación de un alumno fin de Grado en cuestión, sino que también se ha pretendido detectar todos aquellos conocimientos o pautas de trabajo que resultan más complejas, haciendo un listado de la misma y sirviendo para tomar conciencia con futuros alumnos que cursen esta asignatura.

Por último, cabe destacar que con el desarrollo de la competencia E26 se lleva a cabo la evaluación del trabajo realizado por el alumno por un tribunal independiente a cualquier organismo perteneciente a su ámbito más cercano (el equipo de trabajo y el centro de desarrollo del mismo). Con la presentación del trabajo en el VIII Concurso de Iniciativas Empresariales ha sido un jurado independiente el que ha evaluado tanto la idea como el desarrollo de la misma, comparando el trabajo realizado por el alumno con el de otros alumnos pertenecientes a otros centros universitarios de otras disciplinas, y compitiendo así con alumnos pertenecientes a cualquier centro de la Universidad de Sevilla.

## 9. CONCLUSIONES

41

Esta metodología permite a los alumnos una alternativa al modelo de aprendizaje tradicional, fomentando el carácter práctico, aumentando su autonomía del aprendizaje y desarrollando competencias requeridas en su futuro profesional.

Este trabajo ha permitido al alumno el entrenamiento de competencias desarrolladas en el Grado junto con el aprendizaje de técnicas experimentales (analíticas, reológicas, caracterización mecánica y fisicoquímica) y la interacción del alumno dentro de un grupo de investigación.

La evaluación del grado de desarrollo de las competencias por parte del alumno durante el TFG puede servir como retroalimentación para el resto de profesores del Grado, permitiendo el entrenamiento más eficiente de las competencias que aparezcan como menos desarrollada.

El carácter práctico del trabajo ha permitido el desarrollo de una patente y de apertura de un emprendimiento profesional por parte del alumno con el desarrollo de una spin-off.

El grupo de trabajo de Investigación considera que el periodo de tiempo en el que el alumno ha desarrollado su trabajo fin de Grado en el Departamento de Ingeniería Química ha sido muy satisfactorio.

---

## BIBLIOGRAFÍA

Achtenhagen, F. (2001). "Criteria for the development of complex teaching-learning environments". *Instructional Science*, 29, 361–381.

Arguelles, A. & Gonczi, A. (2000). "Competency based education and training: a world perspective". *Perú: Grupo Noriega Editores*.

Aznar, P. & Ull, M. A. (2009). "La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad". *Revista de Educación*, 219-237.

De Miguel, M. (2006). "Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias". *Madrid: Alianza Editorial*.

Enkenberg, J. (2001). "Instructional design and emerging teaching models in higher education". *Computers in Human Behavior* 17, 495–506.

42

González, J. M.; Arquero, José L. & Hassall, Trevor. (2009). "Bologna and beyond: A comparative study focused on UK and Spanish accounting education". *Higher Education in Europe*, 34(1), 113-25.

Gonzalez, J. M.; Arquero, José L. & Hassall, Trevor. (2012). "The change towards a teaching methodology based on competences: a case study in a Spanish university". *Research Papers in Education*, 29(1), 111-130.

Gunstone, R. F. (1991). "Reconstructing theory from practical experience". *Practical science*, 67-77.

Gunstone, R. F. & Champagne, Albert B. (1990). Promoting conceptual change in the laboratory. *The student laboratory and the science curriculum*, 159-182.

Hofstein, A. & Lunetta, V. N. (2002). The Laboratory in Science Education: Foundations for the Twenty-First Century. *Science Education*, 88(1), 28-54.

Hoogveld, A. W. M. Paas, F. & Jochems, M. G. (2005). Training higher education teachers for instructional design of competency-based education: Product-oriented versus process-oriented worked examples. *Teaching and teacher education*, 21(3), 287-297.

[http://www.fquim.us.es/portal/C20/descargas/Uno/Id/X3173/Memoria+G\\_Quimica\\_con\\_Alegaciones.pdf](http://www.fquim.us.es/portal/C20/descargas/Uno/Id/X3173/Memoria+G_Quimica_con_Alegaciones.pdf). 2014

Karplus, R. (1977). Science teaching and the development of reasoning. *Journal of Research in Science Teaching*, 14, 169-175.

- Keen, K. (1992). Competence: What is it and how can it be developed. *Brussels: IBM International Education Center.*
- López, J. I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301.
- Martínez, M. & Carrasco, S. (2006). *Propuestas para el cambio docente en la universidad.* Barcelona: Octaedro-ICE.
- Paricio, J. (2010). *El reto de institucionalizar la coordinación e integración docente.* Barcelona: Equipos docentes y nuevas identidades académicas
- Ramos, A., Delgado, F., Afonso, P., Cruchinho, A., Pereira, P., Sapeta, P. & Ramos, G. (2013) Implementación de nuevas prácticas pedagógicas en la Educación Superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 115-141.
- Samuelowicz, K. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education* 41, 299–325.
- Van Merriënboer, J. G. & de Croock, B. M. (2002). "Performance-based ISD: 10 steps to complex learning" *Performance Improvement*, 41, 33-39.
- Wals, A. (2011). "Learning Our Way to Sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*", 5(2), 177–186.
- Woolnough, B. E. (1991). *Setting the scene.* Buckingham: Practical science.



## Proyectos educativos y la formación de competencias. Aportes innovadores de la transferibilidad

### *Educational projects and the formation of competences. Innovative contribution of the transferability*

Zenaida Costales Pérez

Beatriz Rosales Vicente

Maribel Acosta Damas

Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana, Cuba.

#### Resumen

La enseñanza a través de proyectos en la carrera de Periodismo permite una mayor adaptabilidad del futuro egresado a los constantes cambios de su entorno laboral. El presente artículo expone cómo los proyectos adquieren valores agregados para el estudiante de carreras comunicológicas, si se conciben a partir de propuestas conceptuales sobre transferibilidad que superen la unificación de créditos y la movilidad profesional-equivalente esta última a la movilidad entre diferentes entornos laborales o territoriales- como fundamentos de esa categoría en la educación superior. Por tanto, el artículo aporta una evolución del concepto de transferibilidad y proyectos educativos, según las transformaciones radicales y diversificación del ecosistema de medios, logrando una definición operacional que puede apreciarse en experiencias innovadoras de la Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana. El cambio en la noción de lo transferible y en la gestión de proyectos no sólo facilita la adaptación, sino que también amplía el rango de empleabilidad y la capacidad de un desempeño idóneo en ámbitos no tradicionales del Periodismo.

**Palabras clave:** proyectos; movilidad profesional; empleo; transferibilidad.

#### Abstract

*Education through projects in the career of Journalism allows greater adaptability of future graduates to the constant changes in their working environment. The article describes how the projects acquire aggregate values for student of the communication careers, if they are conceived from conceptual proposals about transferability that go beyond the credit unification and professional mobility -equivalent to mobility between different work environment or territories- as the foundation of that category in higher education. Therefore, the article provides an evolution of the concept of transferability and educational projects, according to the radical transformation and diversification of the media ecosystem, achieving an operational definition that can be seen in innovative experiences in the School of Communication, University of Havana. The change in the notion of transferable and project management not only facilitates adaptation also extends the range of employability and capacity of a ideal performance in non-traditional fields of Journalism.*

**Keywords:** projects; professional mobility; employ; transferibility.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones identifican actualmente la sobrecarga de perfiles y funciones de trabajo, y la escasa o nula correspondencia de los planes formativos con el nuevo entorno laboral como principales problemáticas relacionadas al quehacer profesional del periodista (Cabrera 2009). No se trata de una situación exclusiva del periodismo, ya que a nivel mundial los entornos laborales se caracterizan por el reordenamiento socio-económico internacional y profundas transformaciones organizacionales y culturales relacionadas con el trabajo y la producción, lo que a su vez origina nuevas exigencias laborales y formativas en los perfiles profesionales. En muchos casos, estos cambios han provocado una brecha entre los requisitos de empleo y la formación profesional, y ejercen condicionantes imperiosas tanto para organizaciones empleadoras como para los centros de formación académica (Tejeda y Sánchez 2012).

46

Para manejar estas problemáticas han surgido espacios de investigación como el Proyecto Tunning (2003), el Informe Tunning Latinoamericano (2004) y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Precisamente de este último podemos señalar el concepto de transferibilidad, nacido en principio por la urgencia de unificar créditos y titulaciones dentro de la Unión Europea. Sin embargo, debido al carácter contextual de las competencias profesionales, a las cuales está ligado indisolublemente la transferibilidad y sus dimensiones, es necesario una revisión conceptual que permita aprovechar las potencialidades de espacios generales de la enseñanza superior en beneficio del contexto específico de la carrera de Periodismo, cuyas características tienen un sesgo distintivo con respecto a otros entornos laborales, aunque formen parte de una tendencia global.

De acuerdo a la Oficina Internacional del Trabajo (OIT), la transferibilidad consiste y se concreta en las calificaciones transferibles, que a su vez son tales cuando se pueden usar de forma productiva en distintos ámbitos laborales y empleos. El grado de transferibilidad de las calificaciones profesionales difiere entre empresas, sectores o economías, lo cual vuelve a remarcar la importancia del contexto (OIT 2007:5). Como asegura la OIT (2007), los sistemas de formación y capacitación profesionales y las políticas de formación tienen que hacer frente al reto de integrar las calificaciones pertinentes transferibles de carácter profesional y no profesional en los planes de estudio, establecer metodologías de formación eficaces, promover la inversión por parte de toda las partes interesadas y desarrollar calificaciones transferibles para el desarrollo económico social sostenible (p.8).

¿Qué sucede, sin embargo, cuando un único entorno o campo profesional posee diversidad de escenarios en sí mismo? ¿Cómo entender la transferibilidad entre distintas economías, entornos laborales o diversidad de empleos, si la tendencia convergente de los procesos comunicativos está incidiendo de forma intradisciplinar?

## 2. TRANSFERIBILIDAD ANTE LA CONVERGENCIA MEDIÁTICA

Los medios de comunicación están regidos -y obligados- por procesos convergentes que van desde la integración, cooperación, redacciones transmedia, nuevas plataformas mediáticas, hasta la reestructuración de los modelos comunicativos y los roles profesionales. El ejercicio periodístico en Internet implica no sólo la reformulación, sino la superación de las características clásicas del periodismo moderno: periodicidad, proximidad, actualidad y accesibilidad, que pasan al ciberperiodismo como instantaneidad, continuidad, universalidad, transtemporalidad, integralidad, e interactividad (Casasús 2005, citado por Caminos, Marín y Armentia 2007). Por ejemplo, en prensa escrita, radio o televisión una información actualizada suponía la desaparición de la anterior, debido a la imposibilidad de archivar en un mismo soporte grandes volúmenes de información que contextualizaran el acontecimiento relatado. El ciberperiodismo sí ofrece esta posibilidad, tejiendo una línea continua de actualizaciones a partir del hipertexto en pequeñas células (nodos), unidas por enlaces que luego el usuario escoge en una ruta no predeterminada por el emisor. Este ritmo de actualizaciones y la posibilidad de archivar en un único soporte aporta una profundidad documental que puede ser consultada en cualquier momento, surgiendo así la renovación de la transtemporalidad (Caminos et al 2007).

Si se añade a esto la posibilidad que tiene el usuario en Internet de interactuar con los contenidos, seleccionándolos, ampliándolos o creando los suyos propios, es evidente que los medios tradicionales están en desventaja en comparación con las plataformas virtuales. Pareciera entonces que la convergencia mediática abarca sólo el ciberespacio, cuando por el contrario señala la aproximación y concomitancia de distintas plataformas (tradicionales, internautas, o diferentes en cuanto a formato y lenguajes); tampoco la tendencia apunta a la desaparición de los medios tradicionales o a la total pérdida de su influencia comunicativa, sino a la conformación de grupos mediáticos integrados por prensa escrita, revistas, televisoras, estaciones de radio analógica y digital, periódicos impresos y su versión digital, foros interactivos, repositorios digitales, y una larga lista de

plataformas, objetivos editoriales y combinaciones posibles (Rosales 2013a). Esto sucede porque los cambios tecnológicos implican transformaciones, en mayor o menor medida, en toda práctica social -más aún si su impacto provoca un cambio de paradigma social-, y ello no fue la excepción en la práctica periodística que daba los primeros pasos hacia la convergencia mediática.

La convergencia mediática consiste en un proceso multidimensional facilitado por la implantación acelerada de la tecnología digital, que afecta el ámbito tecnológico, empresarial, profesional y editorial de los medios de comunicación mediante la integración de herramientas, espacios, métodos de trabajo y lenguajes anteriormente dispersos, con lo cual pueden los periodistas elaborar y difundir contenidos a través de varias plataformas con el lenguaje propio de cada una de ellas (García, Salaverría y Masip 2008: p.13).

El paso de los contenidos específicos de un medio a los contenidos que fluyen por múltiples canales mediáticos, la aparición del prosumidor -término híbrido entre los conceptos de "productor" y "consumidor", y que podemos considerar como nuevo indicador de participación y creación en el plano mediático- y la creciente interdependencia de los sistemas de comunicación, conlleva a repensar los modos de acceder a los contenidos mediáticos y las relaciones cada vez más complejas entre los actores participantes. La convergencia mediática representa un cambio de paradigma porque altera la relación entre las tecnologías ya instaladas, las industrias y los públicos; implica un cambio tanto en el modo de producción como en el modo de consumo de los medios; y significa un cambio cultural ya que anima a los consumidores a buscar nueva información y a establecer nexos comunicativos no dependientes de los medios de prensa ni canalizados por ellos (Fernández 2013).

48

Según Varela (2011) la convergencia resulta en varios beneficios:

- Ubicuidad
- Integración tecnológica en un solo dispositivo
- Reducción de costos
- Mayor cobertura de servicios e información
- Nuevos escenarios empresariales y de empleo
- Emergencia de medios de prensa más democráticos
- Nuevas competencias sociales y tecnológicas
- Mayor facilidad de uso y productividad (s/p).



Pero también está generando grandes retos: desigualdades en el acceso a la información, sobresaturación de funciones periodísticas, pérdida de valores cualitativos en la práctica profesional, y a que la convergencia mediática falle como transformación y proceso en un grupo mediático (Cabrera 2009). Otros retos están asociados a la crisis del rol social y profesional del periodista y a la radicalización de la participación como norma de consumo y de producción, desbaratando, en fin, las nociones establecidas sobre contenido, soporte, usuario, y emisor (Mancini 2008). Por si fuera poco, los términos conceptuales al respecto son igualmente heterogéneos, superpuestos en ocasiones, o sencillamente no coincidentes, situación que sigue dificultando la sistematización científica y una mayor profundidad investigativa del fenómeno: la convergencia como entorno laboral es aún campo inexplorado y emergente a pesar de no ser un concepto nuevo ni tendencia recién estrenada.

Por ello, y sin desechar la utilidad del concepto de transferibilidad recogido en los informes de la OIT y en varios estudios o investigaciones del EEES, es necesario que la transferibilidad también incluya entre sus manifestaciones la acción intradisciplinar, pues tanto los sectores empresariales como académicos de la comunicación están demostrando la urgencia de buscar la integración de saberes y recursos personológicos para lograr un desempeño idóneo<sup>1</sup> en un entorno laboral multifacético, con infinitas combinaciones en cuanto a estructuras, funciones, objetivos y condicionamientos -aunque se ubiquen dentro de una misma área del conocimiento, programa académico, marco económico o límites geográficos-.

No interesa entonces un concepto de transferibilidad que unifique créditos o establezca listados internacionales de competencias genéricas (Sánchez 2013), sino la capacidad de transferir conocimientos, habilidades y actitudes dentro de la multiplicidad de grupos mediáticos. Transferibilidad no se referiría entonces a aquellas calificaciones susceptibles de ser utilizados en varios sectores laborales o empleos, sino a aquellas **aplicables en escenarios de un único entorno laboral o empleo** (Rosales 2013b: s/p). Sí mantiene otras propiedades, como la reinversión de los aprendizajes y la capacidad de aplicación en diversos escenarios, pero de forma intradisciplinar. La movilidad profesional también adquiere nuevos sentidos porque el periodista, incluso analizando sus funciones laborales dentro de una empresa(grupo mediático), debe ser capaz

<sup>1</sup> Idoneidad: calificador del desempeño del sujeto competente, al expresar el nivel esperado de éste, en correspondencia con los requerimientos y normas establecidas por el contexto socio-profesional (Tejeda y Sánchez 2012: 54).

de desempeñar varios roles profesionales según las plataformas mediáticas en que lo ubique la determinación empresarial del grupo a partir de su capacidad para transferir y movilizar competencias profesionales al interior de sus funciones de trabajo en un único empleo. Esa capacidad de movilizar su actuación hacia distintos roles relativos a las exigencias actuales de su profesión se convierte en un factor de empleabilidad, y contribuye -desde el enfoque de formación de competencias- a subsanar las problemáticas de sobrecarga de los perfiles y precarización del empleo.

Hasta el momento, se trata de manejar estas perspectivas como definiciones operacionales que guíen el proceso de enseñanza - aprendizaje en la carrera de Periodismo, para propiciar la formación de un profesional competente, capaz de ampliar sus oportunidades de empleo dentro de su entorno laboral y reestructurar sus propios aprendizajes.

## **2.1 PROYECTOS FORMATIVOS DE CARÁCTER TRANSFERIBLE**

50

Ese objetivo es posible mediante la implementación de proyectos que posibiliten la participación en esferas académicas, investigativas y laborales de una carrera universitaria, al tiempo que facilitan la integración entre los ámbitos universidad -empresa- comunidad. Además, la enseñanza a través de proyectos ha demostrado ser una de las bases fundamentales para la formación de competencias porque favorecen los aprendizajes reflexivos, colaborativos y autónomos (Mérida 2007).

Sobre los proyectos en la enseñanza - aprendizaje existen varios conceptos y tipologías, que apuntan fundamentalmente a la:

- Coherencia interna que se materializa en la concepción, ejecución y evaluación.
- Motivación y autonomía estudiantil.
- Visión interdisciplinaria centrada en el estudiante.
- Orientación hacia la solución de un problema con cierto grado de complejidad.
- Estudio de situaciones problemáticas que favorezcan la construcción de respuestas a interrogantes formuladas por intereses propios de los estudiantes.
- Contextualización de los aprendizajes.

- Implicación estudiantil en la identificación y solución de problemas relativos a sus campos profesionales.
- Socialización e integración de saberes entre profesores, estudiantes y profesionales en ejercicio. Aprendizaje colaborativo.
- Promueve la apropiación de habilidades para la solución de tareas de forma independiente.
- Devela necesidades psicológicas del estudiante, y la variación individual en sus niveles de habilidades.
- Descubre conexiones inter e intradisciplinarias de estudio.
- Establecimiento de alternativas funcionales, susceptibles de aplicación profesional.
- Obtención de resultados concretos, ya sean parciales, situacionales o de orden proyectivo.
- Trabajo en equipo.
- Simulan un proceso socio-profesional o se desarrollan en escenarios reales de la profesión (CINTERFOR/OIT; Fiallo 2001; Mérida 2007; Tejeda 2008).

Estas características pueden resumirse en que los proyectos con fines formativos en la educación superior:

[...] se sustentan en una integración inter e intradisciplinar que facilita su contextualización a través de situaciones profesionales presentes en los escenarios laborales, las que son llevadas al proceso de enseñanza – aprendizaje mediante problemas profesionales. Éstos se profesionalizan con el establecimiento de tareas que implican un accionar coherente de los estudiantes al buscar alternativas para su solución con el empleo de métodos (...) asociados a la profesión (Tejeda y Sánchez 2012: p.163).

Son innegables las ventajas que aportan la enseñanza a través de proyectos formativos, pero es necesario destacar los términos “resolución de problemas” y “establecimiento de tareas” que sobresalen en la revisión anterior. “Un proceso de formación limitado a enfrentar tareas actuales, lograría, en el mejor de los casos, un sistema de habilidades ya obsoleto al llegar a su culminación” (Barreto, Ruiz y Blanco 2008: s/p), de ahí que las tareas hayan evolucionado hacia la más integral noción de funciones (Mertens 2000). Igualmente, el aprendizaje basado en problemas (ABP) no soluciona sino que aumenta la posibilidad de caducidad del conocimiento. En el caso específico de la comunicación, además, habría que replantearse cuáles son esos problemas de la profesión, y tener en cuenta

que varían constantemente debido a su inmersión en el cambio de paradigma social que ha significado la sociedad de la información y/o el conocimiento. La movilización de recursos con los que un profesional logra un desempeño idóneo debe ir encaminada entonces no sólo a resolver un problema, sino a saber gestionarlo y anticipar el cambio, con lo cual se puede efectivamente lograr “que las competencias puedan convertirse en ventajas competitivas para las organizaciones y factor de empleabilidad para los trabajadores” (Tejada y Navío 2004: p.6).

Por ello, la aplicación de proyectos formativos en la carrera de Periodismo incluye la noción de transferible anteriormente expuesta, para ofrecer una concepción sobre proyectos que establece a éstos como **ejercicios de carácter complejo -estructurados a partir de los aprendizajes vivencial, reflexivo y colaborativo-** que proponen una actuación profesional en pluralidad de escenarios mediante la aplicación de funciones profesionales que permitan gestionar las transformaciones mediáticas (Rosales 2013b: s/p).

52

Para asumir un carácter complejo, los proyectos deben estructurarse a partir de la integración de competencias específicas y transversales de la carrera, y de saberes asociados a roles actuales de su profesión. La pluralidad de escenarios tampoco significa añadir, ni fragmentar las estructuras de los medios de comunicación a la hora de reproducir los escenarios de aplicación de proyectos formativos, sino asumir la diversificación del ecosistema mediático como rasgo esencial del entorno laboral del periodista y, por tanto, como configuración<sup>2</sup> integradora de las funciones a desarrollar por el estudiante.

Esta concepción, por tanto, reproduce las dinámicas actuales de empleo y de conformación de grupos mediáticos, promueve la reestructuración constante de los aprendizajes, y obliga a que las etapas de diagnóstico y conformación de los proyectos comiencen por la búsqueda de alternativas para producir un resultado superior al que muestran los entornos laborales. Parten entonces estos proyectos de los problemas asociados a la profesión, pero no están encaminados a resolverlos, sino a situar al estudiante en un ambiente socio-profesional donde tal problema ha sido superado, exigiéndole un desempeño flexible y la movilización global de recursos para propiciar -más que responder a- las transformaciones mediáticas.

---

<sup>2</sup> Disposición de las partes o componentes que forman un todo y que le dan una forma peculiar. Complejidad que emana de sus componentes.(Diccionario en línea).

### 3. EXPERIENCIAS OBTENIDAS

Uno de los resultados más destacados parten de *Barrio Cuba*, exponente de cómo los proyectos logran esta conversión en ejercicios de carácter complejo y adquieren nuevos valores, en el caso específico de la formación en especialidades comunicológicas y del Periodismo, mediante experiencias encauzadas bajo las definiciones operacionales sobre transferible y proyectos formativos en la Facultad de Comunicación (FCOM) de la Universidad de La Habana.

*Barrio Cuba*<sup>3</sup> es un proyecto extensionista dirigido hacia la comunidad, implementado a través de competencias formadas por el currículo básico y optativo, que logró componer en un programa de comunicación hipermedia una visión de la Cuba local a partir de las historias y vivencias de las personas involucradas. El proyecto se concretó en la producción de contenidos que aunaron texto, imágenes y video, lo cual evidencia una integración de saberes específicos relativos a los contenidos audiovisuales, hipermedia y medios comunitarios de la carrera. La aplicación de estos saberes se realiza en espacios que sobrepasan los marcos teóricos establecidos para el estudio y actuación en medios comunitarios para producir una comunicación dialógica, interactiva, de empoderamiento de las nuevas tecnologías, y donde los posicionamientos no equivalentes de emisor y receptor se funden en la denominación más inclusiva de actores de la comunicación.

Los estudiantes implicados en *Barrio Cuba* desarrollan las actividades mediante la conformación de equipos- por tanto, mediante el aprendizaje colaborativo-, y cada integrante tiene funciones de carácter evolutivo según evolucionen las necesidades y/o aprendizajes de los actores de la comunicación, ya sean estos actores desde lo formativo - profesional o desde el espacio comunitario. Esas funciones poseen mayor potencial formativo que la realización de tareas y permiten la gestión de cambio del entorno laboral, evitando en mayor medida los riesgos de caducidad del conocimiento y de obsolescencia de las competencias. También permite al estudiante transferir los aprendizajes de forma autónoma y en ocasiones simultánea hacia diversos roles anteriormente separados entre sí, y que empiezan a concretarse en un rol fundamental: comunicar donde todos pueden comunicar, y servir de mediadores profesionales en un ambiente

---

<sup>3</sup> <http://www.barriocuba.com>

mediático donde por primera vez las audiencias activas, cultura de fans y prosumidores comparten el mismo soporte tecnológico que los medios de prensa, compitiendo en credibilidad, capacidad informativa y creación de contenidos.

El alumno recibe entonces un aprendizaje vivencial inmerso en espacios tradicionalmente excluidos o marginados de las agendas mediáticas y en ámbitos que además van legitimándose como oportunidad de empleo del futuro egresado, sin que ello signifique una salida o ruptura de su entorno laboral y sí una reflexión activa sobre ese entorno. Ese aprendizaje vivencial no sólo facilita la autogestión y protagonismo en su formación, sino que también exige un desempeño que no puede producirse aún en los medios de comunicación pero que constituye una exigencia y un problema profesional a resolver prospectivamente a la mayor inmediatez posible.

Mediante *Barrio Cuba*, el alumno aprende a integrar conocimientos anteriormente fragmentados en capacidades específicas mediante el enfoque de competencias, pues la movilización de saberes, valores, actitudes y habilidades debe encaminarse ineludiblemente a la realización de funciones totalizadoras que pueden descomponerse en tareas desde el análisis teórico pero que en la práctica conforman desempeños de carácter sistémico. Asimismo, el proyecto permite aprehender las nuevas características del entorno laboral y de los modelos comunicativos emergentes, como son la participación e interactividad como norma de consumo, la desacralización del emisor como centro de los procesos comunicativos y la circulación de contenidos alternativos generados fuera de los medios de prensa.

54

Una de las iniciativas derivadas de este proyecto es *Mapeando el Barrio Cuba*, que tiene como objetivo crear un mapa interactivo que contribuya a identificar y geolocalizar los proyectos comunitarios de desarrollo local en el país mediante presentaciones que contengan la información básica, videos o fotogalerías de los proyectos identificados. Para realizar tal objetivo, el estudiante incursiona y se familiariza con nuevos medios (repositorios digitales, creación de plataformas documentales, la infografía en tanto micro-unidades periodísticas, etc.), dotando a su formación profesional de los rasgos propios del nuevo ecosistema mediático y favoreciendo la transferibilidad de herramientas, recursos profesionales y personológicos a la diversidad de entornos laborales englobados bajo la convergencia mediática. Desde el punto de vista investigativo el proyecto tributa al Periodismo Ciudadano, que puede constituirse en oportunidad de empleo y expresión de competencia frente a los medios de comunicación profesionales.

De tal forma, este proyecto formativo no sólo propicia la actuación profesional en entornos alternativos, ya sean estos comunicación popular, comunicación para el desarrollo o medios comunitarios, sino que propicia la formación de competencias ante fenómenos (interactividad, correlación participativa con las audiencias, etc.) que posteriormente el egresado deberá aplicar en cualquier medio de comunicación debido a las características actuales de remediación, transparencia y porosidad de los medios (Fagerjord 2009), que se refieren a cómo distintos canales van reproduciendo o adquiriendo características que en periodos precedentes eran únicamente atribuibles a unos u otros.

#### 4. CONCLUSIONES

En los proyectos fomentados desde la FCOM, la transferibilidad, entendida como calificaciones susceptibles de ser aplicadas en un único entorno laboral o empleo, se manifiesta en la movilidad simultánea y autorregulada del estudiante, que necesita desplazarse continuamente entre escenarios relativos a una profesión para cumplimentar las funciones determinadas por el proyecto bajo la configuración sistémica de un desempeño idóneo. En su relación con la movilidad profesional, las calificaciones transferibles se concretan en cómo los estudiantes asumen la mediación -ante la ciudadanía y/o comunidad- como rol profesional que en sí mismo agrupa varias tareas bajo la noción de funciones integrales, y la mediación se convierte, más allá de un rol profesional integrador, en una alternativa de desarrollo comunicológico desde la comunicación inclusiva.

Las experiencias adquiridas a través de los proyectos en la carrera de Periodismo han permitido formar egresados cada vez más autónomos, flexibles, capaces de innovar y reestructurar sus propios aprendizajes. Lo demuestra así la variedad de proyectos investigativos generados por los estudiantes, que trascienden los marcos del periodismo tradicional y se insertan en campos anteriormente ajenos a las prácticas investigativas comunicológicas. Asimismo, es destacada la calidad y cantidad de tesis orientadas a la producción -lo cual no hace sino apuntar al desempeño como expresión competente- bajo enfoques etnográficos, antropológicos, de producción documental, de gestión de la información, etc., que han sabido insertarse no sólo en los nuevos medios sino también en circuitos de producción artística y de contenidos.

Otro resultado importante, ante eventos como la Bienal de La Habana y el Festival del Nuevo Cine Latinoamericano, es la conformación de grupos estudiantiles capaces de realizar coberturas multimediáticas y gestiones editoriales de amplio espectro, que constituyen esencia de los perfiles profesionales emergentes en grupos mediáticos y responden, por tanto, a los nuevos entornos laborales del periodismo convergente mediante la transversalización y reinversión de contenidos específicos y básicos.

Las competencias adquiridas mediante este tipo de proyectos expresan el diálogo formativo entre los currículos base, propio y optativo del diseño curricular de la carrera de Periodismo en la FCOM: el optativo es capaz de ampliar el alcance propuesto inicialmente por el currículo base, porque la oferta de asignaturas optativas se corresponde de una forma complementaria y portadora de valor agregado para la formación de competencias específicas previstas en el currículo base para cada año académico; al tiempo que es capaz de transformar al currículo propio mediante competencias de enfoque transversal, integrando los saberes específicos y transversales. Las estrategias de seguimiento a los egresados en sus centros de trabajo demuestran igualmente que los proyectos formativos así configurados permiten un desempeño profesional idóneo, capaz de transferir y reinvertir los aprendizajes dentro de un único empleo o puesto de trabajo, que ya exige el cumplimiento de funciones, más que de tareas o adaptación frente a problemas profesionales.

56

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- BARRETO A., G.; RUIZ S., J. y BLANCO S., R. (2008). Necesidad y utilidad de la categoría competencia en Ciencias Pedagógicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol.45, núm. 1. <http://www.rieoei.org/deloslectores/2064Barreto.pdf>
- CABRERA G., M. (2009). La interactividad de las audiencias en entornos de convergencia digital. *Revista Ícono 14*, No. 15, pp. 164-177. Recuperado desde: [www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/download/287/164](http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/download/287/164)
- CAMINOS M., J.; MARÍN M., F. y ARMENTIA V., J. (2007). Elementos definitorios del periodismo digital. *Revista Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, Vol. 13, pp. 317-336. Recuperado desde: <http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/ESMP0707110317A12129>
- DICCIONARIO DE DEFINICIONES (n.d) Recuperado desde: <http://www.wordreference.com/definicion/configuraci%C3%B3n>
- FERNÁNDEZ, P. (2013). Las industrias culturales en clave de audiencias. *Derecho a Comunicar*, No.8, pp. 14-28. México. Recuperado desde: [http://derechoacomunicar.amedi.org.mx/pdf/num8/04\\_dac\\_8.pdf](http://derechoacomunicar.amedi.org.mx/pdf/num8/04_dac_8.pdf)



- FAGERJORD, A. (2009) *After Convergence: YouTube and Remix Culture*. Preprint version of International Handbook of Internet Research. Recuperado desde: [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/27250/Fagerjord\\_AfterConvergencePreprint.pdf?sequence=1](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/27250/Fagerjord_AfterConvergencePreprint.pdf?sequence=1)
- FIALLO, J. (2001) *La interdisciplinariedad en la escuela: un reto para la calidad de la educación*. Investigación del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.
- GARCÍA, A., J.; SALAVERRÍA, R. y MASIP M., P. (2008). *Convergencia periodística en los medios de comunicación. Propuesta de definición conceptual y operativa*. Ponencia presentada ante el Congreso Internacional Fundacional AE-IC 30 de enero al 1ro de febrero, Santiago de Compostela, España. Recuperado desde: <http://www.aeic.org/santiago2008/contents/pdf/comunicaciones/134.pdf>
- MANCINI, P. (2008). Convergencia de medios: de dónde viene y qué es (II). En *Blog Convergencias*. Recuperado desde: <http://www.amphibia.com.ar/convergencia-de-medios-de-donde-viene-y-que-es-ii/>
- MÉRIDA S., R. (2007). Hacia la convergencia europea: los Proyectos de Trabajo en la docencia universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, No. 13 Vol. 5, pp. 825-852. Recuperado desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121946016>
- MERTENS, L. (2000). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). España.
- OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO (2007). *Informe sobre formación profesional. Glosario de términos escogidos*. Editado por OIT, Ginebra.
- SÁNCHEZ G., A. (2013). Competencias transversales: una mirada actual. *Colearn Journal*. Recuperado de <http://www.open.edu/openlearnworks/mod/page/view.php?id=35771>
- TEJADA F., J. y NAVIO G., A. (2005). El desarrollo y gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*. vol. 37. núm. 5, pp. 1-15. Recuperado desde: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf>
- TEJEDA D., R. (2008.) *La formación por competencias profesionales en los contextos universitarios a través de proyectos. Una experiencia en la carrera de Ingeniería Mecánica*. Ponencia presentada ante el VI Congreso Internacional Universidad 2008, La Habana, Cuba.
- TEJEDA D., R. y SÁNCHEZ del T., P. (2012). *Formación basada en competencias profesionales en contextos universitarios*. Editorial Mar Abierto, Manta, Ecuador.
- VARELA V., O. (2011). Beneficios sociales en la convergencia de medios de comunicación. En *Blog Comunicación y educación en entornos digitales*. Recuperado desde <http://comunicacion-educacion-digital.blogspot.com/2011/04/beneficios-sociales-en-la-convergencia.html>



## Gestão democrática na escola pública brasileira – limites e possibilidades

### *Possibilities and limits of democratic management in brazilian public schools*

**Edite Maria Sudbrack**

*PPGEdu da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Brasil.*

**Hildegard Susana Jung**

*Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões / URI e doutoranda do Centro Universitário La Salle, Brasil.*

**Cênio Back Weyh**

*Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Brasil*

#### **Resumo**

Este artigo, do cunho teórico e bibliográfico, busca refletir sobre as possibilidades e limites da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras. Inserido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, que assegura também a educação como um direito de todos, o termo tem sido amplamente utilizado, mas pouco se reflete acerca de seu verdadeiro significado e de sua prática. Visitando investigações realizadas sobre o tema, encontramos que existe grande resistência por parte dos gestores em *permitir* que a comunidade participe de fato na gestão escolar, principalmente nas comunidades mais carentes, apurando grande preconceito com relação ao seu nível sócio-econômico-cultural. O que de fato a comunidade escolar precisa fazer é situar-se em nível político na participação, levando à instância do Estado os clamores da comunidade como um todo, já que o aporte técnico é incumbência da escola. Para tanto, é necessário aproximar a teoria da prática. A instituição escolar precisa abandonar sua posição autoritária, a qual acaba afastando a comunidade e criando uma dupla omissão: os pais não participam porque não se sentem acolhidos e a escola não conchama a comunidade a participar, porque diz que esta se omite.

**Palavras-chave:** gestão democrática; escola pública; comunidade escolar; participação.

#### **Abstract**

*This theoretical and bibliographical article seeks to reflect on the possibilities and limits of democratic management in Brazilian public schools. Inserted by the Law of Directives and Bases (LDB) 9.394/96, which assures education as a right for all, the term has been widely used but little is reflected about its true meaning and its practice. Browsing investigations on the subject, it was found that there is great resistance from managers in allowing the community to actually participate in the school management, particularly in the poorest communities, revealing great prejudice regarding their socio-economic and cultural level. What the school community needs in fact is to take a stand on a political level on participation, taking the community claims as a whole to the instance of the State, since technical contribution is responsibility of the school. Therefore, it is necessary to approximate theory and practice. The school institution must abandon its authoritarian position, which ends up secluding the community creating a double omission: the parents do not participate because they do not feel welcomed and the school does not urge the community to participate saying it omits itself.*

**Keywords:** democratic management; public school; school community; participation.

## 1. PRIMEIRAS PALAVRAS

Falar de gestão escolar é, sem dúvida, um tema passível de muitas linhas de análise e de reflexão. No Brasil, com a (nova) LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) introduz-se a ideia de gestão democrática, o que supõe, de acordo com o seu Artigo 14, inciso II, a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Neste viés, dois aspectos importantes merecem menção: a questão da qualidade e a descentralização ou, se preferirmos, a autonomia das escolas. A qualidade, tema complexo e controverso, traz duas vertentes: aquela articulada ao mundo globalizado, numa concepção notadamente neoliberal de “qualidade total” e equiparação da escola a uma concepção de empresa, ou como refere Estêvão (2013), a “Escola S.A.” (p. 23) e a concepção holística, preocupada com o bem-estar do aluno em sua dimensão cidadã. A descentralização, por sua vez, confere mais atribuições à escola, numa pressuposta ideia de autonomia, mas por outro lado desobriga o Estado, restando-lhe o papel de regulador, através de testes estandardizados que têm como objetivo aferir “melhorias”, para mostrar os bons índices aos organismos internacionais, em troca de incentivos financeiros.

60

A linha de reflexão à qual pretendemos levar o leitor através deste ensaio segue o viés da participação (verdadeira) de todos os sujeitos envolvidos no processo escolar, também denominado comunidade escolar. Nossas escolas propiciam, realmente, uma gestão democrática, como rege a LDB? A comunidade escolar têm a oportunidade de participar de fato?

Para tanto, dividimos a presente investigação bibliográfica em três tempos: primeiramente, construímos um pequeno embasamento teórico, percorrendo alguns conceitos de gestão, entre eles, a gestão democrática e seu lastro jurídico no Brasil. A partir disto, ilustramos a prática da gestão democrática com exemplos de escolas brasileiras, coletados em trabalhos científicos sobre o tema. Por fim, cabe a reflexão acerca da participação como princípio essencial ao tipo de gestão alvo deste trabalho.

Como nos ensina Freire (1992),

o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos. É bem verdade que temos que fazê-lo não arbitrariamente, mas com os materiais, com o concreto que dispomos e mais com o projeto, com o sonho, por que sonhamos. (p.102).

Participar não é somente fazer-se de ‘corpo presente’. Weyh (2011) diz que participar efetivamente consiste em um “ensaio de aprendizagens que contribuem para a emancipação individual e coletiva dos sujeitos sociais.” (p. 158). Sabemos que ainda consiste em um desafio para muitos pais, gestores, educadores e educadoras acreditar numa concepção progressista da educação, que não segue os princípios neoliberais do individualismo e do ‘cada um por si’, mas é necessário incentivar a participação efetiva na gestão e não somente consultar a comunidade escolar no momento de decidir qual será o preço do cachorro-quente vendido na festa junina.

## 2. A GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONCEITOS E ARCABOUÇO LEGAL

Historicamente, a ideia de gestão democrática toma corpo a partir dos anos 1990, período de franco desenvolvimento e estabelecimento dos princípios neoliberais, (ou seja, qualidade total, globalização, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, informatização, investimento em pesquisas práticas abrindo a universidade aos financiamentos empresariais, e produtividade, seguindo a cartilha de organismos internacionais) em países capitalistas menos desenvolvidos e democracia recente, como o caso do Brasil<sup>1</sup>.

61

Quando falamos em organismos internacionais, tradicionalmente nos referimos às Nações Unidas, cujas agências especializadas em educação são a Unesco e a Unicef. Entretanto, “existem outros tipos de organizações internacionais que têm influência significativa no setor educacional, tais como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (Ocde).” (AKKARI, 2011, p. 28). Cada uma destas organizações apresenta a sua própria visão sobre a educação e exerce algum tipo de influência sobre as nações, principalmente aquelas consideradas emergentes, como é o caso do Brasil. Akkari (2011) classifica estas influências em três tipos: a) A concepção das políticas educacionais, que acabam sofrendo uma homogeneização, ou seja, o mesmo modelo educacional indicado para

<sup>1</sup> O Brasil passa a seguir as diretrizes educacionais sugeridas pela Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em 1990, na Tailândia. Mais recentemente, o documento do Banco Mundial: Brasil - Documento de País (2000), “expressa uma análise das proposições implementadas por meio das reformas setoriais no Brasil, no período de 2000 a 2003, e identifica cinco desafios para promover o desenvolvimento sócioeconômico do país: Voltar a ter crescimento econômico, em condições de equidade social; Reformar o setor público; Melhorar a competitividade; Focalização nos problemas sociais, e em particular a pobreza e revitalizar a integração regional.” (BUENO e FIGUEIREDO, 2012, p.6).

o Sudeste Asiático, por exemplo, é também indicado para o Brasil, porque lá teve uma experiência exitosa na concepção de seus estudos comparativos; b) A avaliação dos sistemas educacionais é realizada por especialistas da Ocd e do Banco Mundial, emitindo relatórios recomendando o que deve ser aperfeiçoado; c) O financiamento: a concessão de ajuda normalmente se realiza em função de interesses econômicos e políticos. A partir da Conferência de Jomtien, em 1990, o Banco Mundial engajou-se em na promoção da alfabetização e no acesso à Educação Básica em países emergentes como o Brasil.

Segundo Abdian e Hernandez (2012), duas visões opostas de educação marcam esta década de 1990: a civil democrática e a produtivista. A primeira tem como fio condutor o processo de formação do cidadão, proporcionando instrumentos intelectuais aos filhos dos trabalhadores, com o objetivo de tornar a sociedade mais livre e mais igualitária. Por outro lado, a visão produtivista, como o próprio termo indica, tem como função principal preparar mão-de-obra qualificada para o mercado, considerando a produtividade como princípio fundamental para a eliminação da pobreza.

62

Um ponto comum entre as duas visões de educação citadas é a questão da qualidade. Termo que abarca infinitas concepções e reflexões a respeito, passando pela crítica de Estêvão (2013) ao relacioná-lo ao conceito de excelência e *accountability*, pontuando-o como “um conceito político” (p. 21), a qualidade, numa visão mais ampla em educação, se articula com o projeto de sociedade que se quer construir, como ensinam Cocco e Sudbrack (2014):

Como o conceito de qualidade vai sendo modificado de acordo com o momento e as condições sociais que se vive é preciso que haja uma reflexão/ação permanente sobre os interesses dos grupos sociais envolvidos no processo educacional e que tipo de sociedade se pretende construir. (p. 118)

Como indicadores de qualidade de nossas escolas, Estêvão (2013) aponta alguns que poderiam caracterizá-las como organizações inteligentes e eficazes “pela clareza de suas metas e objetivos; pelo compromisso com esses próprios; pelo trabalho de equipa e liderança forte e clara pelos novos métodos e pela delimitação clara de fronteiras” (p. 22) com a sua comunidade, chamando a atenção para o paralelismo empresarial que o conceito de qualidade escolar vem assumindo nos dias atuais. Paro (2000) destaca a função social da escola, no sentido de preparar o educando para contribuir com a sociedade através de uma atuação participativa.

Dito isso, relacionamos a qualidade à gestão, que como referem Abdian e Herndandes (2012), poderá assumir duas sendas: a racionalista e a outra, inspirada na teoria crítica. A posição racionalista tem “na instrumentalidade a via para a qualidade e, na objetividade, a garantia da avaliação da qualidade.” (p. 145). A concepção inspirada na teoria crítica concebe uma visão mais holística, no sentido do “desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia, mediante incentivo da participação dos alunos no processo de aprendizagem” (ABDIAN e HERNANDES, 2012, pg. 146), ligada à preocupação com o bem-estar do aluno e seu desenvolvimento enquanto cidadão.

Como podemos perceber claramente, a ideologia liberal de mercado e de “qualidade total” da escola está embasada fortemente na visão racionalista anteriormente descrita. *Total Quality Management* ou simplesmente *TQM*, supõe “noções de melhor preço, ausência de defeitos, obediência ao projeto, adequação ao uso e satisfação do cliente por meio de melhoria contínua nos produtos e serviços oferecidos” (TURDI, 1997, p. 16).

Nesse contexto, Estêvão (2013) refere que, se entendermos as instituições de ensino enquanto “McEscola [...] com promoções *big macs* de currículos de sucesso, de padrões curriculares neo-tecnicistas obedientes às normas padronizadas de qualidade pré-estabelecidas” (p. 23), então teremos uma escola comprometida com o mundo mercantil e com seus resultados aferidos através de *rankings* dos testes estandardizados.

Mas não é isto que temos feito nos últimos anos? O que são nossas formas de aferir a qualidade educacional, senão maneiras estandardizadas<sup>2</sup> de ranquear a qualidade? Por que falamos de gestão democrática então?

A gestão democrática supõe a escola, como referem Cocco e Sudbrack (2014), um espaço que “forma pessoas com capacidade de criar, inventar e que sejam cidadãos responsáveis e atuantes na sociedade, provendo o bem e a justiça social.” (p. 121).

---

<sup>2</sup> Referimos-nos aqui aos instrumentos de avaliação em larga escala como Enem, Prova Brasil, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), SAEB, Provinha Brasil, entre outros.

No Brasil, a escola passa a ser o principal alvo nas decorrentes reformas educacionais dos anos 1990, que têm fundamento legal na LDB (1996), principalmente em seu Artigo 12, estabelecendo as incumbências da escola, com notório acento descentralizador e de pretensa autonomia às instituições de ensino:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. VIII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a freqüência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009) VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinqüenta por cento do percentual permitido em lei. (Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001)<sup>3</sup>.

64

Como elementos constitutivos da gestão democrática, Gracindo (2007) refere a “participação, autonomia, transparência e pluralidade” (p.35), considerando como instrumentos as instâncias diretas e indiretas de deliberação, como os conselhos e similares, promovendo espaços de participação e de criação da identidade deste sistema de ensino e da escola. A autora destaca, ainda, os envolvidos como geradores de participação, corresponsabilidade e compromisso. “A participação é, portanto, condição básica para a gestão democrática: uma não é possível sem a outra.” (GRACINDO, 2007, p. 36). Para que este sistema funcione, o responsável, ainda que pelo senso comum, é o diretor da escola, porque “de acordo com a lei, é o diretor quem vai responder em última instância pelo bom funcionamento da instituição [...] que deve estar comprometido com os objetivos da escola” (COCCO e SUDBRACK, 2014, p. 123-129), sem deixar de criar um ambiente propício à participação, no qual todos se sintam envolvidos.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11694640/artigo-12-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em 02.05.2015.



Ainda neste sentido, Cóssio et. Al (2010) referem que as decisões não podem estar restritas à direção ou aos professores, fazendo com que a burocracia seja um entrave à participação. Ainda que pela representatividade, na qual alunos são representados pelo Grêmio Estudantil, os pais pelo Círculo de Pais e Mestres e/ou pelo Conselho Escolar, os professores e funcionários, todos deverão participar.

Vejamos a seguir alguns estudos realizados no sentido de uma aproximação maior à gestão democrática nas escolas brasileiras.

### 3. INVESTIGAÇÕES SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA – EM BUSCA DA EFETIVA PARTICIPAÇÃO

Interessante estudo foi realizado por Abdian e Hernandez (2012) no sentido de propor um espaço de formação em serviço para gestores escolares de uma rede municipal no interior de São Paulo. As dificuldades começaram pela administração do município alvo que não se mostrou favorável, fazendo com que fosse procurada outra cidade para o desenvolvimento do projeto. As autoras destacam nesta pesquisa sua preocupação de não trabalhar com uma prática de “domesticação nem de transmissão” (ABDIAN e HERNANDES, 2012, p. 152), mas seguindo os preceitos da dialogicidade da pedagogia freireana.

A proposta, portanto, era a de constituir um grupo de trabalho e estudo que permitisse a interação, o diálogo e a problematização, gerando aprendizagens. Neste contexto, as autoras relatam que sentiram grandes dificuldades, em duas dimensões: em primeiro lugar, quanto à própria concepção de pluralidade, no sentido de não interferir e de aceitar as diferentes pluralidades trazidas ao grupo; em segundo lugar, a resistência e receio de muitos gestores e professores em relação ao incentivo da participação dos pais e demais sujeitos da comunidade escolar no espaço decisório. Ainda, se depararam com a estranheza dos participantes, que desde sempre estavam acostumados a receber o material de formação pré-formatado e “carga horária definida *a priori* e que não privilegiam o diálogo com os sujeitos da ação” (ABDIAN e HERNANDES, p. 155 – grifo das próprias autoras). Além disso, apuraram uma grande dificuldade de as diretoras descentralizarem suas ações e falas, e a resistência de todos, de uma maneira geral, conceberem o trabalho escolar em uma modalidade participativa.

Em muitas escolas obtiveram êxito, mas permaneceu registrado em todo o desenvolvimento do trabalho e inclusive pelas diretoras envolvidas, o desafio que representa o convencimento de que “é possível repensar e ressignificar as práticas no interior da organização escolar pelos seus diferentes integrantes.” (ABDIAN e HERNANDES, p. 158).

Outro trabalho de investigação que merece registro parte de Nóbrega (2012), que teve como alvo um conselho escolar de uma escola municipal de Solânea, no estado da Paraíba. Através de observações e entrevistas com os conselheiros escolares, constatou que aproximadamente metade dos membros deste colegiado não tinha conhecimento da participação discente e do próprio estatuto da entidade, denotando dificuldade expressiva para compor a integração entre o saber e a ação prática. O autor aferiu que 57% dos membros desconheciam o regimento da escola e o regimento do próprio conselho. Além disso, somente 14% dos entrevistados citaram conhecimento sobre a participação estudantil. Sobre a periodicidade de reuniões ordinárias do conselho escolar, ainda segundo a investigação de Nóbrega (2012), 57% das entrevistadas responderam que são bimestrais e 43%, que são semestrais, e 57% admitiu que o órgão precisa melhorar a sua atuação.

66

Observamos, a partir dos dados apurados pelo pesquisador, que existe uma discrepância entre os membros do conselho escolar com relação à compreensão de sua real função, gerando dúvidas, inclusive, sobre a efetividade do trabalho realizado. De uma maneira geral, percebemos que muito se fala sobre gestão democrática, mas como pudemos apurar, na prática cada órgão do sistema escolar (Grêmio Estudantil, Círculo de Pais e Mestres, Conselho Escolar e outros) permanece em sua própria instância, aprovando (ou não) projetos pré-estabelecidos pela direção da escola, que normalmente dizem respeito aos eventos a serem realizados.

Mais um trabalho relevante de investigação que aqui referimos é o realizado por Paro (1992) em uma escola pública localizada em um bairro da periferia na zona Sul da cidade de São Paulo. Naquele estabelecimento de ensino o pesquisador encontrou muitos conflitos e interesses contraditórios entre os sujeitos da comunidade escolar. De parte dos gestores, professores e demais funcionários, houve depoimentos muito negativos com relação aos pais (considerando-os desinteressados pelo desempenho escolar dos filhos e agressivos) e também com relação aos próprios alunos (referindo-se a eles como desinteressados e

indisciplinados). Neste sentido, o autor faz uma consideração muito importante sobre o juízo que muitos gestores, professores e até a comunidade em geral tem da escola da periferia:

Este aspecto é de extrema relevância já que tal concepção acaba se refletindo no tratamento dispensado aos usuários no cotidiano da escola. No relacionamento com os pais e outros elementos da comunidade, quer em reuniões, quer em contatos individuais, a postura é de paternalismo ou de imposição pura e simples, ou ainda a de quem está “aturando” as pessoas, por condescendência ou por falta de outra opção.” (PARO, 1992, p. 265).

O autor ainda alerta que a escola, no que se refere ao seu *staff*, acaba tutelando essas pessoas, como se elas não fossem cidadãos por inteiro. E mais grave: esse comportamento afeta também o trabalho pedagógico, no qual a criança acaba sendo encarada como um *obstáculo* à educação e não como um *sujeito* da educação. Em entrevista realizada com uma ex-professora da escola, esta declarou ao pesquisador que a maneira como é conduzido o trabalho afasta os pais e não os atrai ao ambiente escolar, já que estes somente ouvem críticas com relação ao comportamento e à aprendizagem dos filhos numa concepção completamente depreciativa, sem nenhuma sugestão de como poderia melhorar, o que acarreta que a comunidade acabe diminuindo ainda mais seu autoconceito. Outros, ao perceberem o preconceito com o qual são tratados, afastam-se definitivamente.

67

Outro ponto importante apontado por Paro (1992) nessa investigação é que, quando questionada sobre a questão da participação, a gestora se disse completamente a favor, mas no decorrer da entrevista refere que “*permite* a participação, quando há iniciativa dos professores, por exemplo, mas esta participação não se refere à partilha nas decisões” (PARO, 1992, p. 266), senão apenas no âmbito dos eventos da escola.

Tristemente, o autor constata que às vezes, “a maior potencialização dos membros da comunidade para opinarem e reivindicarem maior espaço na tomada de decisões na escola parece constituir motivo para se evitar que a população participe mesmo na execução.” (PARO, 1992, p. 268).

Como vimos, apesar do discurso corrente, a questão da participação ainda sofre muitos entraves, principalmente no que se refere à *gestão* do pedagógico, seja pela alegação do baixo nível de escolaridade da comunidade, seja pela sua ignorância, mas ainda assim a escola cobra destes mesmos pais o assessoramento aos filhos no sentido da *execução* do pedagógico. A alegação de

que os pais não possuem condições técnicas de participar da gestão acabaria por reduzir a administração escolar ao seu componente estritamente técnico, quando na verdade a contribuição da comunidade deve ser de natureza *política*. A comunidade precisa participar e

Para isso, o importante não é o seu saber técnico, mas a eficácia com que defende seus direitos de cidadão, fiscalizando a ação da escola e colaborando com ela na pressão junto aos órgãos superiores do Estado para que este ofereça condições objetivas possibilitadoras da realização de um ensino de boa qualidade. (PARO, 1992, p. 270).

Desta forma, temos uma dupla via na questão da não-participação: a comunidade se omite, porque está convencida de que não será ouvida. A escola, por sua vez, diz que a comunidade é omissa e ignorante demais para participar, afastando-a ainda mais.

#### 4. A PARTICIPAÇÃO COMO PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

68

Com relação à participação, Santos e Avritzer (2002) apontam para um preocupante fenômeno que acaba banalizando o voto e a própria noção de participação em democracias recentes como a do Brasil: a *patologia* da representação, fazendo com que cada vez menos cidadãos se sintam representados por aqueles que elegeram. A eleição para diretores de escola e para os membros do conselho escolar parecem também estar infectados por esta patologia.

Fávero e Tonietto (2012) referem três características importantes à ideia de democracia na sociedade ocidental, a saber: a palavra, a publicidade e a isonomia. A palavra referir-se-ia ao espaço democrático. No caso da escola, diz respeito ao ambiente propício à participação, no qual todos se sintam envolvidos, como referem Cocco e Sudbrack (2014). A publicidade remete à transparência e ao debate, *permitindo* à comunidade que, em nível político (e não técnico, que é incumbência da escola), possa participar dialogicamente, fiscalizando a ação da escola e defendendo seus direitos de cidadão (PARO, 1992). A isonomia articula-se no sentido da participação de *todos*, fazendo com que os diferentes integrantes da organização escolar possam repensar e ressignificar conceitos e práticas. (ABDIAN e HERNANDES, 2012).

Neste sentido, Weyh (2011) ensina que “a participação produz como efeitos o conhecimento, o domínio de relações e competências para interferir nos processos sociais. De espectadores as pessoas passam a sujeitos comprometidos com a coisa pública.” (p. 67). Por outro lado, em estudo realizado sobre o Orçamento Participativo em Porto Alegre, o pesquisador apurou que o cidadão acaba ensinando ao governante a prestar mais atenção às demandas populares. Em nossa concepção, o mesmo poderia ocorrer na comunidade escolar, se esta fosse possibilitada a opinar e *permitida* a sua verdadeira participação nos processos decisórios.

Com relação aos fatores condicionantes imediatos da participação da comunidade na gestão democrática, Paro (1992) refere os seguintes elementos:

1) condicionantes econômico-sociais, ou as reais condições de vida da população e a medida em que tais condições proporcionam tempo, condições materiais e disposição pessoal para participar; 2) condicionantes culturais, ou a visão das pessoas sobre a viabilidade e a possibilidade da participação, movidas por uma visão de mundo e de educação escolar que lhes favoreça ou não a vontade de participar; 3) condicionantes institucionais, ou os mecanismos coletivos, institucionalizados ou não, presentes em seu ambiente social mais próximo, dos quais a população pode dispor para encaminhar sua ação participativa. (p. 271).

Destes elementos podemos apreender que, como já referido, é preciso que a escola crie um ambiente favorável à participação como, por exemplo, flexibilizando os horários das reuniões para que a comunidade possa comparecer. Por outro lado, a escola precisa deixar de lado a sua tradição autoritária, o que faz com as pessoas simples sintam receio e nem cogitem a participação no processo de decisões. Neste sentido, a pesquisa de Paro (1992) averiguou que “Numa sociedade em que o autoritarismo se faz presente, das mais variadas formas, em todas as instâncias do corpo social, é de se esperar que haja dificuldade em levar as pessoas a perceberem os espaços que podem ocupar com sua participação.” (p. 277).

Para Gadotti (2013) a participação popular é inerente à noção de democracia, constituindo-se como um pressuposto da cidadania. A Constituição Federal de 1988 possibilitou a instituição da participação popular, porém, sua efetiva implantação está condicionada a mecanismos apropriados para o seu exercício. Torna-se necessário, então, o fornecimento de informações aos cidadãos, essenciais para a defesa dos direitos e a participação na conquista de novos horizontes. Numa visão transformadora, a participação popular objetiva a construção de uma nova sociedade, mais justa e solidária.

## 5. PALAVRAS FINAIS

A democracia brasileira é ainda recente, já que sua abertura foi acontecendo lentamente, a partir dos anos 1980. Sempre coube à metrópole, e depois ao Estado decidir, por meios legais e jurídicos, a vida dos cidadãos, em especial, sua relação social. A Constituição de 1946 mostrou indícios de maior participação popular e acesso equitativo à educação até o golpe militar de 1964, que silenciou qualquer tentativa de participação popular. A política foi traçada com base no modelo econômico desenvolvimentista não-nacionalista, nos termos de Furtado (1979), e anticomunista, o que se traduziu, na escola, em uma educação tecnicista, voltada a preparar jovens para o mercado de trabalho. A Constituição Federal passou a garantir uma sociedade livre, justa e solidária com erradicação da pobreza e da marginalização, bem como redução das desigualdades sociais e regionais. No campo educacional não só garantiu a manutenção de escolas públicas como preconizou a gestão democrática.

A expressão gestão democrática, direito assegurado pela LDB 9.394/96, parece ter se transformado em jargão muito utilizado, principalmente no âmbito escolar, mas pouco se reflete acerca de seu real significado. Nota-se, sim, uma grande distância entre a teoria e a prática.

70

A provocação de Abdian e Hernandez (2012) traz interessante aporte no sentido de conceber a escola – e em especial a escola pública – como espaço de participação e de emancipação: as autoras sugerem que nos questionemos a respeito de nossa própria concepção com respeito à democracia e “se a nossa constituição como sujeitos democráticos” (p.159) é compatível com o trabalho ao qual nos propomos enquanto educadores. Ainda neste sentido, Nogaro e Silva (2015) referem o papel de educadores e educadoras disseminadores da prática reflexiva, pois a “emancipação não é apenas uma prática emancipada, antes deve integrar a consciência do sujeito, solidificar-se no seu pensar para agir com autonomia continuamente.” (p. 94).

Participar, portanto, representa influir nas decisões, controlando-as, e como conhecedores das especificidades da realidade local (e de suas necessidades) apresentar propostas e discuti-las, ao contrário de, verticalmente, *aprovar* ou *não aprovar* determinado item da pauta em uma reunião, relacionado normalmente aos eventos da escola. Nesta perspectiva, Freire (2001) adverte que

a gestão democrática é ato político que deve ser organizado coletivamente, dialogicamente, com o propósito de desenvolver ações que propiciem qualidade na escola.

Para que a escola pública seja verdadeiramente um espaço de gestão democrática, é necessário que se permita ao cidadão que este participe e que tome seu lugar enquanto membro da comunidade escolar. Paradoxalmente, muitas pesquisas apontam que há grande resistência por parte dos gestores e professores em flexibilizar esta participação, sendo um dos entraves o preconceito com relação ao baixo nível sócio-econômico-cultural. A escola deve cumprir sua função de aportar conteúdo técnico, o que é de sua natureza, mas à comunidade deve ser dado espaço político para exercer pressão junto ao Estado no sentido de ter uma escola de qualidade, o que é seu direito. Para que os cidadãos cumpram seu papel é necessário que consigam, de fato, exercer a cidadania enquanto “sujeitos dialógicos, que conseguem enfrentar-se a si mesmos para aprender e buscar, recusando-se a aceitar a condição de mero objeto.” (Freire, 1987, p. 23). Desta forma, amplia-se o papel da comunidade, já que todos são considerados no momento da tomada de decisões e não somente os representantes, evitando-se assim que o espaço democrático se torne lugar da hegemonia de pequenos grupos.

Considerando a escola como espaço democrático e de decisões, passando pela questão da participação, chegamos então ao conceito de emancipação, cuja aspiração é a “construção de conexões entre a prática e o contexto social mais amplo, o qual provoca autonomia nos educandos que devem transformar a realidade na mesma proporção da sua emancipação.” (NOGARO e SILVA, 2015, p.69).

---

## REFERÊNCIAS

- Abdian, G. Z. & Hernandez, E. D. K. (2012). *Concepções de gestão e vivência da prática escolar democrática*. RBPAE, v.28, n.1, p. 144-162, jan /abr.
- Akkari, A. (2011) *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes.
- Bueno, C. A. R. & Figueiredo, I. M. Z. (2012). A relação entre educação e desenvolvimento para o banco mundial: a ênfase na “satisfação das necessidades básicas” para o alívio da pobreza e sua relação com as políticas para educação infantil.

9a Anped Sul. Recuperado em 06 de abril de 2015 de: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1024/128>.

Cocco, E. M. & Sudbrack, E. M. (2014) A educação e as práticas de gestão democrática: discussões e encaminhamentos. In: *Políticas educacionais: condicionantes e embates na educação básica*. E. M. Sudbrack (Org.). Frederico Westphalen: URI – Frederico Westphalen.

*Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988) Presidência da República. Brasília, 1988. Recuperado em 05 de junho de 2015 de: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm).

Cossio, M. F. et al. (2010). Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. *RBPAE*, v.26, n.2, p. 325-341, maio/ago.

Estêvão, C. V. (2013). A qualidade da educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. *RBPAE*, v.29, n.1, p. 15-26, jan/abr.

Fávero, A. & Tonietto, C. (2012). A reconstrução da experiência democrática - a democracia como credo pedagógico na filosofia de Dewey. *Revista Práxis Educativa*, v.7, n.1, p. 179-197, jan/jun. Recuperado em 06 de junho de 2015 de: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

Freire, P. (1987) *Pedagogia do Oprimido*. 17a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

72

Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2001). *Política e educação*. 5a edição. São Paulo: Cortez.

Furtado, C. (1979) *Brasil: da República oligárquica ao Estado militar*. 3a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gadotti, M. (2013) Educação de adultos como direito humano. *EJA em Debate*, Florianópolis, Ano 2, n. 2. Jul. 2013. Recuperado em 06 de junho de 2015 de: <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>.

Gracindo, R. V. (2007) *Gestão democrática nos sistemas e na escola*. Brasília: Universidade de Brasília.

*Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 20 de dezembro de 1996. Recuperado em 07 de junho de 2015 de: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm).

Nóbrega, J. E. N., Silva, M. J. R., Silva, F. P., Santos, W. B. (2012). Conselho escolar, da teoria à prática: Diagnóstico de atuação. *Ufpb*. Recuperado em 06 de abril de 2015 de <http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/rle/article/view/10970>.

Nogaro, A. & Silva, H. A. (2015) *Professor reflexivo: prática emancipatória?* Curitiba, PR: CRV.

Paro, V. H. (1992). Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Vol. 73, n.174, 1992. Recuperado em 07



de junho de 2015 em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/451>.

Paro, V. H. (2000). *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã.

Santos, B. S. & Avritzer, L. (2002). *Introdução: para ampliar o cânone democrático*. Recuperado em 06 de abril de 2015 de: <http://www.economia.esalq.usp.br/intranet/uploadfiles/477.pdf>.

Turchi, L. M. (1997) Qualidade total: afinal, de que estamos falando? Texto para discussão número 459. *IPE, Ministério do Planejamento e Orçamento*. Brasília: fev. de 1997.

Weyh, C. B. (2011). *Educar pela participação*. Santo Ângelo: FURI.



## O cotidiano, o contextualizado e a Educação em Direitos Humanos: a escolha de um caminho para uma Educação cidadã cosmopolita

*Quotidian, contextualization and Human Rights Education: the choice of a way to a Cosmopolitan citizenship Education*

**Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira**

*Universidade Federal do Tocantins (UFT)/ CEFET-RJ, Brasil.*

**Glória Regina Pessoa Campello Queiroz**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)/ CEFET-RJ, Brasil.*

### Resumo

No campo da Educação em Ciências os discursos sobre “cotidiano” e “contextualização” estão presentes em diversos projetos formativos e documentos brasileiros como indicativos de um caminho de formação para a cidadania. Entretanto, devido ao uso em excesso, o termo “cidadania” esvaziou-se de sentido não se preocupando, necessariamente, com questões interculturais. Dessa forma, o trabalho traz o conceito de Cidadania cosmopolita presente na obra da filósofa Adela Cortina e faz a seguinte defesa: a Educação em Ciências, associada à Educação em Direitos Humanos, permite a articulação entre conteúdos científicos e valores sociais irrevogáveis, contribuindo para a formação de cidadãos do mundo.

**Palavras-chave:** educação em ciências; educação em direitos humanos; valores; cidadania cosmopolita.

75

### Abstract

*In the field of Science Education, the “day-to-day” and “contextualizing” reasonings are present in several Brazilian formative projects and documents as indicators of citizenship-oriented teaching. However, due to its excessive use, the word “citizenship” has become hollow in its meaning, moving away from concerns regarding intercultural issues. Thus, this piece brings the concept of “cosmopolitan Citizenship” present in the work of philosopher Adela Cortina and makes the following statement: Science Education, tied to Human Rights Education, allows for the articulation between scientific subjects and irrevocable social values, contributing to the formation of citizens of the world.*

**Keywords:** science education; human rights education; values; cosmopolitan citizenship.

## 1. INTRODUÇÃO

“E essa prática foi feita pra trazer a Química para mais próximo do cotidiano do aluno”, “Esse trabalho busca contextualizar o tema água no ensino médio”; “Essa aula busca...”. São diversas as falas dos estudantes em Licenciaturas em Ciências, assim como de diversos professores da Educação Básica e até formadores do Ensino superior que reproduzem as palavras “cotidiano” e

“contextualização”. Porém, quais sentidos são atribuídos a essas palavras? O que privilegiamos ao abordar um enfoque no cotidiano, ou um enfoque contextualizado dos conteúdos científicos? O que buscamos quando falamos de Educação em Ciências em uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos? Se a idéia de contextualização e cotidiano, segundo alguns autores (que serão citados posteriormente), já permite a formação do cidadão, por que vocês insistem nessa tentativa de pensar Educação em Direitos Humanos?

Dessa forma, o presente artigo busca uma defesa: *A Educação em Ciências, associada à Educação em Direitos Humanos, permite a articulação entre conteúdos científicos e valores sociais irrevogáveis, contribuindo para a formação de cidadãos do mundo.*

Com intuito de fortalecer nossa defesa, iniciaremos nosso artigo procurando compreender os sentidos atribuídos a uma Educação em Ciências que aborde tópicos do cotidiano e a uma outra que trabalhe no âmbito da contextualização. Tomaremos como base para isso as investigações realizadas por Abreu (2001) e Wartha, Silva e Bejarano (2013). Em um segundo momento, trataremos o conceito de cidadania cosmopolita apresentado por Adela Cortina (2005) e a relação entre esse conceito e alguns valores morais universalizáveis trazidos pela autora e por Andrade (2009). Trataremos o que é entendido como princípios (consensuais) da Educação em Direitos Humanos e, por fim, mostraremos uma aplicação desses princípios a partir da elaboração do projeto “Artesanato em capim dourado: uma possibilidade para o empoderamento dos povos indígenas Xerente e comunidades Quilombolas”, construído durante a disciplina “Cultura Brasileira e questões étnico-raciais” – optativa no curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal do Tocantins.

76

## **2. COTIDIANO E CONTEXTUALIZAÇÃO: DIVERSOS SENTIDOS**

Muito se fala dos conceitos de cotidiano e contextualização, entretanto eles apresentam diversas significações em diferentes meios – tanto nos documentos oficiais, quanto no discurso de membros das comunidades disciplinares. Abreu (2011) defende que as comunidades disciplinares não são apenas implementadoras das definições oficiais, mas são participantes de um ciclo contínuo de produção de políticas. A autora buscou investigar os diversos discursos sobre contextualização e cotidiano, principalmente no que se refere ao Ensino de Química.

Para Santos e Mortimer (1999), muitos pesquisadores associariam a cotidianização à contextualização, de forma que uma simples menção do cotidiano já significaria contextualização. Porém, para eles enquanto o cotidiano buscava apenas a inter-relação de um conceito com a vida diária, a contextualização estaria associada a um ensino que colocasse o conteúdo em seu contexto social, relacionando-o a questões econômicas, políticas e culturais. Dessa forma, ao contrário da cotidianização, a contextualização permitiria estimular os estudantes ao exercício da cidadania. Porém, o discurso sobre o cotidiano seria apenas uma relação entre conceitos científicos com o dia a dia? Para alguns pesquisadores sim, mas não para todos.

No intuito de buscar outros sentidos ao conceito de cotidiano, Abreu (2011) percebe que, na década de 1970, “cotidiano” era conceituado de forma mais crítica do que a citada pelos autores acima. No livro “Cotidiano e Educação em Química”, o professor Mansur Lutfi (1988) defendia que “o cotidiano devia ser interpretado como uma questão contraditória, constituída pelas relações predominantes na sociedade capitalista”, demonstrando assim acreditar que o Ensino de Química deveria estimular mudanças políticas na sociedade.

Abreu (2011) também destaca projetos existentes, como o Proquim e o Projeto Interações e Transformações. O primeiro, coordenado por Roseli Schnetzler, prezava a compreensão de uma química que se inserisse em vários aspectos da vida do indivíduo, enquanto o segundo, coordenado por Luís Roberto Pitombo e Maria Eunice Marcondes, valorizava o Ensino de Química associado ao dia a dia do estudante. Segundo a autora, os sentidos atribuídos ao conceito de cotidiano foram ressignificados e, tanto os apoiados em um viés mais político e crítico – baseados em teorias marxistas como as propostas de Lutfi –, quanto os sentidos baseados em teorias construtivistas – como o Proquim e o Interações e transformações –, tornaram-se fundamentais na luta contra um ensino de química considerado hegemônico (baseado em quadro-negro, giz e afastado de questões da vida social dos educandos).

Wartha, Silva e Bejarano (2013), no que se refere ao cotidiano, nos propõem uma retomada do pensamento de Lutfi, onde o estudo do cotidiano pode ser transformador no sentido de enfrentar a alienação do indivíduo (Lutfi, 1997).

Já no que se refere à contextualização, Wartha, Silva e Bejarano (2013), ao analisarem os diversos sentidos referentes ao tema, trazem a relação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e o pensamento de Paulo Freire cons-

truído por Auler (2001) como um caminho para a Educação em Ciências. Um caminho que relaciona a proposição de um olhar crítico sobre o mundo, com o enfrentamento de uma educação bancária a partir do diálogo.

No que se refere aos documentos oficiais Parâmetros curriculares Nacionais (PCN, PCN+) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino médio (OCNEM), Abreu (2011) ressalta que o discurso de contextualização é visto como um princípio de integração e comunicação entre os diferentes campos disciplinares, ou seja, ele está interligado aos discursos acadêmicos e sociais que fazem crítica à disciplinaridade e à fragmentação do conhecimento. Outro ponto destacado é que a concepção de interdisciplinaridade apresentada, principalmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), apresenta-se como um recurso metodológico – enfoque articulado com o discurso do “cotidiano” apresentado anteriormente. O discurso de contextualização está ligado a uma finalidade de atrair o estudante para aprender, uma vez que se busca um ensino baseado na vivência de situações que ele vive dia a dia.

78

Abreu (2011) destaca que os discursos de membros da comunidade disciplinar do Ensino de Química mostram-se muito mais críticos do que os discursos apresentados nos documentos oficiais, especialmente no que se refere ao pensar uma sociedade democrática. Os PCNEM apresentam uma concepção da necessidade de participar da sociedade, estar inserido nas mudanças existentes, porém, não colocam os estudantes como atores de uma possível transformação social ou questionadores das mudanças ocorridas.

Trazer um pouco dos estudos apresentados por Abreu (2011) e Wartha, Silva e Bejarano (2013) nos faz refletir sobre os conceitos de cotidiano e contextualização. Dois conceitos próximos, mas distintos e que possuem diversos sentidos na comunidade disciplinar de Ensino de Química, acerca dos quais gostaríamos de estender a mesma reflexão para toda a área de Educação em Ciências.

Concordamos que os discursos de cotidiano e contextualização foram e são fundamentais para o enfrentamento de uma estrutura hegemônica de pensamento e ação docente nas aulas de ciências, onde a ação do professor se baseava apenas em quadro negro e giz, identificando-se o aprender com decorar fórmulas, e o estudante não possuindo voz em sala de aula.

Tanto Abreu (2011) como Wharta, Silva e Bejarano (2013) trazem o conceito de cotidiano de Mansur Lufti como um conceito bastante crítico e que muito representa os *fin*s que buscamos para a Educação em Ciências, nos levando, porém, a refletir: *“Será que os conhecimentos científicos seriam poderosos o suficiente no enfrentamento de relações assimétricas de poder predominantes em uma sociedade capitalista? Ou os conhecimentos científicos, se não forem atrelados a concepções éticas, podem ser utilizados como princípio de manutenção das desigualdades sociais?”*

Acreditamos também que o conceito de contextualização, de Santos e Mortimer (1999) e dos demais trabalhos que relacionam a área de CTS com os pensamentos de Paulo Freire, como o de Auler (2001), contribuem em muito com a busca pela formação do cidadão. Entretanto alguns pontos precisam ser pensados, como: que cidadão é esse que queremos formar? Quais caminhos são possíveis para essa formação?

Não acreditamos que a relação entre a Ciência e seu cotidiano, em uma percepção diferente de Lufti, por mais que traga benefícios à educação científica, seja suficiente a uma Educação que visa à cidadania. Não acreditamos, também, que compreender o conteúdo científico em seu contexto social, econômico, tecnológico e cultural seja suficiente a uma educação que se entende *para a cidadania*.

Para nós, a formação para a cidadania implica no desenvolvimento de valores sociais universalizáveis. Assim, surge a nossa tentativa de relacionar as áreas de Educação em Ciências e Educação em Direitos Humanos, na qual destacamos que, para essa cidadania tão almejada, todas as demais áreas disciplinares devem buscar essas relações. A Educação em Direitos Humanos é transversal à Educação.

Acreditamos profundamente que a Educação em Direitos Humanos seja capaz de fornecer uma base ética para que, ao compreender os conteúdos de Ciência em seu contexto social, econômico e cultural, o estudante consiga posicionar-se como cidadão.

Questionamos: *que cidadania buscamos?*

### 3. SER CIDADÃO DO MUNDO

A partir da década de 1990, o já bastante antigo termo “cidadania” volta à centralidade das discussões políticas e sociais. Mas o que justificaria o ressurgimento do conceito de cidadania? Segundo Cortina (2005), uma necessidade de cultivar, entre os membros das sociedades pós-industriais, um sentimento de identidade e pertencimento às diversas comunidades, uma vez que pesquisadores, como (Bell, 1977 apud Cortina, 2005), começam a dar ênfase às mazelas geradas por uma sociedade baseada no individualismo hedonista, ou seja, nos prejuízos existentes por uma sociedade atomizada e que tenha como finalidade, acima de tudo, o prazer. “Os indivíduos, movidos unicamente pelo interesse de satisfazer todo tipo de desejos sensíveis no momento presente, não estão dispostos a sacrificar seus interesses egoístas em nome da coisa pública” (CORTINA, 2005 p. 18). Porém, em todo princípio de identidade e pertencimento existiria um princípio excludente daquele que não pertence, como por exemplo, a exaltação nacionalista que promove guerras em nome de uma pátria. Então, assim, a sensação de pertencimento a uma comunidade não pode andar descompassado com um sentimento concreto de justiça.

80

Não é nosso foco citar os diversos conceitos de cidadania utilizados na área de Educação e muito menos de estabelecer críticas ao que já foi levantado – acreditamos que todo o conceito utilizado possuía um fim único de contribuir para uma sociedade mais participante e justa. Dessa forma iremos nos ater à construção do conceito de cidadania cosmopolita, baseados em Adela Cortina (2005) e Marcelo Andrade (2009) e, a partir dessa defesa, chegar à relação entre Educação em Ciências e Educação em Direitos Humanos como o melhor caminho, entendido por nós, para essa construção.

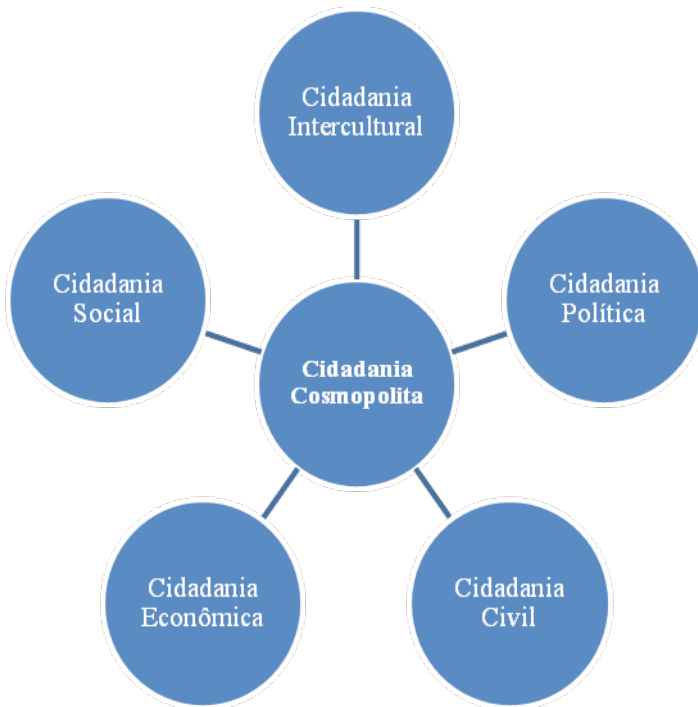
Entretanto, o estabelecimento de um conceito de cidadania nunca foi simples e hoje também apresenta alguns problemas (que podem ser encarados como desafios) para a sua formulação: i) o conceito apresenta uma longa história com raízes políticas e jurídicas, havendo um campo de disputa entre essas duas tradições; ii) a noção de cidadania que se converteu em padrão é a de cidadania social de Marshall (1967); iii) a noção de cidadania restrita ao âmbito político parece ignorar a dimensão pública da economia – dessa forma, precisamos incorporar ao conceito uma dimensão econômica; iv) a sociedade civil, apresentada como alheia à ideia de cidadania, é também a melhor escola de civilidade, nos levando assim a pensar sobre o conceito de cidadania civil; v) a cidadania de um Estado nacional parece interromper-se a partir da exigências das ideologias



“grupelistas”, sejam elas ideologias referentes a diferentes grupos culturais ou sociais – dessa forma, urge, ao pensar o conceito de cidadania, pensar também um conceito de cidadania intercultural; vi) os conceitos universalistas – sejam socialistas ou liberais – nos convidam ao estabelecimento de uma cidadania cosmopolita; vii) a cidadania, como propriedade humana, se constrói com a educação formal (na escola), a não formal (nos museus, zôos, jardins temáticos, nos meios de comunicação) ou a informal (nos mais diversos ambientes sociais).

Dessa forma, o estabelecimento de um conceito de cidadania, para Adela Cotina, perpassa pela construção de um conceito de cidadania cosmopolita, ou seja, traçado a partir das cidadanias política, social, civil, econômica, intercultural. Por fim, esse conceito de cidadania cosmopolita como proposto pela imagem (Figura 1) deve ser estimulado dentre os diversos meios nos quais se aprende a “ser”.

FIGURA 1  
**Estabelecimento de um conceito de cidadania**



Fonte: o autor

### 3.1 CIDADANIA POLÍTICA

A cidadania, ao ser compreendida como uma relação política de participação entre um indivíduo e uma comunidade política, muito pouco diz sobre a natureza da cidadania, uma vez que essa constitui apenas um dos elementos de identificação social para os cidadãos. Entretanto, esse ideal de cidadão surge na experiência democrática ateniense nos séculos V e IV a. C. Diante da pergunta “o que é uma vida digna de ser vivida?”, a partir dessa perspectiva de cidadania a resposta seria “a do cidadão que participaria ativamente da legislação e da administração de uma boa polis, deliberando junto com seus co-cidadãos sobre o que é justo ou injusto” (Cortina, 2005 p. 36). Autora também destaca que esse ideal de cidadão participativo inspirou diversos modelos de democracia, desde Rousseau à Comuna de Paris, até Paterman, desde a politeia aristotélica até Hannah Arendt. Entretanto, todos os modelos se viram obrigados a superar limites já existentes desde o modelo ateniense originário: a) só eram cidadãos homens adultos, ou seja, mulheres, crianças, etc. eram excluídos desse ideal; b) a condição de serem “livres e iguais” só valia para os cidadãos atenienses, sendo o universalismo da liberdade uma estrutura moderna; c) a liberdade do ateniense consistia na participação, mas não protegia o cidadão das ingerências da assembléia na vida privada; d) a participação direta só era possível em comunidades reduzidas. Assim, a noção de cidadania desloca-se de uma concepção de “participação ativa” para a de proteção.

82

Ao pensar em sociedades da extensão de Roma, o cidadão passa a ser aquele que atua sob a lei e espera proteção da lei em qualquer parte do império – nesse sentido a cidadania é entendida como um estatuto jurídico, uma base para reclamar e não como um vínculo que busca participação e responsabilidades.

Apesar das raízes da cidadania serem gregas e romanas, a concepção moderna de cidadania surge a partir das revoluções francesa, inglesa e americana e do surgimento do capitalismo. Atrelado a esses fatores surge o conceito de Estado, onde seus membros que possuem direitos são cidadãos. Além disso, eles ostentariam direitos à nacionalidade. Essa concepção, por não ser suficiente para uma noção de pertencimento, é atrelada ao conceito de nação – uma raiz comum, com uma linguagem, história e cultura comuns. Porém, se os “que deveriam se sentir como seus membros” não incorporarem outras dimensões, como a social, econômica, civil e intercultural, as características que dão forma à cidadania política se tornam insuficientes à noção de integração na comunidade

### 3.2 CIDADANIA SOCIAL

Dentre todos os conceitos citados sobre cidadania, o conceito de cidadania que ganhou mais espaço foi o de Thomas Marshall (1967) sendo cidadão aquele que, em uma comunidade política, goza não só de direitos civis (liberdades individuais) e não só de direitos políticos (participação política), mas também de direitos sociais (trabalho, educação, moradia, saúde, etc.)

Cortina (2005) diz que historicamente, o Estado social de direito foi chamado de Estado de bem-estar – iniciado como uma tentativa de fazer frente ao socialismo a partir de medidas com o ‘seguro-doença, o seguro contra acidentes de trabalho ou aposentadoria por idade’, etc. Dessa forma, o Estado passa a ser, ao invés de gestor, provedor. Porém, como a autora dá ênfase, esse Estado benfeitor desvirtua recursos do cidadão diante do governo a ponto de poder usar os recursos econômicos que dispõe para ‘comprar votos’, deixando, assim, a cidadania à mercê dos governantes e à custa de seus impostos.

O conceito de Cidadania social, como entendido por Marshall é acusado de defender uma cidadania passiva, em vez de garantir uma cidadania ativa, capaz de assumir suas responsabilidades. ‘Nesse sentido, os países nos quais tomou corpo o Estado social teriam que transformar uma cidadania acostumada a exigir em uma cidadania acostumada a participar de projetos comuns, assumindo responsabilidades’ (Cortina, 2005, p.77).

### 3.3 CIDADANIA ECONÔMICA

Outro ponto que a autora defende é a cidadania econômica, uma vez que ainda seria muito fraca uma percepção de que os ‘habitantes’ do mundo econômico são cidadãos econômicos. Todos são afetados pelas decisões econômicas, porém, quantos participam dessas decisões? Assim, Cortina (2005) nos apresenta uma concepção renovada de empresa que deve ser pleiteada em uma transformação interna do capitalismo: a empresa não pode ser compreendida como uma máquina para a obtenção de benefícios materiais, mas como um grupo de humanos que se propõem a satisfazer necessidades humanas com qualidade, de forma que esse grupo assume responsabilidades sociais e ambientais.

### **3.4 CIDADANIA CIVIL**

Torna-se relevante entender que o conceito de cidadania, como dito anteriormente, é promissor na tentativa de suprir necessidades humanas como a sensação de pertença a um grupo e de aceitação por ele. As dimensões sociais, políticas e econômicas contribuem para isso, porém, o ser humano é, além de tudo, membro de uma sociedade civil, parte de associações nem políticas nem econômicas<sup>1</sup>, essenciais para a sua vida. Não é possível pensar em cidadania sem considerar organização de diversos grupos, como por exemplo, as diversas profissões.

### **3.5 CIDADANIA INTERCULTURAL**

Outro problema é apresentado por sociedades que, além de contar com desigualdades materiais, reúnem diversas culturas em sua essência. A essa diversidade de modos de vida compartilhados é relevante um conceito de cidadania Intercultural, tornando-se premente pensar no conceito de cultura, entender os tipos de diversidade cultural, compreender quais culturas poderemos considerar válidas e quais devemos enfrentar a partir de critérios humanizantes e desumanizantes<sup>2</sup> e, por fim, estabelecer o pensamento de uma ética intercultural baseada no diálogo.

---

<sup>1</sup> Talvez o leitor esteja pensando “nem nos grupos civis saímos do âmbito da política e da economia”. Cortina (2005) nos diz: “na sociedade civil, como na farmácia, há de tudo: associações movidas por interesses solidários e universalizáveis, como certas organizações cívicas (chamadas equivocadamente, ao meu ver, de “ONG’s”), grupos religiosos e de voluntariado, mas também sociedades secretas, fundada para defender só os associados, grupos de profissionais corporativistas [...] O mundo das associações civis é certamente muito variado e nelas se aprendem diferentes tipos de virtudes, mas não é menos certo que em determinados setores da sociedade civil atual encontramos um potencial ético universalizador, que poderia ser considerado herdeiro do universalismo ético...” observar acima: Cortina (2005, p. 109)

<sup>2</sup> Apesar de considerar a existência de diversas culturas, não é possível acreditar que todas as culturas possuem a mesma dignidade, porém, o que irá dizer “qual possui mais ou menos dignidade”? Ou, como cita Cortina (2005), “A partir de onde determinar o que humaniza e o que desumaniza?” Um caminho apresentado seria o diálogo e o estabelecimento de consensos e, para isso, a autora traz a ética do discurso ao citar que “não podemos considerar justa uma norma se não podemos presumir que todos os afetados por ela estariam dispostos a considerá-la boa depois de um diálogo celebrado em condições de simetria.” observar acima: Cortina (2005, p. 167)

### 3.6 CIDADANIA COSMOPOLITA

Para a autora, um conceito pleno de cidadania deve integrar um status legal, conjunto de direitos; um status moral, conjunto de responsabilidades; e também uma identidade pela qual a pessoa se sinta pertencente a uma determinada sociedade. Não é possível considerar-se cidadão em uma sociedade que possui grandes desigualdades materiais, assim o conceito de cidadania social se faz importante no intuito de possibilitar aos cidadãos um mínimo de bens materiais de forma que não os deixem à mercê dos interesses do mercado. Também é relevante uma percepção de cidadania econômica, no intuito de participar ativamente dos bens sociais. Podemos nos questionar: “como conseguir que se sintam cidadãos de uma mesma comunidade humana aquelas pessoas cuja cultura é relegada ou prestes a se extinguir? Essa discussão nos leva a considerar de grande relevância a cidadania intercultural. Assim, Cortina (2005) propõe:

1. Universalizar a cidadania social;
2. Lutar por uma Globalização econômica que seja ética e
3. Estabelecer mínimos de justiça, compartilhados por diferentes Estados, partindo do que as diferentes culturas têm em comum.

#### - NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Como já foi citado, o conceito de cidadania que se tornou hegemônico foi o de Cidadania social de Marshall, sendo a esse conceito também atribuído uma noção de passividade, onde os Direitos são considerados garantias do Estado. Não é nossa intenção fazer uma extensa revisão do termo, porém, ao falar de Cidadania não podemos deixar de citar Santos e Schnetzler (2003):

[...] quanto aos direitos, eles são, modernamente, garantidos pelo Estado constitucional, sendo fundamentados nos direitos humanos. Esses, por sua vez possuem um relativismo cultural, conforme demonstram a etnologia e a sociologia, o que significa que seu estabelecimento depende da cultura para a qual se dirige, não sendo possível a adoção de procedimentos objetivos para a definição de seu caráter universal. (Santos & Schnetzler, 2003 p. 25)

Porém, a compreensão de cidadania em Santos (2006) é ampliada e o autor, a partir de Edgar Morin, traz nos traz o conceito de cidadania planetária<sup>3</sup>. Além disso, Santos (2006) assume uma postura Freiriana que “implica uma conce-

<sup>3</sup> Escolhemos o conceito de cidadania cosmopolita de Cortina (2005) pelo fato da autora deixar explícito os valores buscados na construção dessa cidadania, além de fomentar uma discussão sobre ética cívica que nos faz refletir sobre a questão cultural – não tão subjetiva quanto apresentada por Santos e Schnetzler (2003) e não repensada em Santos (2006).

ção de letramento científico em que valores e atitudes sejam discutidos, na perspectiva de os alunos compreenderem o mundo tecnológico em que estão inseridos e poderem transformá-lo com base nos valores humanos”.

Ao pensar sobre a primeira citação, discordamos de imediato, uma vez que ela dá a entender que os Direitos são garantias do Estado constitucional – acreditamos que o Estado não garante direitos como uma atitude de “bondade”, mas como fruto de intensa luta social onde estão em disputa diversos valores e interesses.

A educação com base em Paulo Freire certamente contribui, e muito, para uma perspectiva de educação mais humana, percebemos isso no segundo texto citado. Porém, o viés de Educação em Direitos Humanos traz, de forma mais sistematizada, muito do pensamento de Paulo Freire e nos guia a entender “quais valores humanos” são esses.

Também discordamos de uma afirmação que traz as questões culturais como relativas e subjetivas. Nosso caminho escolhido e defendido como possibilidade de formação para a cidadania é a relação entre a Educação em Ciências e a Educação em Direitos Humanos, uma formação que pensará, principalmente, sobre a construção de valores éticos humanizantes. Para isso, torna-se importante pensar: *As relações culturais são tão subjetivas assim?*

#### **4. MÍNIMOS E MÁXIMOS ÉTICOS: UM CAMINHO NÃO TÃO SUBJETIVO**

Vamos supor que uma sociedade seja homogênea e totalitária e que todos os sujeitos participantes concordem com os códigos morais existentes. Nessa situação, temos o que é considerado como “monismo moral”. Entretanto, podemos imaginar o quão improvável, nos dias de hoje, é uma sociedade como essa. A partir do momento em que essa sociedade consegue superar esse monismo moral, ou seja, uma sociedade democrática na qual existem vários códigos morais existentes, uma sociedade como a nossa, temos três situações possíveis: o vazio moral, o politeísmo moral e o pluralismo moral (Cortina, 2005 p. 22).

A situação de vazio moral seria uma concepção que implicaria em nenhum código moral ser considerado como válido. Entretanto, uma sociedade sem hierarquização dos valores, sem uma orientação de princípios para a sua continuidade, estaria fadada à falência. A situação de politeísmo moral considera que cada código moral existente seja verdadeiro e inabalável – por mais que

pareça uma situação moderna e liberal ela é bastante inadequada, uma vez que gera uma incomunicabilidade entre as diferentes culturas. A terceira situação, considerada a mais adequada, seria uma sociedade baseada no pluralismo moral. O pluralismo moral busca a superação do monismo moral, dá ênfase à necessidade de valores que guiem uma sociedade, buscando superar a incomunicabilidade existente no politeísmo moral. Assim, o pluralismo é a opção pelo diálogo entre os diferentes códigos morais, é a opção da busca pelo consenso.

Assim, mediante a um contexto de diversidade e uma situação de pluralismo moral, Cortina (2009) propõe uma ética cívica que articularia Mínimos éticos, associados aos valores de justiça, – uma gama de valores que muitos compartilham e que a sociedade não estaria disposta a renunciar –, e Máximos éticos, associados aos valores de Felicidade.

Andrade (2009) a partir da obra de Adela Cortina, estabelece o seguinte quadro.

#### QUADRO 1

#### Mínimos e Máximos Éticos adaptado de Andrade (2009).

Mínimos Éticos	Máximos Éticos
Justo	Bom
Dever	Felicidade
Compromisso	Liberdade
Prescrição	Flexibilização
Lei	Virtude
Ideal de Razão	Ideal da Imaginação
Meta do Cidadão	Meta da pessoa humana

Fonte: adaptação de Andrade (2009 p. 176).

Em situações de diversidade cultural, não podemos levar à risca o que foi entendido por Santos e Schnetzler (2003) como relativo ou subjetivo. Como cita Cortina (2005):

O relativismo carece, então, de base, porque fomos aprendendo ao longo dos séculos que qualquer ser humano, para sê-lo plenamente, deveria ser livre e aspirar à igualdade entre os homens, deveria ser justo, solidário e respeitar ativamente suas próprias pessoas e as outras pessoas, trabalhar pela paz e pelo desenvolvimento dos povos, conservar o meio ambiente e entregá-lo às gerações futuras não pior que o recebeu, tornar-se responsável por aqueles que entregaram a seus cuidados e estar disposto a resolver por meio de diálogo os problemas que podem surgir com aqueles que compartilham com ele o mundo e a vida. (Cortina, 2005 p.180)

Há valores mínimos e universalizáveis que não estamos dispostos a renunciar. Esses valores foram construídos ao longo de anos de história, o que não nos permite voltar atrás. No que se refere à moral, temos sim um progresso moral – progresso sim, porque não podemos considerar que os valores são apenas modificados, mas que evoluem. Esses valores aos quais não podemos abrir mão são valores que devem pautar uma Educação e, em específico, uma Educação em Ciências que busque a formação de cidadãos. Pois, como cita (Cortina 2005): “Ajudar a cultivar as faculdades (intelectuais e sencientes) necessárias para aplicar valores cidadãos é educar na cidadania local e universal” (p.173). Entretanto, que valores são esses? Para Cortina (2005) são: liberdade, igualdade, solidariedade, respeito ativo e diálogo.

Para Andrade (2009) o valor da tolerância assume um ponto central. A liberdade pode ser compreendida como participação, assim, uma educação para a cidadania deve buscar a participação na questão pública. Porém, liberdade também pode ser entendida como independência e, nesse sentido, torna-se impossível universalizar as liberdades sem a associação com o valor da solidariedade, porque a desigualdade das pessoas é inegável e, sem ajuda mútua, torna-se impossível que todos gozem de liberdade. Por fim, o valor da liberdade pode ser entendido como autonomia – não no sentido da capacidade de ‘fazer o que me venha à cabeça’. Autonomia significaria que nós, enquanto humanos, temos a capacidade de perceber que existem ações que humanizam e ações que desumanizam, além de sermos capazes de decidir se vale a pena ou não praticar ou evitar essas ações.

88

A igualdade pode ser entendida como oportunidades iguais para todos, igualdade perante a lei e igualdade de serviços. Precisamos ir além, o valor da igualdade deve ser enfatizado no sentido de “igualdade em dignidade”, tornando-se fundamental para isso enfrentar os discursos que admitem que os direitos são garantidos pelo Estado.

A solidariedade deve ser estimulada entre as pessoas que participam dos mesmos grupos e possuem interesses próximos, mas também na atitude com o outro que é diferente. Esse valor contribui para que a cidadania não seja apenas local, mas global.



O diálogo se torna um valor fundamental para uma sociedade que não busca empreender a violência, mas estabelecer consensos sobre o que seria justo e bom para todos, tanto nos determinados grupos locais, quanto em questões universais.

O valor da tolerância para Andrade (2009) provem dela ser considerada um princípio articulador entre os demais valores de liberdade, igualdade e solidariedade. Para o filósofo: “A tolerância seria, então, o valor e a atitude de aceitar a diversidade das concepções últimas sobre a vida, principalmente as diferentes ofertas do que venha a ser uma vida boa e feliz” (p. 186). Assim, sem esse valor e o valor do diálogo, se torna impossível uma articulação entre os mínimos de justiça partilhados e os máximos de felicidade e, como cita o autor “se a tolerância é um valor-atitude fundamental na agenda política e social de sociedades pluralistas, tal temática não poderá passar despercebida na agenda educativa dessa mesma sociedade” (p.187).

Vale aqui voltar a enfatizar a defesa de um caminho que considere o valor da tolerância – articulado a princípios de liberdade, igualdade, solidariedade –, associado ao valor do diálogo.

Cortina (2005) aponta que:

1) No diálogo devem participar os que são afetados pela decisão final. No caso da impossibilidade de todos participarem, deve haver alguém que represente os interesses daqueles que não podem estar presentes; 2) Quem leva o diálogo a sério não pode iniciá-lo convencido de que o interlocutor nada tem a contribuir, senão o contrário. Está, portanto, disposto a escutá-lo; 3) Isso significa que sabe que não está de posse de toda a verdade, e que um diálogo é bilateral, não unilateral; 4) Quem dialoga a sério está disposto a escutar tanto para manter sua posição, se não lhe convencerem os argumentos do interlocutor, como para modificá-la caso o convençam; 5) Quem dialoga a sério está preocupado em encontrar uma solução justa e, portanto, em entender-se com seu interlocutor. Entender-se não significa, no entanto, obter um acordo total, porém se descobre tudo o que já temos em comum e nos permite ir precisando aquilo que concordamos; 6) Um diálogo sério exige, assim, que todos os interlocutores possam expressar seus pontos de vista, colocar seus argumentos, replicar as outras intervenções; 7) A decisão final, pode estar equivocada e por isso sempre tem que estar aberta a revisões. Porém, quando as pessoas estão dispostas a determinar o justo seriamente, enquanto esta é sua atitude, ratificar um erro é o mais simples. (Cortina, 2005 p. 195)

Com isso questionamos: se para que exista diálogo é preciso que exista equitância de vozes, se o diálogo é fundamental para a cidadania, só poderemos formar para a cidadania se buscarmos nas nossas aulas contribuir com o enfrentamento das relações assimétricas de poder que permeiam a sociedade. Se o valor da tolerância é condição básica para a cidadania, uma perspectiva que não pense nas questões culturais em um sentido de pluralismo moral vai contra a formação para a cidadania. Se não fortalecemos a vontade de participação e enfrentamos uma sensação de impotência diante das tomadas de decisão, não estamos formando para a cidadania. Se não dialogamos o “local” com o que se consolidou hegemonicamente, estamos dando ênfase a uma única visão de mundo e indo contra a concepção de diálogo, ou seja, não estamos contribuindo com uma formação para a cidadania.

Dessa forma, trazemos que a Educação em Direitos Humanos associada à Educação em Ciências, busca formar para os valores de Tolerância e Diálogo, uma vez que busca dar voz aos subalternizados, resgatar memórias e desconstruir uma visão naturalizadora das violações de direitos.

## 5. QUE PRINCÍPIOS BALIZARIAM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS QUE FALAMOS?

O campo dos Direitos Humanos não é fundado apenas por consensos, mas se constitui em um território de disputa que envolve crenças, valores, interesses pessoais, coletivos, políticos, etc. Santos e Chauí (2013) apresenta uma perspectiva de Direitos Humanos que trouxesse ênfase na ótica dos excluídos, pensando nos movimentos sociais e suas contribuições, pensando na tensão entre universal/fundacional, igualdade/diferença, humano/não humano, entre outras e não apenas os Direitos Humanos centrado em uma Declaração Universal. O repensar os Direitos Humanos necessita uma posição de Educação em Direitos Humanos que seja concisa e coerente. Para isso, trazemos as contribuições da professora Vera Candau.

Em Candau (2012) a professora estabelece desafios e perspectivas que tomaremos como compromissos para a formação em Direitos Humanos. São eles: a) desconstruir um senso comum sobre Direitos Humanos: a visão de que Direitos Humanos é “Direito de Bandido”, b) assumir uma concepção de Direitos Humanos e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta, c) construir ambientes educativos que respeitem e promovam os Direitos Humanos,

d) introduzir a Educação em Direitos Humanos na formação inicial e continuada de educadores, e) estimular a produção de metodologias ativas e materiais de apoio, f) articular políticas de igualdade e de reconhecimento das diferenças.

Além disso, ela estabelece três dimensões que foram consideradas consenso entre educadores em Direitos Humanos da América Latina, durante um seminário promovido em 1999 pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos. São elas: o empoderamento de sujeitos e grupos que historicamente foram postos à margem; a formação de sujeitos de direito e o “Educar para nunca mais”.

i) *o empoderamento de sujeitos e grupos sociais* - A atividade de empoderar sujeitos e grupos sociais passa pela constatação das assimetrias de poder existentes na sociedade; ii) *A formação de sujeitos de Direito* - Formar-se um sujeito de Direito implica no reconhecimento dos direitos não como “bondades” do Estado, mas como algo adquirido a partir de intensas participações sociais. Assim, a formação de sujeitos de direito afirma a busca pelo saber/ conhecer os direitos – articulando direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais. Busca o desenvolvimento de uma autoestima positiva, ou seja, leva ao reconhecer-se como sujeito histórico, pensante, e capaz de promover transformações no mundo. Por fim, a formação de sujeitos de direito implica em desenvolver uma capacidade argumentativa e dialógica; iii) *Educar para Nunca Mais* – A premissa de “Educar para Nunca Mais” busca, além da promoção da história, o resgate e a reconstrução da memória. Busca, durante os processos educativos, um espaço de quebra da cultura do silêncio, um espaço com o olhar histórico pela ótica dos subalternizados – uma vez que se ficamos fadados à cultura do silêncio não podemos construir um futuro como sujeitos ativos.

## 6. A RELAÇÃO NA PRÁTICA ENTRE A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O projeto “Artesanato em capim dourado: uma possibilidade para o empoderamento dos povos indígenas Xerente e comunidades Quilombolas”, apresentado no Quadro 2, produzido durante a disciplina “Cultura Brasileira e questões étnico-raciais”, mostra a relação estabelecida entre Educação em Ciências, Direitos Humanos e CTS-Arte, proposta por Oliveira e Queiroz (2013) e reformulada a partir de Salgado e Oliveira (2015). Nele é possível perceber o diálogo entre as perspectivas.

O projeto busca introduzir as questões culturais a partir de uma obra de arte. Inicia-se com a sensibilização dos estudantes a partir de uma música tocada em viola de buriti – instrumento regional existente na comunidade de Mumbuca, no Jalapão – Tocantins. Em seguida discute-se a questão social do artesanato de capim dourado a partir do empoderamento de grupos sociais indígenas (etnia Xerente) e quilombolas. A linha utilizada para a elaboração do artesanato é vista com um olhar de possibilidades de discussões sobre tecnologia como conteúdos de Ciência escolheu-se “Morfologia das angiospermas: raízes, caules, folhas, flores, frutos e sementes”,

#### QUADRO 2

#### Proposta de projeto “Artesanato em capim dourado: uma possibilidade para o empoderamento dos povos indígenas Xerente e comunidades Quilombolas”.

Planejamento	Comentários
Perspectivas de Direitos Humanos abordada	Empoderamento de sujeitos e Grupos historicamente minorizados a partir da discussão do Povo Indígena Xerente e comunidades Quilombolas na região do Jalapão, TO.
Questões Sociais / Propostas de Discussão	Artesanato em capim dourado como possibilidade de valorização da cultura Xerente e Quilombolas; Relação meio ambiente / Comunidade Indígena e Quilombolas; Discutir também questões relacionadas à economia da região; Relevância da preservação da cultura Xerente e Quilombolas e do Empoderamento desses grupos.
Arte escolhida para abordar o tema e as Questões sociais	- <i>Meu capim dourado – Viola de buriti (Maurício)</i> . Disponível em: < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=W6jJP_-SAyg">https://www.youtube.com/watch?v=W6jJP_-SAyg</a> >. Acesso em: 30 mar. 2015 - <i>Artesanatos em capim dourado</i> . Conhecer um pouco mais da cultura indígena Xerente e Quilombola através do artesanato em capim dourado costurados com “seda” de buriti; Discutir sobre a cultura indígena e quilombola, e sobre a importância de cada uma na diversidade cultural brasileira.
Transição Arte + Sociedade → tecnologia e Ciência	Os estudantes utilizam ou já utilizaram artesanato em capim dourado? Conhecem a história, sabem de onde veio essa cultura? Qual a relação do artesanato em capim dourado com a ciência? Relevância econômica e social; Importância do escapo e fibras de buriti para a produção do artesanato; utilização das fibras sintéticas para o acabamento do artesanato em capim dourado.
Conteúdo Científico Abordado	Morfologia das angiospermas: raízes, caules, folhas, flores, frutos e sementes.

Enfoque Científico	Quais características, importância e função das estruturas das angiospermas?; Classificação dessas estruturas, quanto ao habitat, desenvolvimento, consistência e forma. Dialogar sobre os conceitos dos alunos. Utilizar o capim dourado e o buriti como exemplos de material vegetal para mostrar tais estruturas morfológicas.
Rediscutir a questão social	Reportagens sobre o capim dourado e o uso sustentável; Discussões sobre a importância do capim dourado na história e economia da região do Jalapão; Artesanato em capim dourado como efetiva ferramenta de Empoderamento da cultura dos Índios Xerente e comunidade Quilombolas.
Produção dos alunos	Arte livre. Sugerimos aos alunos a produção de paródias musicais ou histórias em quadrinhos baseadas no que foi trabalhado durante as aulas e que empoderem a comunidade indígena Xerente e comunidades Quilombolas.
Ambiente Educacional e Tempo didático	<p><b>Conteúdo/tema:</b> Morfologia das Angiospermas  <b>Disciplina:</b> Biologia  <b>Turma:</b> 2ª série do Ensino Médio  <b>Tempo necessário:</b> Quatro aulas (com quarenta e oito minutos de duração cada)</p> <p><b>Aula 1) Problematização:</b> exibição do vídeo e artesanato em capim dourado; iniciar discussões sobre capim dourado e Cultura Indígena Xerente e Quilombola; discussão das questões sociais.</p> <p><b>Aula 2) Enfoque científico:</b> Abordar sobre o conteúdo científico utilizando como exemplos principais de amostras vegetais o capim dourado e o buriti.</p> <p><b>Aula 3)</b> Rediscutir a questão social; saber qual é a opinião dos alunos sobre a ciência e sua contribuição no Empoderamento do Povo Indígena Xerente e Quilombolas. Propor aos alunos que se expressem através da produção de uma arte.</p> <p><b>Aula 4)</b> Exibição da arte produzida pelos alunos.</p>

Fonte: Fragmento do trabalho final da disciplina “Cultura Brasileira e Questões Étnico-raciais” – autores: Andréia Sampaio, Helayme Lima, Vânia Gomes

Torna-se perceptível que os conteúdos de Ciência, além de serem postos em seu contexto social, econômico, cultural, são abordados a partir do empoderamento de grupos postos à margem, estabelecendo um enfrentamento das assimetrias de poder existentes na sociedade, buscando igualdade em dignidade aos diferentes grupos sociais. Uma aula como essa permite estimular, em sala de aula de Ciências, os valores de tolerância e diálogo com o outro, o diferente.

## 7. (IN)CONCLUSÕES

Nossa intenção foi estabelecer a seguinte defesa: *“A Educação em Ciências, associada à Educação em Direitos Humanos, permite a articulação entre conteúdos científicos e valores sociais irrevogáveis, contribuindo para a formação de cidadãos do mundo”*.

Assim, iniciamos percorrendo os discursos de Cotidiano e contextualização, nos quais foi possível perceber que o discurso de cotidiano, para muitos membros da comunidade de Educação em Ciências e, também para alguns documentos oficiais, é associado a uma tentativa de relacionar conceitos científicos a questões do dia a dia. Essa percepção de Educação em Ciências, para nós, está distante de formar o estudante na perspectiva de cidadania, uma vez que não há uma associação entre a leitura de mundo estabelecida pela ciência com questões de cunho social, político, econômico, civil e intercultural, ou seja, não busca o repensar da sociedade. Ao conceito de cotidiano apresentado por Lutfi questionamos *“Será que os conhecimentos científicos seriam poderosos o suficiente no enfrentamento de relações assimétricas de poder predominantes em uma sociedade capitalista? Ou os conhecimentos científicos, se não forem atrelados a concepções éticas, podem ser utilizados como princípio de manutenção das desigualdades sociais?”* Apesar de considerarmos que a finalidade das ideias de Lutfi são consensuais com as nossas, ainda acreditamos que o conhecimento científico também pode ser utilizado na manutenção do sistema quando não há uma necessidade da discussão de questões éticas que nos conduziram a uma formação cidadã.

94

No que se refere ao discurso de contextualização, percebemos que o conhecimento científico, em seu contexto social, relacionado a questões econômicas, políticas, culturais, contribuem bastante para uma percepção mais ampla da Ciência, porém, não necessariamente buscaria relacionar essas discussões a partir de um ponto de vista dos grupos subalternizados (por classe social ou grupo cultural)– aspecto fundamental para a formação cidadã, uma vez que não há diálogo em um mundo onde há assimetrias de poder e, sem diálogo, não há cidadania.

Com o intuito de buscar um conceito de cidadania que seja coerente com a sociedade em que vivemos, trouxemos Adela Cortina (2005), uma vez que ela traz a relação entre os conceitos de cidadania política, social, civil, econômica e intercultural, de forma que educar para a cidadania parta de um princípio ético

de formação de valores sociais. Em seguida apresentamos esses valores como sendo os da Tolerância e o diálogo, mediadores entre os valores de liberdade, igualdade, solidariedade – articuladores entre máximos e mínimos éticos.

A busca pela relação entre os princípios da educação científica e o pensamento de Paulo Freire contribui para a aproximação das questões Humanísticas e, em um contexto onde a cidadania planetária se fez urgente, reconhecemos a força dessa relação. No entanto, buscamos relacionar mais diretamente a Educação em Ciências com essas questões humanísticas e, para isso, propusemos sua aproximação com os princípios de Educação em Direitos Humanos trazidos por Vera Candau. Essa percepção nos fez defender a relação entre a Educação em Ciências e a Educação em Direitos Humanos como um caminho para a formação cidadã. A articulação entre princípios como i) o empoderamento de grupos subalternizados; ii) a formação de sujeitos de direito e iii) a educação para nunca mais, pode contribuir para a formação de valores sociais mais humanizantes.

Assim, afirmamos que é necessário ir além de discutir o conteúdo de ciências a partir de uma relação entre aspectos sociais, científicos e tecnológicos, mas fazer com que esse conteúdo, relacionado com aspectos sociais, econômicos, tecnológicos, permita e possibilite empoderar os grupos minorizados, encare os direitos como adquiridos e não como “garantias do estado”, desenvolva uma capacidade argumentativa nos estudantes para essa luta por direitos, estimule uma percepção das possibilidades de transformação no mundo e, por fim, resgate a memória das violações de Direitos Humanos para que elas não voltem a acontecer.

É nesse caminho que encaramos a relação entre a Educação em Ciências e a Educação em Direitos humanos e a defendemos como uma proposta mais ampla do que as propostas de cotidiano e contextualização, na formação, em aulas de ciências, para a cidadania. Uma cidadania que se realiza localmente, mas se mantém global. Uma cidadania que dialoga mínimos de justiça e máximos de felicidade, em prol da formação de “cidadãos do mundo.

---

## REFERÊNCIAS

- Abreu, R. G. (2011). Políticas curriculares para o ensino de Química: discursos sobre contextualização e cotidiano. In Lopes, A. C., Dias, R. E., Abreu, R. G. (Org.). *Discursos nas políticas de currículo*. (Cap. 6. pp. 119-147) Rio de Janeiro, Editora Quartet.

- Andrade, M. (2009). *Tolerar é pouco? Pluralismo, mínimos éticos e práticas pedagógicas*. Petrópolis, DP ET. Alí: De Petrus, Rio de Janeiro; Novamerica.
- Auler, D. (2001) Alfabetização científico-tecnológica para quê? *Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, 3, n. 2.
- Candau, V. M. (2012). Educação em Direitos Humanos no Brasil: gênese, desenvolvimento e desafios atuais. In Paiva, R. A. (Org.) *Direitos Humanos em seus desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro, Editora PUC-RJ/ Editora Pallas.
- Cortina, A. (2005). *Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania*. São Paulo, Edições Loyola.
- Cortina, A. (2009). *Ética mínima: introdução à filosofia prática*. Tradução; Marcos Marconilo. São Paulo. Editora Martins Fontes.
- Lutfi, M. (1988). *Cotidiano e educação em química: os aditivos em alimentos como proposta para o ensino de química no 2º grau*. Ijuí: Unijuí.
- Lutfi, M. (1997). Abordagem sociológica do ensino de química. *Ciência & Educação*, n. 3.
- Marshall, T. H. (1967). *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Oliveira, R. D. V. L., & Queiroz, G. R. P. C. (2013). *Educação em Ciências e Direitos Humanos: reflexão-ação em/ para uma sociedade plural*. Rio de Janeiro: Editora Multifoco.
- 96
- Salgado, S. D. C., Oliveira, R. D. V. L. (2015). Por uma escola plural e transformadora: outros projetos. In Oliveira, R. D. V. L., Queiroz, G. R. P. C. (Org.). *Olhares sobre a (in)diferença: forma-se professor de ciências a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos* (Cap. 13. pp. 119-145). São Paulo, Ed. Livraria da Física.
- Santos, B. S., Chauí, M. (2013). *Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo, Editora Cortez.
- Santos, W. L. (2006). Letramento em Química, educação planetária e inclusão social. *Química Nova*. V. 29, n. 3, 611-620.
- Santos, W. L., Mortimer, E. F. (1999). A dimensão social do ensino de Química: um estudo exploratório da visão dos professores. *Anais do II ENPEC*. Valinhos.
- Santos, W. L., Schnetzler, R. (2003). *Educação em Química: compromisso com a cidadania*, Ijuí, Unijuí.
- Wartha, E. J.; Silva, E. L., Bejarano, N. R. R. (2013) Cotidiano e Contextualização no Ensino de Química. *Química Nova na Escola*. Vol. 35, nº 2, pp. 84-91.



## Propuesta para potenciar la educación para la paz en la enseñanza superior por medio de actividades orales cooperativas

### *A proposal to highlight peace education at tertiary education through cooperative oral activities*

**María Martínez Lirola**

*Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Alicante, España.*

**Alberto Rodríguez-Lifante**

*Departamento de Filología Hispánica, Universidad de Alicante, España.*

#### **Resumen**

*La educación para la paz ha despertado especial interés en contextos en los que los valores asociados a ésta y los derechos humanos se están viendo cercenados. En Europa, este fenómeno puede equipararse a la situación de crisis económica en la que se encuentran numerosos países. Este artículo pretende ser una contribución a la enseñanza universitaria activa que esté basada en competencias sociales y enmarcada en los principios de la educación para la paz. En este sentido, este trabajo presenta una propuesta de actividades que contribuyen a potenciar los principios y valores que propone la educación para la paz. Se expone el modo de llevar a cabo actividades orales transversales que fomenten la educación para la paz en dos asignaturas de estudios de grado de la Universidad de Alicante, Lengua Inglesa III y Lingüística General I. Como resultado de su implementación, se señala que esta metodología fomenta la adquisición de competencias sociales del alumnado entre las que destacan la resolución de conflictos, la escucha activa o la cooperación.*

**Palabras clave:** educación para la paz; competencias; mercado laboral; proceso de enseñanza-aprendizaje; actividades orales.

#### **Abstract**

*The interest on peace education has grown in contexts where the values associated with it and human rights are not being respected. In Europe, this can be associated with the economic crisis that many countries suffer nowadays. This article intends to be a contribution to active University education based on social competences and on the principles of peace education. In this sense, this article offers a proposal of activities that contribute to highlight the principles and values proposed by peace education. This paper shows the way of developing oral activities that contribute to peace education in two BA subjects at the University of Alicante, English Language III and General Linguistic I. As a result of its implementations, it will be pointed out that this methodology promotes the acquisition of students' social competences, such as, conflict solving, active listening and cooperation.*

**Keywords:** Peace education; competences; labour market; teaching-learning process; human rights.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las sociedades del siglo XXI se caracterizan por la globalización, que está permitiendo una mayor multiculturalidad y multilingüismo. A todo ello, debe añadirse la profunda crisis económica y social en la que todas estas se hallan inmersas. La combinación de estos aspectos se cristaliza en una sociedad en la que está cada vez más presente la violencia. En este sentido, las aulas universitarias son un reflejo de estos cambios y realidades sociales, que se materializa habitualmente en un alumnado desmotivado y, a veces, con ciertas actitudes violentas de carácter verbal y emocional. De ahí que tanto el aula como la sociedad requieran respuestas pacíficas y soluciones creativas para promover una convivencia pacífica.

La educación para la paz nos ofrece el marco idóneo para trabajar con herramientas que contribuyan a que la clase se convierta en un espacio de encuentro de la diversidad, manifestada a través de las diferentes opiniones y la riqueza en el tratamiento de temas sociales, donde los conflictos puedan resolverse sin violencia. En este sentido, es fundamental que las aulas universitarias sean espacios en los que el alumnado se sienta seguro para participar y en los que los conflictos se perciban como oportunidades para aprender y se resuelvan siempre de forma pacífica (Danesh, 2006; Johnson y Johnson, 2005; Kester, 2012; Kruger, 2012; Salomon y Cairns, 2010).

98

Otra idea clave en la educación para la paz es promover la adquisición de valores que contribuyan al desarrollo integral del alumnado como ser humano. En este sentido, podemos hablar de educación holista (Espino, 2007). Algunos de los valores tradicionalmente asociados a la educación para la paz son los siguientes: apertura, tolerancia, respeto, cuidado y responsabilidad por uno mismo y por los otros, respeto a la diversidad, comprensión, empatía, creatividad, honestidad, justicia, equilibrio y cooperación, entre otros (Andersson et al., 2011; Bajaj, 2008; Harris y Morrison, 2003; Harris y Synott, 2002; Lum, 2013; Salomon y Nevo, 2002; Timpson, 2002).

La educación para la paz se caracteriza por sustituir los planteamientos jerárquicos por otros que potencien la igualdad, el respeto mutuo y la participación activa de modo que el alumnado no sólo aprenda cuáles son los fundamentos de este enfoque sino que también sea capaz de desarrollar tareas y estrategias mediante una metodología cooperativa en las que los conflictos –a veces in-

evitables- puedan resolverse de manera pacífica. Asimismo, la implementación de esta educación holística en el aula permite prestar especial atención a los diversos papeles que el profesorado y alumnado poseen.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El desarrollo de la educación para la paz se fundamenta en el pensamiento filosófico europeo que tuvo lugar a lo largo de la década de los años cincuenta y sesenta en la Europa occidental y en Estados Unidos. Asimismo, está estrechamente vinculado a la Declaración Universal de los Derechos Humanos firmada en 1945, tal y como indican Sharma y Jain (2012, p. 199) de manera acertada “the most appropriate route to impart peace education is primarily through education of Human rights”.

La educación para la paz surge con el fin de velar por la dignidad de los seres humanos, de evitar los conflictos y, si éstos surgen, resolverlos de forma pacífica de modo que se eviten situaciones de violencia, y en definitiva, de promover la paz en el mundo. Además, este tipo de educación fomenta el respeto a la diversidad, la importancia de la dignidad y la participación activa (Andersson et al., 2011),

La educación para la paz y la no-violencia implica el desarrollo de destrezas que permiten cultivar una cultura de paz basada en los principios de los derechos humanos. Además, no sólo ofrece conocimientos sobre una cultura de paz sino que también se centra en el desarrollo de destrezas y actitudes necesarias para reconocer los posibles conflictos y la puesta en práctica de soluciones pacíficas. Harris y Synott (2002: 4) ofrecen la siguiente definición de educación para la paz: “By ‘peace education’, we mean teaching encounters that draw out from people their desires for peace and provide them with nonviolent alternatives for managing conflicts, as well as the skills for critical analysis of the structural arrangements that legitimate and produce injustice and inequality”. Esta idea se complementa con la propuesta por Reardon (2000, p. 399), quien la considera como “the transmission of knowledge about the requirements of the obstacles to and possibilities for achieving and maintaining peace, training in skills for interpreting the knowledge, and the development of reflective and participatory capacities for applying the knowledge to overcoming problems and achieving possibilities”

Como se ha comprobado en los párrafos anteriores, una de las ideas clave de la educación para la paz consiste en proponer alternativas para la resolución pacífica de los conflictos, tal y como queda recogido en numerosas publicaciones que abordan esta dimensión (Bar-Tal, 2002; Danesh y Danesh, 2002a, 2002b, 2004; Davies, 2005; Isumonah, 2005; Johnson et al., 2000; Sandy, 2001, entre otros). En todas ellas, se apuesta por el desarrollo de valores como la tolerancia y la reconducción de la agresividad (Serrano, 2009)

Asimismo, se han llevado a cabo estudios más teóricos donde se ponen de manifiesto los principios fundamentales de este enfoque así como las principales ventajas que supone una propuesta educativa basada en la educación para la paz en los diferentes niveles educativos (Bajaj y Chiu, 2009; Chaudhuri, 2015; Danesh, 2008; Harris y Morrison, 2003; Harris, 2004; Page, 2004, 2008; Salomon y Nevo, 2002; Tal-Or et al., 2002). Además, hay investigaciones que se centran en ofrecer ejemplos prácticos de cómo este tipo de educación mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje (Clarke-Habibi, 2005; Hicks, 2004; Kester y Booth, 2010; Salomon, 2002; Sharma y Jain, 2012; Timpson, 2002).

### 3. CONTEXTO, PARTICIPANTES Y METODOLOGÍA

La asignatura Lengua Inglesa III es una asignatura obligatoria de segundo curso del Grado en Estudios Ingleses en la Universidad de Alicante; se imparte en el primer cuatrimestre del curso académico y tiene como objetivo prioritario que el alumnado mejore las cinco destrezas de la lengua inglesa (escucha, habla, lectura, escritura e interacción) con el fin de que al cursar la asignatura Lengua Inglesa IV en el segundo cuatrimestre obtenga un nivel B2. Dicha asignatura posee una carga de seis créditos, es decir, el alumnado ha de recibir 60 horas de clases presenciales en el aula y han de completar su formación con 90 horas de trabajo individual y grupal fuera de la clase. Durante el curso académico 2014-2015, la asignatura contó con 123 personas matriculadas. El 83% son mujeres frente al 17% de hombres y la gran mayoría quiere dedicarse a la docencia en enseñanza secundaria.

La asignatura consta de cuatro horas de clase semanales distribuidas del siguiente modo: en la primera hora se explican aspectos gramaticales y se enseña vocabulario organizado por campos semánticos (educación, salud, etc.). En la segunda hora cada semana un grupo prepara una presentación oral grupal. La tercera hora se centra en el desarrollo de la destreza escrita por medio de la

revisión de la estructura y la escritura de distintos tipos de textos. Finalmente, la cuarta hora se dedica a la lectura de textos de temas varios con el fin de comprobar la comprensión lectora y la adquisición de vocabulario.

Por su parte, la asignatura Lingüística General I es obligatoria para todos los estudios de Grado de la Facultad de Filosofía y Letras (Grado en estudios Españoles, Ingleses, Franceses, Catalanes y Árabes) de la Universidad de Alicante. Se cursa durante el primer cuatrimestre del curso académico y posee un carácter eminentemente teórico. Sus objetivos principales persiguen ofrecer al alumnado una visión general de los estudios lingüísticos en relación con otras áreas del saber y la descripción teórica del objeto lingüístico. Esta asignatura se complementa con la de Lingüística General II, que se cursa en segundo curso. La lengua vehicular empleada es el castellano y el inglés, en función de la elección del grupo por el alumnado. El número de horas presenciales corresponde a 60 horas presenciales (seis créditos) y 90 horas correspondientes a actividades dirigidas, tutorización y trabajo en grupo. El número de personas matriculadas durante el curso académico 2014-2015 fue de 82 en el grupo de castellano y 70 en el de inglés, si bien es cierto que la cifra total de alumnado matriculado en todos los grupos ascendió a 340. En los grupos donde se ha implementado la metodología descrita, el 82,9% correspondía a mujeres y el 17,1% a hombres en el caso del inglés, mientras que en el de castellano, de manera similar, había un 80% y un 20% respectivamente.

101

La asignatura se organiza en cuatro horas semanales, divididas en dos sesiones teóricas y dos prácticas. En las primeras, se explican los contenidos teóricos de la guía docente, los conceptos clave y su funcionamiento, de modo que se puedan cubrir las seis unidades en las que se articula el programa de la asignatura. En las segundas, a través de actividades en parejas, presentaciones en grupo y debates en común a partir de textos o vídeos se ponen en práctica los aspectos teóricos expuestos y se profundiza en cuestiones que, por su temática, pueden despertar el interés y la curiosidad en el alumnado.

#### **4. PROPUESTA TRANSVERSAL DE ACTIVIDADES ORALES QUE POTENCIAN LA PAZ EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**

Esta sección consta de dos subsecciones en las que se describen dos actividades enmarcadas en una propuesta de educación para la paz en dos asignaturas impartidas en el primer ciclo del grado para las distintas filologías. Por un lado,

Lengua Inglesa III, que además de ser obligatoria para las personas que cursan el grado en Estudios Ingleses, también se ofrece como optativa para las personas que cursan los grados en Español, Estudios Franceses, Estudios Árabes e Islámicos y Estudios del Catalán. Por otro, Lingüística General I es común a todos los estudios anteriores, por lo que gran parte del alumnado que cursa la asignatura de Lengua Inglesa III también habrá realizado esta asignatura teórica en alguna de las lenguas en las que se ofrece (castellano, inglés o catalán).

El hecho de optar por dos asignaturas que se imparten en el mismo ciclo académico implica una propuesta de coordinación entre el profesorado que imparte distintas materias, hecho que no es muy común en la enseñanza superior. Además, las asignaturas seleccionadas tienen distintas características pues Lengua Inglesa III es una asignatura eminentemente práctica mientras que, como hemos mencionado, Lingüística General I es una asignatura más teórica. Sin embargo, ambas son adecuadas para enmarcarse en una propuesta de educación para la paz, de modo que su implementación en dos asignaturas distintas sirva de modelo y de inspiración para poder diseñar actividades que fomenten la educación para la paz en distintas asignaturas y distintas titulaciones.

#### 4.1 LA PRESENTACIÓN ORAL COOPERATIVA

Las tres primeras clases de la asignatura Lengua Inglesa III se dedicaban a que la profesora explicara las principales características de una presentación oral efectiva empleando presentaciones de *power point* y *Prezi*; la profesora ofrecía ejemplos de distintos tipos de presentaciones empleando videos y DVDs en la clase. Además, la profesora preparó una clase centrada en los derechos humanos para que el alumnado profundizara en los mismos. Se presentó un video sobre la historia de los derechos humanos para situar el tema. A continuación, la clase se dividió en seis grupos y a cada uno se le entregó la Declaración Universal de los Derechos Humanos en inglés. Cada grupo tenía que leer y reflexionar sobre cinco derechos humanos que le asignó la profesora. Se pidió al alumnado que enumerara situaciones en las que los derechos que tenían asignados no se cumplen y en posibles soluciones para que se mejoraran situaciones sociales si se aplicaran realmente dichos derechos.

Con esta actividad se pretendía que el alumnado escuchara información sobre los derechos humanos, de ahí el empleo del video, que además leyera sobre los mismos al tener la Declaración de Derechos en inglés, escribiera sus ideas de modo que pusiera en práctica vocabulario específico sobre este tema y expresara

sus opiniones delante de toda la clase sobre los cinco derechos asignados a cada grupo. Se pidió que un portavoz presentara las ideas discutidas en cada grupo y finalmente la profesora hizo varias preguntas que sirvieron para generar un debate en la que todo el alumnado podía participar.

Todos los grupos coinciden en que la educación es una herramienta fundamental para que se puedan cumplir los DDHH en los cinco continentes y para que se reduzcan las desigualdades de género, económicas y sociales que impiden que se cumplan. También se señala que el sistema capitalista no favorece el respeto a los DDHH y que sería bueno que se desarrollara otro sistema más solidario y humano. De esta manera, el alumnado reflexiona y potencia su capacidad crítica, además de las distintas destrezas que ha de trabajar en el inglés como lengua extranjera.

El alumnado comenzaba a realizar sus presentaciones orales grupales sobre un tema de su elección al comienzo de la semana cuarta del cuatrimestre de modo que pudiera organizarse y al mismo tiempo fuera capaz de aplicar las ideas explicadas sobre las exposiciones orales a las suyas. Los temas tenían que tener un contenido social de modo que se pudieran trabajar los valores y los principios que propone la educación para la paz, entre los que destacan el respeto a la diversidad, la tolerancia o la escucha activa. Además, los temas seleccionados tenían que contribuir a la defensa de los derechos humanos, de ahí que algunos de los temas se relacionaran con la discriminación a las minorías (inmigrantes o gays, entre otros) o la necesidad de la igualdad de género en distintos lugares del planeta.

El contenido de educación para la paz y los derechos humanos de la presentación oral cooperativa que proponemos tiene que ver con el desarrollo de valores globales entre los que destacan el respeto a la diversidad, la justicia, la integración, la apertura o la honestidad, entre otros. La preparación de presentaciones orales basadas en estos temas implica que el alumnado tiene que leer artículos sobre los mismos, de modo que puede profundizar en la opinión que distintas/os autoras/es tienen sobre el tema objeto de estudio.

Además, el contenido se desarrolla con la paz y los DDHH porque en todo momento se promueve una interacción activa en el aula de modo que el alumnado tiene libertad para expresar sus opiniones sobre los temas sociales que selecciona para su presentación oral y que sin duda se encuentran en la agenda de la EP; algunos de esos temas son los siguientes: las desigualdades

entre mujeres y hombres en el mundo, el racismo, la pobreza, la guerra, la ecología y la sostenibilidad o la globalización. Elegir alguno de estos temas lleva consigo que el alumnado aprende vocabulario relacionado con los mismos y se plantea el modo en que cada uno de los temas dificulta el desarrollo de una cultura de paz en los distintos lugares del planeta.

Optar por este tipo de temas favorece que el alumnado trabaje el pensamiento crítico al reflexionar sobre las desigualdades que se observan en el planeta y la marginación que sufren muchos seres humanos por cuestiones de raza o género, entre otros. También se potencia la escucha activa, ya que toda la clase escucha con atención al grupo que expone cada semana y sólo al final de la presentación se pueden hacer preguntas o comentarios.

De hecho, la actividad presentada en esta sección contribuye a potenciar la dimensión social de la paz pues se trata de una actividad que fomenta las relaciones interpersonales al potenciar de modo claro la interacción entre el alumnado y entre el alumnado y la profesora durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así la clase se convierte en un foro en el que se presentan y se debaten distintos temas que hacen que el alumnado mejore su dominio de la lengua inglesa a la vez que adquiere competencias sociales como la comunicación, la cooperación o la escucha activa.

104

Trabajar con los temas propuestos pretende también que haya un contenido implícito sobre la paz pues se pretende que el alumnado reaccione de manera pacífica en el aula y que dicho comportamiento también lo lleve a la práctica en su vida cotidiana. De esta forma se mejoran las relaciones grupales en el aula y se reducen los conflictos de modo que se favorece una atmósfera de paz.

Una de las ideas que más enfatizó la profesora fue la necesidad de preparar una presentación oral cooperativa, es decir, ésta no podía coincidir en distintas secciones desconectadas, es decir preparadas por cada miembro del grupo, sino que las distintas partes de la presentación debían estar claramente conectadas y organizadas de manera lógica de modo que la presentación final fuera coherente y lógica. Trabajar de forma cooperativa lleva consigo que surgen conflictos en los grupos, de modo que es necesario recurrir a la resolución pacífica de los mismos siguiendo los principios de la educación para la paz.



Las/os alumnas/os se organizaron en grupos de unas cinco personas. Cada alumna/o tenía que hablar durante unos cinco minutos. De este modo se tenía también en cuenta su capacidad para resumir y controlar el tiempo. Los principales aspectos tenidos en cuenta a la hora de evaluar las destrezas orales del alumnado eran las siguientes: fluidez (7 puntos), gramática y sintaxis (7 puntos), organización e investigación realizada (5 puntos), lenguaje corporal e interacción con la audiencia (3 puntos) y recursos visuales y multimodales empleados en la presentación (3 puntos). Prestar atención a los recursos visuales en la evaluación de la presentación tenía como finalidad que el alumnado fuera consciente de la importancia de los videos, los DVDs, la música, las fotografías y otros recursos para comunicar ciertos mensajes. De este modo, pueden observar una clara aplicación pedagógica del empleo de la tecnología en la enseñanza. El número total de puntos asignados a la presentación oral era de 25 sobre los 100 totales, es decir una cuarta parte de la nota.

El día de la presentación oral el grupo tenía que entregar a la profesora un esquema con la siguiente información: los nombres de los miembros del grupo, un índice con las principales secciones de la presentación oral, una sección dedicada al vocabulario con al menos diez palabras nuevas que el grupo había aprendido al preparar la presentación oral y su definición, y las principales referencias bibliográficas empleadas para preparar el trabajo siguiendo el modo de citar propuesto por la APA; finalmente, también era necesario incluir una sección con algunas preguntas con el fin de fomentar el debate en la clase sobre el tema propuesto una vez acabada la presentación.

#### 4.2 LA PRESENTACIÓN ORAL EN GRUPO

El primer día de clase, junto con la presentación del programa de la asignatura de Lingüística General I, se explican las actividades prácticas que deberán llevarse a cabo a lo largo del curso. Entre éstas, deben realizar dos exposiciones orales: una en grupo (entre 5 y 7 personas) y otra en parejas o de manera individual, a elección del alumnado. En esa misma sesión, se realiza una dinámica de grupo para que puedan conocerse mejor de modo y elegir así con qué compañeros desearían hacer las exposiciones orales.

Durante la segunda semana, el profesor muestra varios modelos de exposición a través de los que el alumnado puede observar y reflexionar sobre las características de una buena y mala presentación. Al mismo tiempo, se publica en la plataforma virtual de la Universidad de Alicante un enlace vinculado a una

lista en la que se van creando los grupos y se decide el tema sobre el que cada uno de ellos hablará en la exposición; dicho tema ha de estar relacionado con alguno de los puntos de la asignatura y relacionado con los principios de la educación para la paz, como la diversidad lingüística en el mundo, la relación entre lengua, cultura y pensamiento, el imperialismo lingüístico o los prejuicios, mitos y tópicos sobre el lenguaje y las lenguas, entre otros.

Para la exposición de grupo, disponen de un cronograma que les ayuda a saber las diferentes fases que deben seguir a lo largo del proceso, ya que es un alumnado de primer curso de grado y necesita que dicho proceso esté más controlado. Así pues, éstos deben constituir el grupo, decidir un tema provisional, elaborar un índice con las ideas y organización, acudir a una tutoría con el profesor, recabar información a partir de las sugerencias realizadas por el docente, organizar las tareas, resumir los datos recabados, elegir el soporte más idóneo y llevar a cabo la presentación. A lo largo de todo este proceso, se pone especial énfasis en que todas las tareas deben estar coordinadas y compartidas con el objetivo de que cada uno de los participantes obre en igualdad. De la misma forma, a lo largo del proceso surgen numerosos conflictos asociados al trabajo en grupo, por lo que deben desarrollar estrategias para poder superarlos, negociar la organización de tareas y reflexionar posteriormente sobre todo ello por escrito, como aparece en la memoria.

106

Después de la presentación en una sesión práctica de clase, cada grupo recibe retroalimentación del profesor sobre el contenido y el modo de exponer. Los comentarios, en general, son recibidos muy positivamente por el alumnado, quien, en general, está interesado en mejorar. Además, tras estas sugerencias, se le ofrece la oportunidad de cambiar el contenido de la presentación así como algún aspecto formal antes de entregarla para su evaluación final. Del mismo modo, hay una memoria de grupo final en la que cada grupo valora cuestiones relacionadas con la elección del tema, la composición del grupo, el interés personal (o grupal) sobre los contenidos, la organización de las tareas, la inversión de tiempo, la valoración personal de cada uno de ellos y las referencias bibliográficas consultadas siguiendo uno de los sistemas de citación explicados en clase. Este informe ayuda tanto al alumnado como al profesor a conocer la versión y visión globales, previamente consensuadas por el grupo, de lo que han hecho los miembros del grupo en su conjunto pero también cada uno de ellos. De ese modo, se observa y analiza mejor la cohesión de grupo, los conflictos surgidos y la solución de los mismos (si los ha habido), al mismo tiempo que el docente puede llegar a comprender mejor los posibles problemas.

En este sentido, la primera tutoría presencial, obligatoria para todo el grupo de exposición, tiene una doble función: por un lado, orientar al alumnado en decidir el modo de organizar las ideas y recabar datos y, por otro, conocer de primera mano los problemas que van surgiendo en la preparación del trabajo en grupo. Se trata de un contacto directo al que el alumnado le otorga un gran valor, ya que es una de las situaciones en las que el papel mediador del profesor están más presentes y donde se desarrollan valores tan importantes para la educación para la paz como el respeto, la responsabilidad que cada uno de los miembros posee en el grupo, la empatía y el fomento de la creatividad.

En la actividad descrita, al final de la presentación oral hay un espacio para el debate a través de las preguntas, los comentarios y las dudas que han suscitado entre sus compañeros. En la explicación previa que el profesor realiza a principio del curso, se señala que tan relevante es la exposición como la discusión que se genera a partir de ella. Por ello, el profesor invita a tomar notas sobre aspectos que han podido resultar de interés y a participar de manera activa, lo que demuestra que su respeto, atención y comprensión de los contenidos expuestos. El hecho de hacer consciente al alumnado de este diálogo, basado en una crítica constructiva, de que es posible preguntar, comentar o aportar nuevas opiniones sin que ello suponga dañar la imagen del interlocutor o del propio hablante, es crucial para fomentar no solo una educación para la paz, sino también, y relacionada con ésta, para crear una mente que pueda cuestionarse bajo el marco del respeto y la tolerancia sus propias creencias. A su vez, en este intercambio dialógico en el entorno del aula, el alumnado desarrolla el pensamiento crítico, tan aclamado por el profesorado en la enseñanza universitaria, y las competencias sociales, a veces ignoradas, pero todo ello fundamental para un aprendizaje más íntegro.

Por último, la exposición en su conjunto posee un valor del 20% de la nota total de las prácticas y en ella se tienen en cuenta diversos aspectos: la presentación individual y la grupal (entre las que se realiza la nota media), el programa empleado para la exposición (*Prezi*, *Power point*, *Google Drive*, *Slideshare*, entre otras) y la memoria reflexiva de la presentación. Si bien es cierto que en todos estos componentes el alumnado ha debido llevar a cabo decisiones que han requerido una negociación (desde el tema hasta la búsqueda de bibliografía u organización en la presentación de la exposición), una actitud tolerante o un grado de responsabilidad individual y grupal, cabe destacar el papel que la memoria reflexiva posee en favorecer un aprendizaje más acorde con un modelo educativo basado en la educación para la paz.

## 5. DISCUSIÓN

Las actividades descritas en el apartado anterior contribuyen a que el alumnado mejore su adquisición de competencias sociales entre las que se encuentran la resolución de conflictos, la escucha activa, la toma de decisiones, la empatía, la tolerancia hacia la diversidad (lingüística y cultural) o la cooperación, todas ellas fundamentales en una propuesta educativa enmarcada en la educación para la paz. Todo ello es posible gracias a la naturaleza de temas abordados en el marco de las asignaturas, la organización de las tareas dentro del grupo, el trabajo dentro del aula, la tutorización fuera del aula y la implicación de todos los miembros en la consecución de un objetivo común. Dichas competencias contribuyen al desarrollo intrapersonal e interpersonal del alumnado, gracias a un estrechamiento de los lazos entre los compañeros de clase y la creación de una atmósfera relajada a través de la que se les hace conscientes de que el aprendizaje holístico es posible cuando se produce conjuntamente. El desarrollo de dichas competencias favorece a su vez a la autonomía del alumnado y contribuye a su evolución integral como personas pacíficas que pueden contribuir de manera activa a la construcción de un mundo mejor.

108

Trabajar en la enseñanza superior nos ofrece la posibilidad de hacer explícita una propuesta educativa mediante la cual el alumnado es consciente del modo en que las actividades propuestas establecen una relación entre la paz, el respeto a la diversidad, la cooperación o la defensa de los derechos humanos. El objetivo final de las actividades descritas en la sección 4 es que el alumnado sea capaz de aplicar los principios y las competencias que aprende en el microcosmos del aula a su vida diaria de modo que se convierta en una persona pacífica que contribuye al desarrollo de una sociedad cada vez más humana y democrática.

En este sentido, la planificación de las actividades descrita en el apartado anterior implica que el diseño de las asignaturas está centrado en el alumnado en lugar de en el profesorado, es decir, los estudiantes son los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto poseen un papel fundamental a la hora de tomar decisiones en la clase, hecho que contribuye a la creación de un clima pacífico, dinámico y efectivo de aprendizaje (Martínez Lirola, 2013). De este modo, el profesorado adquiere el papel de facilitador-sensibilizador y favorece el desarrollo de las competencias sociales en el alumnado, aumentando tanto su implicación en el aprendizaje como su motivación intrínseca.

## 6. CONCLUSIONES

Este artículo ha puesto de manifiesto que es posible integrar una propuesta de actividades enmarcadas en la educación para la paz en el currículum de dos asignaturas del primer ciclo del grado en distintas filologías, ya sean éstas de carácter más teórico o práctico. Además, las actividades propuestas marcan el modo en que se establecen las relaciones interpersonales en el aula pues optar por un enfoque centrado en la educación para la paz lleva consigo promover interacciones pacíficas en la clase y fomentar la resolución pacífica de conflictos en los grupos.

La propuesta de actividades presentada en este trabajo también pone de manifiesto que hay una unión entre las actividades planteadas, la presencia y defensa de los derechos humanos (la Declaración Universal de los Derechos Humanos reconoce la importancia de la educación para la paz en su artículo 26) y las metodologías adoptadas en el aula. ampara. En este sentido, las actividades descritas en este artículo contribuyen a ofrecer al alumnado pautas para vivir de forma pacífica, desarrollando competencias sociales que le serán de utilidad a éste en un mercado laboral globalizado como es el actual.

De este modo, consideramos que optar por unas actividades enmarcadas en los principios que propone la educación para la paz contribuye a desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje más holístico y ofrece instrumentos de actuación más amplios tanto al profesorado como al alumnado. De ahí que, de cara a futuras investigaciones, persigamos diseñar actividades que establezcan una relación clara y estrecha entre la paz y los derechos humanos en el ámbito universitario.

La Universidad del siglo XXI necesita el desarrollo de competencias sociales que ofrezcan al alumnado los instrumentos necesarios para la reflexión y comprensión de su entorno, más allá de la cultura en la que ha nacido y crecido. En definitiva, es necesario potenciar un modo de entender la educación como un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida y en el que el respeto a la diversidad, la resolución pacífica de conflictos y la igualdad de oportunidades son ideas clave.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andersson, I., Hinge, H. y Messina, C. (2011). *Peace education*. Londres: CiCe Academic Network Project, Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University.
- Bajaj, M. (2008). Introduction. En M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 1-11). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Bajaj, M. y Chiu, B. (2009). Education for sustainable development as peace education. *Peace and Change* 34 (4), 441-455.
- Bar-Tal, D. (2002). The elusive nature of peace education. En G. Salomon y B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concepts, principles, and practices around the world* (pp. 27-36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chaudhuri, S. (2015). Peace Education in a Broader Perspective. *Education Journal. Special Issue: Gender, Peace and Education* 4 (1-1), 6-9.
- Clarke-Habibi, S. (2005). Transforming worldviews: The case of education for peace in Bosnia and Herzegovina. *Journal of Transformative Education* 3 (1), 33-56.
- Danesh, H.B. (2006). Towards an integrative theory of peace education. *Journal of Peace Education* 3(1), 55-78.
- 110 Danesh, H.B. (2008). The education for peace integrative curriculum: Contents, concepts, and efficacy. *Journal of Peace Education* 5(2), 157-174.
- Danesh H.B. y Danesh, R.P. (2002a). Has conflict resolution grown up?: toward a new model of decision making and conflict resolution, *International Journal of Peace Studies* 7(1), 59-76.
- Danesh H.B. y Danesh, R.P. (2002b). A consultative conflict resolution model: beyond alternative dispute-resolution, *International Journal of Peace Studies* 7(2), 17-33.
- Danesh, H.B. y Danesh R.P. (2004). Conflict-free conflict resolution (CFCR): process and methodology. *Peace and Conflict Studies* 11(2), 55-84.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) Resolución de la Asamblea General 217A (III) del 10 de diciembre 10, 1948; U.N. Doc A/810, 71 (1948), Artículo 26.
- Espino de Lara, R. (2002). Educación holista. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61-68. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/330Espino.pdf>. Fecha de consulta: 5 febrero de 2016.
- Galtung, J. (2004). *Transcend and transform: an introduction to conflict work*. Londres: Pluto Press & TMS.
- Harris, I. M. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education* 1(1), 5-20.

- Harris, I.M. y Morrison, M.L. (2003). *Peace education*. Segunda edición. Londres: McFarland & Company.
- Harris, I.M. y Synott, J. (2002). Peace education for a new century. *Social Alternatives* 21(1), 3-6.
- Hicks, D. (2004). Teaching for tomorrow: How can future studies contribute to peace education? *Journal of Peace Education*, 1 (2), 165-178.
- Isumonah, V.A. (2005). Problems of peacemaking and peacekeeping. En I.O. Albert (Ed.), *Perspectives on peace and conflict in Africa* (pp.198-216). Ibadan: Peace and Conflict Studies Programme.
- Johnson, D., Johnson, R. y Tjosvold, D. (2000). Constructive controversy: the value of intellectual opposition. En M. Deutsch y P.T. Coleman (Eds.), *The handbook of conflict resolution: theory and practice* (pp. 65-85). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (2005). Essential components of peace education. *Theory into Practice* 44(4), 345-354.
- Kester, K. (2012). Peace education primer. *Journal of Global Citizenship & Equity Education* 2 (2), 62-75.
- Kester, K., y Booth, A. (2010). Education, peace and Freire: A dialogue. *Development* 53 (4), 498-503.
- Kruger, F. (2012). The role of TESOL in educating for peace. *Journal of Peace Education* 9 (1), 17-30.
- Lum, J. (2013). Peace education: past, present, and future. *Journal of Peace Education* 10 (3), 215-229.
- Martínez Lirola, M. (2013). Teaching visual grammar and social issues in an English language course: an example using multimodal texts on immigrant minors from a Spanish newspaper. En F.J. Díaz Pérez, M.B. Díez-Bedmar, P. García-Ramírez y D. Rascón-Moreno (Eds.), *Global issues and the teaching of language, literature and linguistics* (pp. 195-215). Viena: Peter Lang.
- Page, J.S. (2004). Peace Education: Exploring some philosophical foundations. *International Review of Education* 50 (1), 3-15.
- Page, J.S. (2008). *Peace education: exploring ethical and philosophical foundations*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Reardon, B. A. (2000). Peace education: A review projection. En B. Moon, S. Brown y M. B. Perety (Eds.), *International companion to education* (pp. 397-425). Nueva York: Routledge.
- Salomon, G. (2002). The nature of peace education: Not all programs are created equal. En G. Salomon y B. Nevo (Eds.), *Peace education: the concepts, principles, and practices around the world*. (pp. 3-14) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Salomon, G. y Cairns, E. (Eds.) (2010). *Handbook on peace education*. Nueva York: Taylor & Francis, Psychology Press.
- Salomon, G. y Nevo, B. (Eds.). (2002). *Peace education: the concept, principles and practices around the world*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sandy, S. (2001). Conflict resolution in schools: "Getting there." *Conflict Resolution Quarterly* 19 (2), 237-250.
- Serrano, J.M., Pons, R.M., González-Herrero, M.E. y Calvo Llena, M.T. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación para la paz*. Murcia: Editum.
- Sharma, V. y Jain, S. (2012). Peace education and human rights in twenty first century: a review. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 1 (12), 197-203.
- Tal-Or, N., Boninger, D. y Gleicher, F. (2002). Understanding the conditions and processes necessary for intergroup contact to reduce prejudice. En G. Salomon y B. Nevo (Eds.). *Peace education, the concept, principles, and practices around the world*. (pp. 89-108). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Timpson, W. (2002). *Teaching and learning peace*. Madison, WI: Atwood Publishing.



## Un paso más hacia las tareas docentes en el posgrado

### *Another step towards teaching tasks in graduate school*

**Guillermo J. Bernaza Rodríguez**

*Asesor de Posgrado, Ministerio de Educación Superior, Cuba*

**Carolina Douglas de la Peña**

*Profesora Titular, Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana, Cuba*

#### Resumen

La tarea docente constituye la célula del proceso pedagógico de posgrado, el estudiante se desarrolla de tarea en tarea hasta lograr los fines declarados en el programa. Las tareas pueden ser clasificadas de acuerdo con sus funciones en el proceso pedagógico de posgrado, por ejemplo, tareas que contribuyen a que el estudiante aprenda a sistematizar el conocimiento y gestionarlo con las tecnologías de la información y las comunicaciones, perfeccionar y especializar su desempeño profesional, innovar e investigar y desarrollar su comunicación profesional. Las tareas se relacionan de forma sistémica entre sí de acuerdo con el fin de lograr los objetivos del programa jugando un papel fundamental durante este proceso pedagógico en el crecimiento personal del profesional que accede a las diferentes formas organizativas del posgrado, desde el curso o el entrenamiento hasta la maestría, la especialidad de posgrado o el doctorado. Entre los componentes a tener en cuenta en la tarea y que aquí se explican están: el clima del proceso pedagógico, el objetivo, la motivación, la orientación, el contenido, el método, el escenario de aprendizaje, el medio, la evaluación, el profesor o tutor y el estudiante de posgrado. En este artículo se presentan algunos ejemplos de tareas y recomendaciones sobre cómo pueden ser utilizadas.

**Palabras claves:** tarea docente; tipos; orientación; evaluación; ejemplos; posgrado.

#### Abstract

*The teaching task is cell postgraduate educational process, the student develops from task to task to achieve the purposes stated in the program. Tasks can be classified according to their functions in the educational process graduate, for example, tasks that help students learn to: systematize knowledge and manage the information technology and communications, improve and specialize their performance professional, innovation and research and develop their professional communication. The tasks relate to each other systemically according to achieve the objectives of the program playing a key role during the teaching process in the personal professional growth access different organizational forms of graduate from a training course or to a master's or doctoral specialty. Among the components to be considered in the work and explained here they are: climate, purpose, motivation, guidance, content, method, setting the environment, assessment, and teacher or tutor postgraduate student. This article describes some examples of tasks and recommendations on how they can be used are presented.*

**Keywords:** teaching task; types; examples; process graduate.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones sobre la tarea docente no se han agotado y se enriquecen en los diferentes niveles educacionales, en particular en el posgrado donde son aún pocos los trabajos teóricos y pocas las evidencias empíricas sobre su utilidad para la superación y la formación académica de los profesionales. Generalmente, las tareas se aplican en el proceso de enseñanza aprendizaje (Del Valle García & Douglas de la Peña, 2014) (Talízina, 1988), sin embargo, el proceso pedagógico del posgrado incluye además de ese proceso la investigación, la innovación, la creación artística, la profesionalización especializada y otros vinculados con la actividad laboral presente y futura del profesional. “Lo cierto es que la tarea docente juega un papel importante en el proceso pedagógico porque constituye el medio a través del cual se alcanza el objetivo. La tarea docente modela el objeto de estudio y por tanto suscita la realización de la acción” (Ortiz, 2001).

La tarea docente en el posgrado tiene sus características peculiares, algunas de ellas son las siguientes:

114

- Es realizada por un adulto con necesidades, vivencias y formación profesionales.
- Responde a la actividad rectora del profesional: la actividad laboral, con el fin de satisfacer sus necesidades de superación para un mejor y más calificado desempeño, así como también el enriquecimiento de su cultura y su personalidad.
- En algunos casos requiere para su ejecución de escenarios profesionales reales o muy próximos a ellos.
- Se caracteriza por ser un reto dentro de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1983) del estudiante y el desarrollo de su autonomía y creatividad.
- Generalmente como aspiración del posgrado propicia que el profesional, a través del aprendizaje, la investigación y la creación, se proyecte hacia la innovación.

“El carácter activo de los procesos psíquicos, el punto nodal del proceso de desarrollo social y humano lo constituye el concepto actividad, con su atributo esencial: la actividad productiva transformadora” Vygotsky (1983). La tarea docente se considera una actividad productiva transformadora, cuyo sujeto

(el estudiante) es capaz de transformar el objeto de estudio, transformarse a sí mismo y contribuir a la transformar a los demás (grupo, profesor y tutor) a través de la propia actividad y la comunicación.

Según Vygotsky (1983) “el aprendizaje es una actividad social y no un proceso de realización individual, que centra su atención en el hombre activo, consciente, con una meta a cumplimentar en interacción con otros hombres, accionando sobre el objeto en correspondencia con las condiciones socio-históricas en que se desenvuelve, y el resultado principal se observa en las transformaciones experimentadas en el sujeto, los cambios psíquicos y físicos que en él se producen”.

La tarea docente como actividad de aprendizaje requiere de la orientación, de su ejecución y del control.

La orientación juega un papel decisivo en cualquier actividad y comunicación humana. En particular, durante los procesos que concurren en la educación de posgrado: enseñanza-aprendizaje, investigación, profesionalización especializada, innovación, creación y otros procesos que exigen un alto grado de desarrollo de autonomía y creatividad por parte de los estudiantes (Bernaza, 2002). De cuan correcta sea la orientación dependerá el exitoso desempeño de las acciones de aprendizaje del estudiante, su comunicación y autorregulación (Bernaza, 2013).

Es a través de la actividad orientadora que el sujeto realiza un examen de la nueva situación, confirma o no el significado racional o funcional en los objetos, prueba y modifica la acción, traza un nuevo camino y más adelante, durante el proceso de la realización, lleva a cabo un control de la acción de acuerdo con las modificaciones previamente establecidas (Galperin, 1982).

La orientación es un proceso que sistemáticamente se reconstruye y perfecciona, sobre todo durante el aprendizaje colaborativo, debido a los múltiples intercambios e interacciones que se producen entre los sujetos que en él participan.

La ejecución es cuando el estudiante de forma independiente o acompañado de apoyos del profesor, un tutor o de otros estudiantes lleva a la práctica la tarea sobre la base de su orientación. Esta ejecución requiere del control sistemático, para asegurar que se realice correctamente. Una buena orientación permite el autocontrol o el control por parte de otros.

La tarea docente de posgrado se concibe como aquella actividad o conjunto de ellas que se orienta, de acuerdo con el objetivo trazado, hacia la sistematización del conocimiento, su gestión, el desempeño, la innovación y la comunicación, con el fin de dar respuesta a los problemas pertinentes al desarrollo del país, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, la investigación, la creación artística, la profesionalización especializada y otros procesos del posgrado. Se realiza por el estudiante (profesional) en las diferentes modalidades educativas y escenarios de aprendizajes, de forma planificada, con la orientación y el control del profesor o el tutor y contribuye a elevar su acervo cultural y a enriquecer su personalidad.

## **2. CLASIFICACIÓN DE LAS TAREAS DOCENTES EN EL PROCESO PEDAGÓGICO DE POSGRADO**

Las tareas docentes en el posgrado pueden ser clasificadas de diferentes maneras. Una de ellas es atendiendo a los procesos de aprendizaje que se dan con mayor frecuencia en el proceso pedagógico del posgrado. Se consideran cinco tipos de tareas docentes: de sistematización, de gestión del conocimiento, de desempeño, de innovación y de comunicación. Una tarea se distingue de otra por el objetivo fundamental que persigue en este proceso, pero todas ellas forman un sistema de influencias educativas sobre el estudiante, de relaciones entre sí, que provocan un cambio cualitativo en su aprendizaje, en su mejoramiento profesional y en el enriquecimiento de su personalidad.

116

Así por ejemplo, una tarea de sistematización generalmente incluye las otras tareas que se han mencionado anteriormente, pero en un nivel más bajo de jerarquía. La sistematización demanda de la gestión del conocimiento, la cual a su vez exige de cierto desempeño (por ejemplo, habilidades para la búsqueda y procesamiento de la información) y la comunicación de los resultados de dicha sistematización, la cual se caracteriza por el nivel de abstracción y generalización del conocimiento sistematizado (innovación).

Estas tareas de docentes se evalúan a partir de indicadores específicos de acuerdo con su orientación y objetivos que se persiguen con ellas en el proceso pedagógico de posgrado. Así el estudiante va de tarea en tarea hasta ser capaz de gestionar el conocimiento, sistematizarlo, innovarlo, desempeñarse con él y comunicarlo.

## 2.1 LAS TAREAS DOCENTES DE SISTEMATIZACIÓN

Las tareas de sistematización tienen como objetivo central la generalización (esencial) y la producción de conocimiento. Estas tareas propician que el estudiante se desplace de la descripción, la reproducción, el eclecticismo y el cientificismo hacia la crítica científica y ética, al fundamento teórico y metodológico coherente y a la producción del nuevo conocimiento de pertinencia social a partir de la generalización (esencial).

El estudiante va de tarea en tarea, cada vez más compleja, que exige una mayor comprensión y sistematización teórica, metodológica y práctica. En este proceso, sobre la base de las propias vivencias, se sistematizan valores y actitudes como la honestidad, la responsabilidad, el respeto, la colaboración, la modestia y otros valores que caracterizan al profesional que necesita nuestras sociedades.

Un contenido estudiado en una tarea de sistematización, es retomado con mayor complejidad en una segunda tarea y así sucesivamente en las tareas sucesivas. Se busca con ello que el estudiante sea cada vez más capaz de comprender la esencia de ese contenido y pueda aplicarlo a situaciones aún no estudiadas. Cada vez que el estudiante vence una tarea de este proceso, avanza en la sistematización teórica, metodológica y práctica. De forma similar ocurre con las restantes tareas docentes.

Entre las tareas de sistematización se encuentran las siguientes:

- Analizar críticamente y de forma ética la información consultada
- Elaborar reflexiones sobre experiencias y vivencias profesionales
- Determinar las acciones fundamentales para realizar el diagnóstico
- Caracterizar el estado del arte
- Explicar el fundamento del problema científico de la investigación
- Identificar el objeto y su metodología de investigación
- Elaborar con coherencia y científicidad la fundamentación teórica y metodológica sobre el objeto investigado
- Identificar las regularidades del fenómeno estudiado
- Elaborar fundamentos teóricos sobre el concepto estudiado desde el punto de vista filosófico, epistemológico, sociológico y pedagógico
- Hacer un mapa conceptual atendiendo al nivel de generalización de los conceptos estudiados

## **2.2 LAS TAREAS DOCENTES DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO**

La gestión del conocimiento constituye una necesidad para cualquier actividad humana contemporánea. Las tareas para la gestión del conocimiento están concebidas para desplazar al estudiante de la gestión instintiva del conocimiento a la gestión consciente, que aprovecha las TIC y las habilidades para la búsqueda de la información.

Entre las tareas de gestión del conocimiento se encuentran las siguientes:

- Seleccionar, evaluar y utilizar la información sobre el objeto de investigación
- Navegar por Internet y hacer uso de los instrumentos que le permiten procesar la información
- Identificar las fuentes de información, sus ventajas y carencias sobre el tema de investigación
- Organizar el conocimiento en conexión con los saberes anteriores
- Acceder a información y documentación en formatos muy diversos (textos, imágenes, videos, sonidos, animaciones, etcétera)
- Utilizar procesadores bibliográficos, motores de búsqueda, metabuscadores, directorios de materias, bases de datos especializados o «web invisible» para caracterizar el estado del arte
- Hacer un diagrama de flujo sobre el proceso de gestión

118

## **2.3 TAREAS DOCENTES DE DESEMPEÑO**

Son tareas muy importantes dentro del proceso pedagógico del posgrado, porque a través de ellas se desarrollan conocimientos y habilidades prácticas, en algunos casos con alto grado de profesionalidad y especialización, de creación artística, de innovación y de otros procesos relacionados con el desempeño profesional. Estas tareas desarrollan la autonomía y la creatividad del estudiante y se utilizan fundamentalmente en los entrenamientos de posgrado en escenarios laborales apropiados para lograr los desempeños esperados bajo la orientación y control de tutores o profesores.

Estas tareas se relacionan con el saber hacer a partir del objetivo que persiguen, por lo que resulta necesario precisar las acciones a realizar para lograr determinado desempeño y el escenario donde se ejecutarán esas acciones, en qué periodos de tiempo y los indicadores que permiten valorar su cumplimiento.

Algunos ejemplos de estas tareas de desempeño se relacionan con determinadas capacidades, por ejemplo: elaborar, tomar decisiones, reparar, asegurar, evaluar, diagnosticar, planificar, organizar, administrar, investigar, dibujar, diseñar, resumir y otras capacidades relacionadas con el desempeño.

Esas tareas pudieran concretarse según los ejemplos siguientes:

- Elaborar el parte meteorológico sobre la base de la imagen del satélite
- Elaborar la hoja clínica de un paciente que llega al cuerpo de guardia y que requiere ser hospitalizado
- Tomar decisiones sobre la desconexión de la línea de alta tensión
- Reparar el bloque No. 1 de la estación de bombeo de agua del generador
- Asegurar la disposición combativa de la estación de cohetería
- Evaluar la resistencia de un material para la elaboración de la pieza de un cigüeñal
- Elaborar un protocolo de investigación
- Diagnosticar y evaluar los procesos comunicativos en una empresa
- Elaborar una maqueta de un hotel
- Planificar el mantenimiento de una estación eléctrica

## 2.4 TAREAS DOCENTES DE INNOVACIÓN

El conocimiento, la investigación y el posgrado posibilitan la innovación, la cual constituye una necesidad contemporánea para el desarrollo de cualquier país. De aquí que las tareas de innovación propicien el pensamiento flexible, la inconformidad con lo rutinario, el sentimiento de reto y la motivación en los estudiantes, con el fin de dar solución a los problemas de la sociedad, los sectores productivos, de servicios y las comunidades.

Las tareas de innovación están relacionadas con gestionar conocimiento, sistematizarlo, saber desempeñarse y comunicarse con creatividad (aprender haciendo e interactuando).

En cada forma organizativa del posgrado es posible plantearse tareas docentes de innovación, algunas de ellas pudieran ser las siguientes:

- Elaborar propuestas para dar solución a una dificultad, a un problema, etcétera.
- Proponer materiales con menor costo de producción y similares características de resistencia
- Idear una nueva pieza de repuesto
- Construir una estrategia de aprendizaje más efectiva
- Proponer cambios en la estrategia vigente para la prevención de enfermedades
- Lograr el mismo efecto con menos recursos financieros
- Identificar materiales de bajo costo para la construcción de viviendas

## **2.5 TAREAS DOCENTES DE COMUNICACIÓN**

120

La comunicación es un proceso complejo, de carácter material y espiritual, social e interpersonal, que posibilita el intercambio de información, la interacción y la influencia mutua en el comportamiento humano a partir de la capacidad simbólica de los seres humanos.

Las tareas de este tipo tienen como fin que el estudiante logre comunicarse con un correcto y culto lenguaje profesional, evidenciando que es capaz de hacerlo de forma renovada, fundamentada y apoyándose en las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Las tareas para la comunicación propician que el estudiante gane en el rigor científico de la expresión, caracterizada por el respeto a la autoría, la responsabilidad, la seguridad, la independencia, la fluidez, la coherencia, la creatividad y además por el poder síntesis.

Las tareas para la comunicación pueden ser elaboradas con ese propósito en específico o pueden integrarse a las restantes tareas para la sistematización, la gestión del conocimiento, el desempeño y la innovación, porque es a través de la comunicación que el sujeto puede relacionarse socialmente con los demás e interactuar.



Algunas tareas para la comunicación pueden ser las siguientes:

- Realizar una charla con apoyo de las tecnologías de la información y las comunicaciones
- Expresarse a través de gestos
- Escribir un artículo
- Discutir con ética una situación profesional
- Elaborar un informe crítico sobre una obra
- Expresar con rigor científico las ideas más relevantes de una tesis
- Chatear con participantes de una red
- Responder a una crítica de forma respetuosa
- Explicar razones de una decisión
- Ofrecer una conferencia con elevado nivel y correcto lenguaje científico

A través de las tareas para el desarrollo de la comunicación el estudiante desarrolla sus habilidades para: usar el correo electrónico, conformar una biblioteca digital, archivar sus publicaciones, participar en comunidades virtuales y en redes de conocimiento, así como también para tareas de gestión del conocimiento.

121

### 3. ELEMENTOS ESTRUCTURALES DE LA TAREA DOCENTE

#### 3.1 EL CLIMA

Es necesario lograr desde el inicio de la tarea docente un clima favorable entre los estudiantes y entre estos y el profesor o tutor para la generación de ideas, la colaboración y la creatividad. Aquí se parte de las experiencias personales, emociones, vivencias, intereses y motivos asociados con la propia tarea. Es necesario abrir espacios que incentiven a los estudiantes y que propicien la generación de ideas, interrogantes, cuestionamientos, planteamiento de problemas e hipótesis sobre el objeto de aprendizaje, sin miedos al error y a la crítica.

Abrir espacios para la discusión, el planteamiento de problemas, la reflexión y la confrontación de ideas sobre la sociedad, la ciencia, la tecnología, el arte y el medioambiente requiere de determinadas normas para la comunicación grupal o en red a través de la Internet. Esos espacios pueden preverse desde el diseño

curricular del programa de posgrado. Su efecto educativo está en el clima de respeto, ética profesional, honestidad y responsabilidad de los que participan, desarrollando así la cultura del debate respetuoso, reflexivo y comprometido, no solo en el ámbito institucional del aula, sino también fuera de este.

El profesor o tutor interviene durante los procesos dinámicos de aprendizaje que realizan sus estudiantes y al hacerlo, propicia que estos revelen cómo han reflexionado. Teniendo en cuenta lo revelado, ofrece puntos de apoyo para continuar hacia delante, pero no impone a ellos su lógica de razonamiento, deja que reflexionen de acuerdo con su individualidad psicológica e identidad profesional.

Volviendo a las normas de participación grupal tanto para las modalidades presenciales como a distancia, que favorecen un clima ideal para la comunicación y la generación de ideas, se propone a los estudiantes hablar sobre el tema en un tiempo o con una extensión limitada de palabras; no agredir a nadie; si no se está de acuerdo, solo plantear que se posee una idea distinta; volver sobre el problema planteado repasando las ideas dichas; no sentirse obligado a participar y propiciar que otros participen; compartir los materiales y resultados que se obtengan.

122

### **3.2 EL OBJETIVO**

Es necesario tener en cuenta que:

“[...] los objetivos de la educación tienen como pretensión el desarrollo en el hombre de una concepción científica del mundo, donde él mismo está implicado y forma parte de él. En otras palabras, que la educación no sería capaz de promover un desarrollo adecuado, si no provoca, de alguna forma, la aparición de convicciones en el educando sobre la realidad como sistema total, y que estas sean generadoras de verdaderos valores culturales” (Fariñas, 2006).

Cuando el objetivo coincide con el motivo, la tarea deviene en actividad de aprendizaje lo cual significa que el estudiante se implica con ella, la hace suya y se propone cumplirla. Esto ocurre generalmente cuando el estudiante, poseedor de experiencias y vivencias profesionales, valora de interesante y pertinente lo que está aprendiendo para su desempeño.

La tarea docente se coloca en la zona dinámica de aprendizaje del estudiante, lo cual significa que potencialmente puede vencerla con ayudas o apoyos que pueden ofrecerle otros estudiantes con más desarrollo, el profesor o tutor o con los libros, artículos científicos, tesis y otras producciones científicas que puede consultar. Esa zona no es más que la zona de desarrollo próximo (ZDP) del estudiante, que constituye uno de los aportes más relevantes de L. S. Vygotsky.

La tarea debe promover el reto en el aprendizaje y no la simple asequibilidad. Sin embargo, cuando la tarea está por encima de la ZDP, el estudiante se siente incapaz de vencerla y esto trae un sentimiento de frustración ante ella.

### 3.3 LA MOTIVACIÓN

Constituye otro elemento estructural de la tarea. La motivación está muy asociada a las necesidades de aprendizaje que experimenta el estudiante y debe estar presente en cualquier tarea docente.

La motivación del estudiante es generalmente intrínseca, lo cual constituye una característica que con mucha frecuencia se da en los profesionales que deciden acceder a algún posgrado. Cuando la tarea responde a las necesidades de superación del profesional, este se muestra motivado y participa de forma activa y consciente en el proceso de solución de tareas. Cuando esto no ocurre, la tarea se vuelve una rutina y poco interesante.

La motivación está muy relacionada con el clima de comunicación que se produce en el grupo de estudiantes y entre este y el profesor o el tutor.

### 3.4 LA ORIENTACIÓN

El sistema de condiciones en que realmente se apoya el estudiante al cumplir la tarea docente se denomina base orientadora de la acción (BOA). Es la imagen de la acción y la del medio donde se realiza la acción. El éxito de la orientación depende sustancialmente del grado de generalización de los conocimientos y habilidades que forman parte de ella y de la plenitud del reflejo en ellos de las condiciones que determinan objetivamente el éxito de la acción (Talízina, 1988).

Forman parte de la orientación del estudiante las ayudas que recibe para realizar la tarea.

Acerca de la ayuda se presentan algunos criterios (García, 2006) a tener en cuenta:

- Debe corresponderse con las necesidades reales del sujeto.
- Una ayuda es adecuada cuando se adapta a las características, intereses y necesidades del alumno.
- La ayuda consiste en graduar la dificultad de la tarea y el grado de ayuda, de tal forma que no sea tan fácil como para que el sujeto de aprendizaje pierda el interés por hacerla ni tan difícil que renuncie a ella.
- Una ayuda prematura no genera desarrollo, provoca pasividad intelectual, convierte al sujeto en un ser pasivo que se acostumbrará a esperar que la ayuda provenga siempre desde afuera.
- Las dudas y errores sirven para decidir el nivel de ayuda.
- La ayuda siempre debe considerar las potencialidades del sujeto, apoyarse en sus reservas.
- La ayuda debe preparar al estudiante para llegar a generar su auto ayuda.

124

Una orientación que debe no solo la base orientadora de la acción para la ejecución de la tarea, sino que tenga en cuenta la significación para el estudiante, y su comprensión de los recursos personales que debe desplegar para su consecución, propicia que el aprendizaje se produzca conscientemente, con conocimiento de lo que significa, no solo para el logro de un objetivo inmediato en el proceso que transcurre en el momento de la ejecución, sino para su desarrollo y preparación para la vida (Bernaza, 2013).

### **3.5 EL CONTENIDO**

El contenido de la tarea constituye el objeto de aprendizaje: conocimientos, habilidades, valores, así como procedimientos, métodos, algoritmos, destrezas, modos de actuación y otros vinculados estrechamente con la cultura de la profesión a la cual tributa el posgrado.

### **3.6 EL MÉTODO**

Los métodos constituyen las vías para solucionar las tareas. En el posgrado tienen un especial espacio los métodos de desempeño profesional que se convierten en objeto de aprendizaje por el estudiante, con la característica que aprende aplicándolos asumiendo el rol que se espera de él y en escenarios reales o muy

próximos a ellos, bajo la guía de un tutor, quien monitorea su ejecución con grandes dosis de flexibilidad y libertad. Es a través de las tareas de desempeño donde el estudiante disfruta de las mayores vivencias y alcanza mayor dominio y solidez en estos métodos, en particular en los entrenamientos de posgrado.

También se aplican los métodos relacionados con la gestión del conocimiento, la sistematización, la innovación y la comunicación en dependencia de los objetivos que se persiga con el programa de posgrado.

Los métodos de enseñanza constituyen métodos generales que pueden ser utilizados en las diferentes tareas, sobre todo en los cursos, donde el proceso de enseñanza aprendizaje es fundamental. Entre esos métodos están los basados en problemas; grupales, como por ejemplo juego de roles, rejilla o tormenta de ideas; entre los expositivos, la conferencia y otros pertinentes a la enseñanza de adultos.

### 3.7 *EL ESCENARIO PROFESIONAL*

El escenario forma parte de la tarea docente sobre todo si se relaciona con tareas para el desempeño. Es el espacio en que se desenvuelve el profesional de acuerdo con sus funciones, el cual tiene una infraestructura y recursos destinados a asegurar esas funciones.

125

Los escenarios pueden ser muy diversos, dependen de la profesión de que se trate: una estación meteorológica, el cuerpo de guardia de un hospital, el tribunal de justicia, el puesto de mando de un barco, la gerencia de un hotel, el departamento de diseño industrial, la plataforma de extracción de petróleo, en fin, pueden ser identificados muchos escenarios relacionados con la investigación, la creación artística, la administración, el perfeccionamiento especializado del desempeño y otros más vinculados a la actividad laboral presente o futura. En todos los casos el escenario debe cumplir determinados requisitos de calidad que aseguren un correcto desempeño del estudiante de posgrado.

### 3.8 *EL MEDIO*

Los medios son los instrumentos, recursos y tecnologías en los que se apoya el estudiante para cumplir con la tarea, por ejemplo, mapas, artículos, monografías, libros, instrumentos de medición, instrumentos de cálculo, laptop, aparato de proyección, tutoriales, multimedia, simuladores y otros. Ellos se determinan y se seleccionan en correspondencia con los métodos y los objetivos.

### 3.9 LA EVALUACIÓN

Cada tarea se evalúa siguiendo los indicadores tales como: sistematización, gestión del conocimiento, desempeño, innovación y comunicación. En dependencia del tipo de tarea, unos indicadores tienen mayor peso que otros en la valoración que se realice de su cumplimiento. Por ejemplo, en el cumplimiento de una tarea de desempeño, se valora con más peso este indicador que los restantes.

Se evalúa no solamente el resultado de la tarea o el producto final de esta, sino su propio proceso de solución por el estudiante.

## 4. EL PROFESOR, EL TUTOR Y EL ESTUDIANTE

El estudiante se considera el sujeto de la tarea y el principal ejecutor; él actúa bajo la orientación y el apoyo del profesor o el tutor, los cuales orientan y dirigen el proceso pedagógico de posgrado.

¿Cómo se elaboran las tareas docentes para el posgrado?

126

La experiencia en la elaboración de las tareas docentes ha permitido llegar a la orientación para los profesores o tutores de posgrado que aparece más abajo y que podrá ser enriquecida con el conocimiento y las vivencias de los lectores:

1. Precisar el objetivo de la tarea.
2. Elaborar la tarea teniendo en cuenta la actividad de aprendizaje y sus operaciones fundamentales, así como las condiciones.
3. Elaborar sugerencias didácticas, preguntas, interrogantes y otros elementos que permitan orientar al estudiante y encaminarlo hacia la realización de la tarea de una forma independiente y creativa, constituyendo elementos de apoyo para su correcta ejecución.

Una vez realizados los pasos 1, 2 y 3, se experimenta la tarea con los estudiantes:

1. Ejecutar la tarea por parte del estudiante. Durante la ejecución se dan ayudas si fuese necesario.
2. Controlar la ejecución de la tarea a través de la observación, preguntas, trabajo conjunto con el estudiante o el grupo de estudiantes. Se controla el proceso de solución de la tarea y el resultado.
3. Evaluar, sobre la base de la sistematización lograda, la gestión del conocimiento, la innovación, el desempeño y la comunicación.

Y, sobre la base de los resultados 4, 5 y 6:

7. Reajustar la tarea docente si fuera necesario.

### *Dos ejemplos*

1. El objetivo es el siguiente: Identificar (ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE) las tendencias pedagógicas contemporáneas en las universidades en América Latina (OBJETO) en los últimos diez años (CONDICIONES DE APRENDIZAJE).
2. La tarea docente es de sistematización: Identificar tiene en su estructura operacional: 1) Describir, 2) Comparar y 3) Determinar; en consecuencia las tareas son las siguientes: a) Describa las principales características de los procesos pedagógicos de las universidades latinoamericanas. b) Identifique las variables que pudieran servir de base para la descripción. c) Compare esos procesos pedagógicos a partir de las variables identificadas. ¿Qué características de los procesos pedagógicos de América Latina son generales (esenciales)? d) Compare esos procesos con las tendencias: tradicional, conductista, piagetiana, tecnológica, humanística, socio-crítica, constructivista e histórico-cultural. ¿A qué conclusión llegó?
3. Le sugerimos que realice una búsqueda en Internet sobre las tendencias pedagógicas contemporáneas de las universidades de América Latina y consulte el libro: Colectivo de Autores (2016): Tendencias pedagógicas contemporáneas, Centro de Estudio para la Educación Superior de la Universidad de La Habana, Editorial Universitaria, La Habana.
4. Los estudiantes ejecutan la tarea docente que contribuirá a la sistematización de su conocimiento sobre las tendencias pedagógicas.
5. Durante la ejecución surgieron algunas interrogantes entre los estudiantes, por ejemplo: I) ¿Pueden darse en un mismo sistema universitario diferentes tendencias pedagógicas? II) ¿Por qué se repiten las tendencias constructivista y la pedagogía crítica en varios países latinoamericanos? La observación sobre cómo ejecutaban la tarea permitió caracterizar la ejecución como independiente, motivada y con un correcto uso de los motores de búsqueda de Internet.
6. Se evalúa el proceso y el resultado a partir de los indicadores previstos, los cuales pueden ser enriquecidos por el lector.

No.	Indicador	Valoración
1	Sistematización	<ul style="list-style-type: none"> <li>Describe las principales características de los procesos pedagógicos de las universidades latinoamericanas.</li> <li>Identifica las variables que pudieran servir de base para la descripción.</li> <li>Compara esos procesos pedagógicos a partir de las variables identificadas de los procesos pedagógicos de América Latina.</li> <li>Logra identificar las tendencias pedagógicas contemporáneas en América Latina y sus características esenciales para otros estudios comparativos.</li> </ul>
2	Gestión del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aunque demostró conocer algunos tipos de buscadores de Internet, se centra mucho en utilizar Google..</li> </ul>
3	Desempeño	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compara esos procesos con las tendencias: tradicional, conductista, piagetiana, tecnológica, humanística, socio-crítica, constructivista e histórico-cultural.</li> <li>Planifica la jornada de estudio para cumplir con la tarea.</li> <li>Trabaja inicialmente en forma independiente y luego en forma grupal.</li> <li>Demuestra responsabilidad ante el cumplimiento de la tarea y motivación por la misma</li> </ul>
4	Innovación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Determina algunos rasgos de las tendencias identificadas en América Latina que aún persisten en algunas prácticas pedagógicas de algunos profesores en su universidad</li> <li>Propone como superarlas a través de la superación de profesores.</li> </ul>
5	Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elabora un cuadro comparativo de los países estudiados y explicó las características de cada una de las tendencias.</li> <li>Explica las tendencias pedagógicas contemporáneas más recurrentes en América Latina.</li> </ul>

7. Se reajusta la orientación, se agrega la interrogante I a la orientación de la tarea por considerarse importante para el aprendizaje de los estudiantes.



Veamos ahora de forma muy resumida el diseño de una tarea de desempeño<sup>1</sup>:

El objetivo que se persigue es que el estudiante sea capaz de entrenar a un grupo de profesionales de la cultura física y el deporte de diferentes edades utilizando el método de spinning en instalaciones dedicadas para esta actividad física.

Entrenar spinning significa las siguientes operaciones: 1) Familiarizar, 2) Explicar 3) Esclarecer, 4) Demostrar, 5) Orientar y 6) Controlar. En consecuencia se le orienta al estudiante la siguiente tarea:

- Familiarizar a los entrenados con la bicicleta para estos fines.
- Explicar a los entrenados los objetivos del entrenamiento y las ventajas de este tipo de actividad física para el organismo humano, así como los riesgos de una mala ejecución del mismo.
- Esclarecer las voces de mando.
- Demostrar, orientar y controlar el calentamiento (pedaleo con ritmo moderado)
- Demostrar, orientar y controlar la ejecución del ejercicio principal de spinning en dependencia de la capacidad de trabajo individual y el incremento de la carga
- Demostrar y controlar cómo lograr la recuperación de los entrenados
- El estudiante en rol de entrenador cuenta con una instalación con 15 bicicletas en buen estado para estos fines, en un área ventilada, con buena higiene. Los entrenados están vestidos de forma adecuada con los dispositivos que miden frecuencia cardiaca para este tipo de ejercicio.

La tarea de desempeño es frecuente en entrenamientos de posgrado, donde el tutor orienta y controla la ejecución del estudiante, dejándole cierta libertad para desempeñarse y en la toma de decisiones, con el fin de desarrollar paulatinamente su autonomía y creatividad.

---

<sup>1</sup> Cortesía de la Licenciada Anabel Bernaza Douglas profesora de spinning y graduada de la Universidad de las Ciencias de la Cultura Física y el Deporte de la República de Cuba

La evaluación de esta tarea se realiza utilizando los siguientes indicadores:

No.	Indicador	Valoración
1	Sistematización	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante demuestra conocimiento del método spinning, sus ventajas y los riesgos de una mala ejecución del ejercicio.</li> <li>• Ha identificado los parámetros biomédicos que permiten valorar el estado del entrenado en sus diferentes etapas (calentamiento, ejercicio principal y recuperación).</li> <li>• Ha sistematizado las experiencias prácticas de entrenadores y la propia.</li> </ul>
2	Gestión del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hace un buen uso de los buscadores de información en Internet y utiliza las monografías y tesis de maestría sobre este tema.</li> <li>• Ha identificado aquellos entrenadores con experiencia.</li> </ul>
3	Desempeño	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Familiariza a los entrenados con la bicicleta para estos fines.</li> <li>• Explica a los entrenados los objetivos del entrenamiento y las ventajas de este tipo de actividad física para el organismo humano, así como los riesgos de una mala ejecución del mismo.</li> <li>• Esclarece las voces de mando.</li> <li>• Demuestra, orientar y controlar el calentamiento (pedaleo con ritmo moderado)</li> <li>• Demuestra, orienta y controla la ejecución del ejercicio principal de spinning en dependencia de la capacidad de trabajo individual y el incremento de la carga</li> <li>• Demuestra y controlar cómo lograr la recuperación de los entrenados</li> <li>• Demuestra con su ejecución dominio del método de spinning</li> </ul>
4	Innovación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elabora su propia estrategia de entrenamiento de forma pertinente al grupo de entrenados y a la instalación deportiva</li> <li>• de forma pertinente</li> </ul>
5	Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crea un clima favorable para la comunicación afectiva entre todos.</li> <li>• Explica con fluidez y con un vocabulario adecuado los pasos del entrenamiento</li> <li>• Utiliza el lenguaje de los gestos de forma educada</li> </ul>

## 5. CONCLUSIONES

La tarea docente en el posgrado adquiere características peculiares debido al estudiante que las ejecuta (generalmente con experiencias y vivencias profesionales), a la actividad rectora a la cual tributa (la laboral), a la complejidad del proceso pedagógico de posgrado, que no se centra solo en la enseñanza-aprendizaje, sino también en la investigación, la innovación, la creación artística, la profesionalización especializada y en otros, vinculados con la actividad laboral.

Las tareas docentes de acuerdo con la clasificación que se ha presentado en este artículo responde de una forma más pertinente a la complejidad del proceso pedagógico de posgrado y a un mejor aprendizaje de los profesionales que acceden a este nivel educacional, lo cual se traduce en un mejor desempeño y en su enriquecimiento personal.

Con las tareas docentes aquí propuestas se contribuye a lograr un desplazamiento de los estudiantes (profesionales): de una descripción, una reproducción de conocimiento, ecléctica y de carácter cientificista, a una sistematización crítica, coherente, de verdadera producción de conocimiento y pertinencia social; de una gestión del conocimiento instintiva a una consciente con el uso de las tecnologías de la comunicación; de un desempeño inseguro, rígido, dependiente y no consciente a uno caracterizado por un desempeño seguro, flexible, independiente, consciente y responsable; de una comunicación profesional rutinaria a una comunicación profesional renovada y enriquecida; y por último, de una aplicación conservadora a una aplicación innovadora.

131

---

## BIBLIOGRAFÍA

- ALARCÓN, R. (2016). *Universidad innovadora por un desarrollo humano sostenible: mirando al 2030*, (pág. 12). La Habana, Cuba: Félix Varela.
- AUIP. (12 de agosto de 2014). Relatoría de la 7ma Junta Consultiva de Posgrado Iberoamericana. Obtenido de AUIP: <http://www.congresouniversidad.cu/documentos/RelatoriaUniversidad2010.pdf>
- BERNAZA, G. J. (2002). "El proceso de enseñanza aprendizaje en la educación de posgrado: reflexiones, interrogantes y propuestas innovadoras". En VV. AA. Corrales Burgueño, *El Posgrado: Organización y Gestión de Calidad* (págs. 97-126). Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa.

- BERNAZA, G. J. (2013). *Construyendo ideas pedagógicas sobre el posgrado*. Sinaloa, México: Universidad de Sinaloa.
- BONCHEVA, A. I. (2015). *El nuevo papel de la educación de posgrado en la época de globalización*. Obtenido de Posgrado UNAM: [http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant\\_omnia/Esp\\_15/10.pdf](http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/Esp_15/10.pdf)
- CARMONA, V. (15 de Abril de 2015). *Modelos educativos del posgrado: una visión internacional*. Obtenido de AUIP VIII Junta Consultiva sobre el Posgrado en Iberoamérica: <http://www.auiop.org/index.php/es/publicaciones>
- CORREA DE MOLINA, C. (2004). *Currículo dialógico, sistémico e interdisciplinar*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- DEL VALLE, M. G., & Douglas de la Peña, C. (2016). La tarea docente como un recurso para lograr la solidez de los conocimientos y las habilidades. Curso 7, Universidad 2016. La Habana: Palacio de las Convenciones de La Habana.
- FARIÑAS, G. (2004). "Innovaciones pedagógicas en la enseñanza de posgrado: Currículo, didáctica y formación". Taller sobre aspectos pedagógicos de la educación de posgrado, DEP MES, (págs. 1-10). La Habana, Cuba.
- FARIÑAS, G. (2006). "Aplicación del enfoque histórico cultural a la educación superior" *Revista E-Currículum*. <http://www.pucsp.br/ecurriculum>.
- GALPERIN, Y. (1982). *Introducción a la psicología*. La Habana: Pueblo y Educación.
- GARCÍA, A. (2006). *El aprendizaje con ayuda en el contexto de la virtualidad*. La Habana, La Habana, Cuba.
- GOLEMAN, D. (2002). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires, Argentina: Javier Vergara.
- MASON, R. E., & Husted, S. W. (1989). *Cooperative Occupational Education*. Danville, EEUU: INTERSTATE PUBLISHERS, INC.
- MEDINA, N. (2006). *Gestión de Ciencia e innovación Tecnológica en las Universidades. La Experiencia Cubana*. La Habana, Cuba: Félix Varela.
- NÚÑEZ, J. (2014). *Universidad, conocimiento, innovación y desarrollo local*. La Habana, Cuba: Félix Varela.
- ORTIZ, A. (2001). Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas "Las competencias profesionales del Ingeniero Mecánico. Alternativa de Diseño Curricular". Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- TALÍZINA, N. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Moscú, Rusia: Progreso.
- VYGOTSKI, L. S. (1983). *Problemas del desarrollo de la psique en Obras escogidas*, tomo III. Moscú, Rusia: Pedagógica.

## Familia y grupos de pares: otros protagonistas en la orientación profesional de los estudiantes de la Enseñanza Media Superior cubana

*Family and peer groups: critical actors in the process of vocational guidance for Cuban senior high school students*

**Duzan Dussier Ávila Castellanos**

*Instituto Superior de Arte (ISA). Departamento de Filosofía, Cuba*

### Resumen

La orientación profesional constituye una actividad vital en la preparación de los jóvenes de cara a su inserción laboral. En la misma, participan agencias socializadoras tanto escolares como extraescolares. Entre estas últimas, la familia y los grupos de pares están cobrando protagonismo como agencias aportadoras de orientación profesional, entre los jóvenes, dada su capacidad de respuesta ante los retos que impone el cambiante ámbito laboral contemporáneo. El presente artículo da cuenta de los resultados obtenidos durante una investigación sobre la influencia de estas agencias socializadoras extraescolares en la orientación profesional de jóvenes de la Enseñanza Media Superior (EMS) cubana. La misma se sustenta en un estudio de caso, con carácter descriptivo, realizado desde una perspectiva sociológica.

**Palabras clave:** orientación profesional; gestión profesional; formación vocacional; información profesional; orientación sociolaboral; agencias socializadoras extraescolares.

### Abstract

*Professional guidance constitutes a vital part in young people's preparation towards entering the labor environment. This preparation involves scholar and non-scholar socializing agencies. Among the late, family and peer groups are of vital importance, given their capacity of response before the challenges imposed by the changing contemporary labor environment. This article addresses the role of non-scholar socializing agencies in the professional guidance provided to a group of Senior High school students in Cuba. The research is based on a descriptive study case, carried out using a sociological perspective.*

**Keywords:** Professional guidance; professional management; vocational formation; professional information; sociolaboral orientation; non-scholar socializing agencies.

## 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, cada vez se hace más difícil la inserción estable y continua de los jóvenes en una ocupación. El método educacional tradicional parte de la idea de que el sistema educativo forma individuos para una ocupación específica. Tal precepto se hace inviable en el panorama laboral, educativo y social contemporáneo. Ante este, las instituciones escolares y los centros especializados en orientación profesional experimentan, si no la reducción, al menos sí la complejización de su accionar. Al mismo tiempo las agencias socializadoras extraescolares acrecientan su importancia ante los retos que el mundo laboral plantea. Al respecto apunta João Viegas (2002) que en la actualidad “el proceso de socialización de niños y jóvenes se produce, además de en la Escuela, a través de las interacciones establecidas en la familia, en el grupo de pares/amigos (peer group), y en los medios de comunicación” (p.15). En orientación profesional, el impacto de cada una de estas agencias no se manifiesta de igual manera en todos los contextos geográficos, ni en todos los subgrupos etarios que componen el ámbito juvenil.

134

Al intentar establecer qué se entiende por orientación profesional, uno de los conceptos más utilizados en la actualidad, es el ofrecido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), donde se establece como: “Las actividades dirigidas a ayudar a las personas de todas las edades, en todos los momentos de su vida, a tomar una decisión sobre educación, formación y profesión y a gestionar su trayectoria profesional” (OCDE, 2004, p. 20).

Hellen Hansen (2006) ofrece un conjunto de herramientas operacionales que brindan a este concepto una mayor claridad metodológica. La autora se posiciona en los objetivos de la Conferencia Internacional del Trabajo (2004) y estructura su propuesta operacional para países en vías de desarrollo, al tiempo que reseña específicamente las tareas clave para la orientación profesional y los servicios de apoyo en la formación y la promoción del desarrollo de los recursos humanos. Esta clasificación, establece cinco especialidades para las actividades de orientación profesional en la actualidad: la información profesional, la educación profesional, el asesoramiento sobre posibilidades de carrera, asesoramiento respecto del empleo, y la Intermediación laboral (Hansen, 2006). Para la orientación profesional en países en desarrollo concretamente, recomienda tener en cuenta la comprensión del contexto del país, los mecanismos de búsqueda y mantenimiento del trabajo, la organización del servicio de orientación y el desarrollo de personas para apoyar la prestación de dicho servicio.

De manera general, las distinciones conceptuales sobre la actividad orientadora han estado marcadas por dos grupos de fenómenos. Los primeros están asociados a su dimensión teórica, a partir de las disciplinas desde las cuales se ha abordado como objeto de estudio. Los segundos se orientan a las características de sus contextos de implementación en cuanto a: objetivos que se persigan con la actividad, origen institucional de la misma y tipo de estructuras socio-laborales y educativas de las regiones, países o localidades donde se ejecuta.

En la presente investigación se tomaron elementos de la conceptualización ofrecida por la OCDE como base para nuestra propia definición operacional, que incluyó además algunas de las categorías de Hansen (2006) incorporándose otras, motivadas por el enfoque sociológico que se siguió y el contexto donde se realizó la misma, Cuba. Es así, que por orientación profesional entendemos:

Las acciones encaminadas a ayudar a las personas a planificar sus trayectorias educativas y (o) profesionales con herramientas que le aseguren una gestión profesional eficiente. Incluye la formación vocacional que orienta sus motivaciones, metas y aspiraciones, desarrolla competencias en orientación y les ayuda a reflexionar sobre su individualidad y a tomar decisiones fundamentadas. Ofrece toda la información profesional requerida sobre instituciones, programas, servicios y oportunidades educativas y de formación, gubernamentales y no gubernamentales; así como sobre ocupaciones, oportunidades de empleo y tendencias y condiciones del mercado laboral. Ayuda a configurar una orientación Socio Laboral responsable al vincular la decisión profesional con factores sociales como: cambios legislativos que afectan al ámbito laboral, contribución a la sociedad a través de la trayectoria profesional elegida, y la concepción de una lógica de educación/capacitación, trabajo y vida.

A partir de lo antes señalado, se fijó como objetivo general, analizar la influencia de las agencias socializadoras extraescolares, específicamente familia y grupos de pares, en la orientación profesional de estudiantes de la Enseñanza Media Superior cubana. El estudio estuvo motivado por el impacto de profundos cambios en el contexto socioeconómico y laboral cubano en la última década, que han determinado reestructuraciones educativas en todo el accionar del sistema y en todos los niveles. Como parte de este proceso, la orientación profesional se clasifica como prioritaria dentro de las políticas educativas del país y es el Ministerio de Educación (MINED) la organización encargada por el Estado de rectorar los procesos orientadores y trazar sus estrategias. La premisa fijada, ha sido garantizar el relevo laboral en el país, en función de las necesidades de la economía nacional. El nuevo contexto socio laboral cubano sin embargo, exige al sector educativo acciones de orientación profesional encaminadas a resolver nuevas demandas de los estudiantes, que se alejan muchas veces

de estas concepciones, y para las cuales la escuela no cuenta con suficientes herramientas, tanto teóricas como prácticas para darles solución. Muchas de estas demandas se originan en zonas alejadas del accionar meramente pedagógico o de las posibilidades que ofrecen los estudios psicológicos que han abordado la temática en Cuba. En este sentido, investigaciones recientes muestran cómo los itinerarios profesionales trazados por los estudiantes se alejan en su configuración del enfoque educativo/laboral manejado hasta el momento por el MINED. Los criterios de selección responden cada vez más a tópicos como las percepciones –no siempre objetivas– que los estudiantes tienen acerca del sector laboral cubano y su posible desenvolvimiento en el futuro hacia una economía de mercado, y no tanto a los objetivos perseguidos por las políticas de orientación profesional trazadas institucionalmente. Estas nuevas inclinaciones han traído aparejadas nuevas necesidades de orientación. De aquí que el rol ocupado por la Escuela como orientador fundamental se observe hoy, si no sustituido, cada vez más acompañado por otras agencias socializadoras extraescolares como la familia y los grupos de pares, quienes cobran gran importancia como agentes de orientación alternativos

136

El enfoque Sociológico manejado por esta investigación permitió entender la orientación profesional como un proceso interdependiente y dialéctico donde median tanto factores subjetivos (vinculados a la personalidad) como objetivos (sociales) en este caso constituidos por las agencias socializadoras tanto escolares como extraescolares. En este empeño resultó de utilidad la larga tradición teórica que dentro de la sociología de la educación aborda los matices de las relaciones educación-trabajo entre ellos: Durkheim (1999), Althusser (1974), Baudelot y Establet (2005), Bowles y Gintis (2005) y Bourdieu (1998). Aquí, destacan quienes han reconocido el proceso educativo como un acto de interacción social, donde el educando tiene un rol mucho más activo del previsto por gran parte de la tradición educativa (Tenti, 2010), y donde la escuela no es asumida como la única entidad transmisora de conocimientos y/o actitudes sociales. De estas fuentes teóricas revisión se desprenden otras categorías operacionales utilizadas: las agencias socializadoras, definidas como: el conjunto de instituciones que toman parte activa e interrelacional, en el proceso de socialización de los más jóvenes. A partir de los objetivos de esta investigación se divide esta categoría en dos grupos: agencias socializadoras escolares y extra escolares, definidas las últimas como instituciones ajenas al ámbito escolar que con mayor incidencia participan en el proceso de socialización de los jóvenes. En nuestro caso com-



prenderán la familia y los grupos de pares, por considerar que constituyen en la actualidad las que mayor protagonismo tienen en la orientación profesional fuera del ámbito escolar.

## 2. ALGUNOS ASPECTOS METODOLÓGICOS

La estrategia metodológica incluyó la combinación de técnicas tanto cuantitativas (encuestas), como cualitativas (observaciones, entrevistas y discusiones de grupo). Sin embargo por su carácter intensivo, la flexibilidad del diseño y por la manera en que se condujo puede calificarse como de intención cualitativa (De Urrutia Torres y González Olredo, 2003). El tipo de estudio, fue un Estudio de Caso, de tipo descriptivo.

El grupo seleccionado para el estudio fue el grupo #9 de 12mo grado de Centro de EMS Álvaro Morel Álvarez, enclavado en la provincia de Camagüey. Los criterios de selección fijados previamente fueron: disposición a participar en la investigación, entusiasmo por actividades escolares extracurriculares, alta cohesión grupal y diversidad en la composición social de sus miembros. El mismo estuvo compuesto de 33 sujetos 19 de sexo femenino y 14 masculino

137

La totalidad de los miembros del grupo conformó el primer segmento muestral, a quien se le aplicó un cuestionario semiestructurado con preguntas abiertas y cerradas en el cual se interrogó a los encuestados sobre tópicos vinculados a la información profesional, la formación vocacional y la orientación Socio Laboral poseída, así como las relaciones que los sujetos establecían en algunos de estos tópicos con la familia y los grupos de pares. Los datos obtenidos fueron procesados a través del programa de análisis estadístico SPSS, mediante tablas de distribución de frecuencias para preguntas cerradas, y tablas de contingencia, para cruces de resultados.

Con un segundo segmento, de 13 sujetos voluntarios, (7 hembras y 6 varones) se realizó una entrevista grupal, a fin de obtener información sobre las representaciones y valoraciones que tenían sobre su orientación profesional en general. Los resultados se analizaron de manera cualitativa, categorizándose las respuestas en función de los indicadores de las dimensiones estudiadas (Hernández Sampieri, 2005).

Se efectuaron además revisiones documentales a registros de solicitud de ingresos y de no ingreso a la educación superior y documentos correspondientes a ensayos de llenado de boletas, a fin de establecer las trayectorias profesionales elegidas así como la presencia de las agencias socializadoras extraescolares como fuentes de información profesional y, finalmente, las profesiones de los familiares.

Por último se realizaron observaciones participantes y no participantes (Álvarez Álvarez y Barreto Argilagos, 2010) respetivamente. La primera, de tipo no estructurada, en acciones de orientación como encuentros vocacionales y charlas orientadoras. Su análisis fue cualitativo, y sus resultados se integraron con los obtenidos a partir de otras técnicas como las entrevistas. La observación no participante, estructurada, se realizó al llenado de las boletas *de solicitud de ingreso y no ingreso* a la educación superior, en presencia de familiares de los estudiantes. Se observó el comportamiento de los padres ante la planificación profesional de sus hijos, sus representaciones acerca de itinerarios educativos, así como su conocimiento de los programas y oportunidades educativo/profesionales.

138

Los datos fueron recogidos de manera transaccional (Hernández Sampieri, 2005), en un momento en el tiempo, durante el curso regular 2014-2015.

### **3. LA FAMILIA Y LOS GRUPOS DE PARES ¿LOS OTROS DE LA ORIENTACIÓN?**

Como se ha indicado, el rol de agencias socializadoras extraescolares, como nichos de obtención de orientación alternativos, se acrecienta entre quienes cursan la EMS cubana. Las necesidades de orientación en la actualidad han motivado su adopción como agentes de importancia para la satisfacción de necesidades de orientación profesional. Sin embargo, esta solución no siempre resulta la más efectiva. En la práctica, la preparación de estas agencias no siempre es fiable y las valoraciones que realizan de ciertos aspectos que componen la orientación profesional, no siempre responde con objetividad a los obstáculos que encuentra el educando en esta etapa de su desarrollo educativo/profesional.

#### 4. FAMILIA

En el caso de la familia, el grupo objeto de estudio mostró algunas de estas dificultades. En las dimensiones propuestas para la orientación profesional, en la gestión profesional se observó que la familia aporta herramientas de planificación educativa, frecuentemente limitadas a itinerarios reducidos. Sus estrategias al recomendar trayectorias educativo/profesionales, estuvieron orientadas a una sola carrera/ocupaciones, no hacia trayectos con diversidad de opciones. Este aspecto se sustenta únicamente en las capacidades limitadas, que tienen los familiares para usar sus conocimientos de las carreras/profesiones en la orientación de los más jóvenes. Aquí, la observación de las boletas de ingreso y no ingreso a la educación superior mostró un vínculo entre el nivel educativo de los padres y la elección o no de itinerarios vinculados a la educación superior como trayectoria profesional. Para una exploración más precisa, se observaron los grados de escolaridad de padres y madres, en las boletas de ingreso a la educación superior, y el resultado mostró mayoría en padres con nivel Universitario de escolaridad. Al cruzar el grado de escolaridad de los padres con las 5 carreras más elegidas en primera opción, se pudo observar que la mayoría de los estudiantes que optaban por estas, provienen de hogares con padres de altos grados de escolaridad. Ello indica que existen mayores posibilidades entre los estudiantes con padres de Universitarios, de orientarse hacia la educación superior y en esta, a aquellas carreras de alta demanda. En los estudiantes que eligieron NO ingresar a la educación superior, los niveles educativos de los padres se comportaron ligeramente a la inversa, con niveles inferiores de escolaridad (ver anexo 1 y 2).

139

Las entrevistas corroboraron estos resultados, y evidencian que aun cuando esta no sea terminante o forzada, los estudiantes confieren gran importancia a la orientación familiar. Su influencia se sustenta en la importancia conferida dentro del imaginario de los jóvenes a las experiencias de vida de los familiares, como ejemplos de buenas o malas estrategias de elección. Los resultados mostraron que la orientación familiar se inclina a carreras/profesiones que tengan *“posibilidades de empleabilidad”*, ofrezcan *“satisfacción salarial”* y *“posibilidades de desarrollo económico o capacidad de gestión y agencia”*. Estas ventajas o posibilidades de las carreras/profesiones, las justifican determinadas representaciones sociales y son argumentadas de maneras diferentes de una familia a otra, según sus metas u objetivos grupales, su escolaridad, posicionamiento social así como las características axiológicas que presente.

Sin embargo, resulta curioso que, independientemente de estas distinciones, las tendencias de las recomendaciones resultan bastante similares en cuanto a las ventajas asociadas a las carreras:

**Entrevistador:** ¿Por qué crees que tu familia quisiera que estudiases medicina?

**Estudiante A:** "Porque es lo que más campo tiene aquí en Camagüey".

**Estudiante B:** "Sí claro y porque vas a Venezuela". (Risas...)

**Estudiante A:** "No espera no es verdad... Bueno sí, claro, lo de Venezuela también está, todo el mundo lo sabe. Pero ese no es el único criterio. Yo sé que todo el mundo que coge medicina piensa que va viajar y que va a resolver un montón de problemas, eso está bien, puede ser; pero no puede ser lo único. Tienes que tener vocación porque si lo único que quieres es ir a Venezuela, si es en el viaje en lo único que estás pensando al final vas a ser un médico mediocre que no sabrás nada y los pacientes se quejarán de ti (...)"

En el trazado de las trayectorias profesionales, la familia está presente fundamentalmente a partir de la experiencia personal de los familiares. El análisis de las boletas de no ingreso arrojó que entre las madres de quienes no optan por estudios superiores, las profesiones más comunes son profesional o dirigente y desempleada respectivamente. En el caso de los padres fue de profesional o dirigente y obrero (ver anexo 3). Estos resultados, cruzados con las trayectorias profesionales elegidas por los estudiantes al finalizar el curso, muestran que entre quienes no ingresan a la educación superior por tener intenciones de "continuar estudios por otras modalidades", las ocupaciones de madres y padres se comportan en los dos extremos de las posibilidades como profesional o dirigente y obrero/desempleada. Aquellos que no ingresarían por declarar que están "próximos a emigrar hacia otro país", las ocupaciones más frecuentes son de profesional o dirigente y desempleada en las madres, y profesional o dirigente en los padres (ver anexo 4).

140

Quienes optaron por la continuidad de estudios en la educación superior como trayectoria profesional, presentan una mayor diversidad de ocupaciones en ambos padres. Las madres, se desempeñaban en los extremos de las posibilidades, como *profesionales o dirigentes*, desempleadas y *obreras*. En los padres, la distribución es menos uniforme, con predominio de padres *profesionales o dirigentes* (ver anexo 5).

Dentro de la *formación vocacional*, las motivaciones, metas y aspiraciones para elegir una trayectoria, señalan a la "tradición familiar" como motivación, junto a otras como el acceso a un "empleo satisfactorio", ser el "orgullo de mis padres" y la posibilidad de "poder hacer una familia". Las estrategias para alcanzar este

tipo de aspiraciones, se vinculan fundamentalmente a: “continuar estudios en la universidad”, “realizar otros cursos de adiestramiento” y “trabajar en mi propia empresa”. Al cruzar estos resultados con las profesiones reflejadas en el cuestionario como “carreras planificadas”, se concluyó que la familia motiva a estudiantes que aspiran a carreras como Medicina, Estomatología, Lenguas Extranjeras y Derecho (ver anexo 6).

Este tipo de orientación familiar no solo se tiene en cuenta entre los estudiantes, de manera individual. La misma, es manejada a manera de representación social, como una institución capaz de ofrecer orientación eficaz, y como tal está presente en las redes de información y en los criterios colectivos. En la elección de algunas de las carreras consideradas por los educandos como las más populares, la familia resulta un factor motivacional de importancia, asociado fundamentalmente a la continuidad de la “tradición familiar” (ver anexo 7). Al comparar estas representaciones con los resultados reales referentes a las razones para las elecciones profesionales del grupo, se observó que la influencia familiar era aún mayor, pues esta agencia fue mencionada como uno de los principales elementos para optar por determinada trayectoria.

En el análisis de los fundamentos en los cuales los estudiantes basan la selección de sus primeras opciones (toma de decisiones fundamentadas), se encontró que alrededor de la tercera parte del grupo maneja razones asociadas a la familia, entre quienes eligen carreras como Medicina, Estomatología, Economía y Estudios Superiores del Ministerio del Interior (MININT).

Las entrevistas otra vez corroboraron lo arrojado por los cuestionarios. La familia ejerce una influencia indirecta en la formación vocacional. Está presente como imitación de modelos familiares o continuidad de la “tradición familiar”, Criterios como estos fueron expuestos por los educandos en las entrevistas como razones de selección:

Yo por ejemplo quiero coger medicina. Me gusta esa carrera porque tengo familiares que son médicos y me han contado lo maravilloso de la profesión. Ahora, lo que yo sé de medicina lo he tenido que averiguar yo con personas que conozco y por mi familia porque por la Escuela no he tenido mucha información.

También en la familia, uno piensa en la familia, si hay más médicos por ejemplo en tu familia, si tus padres son médicos etc.”

Otros, simplemente cuentan con el apoyo familiar a su vocación personal, sin que se continúe ninguna tradición. Sin embargo, cuando aparece este caso, generalmente coincide con alguna de las carreras/profesiones que los familiares manejan como “recomendables” dado el panorama laboral del país en la actualidad.

En el caso mío yo quiero medicina por mí. Mis padres ni nadie en mi familia habían sido médicos. La única influencia que hoy tengo es de mi hermana que ahora estudia la licenciatura en enfermería, aunque mis padres sí me apoyan porque ellos quizá hubiesen querido ser médicos y encuentran esa profesión muy noble.

Respecto a la *información profesional*, las técnicas aplicadas mostraron que tanto las políticas y regulaciones de continuidad de estudios, como las normas para el ingreso a la actividad laboral son poco conocidas por la familia. En este particular debemos señalar que lo reglamentado por las instancias que rigen la actividad educativa, es que las resoluciones que pautan los lineamientos de continuidad de estudios o profesión, deben ser socializadas entre los familiares de los estudiantes. Sin embargo se constató que en las instituciones escolares de base, esta orientación no se cumple. En observaciones realizadas al llenado de las boletas de solicitud tanto de no ingreso, como de ingreso a la educación superior; se observó que los padres desconocían todas las oportunidades que tenían sus hijos, ya fuera para continuar estudios superiores u optar por otras posibilidades educativas/laborales. La información sobre las carreras/ocupaciones, fue donde mayores indicios se encontraron de orientación familiar. Aquí, la familia aparece como una de las agencias que ofrece mayor cantidad de información sobre las carreras/profesiones. En el orden individual, es también una de las agencias que por lugar de importancia, del 1ro al 3ro, se destaca sobre el resto (ver anexos 8 y 9). Este hecho pudo comprobarse, pues al cruzar las carreras seleccionadas en cinco opciones, con las fuentes de información declaradas por los estudiantes; la familia aparece como una de las agencias fundamentales de obtención de información en carreras muy solicitadas, lo cual ubica a la familia como una agencia de influencia en la determinación de los itinerarios educativos/profesionales.

142

En la *orientación sociolaboral*, la familia orienta a la conformación de lógicas de educación-capacitación-trabajo y vida, que se proyecten hacia la “realización personal familiar” y la “estabilidad laboral”. Las estrategias más frecuentes para alcanzar estas metas están en el orden de: “continuar estudios de nivel superior”, “realizar otros cursos de adiestramiento”, “trabajar en una empresa particular ya establecida” y “trabajar en mi propia empresa” respectivamente.

En las entrevistas, se hizo evidente que los efectos de las estrategias profesionales seguidas por los padres y sus resultados, positivos o negativos, constituyen uno de los criterios tenidos en cuenta por los estudiantes a la hora de elegir su proyecto de formación y realización profesional. Estas recomendaciones no solo se plantean como sugerencia de una trayectoria específica, sino a la inversa, como rechazo de alguna otra.

mi papá estudió Ingeniería Química, hoy en día no la ejerce, y a mí me gusta. Le dije el año pasado, que una de las opciones que iba a pedir era Química, y él no quería. A él lo que le gustaba para mí es Medicina. Por eso mi hermana estudia medicina, y lo que quiere mi familia para mí es eso.

En estos casos, los criterios manejados en el momento de fundamentar las determinaciones, se mueven cercanos a las ventajas de determinadas profesiones, sobre todo en el aspecto económico. Este tipo de fundamentación es transmitida a los hijos, que luego las adoptan como determinantes propias. En la mayoría de las opiniones se observa que al referirse a los padres, los criterios en relación con las experiencias vitales de estos, suplantando fundamentaciones de carácter más subjetivo como la *vocación* o las aptitudes individuales:

Yo creo que esto de la selección profesional no tiene que ver nada más con la vocación. Nuestros mismos padres, la mayoría estudiaron cosas que les gustaban, para las que tenían vocación ¿y qué? Da lástima verlos como para poder darte lo mínimo, un plato de comida, tengan que pasar tanto trabajo.

143

De aquí se desprende el peso de factores objetivos como las “posibilidades monetarias” y de “capacidad de agencia” de las profesiones, por encima de otros más subjetivos. En palabras de los estudiantes, sus padres *“trabajan para ganar dinero”*, por cuanto *“la mayoría trabajan hoy en cosas que no les gustan para poder vivir y darnos una vida”*. En algunos casos se observa un proceso de naturalización de estas tendencias, llegando a asumirse que el estudio de una profesión y el desempeño de otra, constituyen la vía “normal” de realización profesional.

Por ejemplo mi mamá. Ella estudió Ingeniería Civil y Mecánica y no trabaja en eso. Yo le pregunto, ¿por qué tú no ejerces lo que estudiaste? Ella me dice que eso era lo que le gustaba y que eso quería estudiar. Se dio el gusto de estudiar lo que quería, aunque no tuviese mucho campo, y lo ejerció hasta que yo nací. Después ya no lo ejerció más pero al menos estuvo un tiempo haciendo lo que le gustaba.

En otros casos, las respuestas se muestran simplemente como negativas, sin racionalización, a continuar con tradiciones laborales familiares, ineficaces a juicio de sus iniciadores. “Mi papá estudió Ingeniería Química la ejerció, y le gustaba. Hoy no trabaja en eso y no quiere que yo la coja ni loco”.

De manera general podemos afirmar que los resultados obtenidos reafirman a la familia como una agencia que hoy presenta una importancia fundamental, dada la influencia que ejerce entre los estudiantes. Tópicos como las determinaciones profesionales, las fundamentaciones a las trayectorias elegidas, así como la información profesional se ven influenciados significativamente por esta agencia. Las experiencias vitales de sus miembros, así como el carácter simbólico que las mismas tienen a ojos de los más jóvenes, constituyen un determinante de gran importancia dentro de las decisiones profesionales en la actualidad.

## 5. GRUPO DE PARES

144

En el caso del grupo de pares pudo comprobarse su importancia dentro del grupo objeto de estudio, en la mayoría de los aspectos que componen el accionar orientador. En el orden de la gestión profesional, como agencias aportadoras de herramientas para la planificación de trayectorias educativas, se pudo constatar que de manera grupal los estudiantes conocen, no solo los posibles itinerarios planificados por sus compañeros, sino que estos, a su vez, no se diferencian demasiado con los finalmente elegidos por ellos. Esta tendencia se manifiesta de igual modo en la planificación de trayectorias profesionales, donde las experiencias grupales funcionan como un elemento determinante.

Yo creo que también hay que pensar si lo que vas a estudiar tiene futuro. Porque muchas veces uno coge carreras que se ven muy bonitas en la universidad pero después no tienes qué hacer aquí. Con la UCI pasó eso. Mucha gente que se graduó allá está trabajando en trabajos muy malos y eso no fue lo que parecía cuando empezó.

Estas experiencias que el grupo manifiesta, ya sea por haberla vivenciado o por conocimientos adquiridos por otras fuentes, giran por lo general en torno a posibilidades de empleabilidad y pronósticos de desarrollo local de las profesiones.

La influencia del grupo de pares en las motivaciones, metas y aspiraciones de los estudiantes se observa sobre todo en la elección de carreras/profesiones motivadas por la “inclinación por el campo o tema de la profesión”, alcanzar



“independencia personal” y, relacionado con esta, la posibilidad de “tener mi propia casa”. Estas motivaciones fueron mencionadas mayoritariamente por quienes aspiraban a la educación superior, así como por aquellos que *no* ingresarían por preferir “realizar cursos de adiestramiento”, “trabajar en una empresa particular ya establecida” y “trabajar en mi propia empresa”.

En el caso de los que continuarán la educación superior, el grupo de pares influye en estudiantes que elijen trayectorias educativas con carreras como: Derecho, Economía, Lenguas Extranjeras, Licenciatura en Turismo, Ingeniería Civil y Licenciatura en Artes Dramáticas (ver anexo 10).

Los estudiantes señalaron entre las motivaciones que, según su criterio, influyen en las determinaciones profesionales de la mayoría de sus compañeros, la “aprobación/reconocimiento social”, por ser las carreras “más conocidas” y por ofrecer “amplio capital relacional” (ver anexo 11).

En la toma de decisiones fundamentadas, los grupos de pares influyen en estudiantes que ofrecen fundamentaciones como “inclinación por el desempeño laboral posterior” y porque la carrera/profesión ofrezca “reconocimiento social y grupal”, y aspiran a carreras como Estomatología, Contabilidad, carreras vinculadas al MININT, Medicina y Relaciones Internacionales.

La influencia del grupo de pares no se manifiesta solo de manera positiva en la selección de determinado itinerario formativo/profesional, sino que puede influir en su rechazo. El análisis de las carreras que los estudiantes consideran más populares, así como las razones que justifican esta popularidad, arrojó que al interior del grupo de pares se manejan un número frecuente de razones por las cuales activamente se han de rechazar determinados itinerarios. En este sentido el Grupo se muestra mucho más directo que otras agencias, dado el nivel de “explosividad” propio de los criterios y las representaciones sociales de los grupos juveniles.

**Entrevistador:** “Y en tu caso que te gusta dar clases, me imagino que iras pedir el pedagógico ¿no?”

**Estudiante:** “No, ni loco, (...) pedagógico no, si acaso doy clases será en la universidad pero no por el pedagógico”.

**Entrevistador:** “¿Por qué?”

**Estudiante:** “Bueno porque en el pedagógico sólo se estudia para dar clases en primaria, secundaria y si acaso en el Pre y la preparación no es buena. En la universidad es mejor, uno se siente mejor, hay más facilidades para desarrollarse, uno conoce más gente, hace más relaciones”.

**Entrevistador:** “¿Pero tú sabes esto por alguien de tu familia, porque lo has preguntado y sabes que el nivel de preparación en un pedagógico es menor que en la universidad?”

**Estudiante:** “No, no. Yo sé lo que veo y lo que todos dicen”.

Este tipo de representación, constituye un factor conocido y dominado por todos y en el que los estudiantes de una forma u otra participan, aportando fragmentos de información provenientes de sus experiencias individuales.

Yo creo que a lo que se refiere no es tanto a la preparación como al sacrificio. (...) Quizá en la preparación están iguales, no sé. Pero en el sacrificio, en las ventajas, los profesores de primaria, secundaria y pre pasan mucho más trabajo, tienen menos oportunidades de superación personal que los de la universidad.

El grupo influye en igualmente en la construcción de una representación grupal de definiciones y herramientas terminológicas vinculadas a la orientación. La importancia de este tipo de competencias para la orientación radica en que vienen a llenar vacíos conceptuales que en materia de orientación profesional dejan agencias como la Escuela o La familia, las cuales priorizan una orientación pragmática y directa, y no siempre el análisis o la comprensión de los procesos.

146

**Entrevistador:** ¿Y que es para ustedes la vocación?

**Estudiante:** “Bueno yo creo que sé pero me cuesta explicarlo. La vocación es algo que puede o no desarrollarse, es algo que puede nacer o no contigo y que desarrollas o no. Por ejemplo, yo creo que tengo vocación para dar clases. Yo he dado clases aquí y siento que me gusta, que la gente me entiende, logro que la gente me entienda. Yo creo que la vocación es algo con lo que se nace, son las aptitudes y se puede o no desarrollar”.

En otras competencias profesionales, como el conocimiento sobre especialidades concretas por las que se podría optar, el peso recayó en las experiencias y los conocimientos manejados en las redes de información grupal, a través de las cuales también se canaliza la *información profesional*. Esta, abarca tópicos como programas y oportunidades educativas gubernamentales y no gubernamentales, así como las particularidades de cada carrera. En este particular, las entrevistas muestran que existe interés por tópicos no tratados en la orientación recibida por la Escuela, como los currículums de las carreras, las condiciones de estancia en las universidades, las posibilidades de movilidad hacia ellas etc. Este tipo de información es quizá más accesible en carreras/profesiones que se estudian en el territorio. Sobre aquellas que se estudian fuera de la provincia, solo a través de las redes de grupos de pares es posible acceder a información que cubra las necesidades de orientación que los estudiantes presentan.

tengo un amigo en la universidad de Santa Clara que estudia Cibernética y él más o menos me ha explicado cómo es su carrera, las asignaturas etc. Por él, he conocido a amigos suyos que son estudiantes de otras carreras, y por ellos también he sabido de la universidad como tal, de las pruebas, de todo. Es por ahí que me he ido enterando de algunas cosas.

Estas redes funcionan también cuando existen vacíos de información sobre programas específicos para la continuidad de estudios, o de búsqueda de oportunidades profesionales. Aquí resultó de interés observar cómo transformaciones recientes acometidas al interior de los centros de EMS, que afectan tópicos de importancia dentro de la actividad educativo/profesional de estos, no eran suficientemente conocidas ni siquiera por estudiantes que ya habían transitado hasta el 12mo grado.

Cuando yo estaba en la secundaria quería coger el IPVCE. Pero cuando llegué a 9no me dijeron que si cogía la vocacional no podría coger carreras de letras. En ese momento no la pedí porque no sabía si quería solo carreras de ciencias. Pero resulta que otros amigos míos que sí lo cogieron y que les dijeron lo mismo en ese momento, hoy me dicen que en el IPVCE sí se puede optar por carreras de letras. Entonces esas cosas no nos las explican bien, o a veces sí nos las explican pero las cambian en poco tiempo.”

Al no contar con la información precisa, las representaciones grupales están dadas por las experiencias manejadas por los “colegas” de grupos tanto cercanos, como de otros alejados, que comparten experiencias similares en otros espacios. A través de estas construcciones, va reconfigurándose la idea grupal tanto de legislaciones como de posibilidades.

Yo creo que no es tan así. Antes el IPVCE era sólo de ciencias, pero llegaban carreras de humanidades, lo que no tantas. Ahora creo que es así, que las carreras van a seguir llegando, pero menos que antes. Si antes llegaban seis de periodismo, ahora van a llegar una o dos. Lo que quieren es ir eliminando poco a poco las carreras de humanidades y convertir los IPVCE en centros de ciencias exactas.

La conducta del grupo constituye además un paliativo, cuando no un mecanismo de protección ante la incertidumbre. Las inquietudes individuales padecidas en mayoría, le otorgan cierta sensación de “normalidad” a una condición que, al parecer, “simplemente no puede resolverse” pues “no está resuelta tampoco por el resto de los compañeros”.

a mí que me gustan tres carreras más, y la mayoría no se estudia en Camagüey. No tengo información alguna sobre ellas, no sé prácticamente de qué se trata y en tan poco tiempo no tendré tiempo de averiguar dónde se

estudian, ni que son en realidad. Esto le pasa también a muchos amigos míos de 12mo, que no se sabe nunca si van a venir las carreras este año o no. Al menos a estas alturas del curso no sabemos qué carreras van a venir en este.

En relación con la información sobre las carreras, el grupo de pares se ubica en cuarto lugar entre las agencias ya que por lugares de importancia, fue mencionado mayormente en segundo y tercer lugar (ver anexo 8 y 9). Quienes declarar haber recibido información del grupo de pares, muestran mayor interés en carreras como Medicina, Estomatología y Economía. Ello indica que la influencia del grupo de pares está presente, incluso en carreras que cuentan además con vías institucionales favorables para la información.

En cuanto a la información sobre las tendencias en las solicitudes de continuidad de estudio, se observó que existe una representación grupal de las carreras más solicitadas. Este listado comprende carreras como: Medicina, Estomatología, Arquitectura, Derecho, Periodismo y el grupo de las ingenierías. Los resultados mostraron que existen correspondencias entre los criterios grupales acerca de las trayectorias educativas consideradas más populares y las elegidas en efecto en las boletas de selección. Las razones que a juicio del grupo las hacen tan deseables radican en la "afinidad personal con la carrera", así como sus "ventajas económico/salariales" y la "aprobación/reconocimiento/visibilidad social" que estas aportan. Estas representaciones constituyen un factor valorado a la hora de planificar trayectorias educativo/profesionales, de aquí su importancia. Las entrevistas corroboraron además que en ocasiones, los estudiantes no cuentan con otra fuente de información, más que las tendencias de selección grupal, dadas a conocer mediante las redes de comunicación.

148

(...) no tenemos ninguna información así de nada, y lo que conocemos de las carreras es lo que comentamos entre nosotros mismos. Lo que tú sabes es lo que quieren los demás, y nosotros nos ponemos a dialogar sobre estas cosas y así nos enteramos y nos formamos una noción porque de verdad no conocemos tanto acerca de las carreras que nos dan para escoger.

Este tipo de comportamiento se observa para la obtención de información sobre las tendencias y condiciones del mercado laboral. Aun cuando es un tópico que la Escuela no trabaja directamente en sus acciones, este resulta de interés para los estudiantes.

tu lees el periódico y son siempre los mismos viejos, (...) escribiendo sobre lo mismo. Si vemos los medios provinciales por ejemplo, siempre son las mismas caras, ¿y los jóvenes qué? Se forman, y se quedan por ahí. No sé, no se les da oportunidad a los talentos jóvenes (...) de que participen en los

medios y traten los temas que les interesan a la juventud. Y eso no es solo en el periodismo, eso mismo está ocurriendo en un montón de trabajos, los jóvenes hoy no tienen muchas oportunidades una vez que se gradúan.”

La influencia del grupo de pares en la conformación de lógicas de *educación/capacitación, trabajo y vida*, como parte de la orientación sociolaboral, se vincula a proyecciones como “prestigio, respetabilidad profesional” y “ser independiente”. Entre las vías educativo/profesionales para alcanzarlas, se encuentra la “continuidad de estudios en la universidad”, “realizar otros cursos de adiestramiento” y “trabajar en su propia empresa”. La entrevista grupal confirmó estos resultados, donde se mencionó la posibilidad de obtener empleos que asegurasen un desenvolvimiento económico positivo, en un sentido mucho más amplio que el estrictamente salarial.

**Entrevistador:** “Según lo que me dicen a la hora de elegir se piensa en la vocación, las aptitudes, las posibilidades de empleo ¿Es así?”

**Estudiante:** “Y en la economía, tienes que pensar en la economía también”.

**Entrevistador:** “Cuando me hablas de ventajas ¿te refieres a ventajas profesionales, o sea superación profesional?”

**Estudiante:** “Sí, también eso, pero no solo profesional. Superación también como superación en la vida, como ver que tu trabajo te sirve que «resuelves» con él”.

De manera general podemos señalar que el grupo de pares estuvo presente en la orientación profesional en tópicos no atendidos por otras agencias. El sentido de destino grupal compartido hace que esta agencia sea particularmente atendida por los estudiantes, quienes le otorgan un alto grado de fiabilidad. De interés también resultó la existencia de redes de información grupal que manejan información en materia de legislaciones sobre oportunidades de estudio/profesión, información sobre carreras/profesiones, así como posibilidades de desarrollo del mercado laboral tanto a nivel local como con proyecciones nacionales e internacionales. Este tipo de tejido comunicacional es eficiente debido a las vías que utiliza para el flujo de la información, cara a cara, lo cual le imprime una flexibilidad y alcance difícilmente superable por otras agencias. A ello se suman las características del contenido mismo de los mensajes, transmitidos en metalenguajes propios que incluyen códigos, términos y conceptualizaciones especiales, vinculados a la totalidad de los tópicos que abarca la orientación profesional.

## 6. CONCLUSIONES

La influencia de las agencias socializadoras extraescolares en la orientación profesional varía en cada agencia (familia y grupo de pares) así como en su presencia en las diversas dimensiones de la orientación.

La influencia de la familia se caracterizó por poner los conocimientos y experiencias de los familiares en función de la *gestión profesional* de los estudiantes. Los criterios de valoración transmitidos por la familia se orientan hacia carreras/profesiones que tengan “posibilidades salariales” o de “desarrollo económico”, así como altas probabilidades de “empleabilidad”. Por otra parte, la familia está presente en las motivaciones, metas y aspiraciones dentro de la *formación vocacional* de algunos estudiantes, quienes se muestran motivados a seleccionar sus trayectorias profesionales para dar continuidad a la “tradicción familiar”.

En la *información profesional*, resalta el desconocimiento por parte de los familiares de las políticas y regulaciones de continuidad de estudios y/o ingreso a la actividad laboral, aunque en la información sobre las carreras y ocupaciones la familia es una de las agencias que aporta mayor información. En relación con la *orientación sociolaboral*, para el futuro profesional, la familia proyecta configuraciones, a partir de las experiencias vitales de sus integrantes, donde se sustituyen fundamentos de carácter subjetivo como la vocación o las aptitudes individuales, por otras razones de mayor objetividad como las “posibilidades monetarias y de capacidad de agencia” que tenga la profesión.

150

Los grupos de pares por su parte, están presentes en la *gestión profesional* a través del conocimiento que poseen los estudiantes de los posibles itinerarios educativo/profesionales planificados por sus compañeros. Aquí las experiencias grupales funcionan como un elemento determinante en el establecimiento de dichas trayectorias. El grupo de pares influye en las motivaciones, metas y aspiraciones de los estudiantes, sobre todo en aquellas que se orientan a alcanzar a través de la carrera/profesión, “independencia personal”. A la hora de fundamentar las determinaciones profesionales, el Grupo aporta razones relacionadas con la “inclinación por el desempeño laboral posterior” y el “reconocimiento social y grupal” que ofrece la carrera/profesión. El Grupo contribuye a la información profesional en tópicos como: programas específicos para acceder a estudios superiores, búsqueda de oportunidades profesionales, currículums de carreras, condiciones de estancia en las universidades, posibilidades de movilidad hacia ellas etcétera. Esta agencia informa además sobre las tendencias en las solici-

tudes de continuidad de estudio y las tendencias y condiciones del mercado laboral, a través de una representación grupal de las carreras más solicitadas y de las posibilidades de empleo para las mismas. Finalmente, el grupo de pares establece lógicas de *educación/capacitación, trabajo y vida*, que proporcionen estatus y respetabilidad, así como “independencia” personal. Entre las vías educativo/profesionales para alcanzarlas, se encuentra la “continuidad de estudios en la universidad”, y el trabajo independiente en empresas propias, a fin de alcanzar facilidades económicas y de gestión personal.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Álvarez, L., & Barreto Argilagos, G. (2010). *El arte de investigar el arte*. Santiago de Cuba: Oriente.
- Baudelot, C., y Establet, R. (2005). Las dos redes de escolarización. En Y. Rivero Baxter, y C. Proveyer Cervantes, *Selección de lecturas de Sociología y Política Social de la Educación* (págs. 75,110). Habana: Felix Varela.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México d.f. : Siglo XXI editores.
- Bowles, S., y Gintis, H. (2005). Educación y desarrollo personal: la larga sombra del trabajo. En Y. Rivero Baxter, y C. Proveyer Cervantes, *Selección de lecturas de Sociología y Política Social de la Educación* (págs. 111-135). Habana: Felix Varela.
- De Urrutia Torres, L., y González Olredo, G. (2003). *Metodología y Técnicas de la Investigación Social III. Selección de Lecturas*. La Habana: Félix Varela.
- Durkheim, É. ( 1999 ). *Educación y Sociología*. Buenos Aires,: Ediciones Altaya. SA.
- Gallart, M. A. (2005). Los Cambios en la relación escuela mundo-laboral. En Y. R. Baxter, & C. P. Cervantes, *Selección de lecturas de Sociología y Política Social de la Educación* (págs. 136,150). Habana: Felix Varela.
- Gómez, G. R., Flores, J. G., y Giménez, E. G. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Barcelona: Tauro.
- González Bello, J. R. (2008). La orientación profesional en América latina. Fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades. *REMO*, 13, 44-49.
- González Maura, V. (2002). Orientación Educativa-Vocacional: Una Propuesta Metodológica para la Elección y Desarrollo Profesional Responsable”. *Congreso Internacional de Universidades. “Universidad 2002”*. La Habana: CEPES.
- Hansen, H. (2006). *Orientación profesional. Manual de recursos para países de medianos y bajos ingresos*. Ginebra: (Cinterfor/OIT).

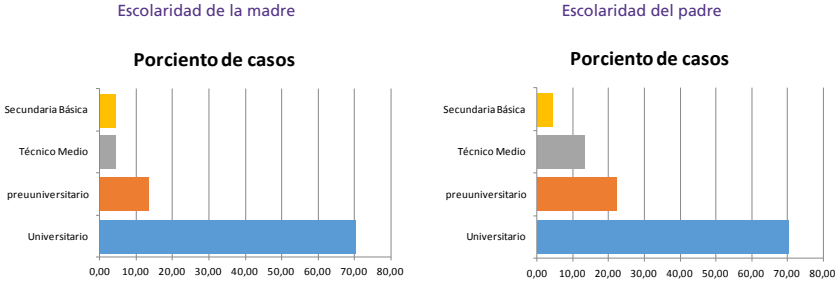
- Hernández Sampieri, R. (2005). *Metodología de la Investigación*. La Habana: Félix Varela.
- Hernández, F. J., José, B., & Marrero, A. (2009). *Teorías sobre Sociedad y Educación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Joao, V. F. (octubre-diciembre de 2002). La educación que necesitamos. *Temas*( no. 31), 14-22.
- MINED. ( 2009 ). Orientaciones sobre formación vocacional y Orientación Profesional. . "IX Seminario Nacional para Educadores Curso Escolar 2009-2010". La Habana: MINED.
- MINED. (1979). *La Orientación profesional; Retos y Perspectivas*. La Habana: Pueblo y Educación.
- OCDE. (2004). *Orientación Profesional y Políticas Públicas. Cómo acortar distancias* . Paris: OECD-OCDE.
- OIT. (12 de febrero de 2001). *temp.oitcinterfor.org*. Recuperado el 22 de 10 de 2012, de temp.oitcinterfor.org: <http://temp.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/arte/agudelo/pdf/segunda.pdf>



## ANEXOS

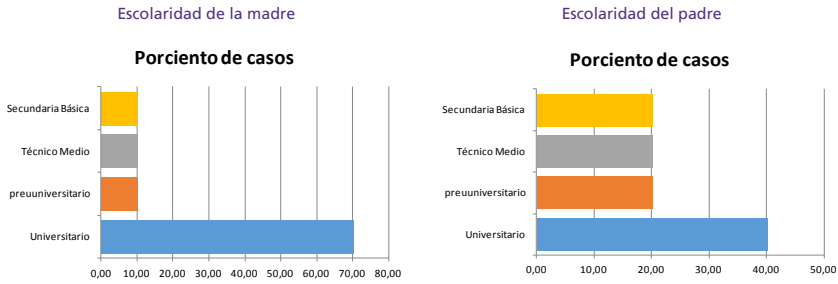
### ANEXO 1

#### Escolaridad de los padres de los estudiantes que optan por el ingreso a la educación superior



### ANEXO 2

#### Escolaridad de los padres de los estudiantes que optan por el NO ingreso a la educación superior

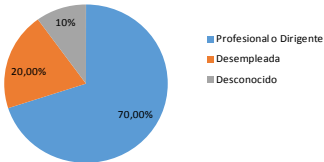


153

### ANEXO 3

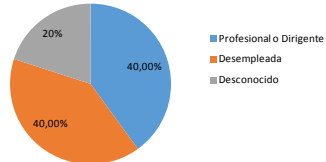
#### Ocupación de la madre Boletas de NO ingreso

##### Porcentaje de casos



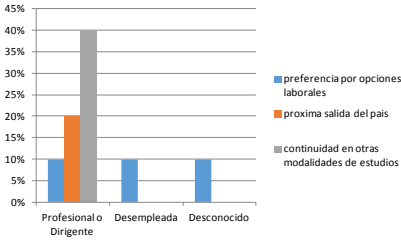
#### Ocupación del padre Boletas de NO ingreso

##### Porcentaje de casos

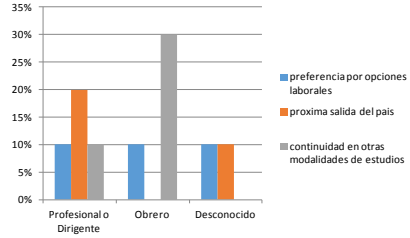


ANEXO 4

Ocupación de madres vs razones para el



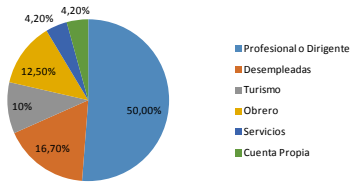
Ocupación del padre vs razones para el NO



ANEXO 5

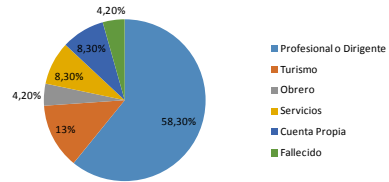
Ocupación de las madres de quienes optan por continuar estudios de nivel superiores

Porcentaje de casos

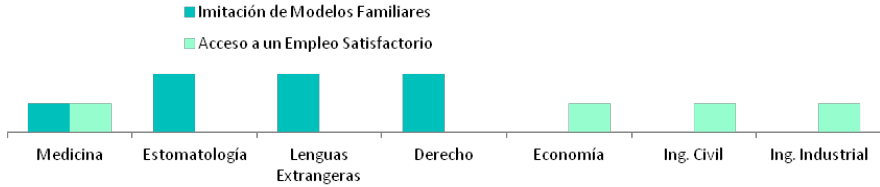


Ocupación de los padres de quienes optan por continuar estudios de nivel superiores

Porcentaje de casos



ANEXO 6

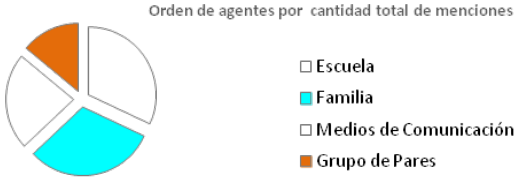


ANEXO 7



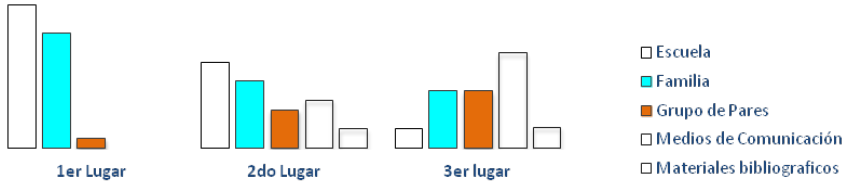
- Inclinación por el contenido o campo de la carrera
- Tradición Familiar
- Aptitudes personales para la profesión
- Aspiraciones de prestigio o reconocimiento social
- Ayudar a otras personas
- Manejo información sobre la carrer

ANEXO 8



ANEXO 9

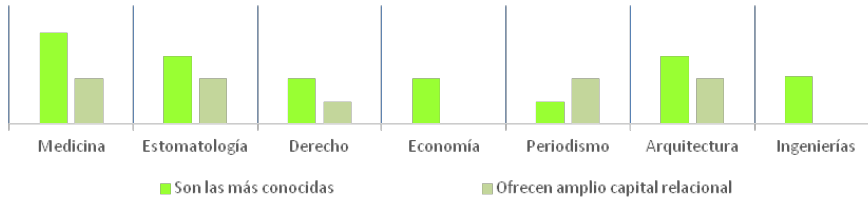
Aporte de información profesional por agentes por el orden de influencia



ANEXO 10



ANEXO 11





## Cultura científica en el aula: una experiencia colaborativa

### *Scientific culture in the classroom: a collaborative experience*

**María D. Dapía Conde**

*Profesora Titular de Universidad. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Vigo. España*

**Cristina Prol Nogueiras**

*Médica Residente de 3º año de Medicina Familiar y Comunitaria. Centro de Salud de Val Miñor. Pontevedra. España*

#### **Resumen**

Este trabajo muestra la aplicación de un trabajo colaborativo, a partir de un tema de actualidad, en la materia de Ciencias para el Mundo Contemporáneo de 1º de bachillerato. Desde hace unos años, se ha iniciado el uso de estrategias colaborativas en la enseñanza de las ciencias en secundaria frente al modelo más clásico, individualista y unidireccional.

Se describe la experiencia educativa colaborativa y se presenta la evaluación de estudiantes y docente, a partir de los datos aportados por un cuestionario y una entrevista. Los resultados revelan alta satisfacción, con aspectos positivos, fundamentalmente relativos al tema de interés abordado y ofrecen claves para su mejora.

**Palabras clave:** aprendizaje colaborativo; Ciencias para el Mundo Contemporáneo; cultura científica; alfabetización científica; innovación educativa.

#### **Summary**

*This paper shows the application of collaborative work to a current issue in the subject of Science for the Contemporary World at (Spanish) 1<sup>st</sup>. Upper High School level. For several years, collaborative strategies have been used in the teaching of Science at secondary school level instead of a more classical, individual, unidirectional approach. This collaborative educational experience is now described. We also include its assessment by both students and teachers based on data provided by a survey and an interview. The results show high satisfaction as well as other positive aspects, mainly related to the addressed issue and they provide us with keys for improvement.*

**Keywords:** collaborative learning; Science for the Contemporary World; scientific culture; scientific literacy; educational innovation.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los cambios en la legislación educativa española son una constante; cada vez que hay variación en el gobierno de la nación se aprueba una ley de educación. Como afirma Puelles (2007) es necesario un pacto de estado en materia de educación; en treinta años de democracia se han formulado nueve leyes de educación (actualmente una más). La anterior ley de educación, la LOE (Ley 2/ 2006) había sido aplaudida (Martín-Díaz, Niedo y Pérez, 2008; Pro, 2008) por legislar una materia científica, *Ciencias para el Mundo Contemporáneo* (CMC) formando parte de las asignaturas comunes de bachiller; la cursaban en el primer curso, todos los estudiantes con independencia de la especialidad de bachillerato elegida. Se destacaban como elementos positivos la extensión de una educación científica a todos los estudiantes y su adecuación a problemáticas relevantes de la sociedad actual, siendo su finalidad la adquisición de una cultura científica básica que le permitiera entender el mundo y, por tanto, la alfabetización científica de todas y todos los ciudadanos.

158

La última ley de educación aprobada en España en el año 2013 conocida como la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) comenzó a implantarse en el curso académico 2014-2015. Entre los amplios y profundos cambios que introduce la LOMCE (Pérez, 2014), en el artículo 34 y en el Real Decreto 1105/2014 que lo desarrolla, se establece la organización general de bachiller y se detallan las materias de los dos cursos que lo integran; en el mismo se aprecia la incorporación de una nueva materia denominada *Cultura Científica* (CC) desapareciendo del currículo de bachiller la asignatura de CMC.

La ley no ha estado exenta de críticas (Tiana, 2014; Torres, 2014); en particular respecto al tratamiento que hace de la enseñanza de las ciencias (Bayona, 2013; Herradón, 2013, Editorial, 2014). Por un lado, buena parte de la oferta en ciencias en 4º de la Educación Secundaria Obligatoria es optativa y, por otro lado, elimina la materia de CMC de bachiller sustituyéndola por CC que tiene carácter no obligatorio siendo cursada sólo por aquellos que la elijan. Esto tendrá como consecuencia que la alfabetización científica, uno de los principales objetivos de las CMC (Martín-Díaz y cols., 2008; Pro, 2008; Ferreira-Gauchía, 2013), queda relegada a partir de 4º de la ESO, en una parte importante del alumnado, a asignaturas no obligatorias del currículo (Biología y Geología, Física y Química...) que tienen un enfoque más académico de la ciencia (Pedrinaci, 2012), con lo que muchos de ellos se convertirán en analfabetos científicos. No debemos olvidar, como indican Jiménez y Otero (2012), que son muchos

los obstáculos que los ciudadanos no especialistas encuentran al tratar de acceder a una información científica relevante para resolver problemas de la vida diaria. En la misma línea, Sanz y López (2012, p. 57) justifican la importancia de la educación para la cultura científica en «formar ciudadanos que tengan conocimientos del papel y dimensiones sociales de la ciencia y la tecnología, capacitándolos para actuar en su vida diaria, así como motivándolos para involucrarse en los debates sociales y políticos sobre estos temas».

La última encuesta sobre percepción social de la ciencia (FECYT, 2015a) indica que ha mejorado la imagen que la ciudadanía tiene sobre la misma; sin embargo, uno de cada cuatro españoles no está interesado en ella, fundamentalmente porque no la entiende y además una mayoría piensa que deberían tener un papel más relevante en las decisiones sobre ciencia y tecnología que les afectan (FECYT, 2015b). En este contexto, la no obligatoriedad de CC en el currículo de bachillerato hace prever en un futuro más o menos próximo, una inversión o disminución de esta tendencia.

La legislación que desarrolla el currículo de las materias de CMC y CC, señala también la conveniencia de que el alumnado trabaje en proyectos de grupo. No es ésta una práctica extendida en la enseñanza secundaria; frecuentemente los docentes fundamentan su rol en la transmisión de conocimientos, basando su metodología de trabajo en la exposición y relegando al alumnado a un papel pasivo y receptor. Sin embargo, estas asignaturas facilitan el abandono de un enfoque magistral, enciclopédico y transmisivo y el paso a opciones alternativas basadas en un aprendizaje colaborativo, reflexivo, con mayor autonomía, más dinámico, donde el rol del docente pasa a ser de tutor, orientador, mentor y facilitador y el estudiante asume la responsabilidad de gestionar de manera autónoma su propio aprendizaje (Collazos y Mendoza, 2006; Dapía y Escudero, 2014).

El modelo, cada vez con mayor auge, ha sido denominado en la literatura científica con distintos términos: aprendizaje cooperativo, colaborativo, entre iguales... Hay autores que los emplean indistintamente y otros distinguen entendiendo que la cooperación es una fase superior de la colaboración (Ferreiro y Calderón, 2005). No es nuestra intención en este artículo detenernos en los rasgos diferenciales entre colaboración y cooperación, prefiriendo hacer hincapié en aquello que tienen en común. Así, desde un enfoque de aprendizaje colaborativo *versus* cooperativo lo importante es abordar cooperativamente un aprendizaje, tomando como principio la responsabilidad individual del trabajo grupal, es

decir, trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. Esto exige cambios en la práctica docente; un modelo educativo que se centre en el alumnado, del que se exige una implicación responsable en el proceso, estando en interacción con los demás y aprendiendo mediante el trabajo en grupo, no en solitario (Gros, 2008). El rol del docente también requiere modificaciones; desaparece el formato tradicional profesor-emisor, la transmisión unilateral, pasando a ser horizontal, para ejercer una función de acompañamiento y guía, fomentando la construcción y el intercambio de conocimientos (Levis, 2001 y Gros, 2008).

Son varias las virtualidades otorgadas a las propuestas colaborativas frente a otros métodos de enseñanza más tradicionales, más individualistas (Jonhson, Johnson y Holubec, 2004; Barkley, Cross y Major, 2007): mayor rendimiento, no sólo conceptual sino también de desarrollo de pensamiento crítico y de otras competencias cognitivas; buen ambiente de aula motivado por las interacciones entre compañeros y con los docentes que mejoran las competencias interpersonales; y, además provoca mayor satisfacción de los estudiantes lo que genera actitudes positivas hacia las materias e incrementa la motivación. Sin embargo, trabajar de esta forma no es fácil, exige formación del profesorado para ser capaces de estructurar actividades usando una serie de estrategias de planificación que les permitan alcanzar estos objetivos (Jacobs, Lee y Ball, 1995; Monereo y Durán, 2002; Johnson y cols., 2004, Barkley y cols. 2007; Paredes, 2009). Otras dificultades detectadas son la competitividad entre los estudiantes y el individualismo propio de la sociedad actual, así como las exigencias académicas, ya que se considera que este aprendizaje enlentece el proceso.

## **2. CONTEXTUALIZACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Este trabajo tiene como objetivo fundamental el relato de la implementación de una experiencia de aprendizaje colaborativo en el aula sobre un tema de actualidad de gran relevancia social: el ébola. El trabajo se desarrolló en la asignatura de CMC (1º de bachillerato) en el IES Otero Pedrayo de Ourense durante el curso 2014-2015. Las características de la asignatura la hacían adecuada para trabajar este tema por las implicaciones científicas, sociales, éticas y políticas que tuvo en su momento y las controversias que generó (Díaz y Jiménez-Liso, 2012; Puig, Blanco, Crujeiras y Pérez, 2014). Cuando se conoció el primer contagio por ébola en España (6 de octubre de 2014) las tres profesoras del departamento de Biología e Xeología que impartían la asignatura decidieron proponer a su alumnado la posibilidad de hacer un trabajo cooperativo sobre el tema en



el que participara todo el grupo-clase (semana del 6 al 10 de octubre). En el centro había seis grupos de 1º de bachillerato, siendo 184 (entre 28 y 33 por clase) los estudiantes participantes. Para Johnson y cols. (2004) el aprendizaje cooperativo admite tres tipos de grupos de aprendizaje: formales, informales y grupos de base cooperativo. Según esta clasificación, el agrupamiento empleado respondería a grupos formales de aprendizaje cooperativo que funcionan durante un periodo de entre una hora y varias semanas de clase. Cuando se trabaja con este tipo de grupos, el docente debe especificar los objetivos de la clase; tomar decisiones previas a la puesta en práctica; explicar la tarea y la interdependencia positiva al alumnado; supervisar, brindar apoyo y evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

La dinámica de actuación tuvo diferentes momentos. En primer lugar se les planteó la elaboración de un guión de trabajo conjunto, que sirviera de guía. Se pidió al alumnado que durante una semana se informase sobre el tema (en esas fechas los medios de comunicación nos bombardeaban con noticias sobre el ébola por lo que era muy fácil acceder a la información y al mismo tiempo que surgieran dudas). Pasada esa primera semana, en la que también las profesoras ampliaron sus conocimientos revisando documentación, contactando con expertos y haciendo un borrador del guión de trabajo, se llevó a cabo una «tormenta de ideas» en cada clase para poner en común aquellos aspectos que el alumnado consideraba relevante sobre el tema (semana del 13 al 19 de octubre). Las profesoras hicieron de moderadoras e integraron las propuestas de la clase en el guión previo elaborado por ellas.

En la siguiente sesión de clase se presenta el guión (ver figura 1), solicitando que de manera voluntaria cada estudiante escogiera algún apartado del mismo sobre el que quisiera trabajar. En esta misma sesión se especifica la forma de trabajo, insistiendo en las diferentes fases del mismo: 1) documentación; 2) selección y redacción; 3) elaboración de una presentación utilizando el programa Power-Point; 4) revisión por parte de la docente y 5) exposición o presentación al grupo clase. Asimismo se aclaró que sería elaborado fuera del horario escolar y que en todo momento contarían con la orientación de la profesora. Debido al elevado interés manifestado en el aula se distribuyeron los diferentes apartados en minigrupos de dos personas (aunque inicialmente estaba previsto un reparto individual). A los estudiantes que han desarrollado alguno de estos apartados nos referiremos como «participantes activos» y al resto como «otros participantes».

FIGURA 1.

### Resumen del guión de trabajo del alumnado

ÉBOLA
— Historia del virus.
— Tipo de virus.
— Contagio.
— Síntomas de la infección.
— Enfermedad o síndrome. Evolución de la infección.
— Tratamientos. Vacunas.
— Mortalidad.
— Investigación sobre el virus.
— El ébola como arma biológica.
— El ébola en el cine.
EL BROTE EN ESPAÑA
— Historia del brote en España
— ¿Qué fue lo que se hizo mal?
— Costes económicos.
— Histeria colectiva.
Y EN GALICIA...
— Protocolos en Atención Primaria y en urgencias hospitalarias.
— Centro de referencia: el Meixoeiro (Vigo).
— Simulacro en el puerto de Vigo
COMPARACIÓN CON EL VIH
VISIONADO DE LA PELÍCULA <i>Al filo de la duda</i>

162

Para compartir información y poder acceder de manera rápida y fácil a todos los trabajos, tanto el profesorado como el alumnado se dieron de alta en la plataforma educativa gratuita edmodo (<http://www.edmodo.com/>). Se trata de un servicio de redes sociales basado en el [microblogging](#) creado para su uso específico en educación (se la conoce también como el Facebook de la educación) que proporciona al docente un espacio virtual privado en el que se pueden compartir mensajes, archivos y enlaces, un calendario de aula, así como proponer tareas y actividades y gestionarlas. También tiene aplicaciones para móviles. Creada en 2008, diferentes autores defienden su uso educativo (Quintanal, 2011; Peña, 2012; Laur, 2013; Picada, Dalcín y Pavão, 2015). Edmodo permitió la comunicación entre las profesoras y el alumnado creando grupos privados con acceso limitado por lo que cada grupo-clase tenía su propio código de acceso.

A partir de finales de octubre los estudiantes fueron subiendo los trabajos a la plataforma y las profesoras los fueron revisando, proponiendo algunas sugerencias y/o recomendando diversas lecturas sobre el tema. Paralelamente el alumnado de cada grupo podía acceder a los trabajos de sus iguales. Aunque la intención inicial del profesorado era comenzar la exposición en clase a principios de noviembre, debido a las modificaciones sugeridas y la acumulación de trabajo de otras materias, no todos los estudiantes presentaron sus trabajos en el tiempo previsto. Esto unido a que algunas de las presentaciones tuvieron que ser revisadas varias veces retrasó el comienzo de las exposiciones hasta primeros de diciembre demorando su fin hasta el mes de enero. Además, las profesoras querían poner en valor esta fase de presentación, ya que pretendían no sólo que los estudiantes compartieran los conocimientos sobre el tema sino también el aprendizaje de otro tipo de competencias transversales, que con frecuencia son olvidadas en la enseñanza secundaria: búsqueda de documentación, elaboración de una presentación en Power-Point (evitar el “recorta” y “pega”, imágenes, tamaño de la letra, citar las fuentes...), exposiciones públicas...

Finalmente, una vez acabada la exposición de todas las presentaciones, el alumnado de cada clase propuso, de forma anónima, un título para el conjunto del trabajo, realizándose una votación, para elegir aquel que encabezara el mismo. Algunos de los títulos elegidos fueron: *“El ébola, ese gran desconocido”*, *«El ébola, crisis sanitaria»*...

Además de las fases relatadas, se plantearon otras propuestas que, por motivos diferentes, no fueron implementadas. En primer lugar, debido a que algún apartado del trabajo tenía muchas implicaciones éticas y estaba generando mucha controversia social (por ejemplo, la decisión de traer a los sacerdotes enfermos de ébola a España provocando la infección de una persona: ¿Estuvo bien tomada? ¿Debería haberse prohibido su traslado?) se solicitó la colaboración del profesorado de Filosofía. Aunque al principio fueron receptivos, finalmente fueron las profesoras de CMC las que analizaron y debatieron sobre estos aspectos. En segundo lugar, se planteó al alumnado la posibilidad de exponer sus trabajos en las aulas de Secundaria; dificultades de coordinación con otros docentes o entre los estudiantes no facilitó su ejecución.

### 3. EVALUACIÓN

#### 3.1 METODOLOGÍA

La experiencia descrita se diseñó desde un doble enfoque: educativo-académico (herramienta pedagógica que se introduce en la práctica educativa) y de investigación. A la primera nos hemos referido en el apartado anterior, y desde la segunda perspectiva, el objetivo de esta investigación fue conocer la valoración que el alumnado y la docente hacen de la experiencia, en particular, de los aspectos positivos y negativos, así como de las propuestas de mejora. Los resultados de la evaluación que vamos a presentar son los correspondientes a dos de las seis aulas (28 y 29 estudiantes respectivamente) en las que impartía clase la misma profesora.

Para los estudiantes, al finalizar la experiencia se les administró un cuestionario que contestaron de manera individual, voluntaria y anónima. Dicho cuestionario estuvo constituido por 4 ítems de respuesta abierta: 1. *¿Qué fue lo que más te gustó?*, 2. *¿Qué fue lo que menos te gustó?*, 3. *¿Qué cambiarías o añadirías?* y 4. *Haz una valoración global del trabajo*. Estas preguntas son un clásico de la investigación de aula, recogidas por diferentes autores como ejemplo de preguntas claras, sencillas, neutras y abiertas (Freinet, 1972; Patton, 1990). La valoración se realizó en clase y el cuestionario fue contestado por todos los estudiantes que ese día se encontraban en el aula (tanto “participantes activos” como “otros participantes”). Tal como comentamos anteriormente se consideraron “participantes activos” aquellos que han desarrollado algún apartado del guion de trabajo conjunto (recogidos en la figura 1) y lo han expuesto a los compañeros; con el término “otros participantes” nos referimos a aquellos que no han elaborado ninguno de dichos apartados, quedando su implicación reducida a ser espectadores de los diferentes apartados expuestos por sus compañeros, a participar en la elección del título del trabajo así como en la elaboración del guión.

La perspectiva de los estudiantes se completa con un análisis reflexivo de la docente a partir de una entrevista abierta; la entrevista incluía las mismas preguntas que el cuestionario cubierto por el alumnado sobre lo más positivo y lo más negativo de la experiencia, dificultades encontradas, posibles cambios y una valoración global de la misma. Se trata de una triangulación de perspectivas que permite interpretar lo que sucede en el aula desde el punto de vista de los que actúan e interactúan en ella (Elliot, 1990), en nuestro caso, la docente y el alumnado implicados en la actividad.

Para el análisis de datos, tanto del cuestionario como de la entrevista, se procedió a un análisis de contenido de las respuestas otorgadas. Se ha diferenciado entre la perspectiva del alumnado (por clases y por grado de implicación –activos y otros-) y la de la profesora.

### 3.2 RESULTADOS

Antes de iniciar el análisis del cuestionario, un primer resultado que nos gustaría destacar es la alta participación-implicación de los estudiantes en el desarrollo de algún apartado de la experiencia; como hemos adelantado, siendo una actividad de carácter voluntario, manifestaron su interés en participar el 71,43% de los estudiantes de 1ºB y el 48,27% de los de 1ºC, teniendo por tanto para nosotros la consideración de “participantes activos”.

El análisis de las respuestas del ítem 1, revela que el aspecto más valorados por los estudiantes es el contenido/tema trabajado, siendo esta valoración más destacada en el grupo de los “participantes activos”(ver tabla 1). Las razones expresadas se pueden agrupar en aquellas que se refieren al incremento de conocimientos, ya sea en general: *“era un tema que desconocía”, “tenemos un poco más claro lo que ocurre y sabemos de qué podemos fiarnos sobre lo que dicen en la televisión”,* o bien haciendo alusión a aspectos más concretos: *“el aporte de información y conocimiento sobre el brote actual de ébola y sus inicios», «aprender los efectos del ébola y los medios de contagio»,* y un segundo grupo que destaca el interés y actualidad del tema: *“utilizamos las clases para tratar un tema de actualidad que era interesante y nos incumbía a todos”.*

En segundo lugar, a más de 35 puntos de diferencia de la categoría anterior, valoran positivamente la exposición de los trabajos de los compañeros o de ellos mismos (19,74%), siendo más alta en el colectivo de “otros participantes” –probablemente porque toda la información era nueva-: *“el salir a la palestra y exponer mi trabajo. Los nervios, las risas”, “exponer delante de la clase”, “cada parte del trabajo no era muy larga, pero sí clara, y hacía que se hiciese amena la exposición”.*

Tabla 1

## Análisis ítem 1: ¿Qué fue lo que más te gustó? (n° de respuestas)

CATEGORÍAS	CURSO 1ºB		CURSO 1ºC		Total
	(n=46)		(n=30)		(n= 76)
	Participantes n (%) 33 (71,74)	Otros participantes n (%) 13 (28,26)	Participantes n (%) 17 (56,67)	Otros participantes n (%) 13 (43,33)	n (%)
Exposición	5 (15,15)	5 (38,46)	2 (11,77)	3 (23,08)	15 (19,74)
Criterios organizativos	3 (9,09)		1 (5,88)	1 (7,69)	5(6,58)
Contenidos/ tema	17 (51,52)	6 (46,15)	12 (70,59)	7 (53,85)	42 (55,26)
Elaboración del trabajo	2 (6,06)	2 (15,39)			4 (5,26)
Trabajo en grupo	5 (15,15)		1 (5,88)	1(7,69)	7 (9,21)
Otros	1(3,03)		1 (5,88)	1 (7,69)	3 (3,95)

166

En tercer lugar, destacan las respuestas relacionadas con el trabajo en grupo (9,21%), resaltando el abordar cooperativamente la elaboración de un trabajo y expresando las aportaciones positivas que conlleva: *“que pudiéramos hacer un trabajo entre todos en el que nos podemos ayudar de los trabajos de los demás para mejorar los nuestros”*

En menor medida valoraron criterios organizativos (6,58%) entre los que mencionaron el elevado número de “participantes activos” en el trabajo o la implicación de la profesora en la organización del mismo: *“hubo una buena organización presentada con un guión y la profesora se molestó bastante en ayudarnos”* y la elaboración de los trabajos (5,26%): *“la cantidad de consejos que nos servirán en un futuro para hacer trabajos y exponerlos”*. Finalmente alrededor del 4% de las respuestas hacen referencia a otros aspectos como, por ejemplo, que las clases fueron más amenas: *«así las clases no son tan rutinarias»* o aquellas otras que expresan satisfacción sin concretar ningún aspecto.

Por su parte, la profesora en general valora positivamente la experiencia; sin embargo, a diferencia de los estudiantes destaca otros aspectos. Por una parte, su valoración positiva la justifica en la alta implicación del alumnado; tratándose

de una actividad de carácter voluntario y optativo, le llama la atención el elevado número de estudiantes que solicitaron participar activamente en el mismo. Esta mayor motivación e implicación, apunta, que puede ser debido a la actualidad del tema y, además, insiste, al carácter colaborativo de la propuesta. Por otro lado, destaca el aprendizaje de otras competencias transversales o instrumentales que derivaron de la realización del trabajo, escasamente mencionadas por los estudiantes; entre ellas apunta la búsqueda y selección de nueva información, la práctica en las exposiciones. Asimismo, en mayor medida que los alumnos, subraya el hacer posible, y con éxito, el trabajo en grupo, una experiencia de aprendizaje colaborativo, centrado en el alumno y, por ende, en las necesarias relaciones interpersonales que se establecen entre los miembros del grupo.

El análisis del ítem 2 nos permite identificar los aspectos menos valorados por el alumnado (ver tabla 2) En primer lugar, destaca lo relacionado con la exposición de los trabajos; no se observan diferencias importantes entre grupos. Las razones que facilitan van, desde lo pesadas que se hicieron algunas: *“algunas exposiciones no se hacían muy llevaderas porque tenían mucho contenido”*, que *“la profesora interrumpía mucho”* o en el caso de los participantes activos el esfuerzo que les supuso exponer el trabajo en clase: *“estuve un poco incómodo a la hora de exponer el trabajo, pero también puede ser porque era la primera vez que exponía en público”*.

167

Otro aspecto de queja del alumnado estuvo relacionado con la organización del trabajo. En concreto señalan la extensión de los trabajos: *“algunos trabajos fueron excesivamente breves y otros muy extensos”*, la duración: *“estar tanto tiempo con el trabajo”* y la actuación de la profesora respecto a la evaluación y a la revisión: *“la calificación de la profesora no estaba clara”*, *“tuvimos poco tiempo para revisar el trabajo con la profesora”*.

En tercer lugar, manifestaron su disgusto por el proceso de elaboración del trabajo; particularmente expresaron quejas relativas a la laboriosidad de su preparación: *“tener que corregir todo el trabajo una vez hecho”*, *“los datos había que actualizarlos”*. En menor porcentaje, otras respuestas manifestadas son: *“no me gustó la película”*, *“algunos trabajos tenían demasiados términos, como los tipos de vacunas”*.

TABLA 2

**Análisis ítem 2: ¿Qué fue lo que menos te gustó? (nº de respuestas)**

CATEGORÍAS	CURSO 1ºB		CURSO 1ºC		Total
	(n= 33)		(n=24)		(n=57)
	Participantes n (%)	Otros participantes n (%)	Participantes n (%)	Otros participantes n (%)	n (%)
	26 (78,79)	7 (21,21)	14 (58,33)	10 (41,67)	
Exposición	6 (23,08)	2 (28,57)	4 (28,58)	3 (30)	15 (26,32)
Criterios organizativos	7 (26,93)	1 (14,29)	3 (21,43)	3 (30)	14 (24,56)
Contenidos/ tema	3 (11,54)	1 (14,29)	2 (14,28)	4 (40)	10 (17,54)
Elaboración del trabajo	6 (23,07)	3 (42,85)	3 (21,43)		12 (21,05)
Todo bien	2 (7,69)		2 (14,28)		4 (7,02)
Otros	2 (7,69)				2 (3,51)

168

Nombrar también, que un porcentaje pequeño de estudiantes no identificaron aspectos negativos: *“todas las partes estaban bien, no tengo una en concreto, aunque algunas estuvieron más completas que otras, todas estaban bien explicadas”, “por lo general no hubo nada que no me gustara”.*

Desde la perspectiva de la profesora también se manifestaron algunos puntos negativos. Coincide con algunos estudiantes en que la exposición de los trabajos se hizo muy larga; argumenta respecto a la demora el número de horas semanales de la materia y el paréntesis de las vacaciones navideñas. Además, incide en otros aspectos negativos no indicados por los estudiantes. Por una parte, el escaso uso de la plataforma virtual edmodo, considerando la necesaria formación del profesorado en estos nuevos recursos. Por otra parte, alude a las constantes revisiones que hizo de los diferentes apartados, provocando en los estudiantes desidia en ejecutar las mejoras solicitadas, lo que para ella supuso una sobrecarga de trabajo y una excesiva dedicación de tiempo. Por último, también señala que la amplia extensión temporal de la exposición del trabajo supuso una menor dedicación a otros aspectos del currículo (una de las dificultades expresadas por diferentes autores, tal como indicamos, es precisamente que el aprendizaje colaborativo enlentece el proceso no facilitando cubrir las exigencias académicas)



En coherencia con los aspectos menos valorados, los estudiantes plantean en el ítem 3 algunos cambios (tabla 3). Las modificaciones propuestas se centran, sobre todo, en aspectos relacionados con la elaboración del trabajo y con los contenidos. Sobre la elaboración del trabajo hacen referencia al tiempo disponible para hacerlo: *“más tiempo para montar el trabajo”* y a la necesidad de mayor corrección de los trabajos antes de su exposición: *“que se corrigieran los trabajos más a fondo antes de presentarlos”*. Respecto a los contenidos, aluden sobre todo a contenidos concretos que piensan que deberían cambiarse o añadirse: *“cambiaría la película por otra más moderna”, “haría más comparaciones con otras enfermedades”*.

TABLA 3

**Análisis ítem 3: ¿Qué añadirías o cambiarías? (nº de respuestas)**

CATEGORÍAS	CURSO 1ºB		CURSO 1ºC		Total
	(n= 32)		(n=20)		(n=52)
	Participantes n (%)	Otros participantes n (%)	Participantes n (%)	Otros participantes n (%)	n (%)
Exposición	7 (29,17)	1 (12,50)	2 (18,18)	1 (11,11)	11 (21,15)
Criterios organizativos	4 (16,67)	3 (37,5)	2 (18,18)	1 (11,11)	10 (19,23)
Contenidos/ tema	6 (25,00)		5 (45,46)	1 (11,11)	12 (23,08)
Elaboración del trabajo	5 (20,83)	2 (25,00)	1 (9,09)	4 (44,45)	12 (23,08)
No cambiar nada	2 (8,33)	2 (25,00)	1 (9,09)	2 (22,22)	7 (13,46)

Un porcentaje ligeramente menor de respuestas están relacionadas con la exposición de los trabajos: *“exposiciones más dinámicas”, “añadiría unos 20 minutos de debate en clase en el que cada uno diera su opinión sobre el trabajo y lo que aprendió”* y con aspectos organizativos: *“pondría una hora cada cierto tiempo para hablar con la profesora sobre las dudas que tengamos en el trabajo”, “dividiría el trabajo en menos partes”*.

Un 13% de las respuestas no plantean ningún cambio. Son los estudiantes “participantes activos” más críticos que los “otros participantes” (menos del 10% de las respuestas de los “participantes activos” no proponen cambios frente a más del 20% de las respuestas de los “otros participantes”).

La valoración de la profesora es coincidente con la de los estudiantes en proponer algunos cambios relativos a aspectos organizativos, de elaboración y de la exposición. Afirma que debiera establecerse con mayor claridad y firmeza los procedimientos de elaboración-corrección, las normas de presentación y la calificación otorgada (a pesar de que tenía el mismo tratamiento que cualquier trabajo voluntario de la materia y por tanto estaba especificado en el programa de la misma, el alumnado no le otorgó la misma consideración generando alguna duda). A estos cambios añade otros no mencionados por los estudiantes; propone un mayor uso de la plataforma edmodo (y en consecuencia formación sobre su uso), y mayor intercambio, seguimiento y valoración conjunta de la experiencia con las demás docentes que implementaron esta iniciativa.

170

En el ítem 4 las respuestas obtenidas, tanto del alumnado como de la profesora, muestran un alto grado de valoración de la experiencia. De un total de 50 estudiantes, 48 hacen una valoración positiva, uno negativa y otro no contesta. El 87,75% del alumnado justifica además la valoración otorgada. Entre sus respuestas se advierte un alto grado de coherencia con los argumentos expresados en las preguntas anteriores y que se basan fundamentalmente, en la realización de trabajos de forma colaborativa y su idoneidad en el aprendizaje y la adquisición de contenidos específicos y no específicos: *“estuvo muy bien la oportunidad de hacer un trabajo entre toda la clase, porque así mejoramos la forma de trabajar en colectivo, además la idea de aprovechar un tema tan actual y de tanto interés está muy bien”, “de no tener idea de qué era el virus ébola a pasar a tener mucha información», «me gustó saber un poco más sobre el ébola para poder opinar al ver noticias sobre el tema», «ha sido un ejemplo de cómo se debe hacer un trabajo y de cómo presentarlo», «nunca había presentado un trabajo y es diferente dar tú la clase a tus compañeros», «para mí este trabajo ha sido muy instructivo y he aprendido cosas que por mi cuenta dudo que aprendiera y también he aclarado bastantes dudas que tenía».*

No obstante, alrededor de un 27% de los que hacen una valoración positiva plantean algunos inconvenientes y/o propuestas de mejora como: *“hubiera sido mejor que el trabajo se hubiera hecho entre menos personas”, “faltó algo de organización entre los integrantes” o “a veces hablar tanto de un tema se hacía demasiado pesado porque había trabajos demasiado largos”.*

La profesora coincide con los estudiantes en una valoración muy positiva de la experiencia; satisfacción que le lleva a afirmar que repetirá este tipo de iniciativas siempre que surja un tema de actualidad de interés social y siempre que sea factible involucrar a todo el grupo-clase. Además, apunta que el haber hecho una reflexión sistemática sobre el trabajo supuso para ella una estrategia de mejora de la práctica educativa y de desarrollo profesional que le facilitará enfrentarse a experiencias posteriores.

#### 4. CONCLUSIONES

El saber atraer al alumnado a la nueva asignatura (CC) debería suponer un reto para el profesorado, de aquí la importancia de desarrollar experiencias novedosas y atractivas para que comprendan la utilidad de los conocimientos científicos. Es necesario preparar a la ciudadanía para “pensar, sentir, indagar, aplicar, valorar, diseñar, experimentar y crear” (Pérez Gómez, 2014, p.62).

En un momento en que la E-Ciencia Ciudadana (eCC), también conocida como ciberciencia, ya está permitiendo cada vez más la participación ciudadana en proyectos científicos (Finquelievich y Fischnaller, 2014), pensamos que la alfabetización del alumnado en este campo adquiere especial relevancia de cara al desarrollo de una ciencia más inclusiva, participativa y democrática.

Como propuesta de mejora pensamos que, como recomiendan diferentes autores (Ferreiro y Calderón, 2006; Blanco, 2008; Pro, 2008), un mayor trabajo en equipo del profesorado supondría una mejora de la práctica educativa.

La alta valoración que hizo el alumnado de esta actividad nos hace pensar, como opinan otros autores (Bonil y Pujol, 2011; Sanmartí, Burgoa y Nuño, 2011; Blanco, España y Rodríguez, 2012), que se debe, en parte, a la contextualización de la ciencia, es decir a trabajar situaciones de la vida diaria, relevantes socialmente, que pueden producir conocimiento útil y que por tanto sirvan para captar el interés del alumnado por conocerlas y comprenderlas.

Junto a la inclusión de temas de actualidad y relevancia social, próximos a los ciudadanos se ha asumido como modelo de trabajo en el aula el aprendizaje colaborativo que ha sido considerado por estudiantes y docente una experiencia claramente positiva y favorable. Los beneficios expresados se centran en la alta implicación del estudiantado en las tareas así como en el aprendizaje de contenidos tanto específicos como otros de carácter transversal. El uso de este modelo de enseñanza-aprendizaje frente a modelos de corte más tradicional también es, por tanto, aplicable para la enseñanza de las ciencias en secundaria. Todavía faltan investigaciones que sigan aportando fórmulas para su aplicación así como nuevos estudios acerca de los beneficios y también de los inconvenientes de su práctica. Experiencias como esta facilitarán y extenderán su implementación.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bayona Aznar, B (2013). Los ejes de la LOMCE. *Fórum Aragón*, 7, 13-15.
- Barkley, E.F., Cross, K.P. y Major, C.H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Blanco i Felip, P (2008). El trabajo cooperativo: una competencia básica para la transformación de los centros educativos de secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(4), 1-13. <http://rieoei.org/deloslectores/2227Blancov2.pdf>
- Blanco, A., España, E. y Rodríguez Mora, F. (2012). Contexto y enseñanza de la competencia científica. *Alambique*, 70, 9-18.
- Bonil, J. y Pujol, R.M. (2011). Educación científica a propósito de la palabra crisis. *Enseñanza de las Ciencias*, 29(2), 251-262.
- Collazos, C. y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2), 61-76.
- Dapía Conde, M.D. y Escudero Cid, R. (2014). Aprendizaje colaborativo mediante el uso de edublog en la enseñanza universitaria. Valoración de una experiencia. *Enseñanza & Teaching*, 32, 2-2014, 53-72.
- Díaz, N. y Jiménez-Liso, M.R. (2012). Las controversias científicas: temáticas e importancia para la educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 9(1), 54-70.
- Editorial (2014). Editorial. *Revista Aula. De Innovación Educativa*, 235, 5-6.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- FECYTa (2015). *VII Encuesta de percepción social de la ciencia. Dossier informativo*. Recuperado el 26 de abril de 2015 [www.fecyt.es/sites/default/files/news/.../2015/04/dossier\\_psc\\_2015.pdf](http://www.fecyt.es/sites/default/files/news/.../2015/04/dossier_psc_2015.pdf).

- FECYTb (2015). *La imagen de la ciencia entre los ciudadanos mejora en los últimos dos años un 12,2%*. Recuperado el 26 de abril de 2015 <http://www.fecyt.es/es/noticia/la-imagen-de-la-ciencia-entre-los-ciudadanos-mejora-en-los-ultimos-dos-anos-un-122>.
- Ferreira-Gauchía, C. (2013). "Entrevista a un científico": experiencia de una actividad realizada con alumnos de bachillerato en la asignatura de Ciencias para el Mundo Contemporáneo. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(2), 198-210.
- Ferreiro, R. y Calderón, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- Finquelievich, S. y Fischnaller, C. (2014). Ciencia ciudadana en la sociedad de la información: nuevas tendencias a nivel mundial. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 27(9), 11-31.
- Freinet, C. (1972). *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia
- Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Herradón, B. (2013). Políticas que asfixian a la ciencia. El país que tenemos ¿es el país que queremos? *JOF. Revista Online de Divulgación científica*, 11, 46-54.
- Jiménez, V. y Otero, J. (2012). Acceso y procesamiento de información sobre problemas científicos con relevancia social: limitaciones en la alfabetización científica de los ciudadanos. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 20(7), 29-54.
- Jacobs, G.M., Lee, G.S. y Ball, J. (1995). *Learning cooperative learning via cooperative learning: A sourcebook of lesson plans for teacher education*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, J. (2004). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Laur, D. (2013). *Implement a learning management system in your classroom environment seamlessly and engage students in their own learning with Edmodo*. Birmingham England: Packt Pub.
- Levis, D. (2011). Redes educativas 2.1. Medios sociales, entornos colaborativos y procesos de enseñanza y aprendizaje. *RUSC*, 8(1), 7-24.
- LOE (Ley Orgánica de la Educación) 2/2006, de 3 de mayo de 2006. *Boletín Oficial del Estado* (4 de mayo de 2015), núm. 106.
- LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) 8/2013, de 9 de diciembre de 2013. *Boletín Oficial del Estado* (10 de diciembre de 2013), núm. 295.
- Martín-Díaz, M.J., Nieda, J. y Pérez, A. (2008). Las ciencias para el mundo contemporáneo, asignatura común del bachillerato. *Alambique*, 56, 80-86.
- Monereo Font, C. y Durán Gisbert, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.

- Paredes, M. (2009). *AULA: un sistema ubicuo de enseñanza-aprendizaje colaborativo*. Madrid: DYKINSON.
- Patton, M Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Hills: Sage Publications.
- Pedrinaci, E. (2012). El ejercicio de una ciudadanía responsable exige disponer de cierta competencia científica. En E. Pedrinaci, A. Caamaño, P. Cañal y A. Pro, A. *11 ideas clave. El desarrollo de la competencia científica* (pp. 15- 38). Barcelona: Graó.
- Peña Pérez, R. (2012). *Cómo enseñar utilizando las redes sociales*. Tarragona: Alfaomega/ Altaria Editorial.
- Pérez Gómez, A.I. (2014). Evaluación externa en la LOMCE. Reválidas, exclusión y competitividad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81 (28.3), 59-71.
- Picada, A.B., Dalcin, E y Pavão A.C. (2015): Accesibilidade da Plataforma Social Educativa Edmodo na perspectiva do deficiente visual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(2), 107-121. <http://rieoei.org/deloslectores/6912.pdf>
- Pro, A. (2008). Ciencias para el mundo contemporáneo: una posibilidad de modificar la enseñanza de las ciencias. *Alambique*, 56, 87-97.
- Puelles, M. (2007). ¿Pacto de estado? La educación entre el consenso y el disenso. *Revista de Educación*, 344, 23-40.
- Puig, B., Blanco, P., Crujeiras, B. y Pérez Maceira, J.J. (2014). Unha secuencia didáctica de argumentación e modelización científica sobre o virus do **ébola**. En C. Chapela y P. Pérez (coords). *XXVII Congreso de ENCIGA* (pp. 49-50). Santiago: ENCIGA
- Quintanal **Pérez, F.** (2011). Utilización de herramientas Web 2.0 en la Física y Química de bachillerato. *Arbor*, 187 (extra)3, 153-158.
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan las enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado* (6 de noviembre de 2007), núm. 266.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado* (3 de enero de 2015), núm. 3.
- Sanmartí, N., Burgoa, B. y Nuño, T. (2011). ¿Por qué el alumnado tiene dificultad para utilizar sus conocimientos científicos escolares en situaciones cotidianas? *Alambique*, 67, 62-69.
- Sanz Merino, N. y López Cerezo, J.A. (2012). Cultura científica para la educación del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58, 35-59. <http://rieoei.org/rie58a02.pdf>
- Tiana, A. (2014). Leyes y reformas: de la LGE a la LOMCE, *Cuadernos de Pedagogía*, 451, 20-23.
- Torres, J. (2014). Organización de los contenidos y relevancia cultural, *Cuadernos de Pedagogía*, 451, 50-53.

## Medidas organizativas y educativas para facilitar la inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista en la universidad

### *Educational inclusion students' with the autistic spectrum disorder at the university*

**Manuel Ojea Rúa**

*Doctor en Psicopedagogía, catedrático de orientación educativa, profesor de la Universidad de Vigo, España*

**Nuria Diéguez García**

*Doctora en Psicopedagogía, orientadora educativa, España.*

#### Resumen

La inclusión de las personas con necesidades específicas de apoyo educativo, relacionadas con los trastornos del espectro autista (TEA), en los centros educativos, se define bajo los principios de integración curricular, realizada sobre el mismo espacio regular. En la universidad existe actualmente un importante desarrollo normativo en base a la orientación psicopedagógica que trata de responder a la equidad de la educación de las personas con discapacidad, que acceden a realizar sus estudios de grado. Desde esta perspectiva, es necesario establecer los criterios básicos y las orientaciones educativas sobre los cuales ha de apoyarse el diseño de programas en el ámbito universitario. Esta investigación trata precisamente de responder a esta cuestión, con el objetivo principal de exponer las variables predictivas más significativas que faciliten las bases de dichos programas, así como establecer las pautas de intervención psicopedagógica correspondientes. En efecto, los resultados, hallados mediante un análisis de *regresión lineal por pasos* facilita la deducción de conclusiones acerca de la elaboración de un programa general de intervención, que luego tendría necesariamente que adaptarse a las necesidades particulares de cada situación.

**Palabras clave:** trastornos del espectro autista; educación superior; orientación educativa; intervención psicopedagógica; inclusión educativa.

#### Abstract

*the inclusion of people with specific educational support needs related to autism spectrum disorders (ASD), in schools, is defined under the principles of curriculum integration, performed on the same regular space. In college there is currently an important policy development based on counseling that seeks to answer the equity of education of people with disabilities accessing grade studies. From this perspective, it is necessary to establish the basic criteria and educational guidance which must support the design of programs consistent with this inclusive process at the university level. This research is precisely to answer into this question, the main objective is to expose the most significant predictive variables to establish the basis of such programs and to serve the educational needs in universities while establishing guidelines psychological and pedagogical guidance. Indeed, the results found by stepwise regression analysis provides the basis for development of a comprehensive program, which then must necessarily be adapted to the particular needs of each situation.*

**Keywords:** autism spectrum disorders; higher education; educational guidance; educational psychology intervention; inclusive education.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los nuevos criterios de diagnóstico de las personas con trastorno del espectro autista (TEA), propuestos por la Clasificación Internacional de los Trastornos Mentales *DSM-5*, publicados por la *American Psychiatric Association* (APA) (2013), determinan un diagnóstico basado en diferentes formas de intensidad o continuo de necesidades de aquellas personas que cumplan los criterios de diagnóstico, unificando dentro de sí, tanto al Trastorno Autista, como el Síndrome de Asperger, el Trastorno Desintegrativo Infantil y el Trastorno Autista Atípico, que constituían cuadros clínicos diferenciados en la Clasificación Diagnóstica anterior *DSM-IV-TR* (APA, 2000).

Esta nueva conceptualización, unificada bajo la consideración de un continuo de diferencias de intensidad del trastorno, se justifica porque el tronco común del mismo de las diferentes tipologías que lo componen no se relaciona tanto con las conductas directamente observables, que también, sino, sobre todo, en primer lugar, con el particular procesamiento perceptivo- cognitivo de la información de las personas que presentan el trastorno, tanto en los niveles iniciales, relacionados con la percepción de los estímulos sensoriales, como en relación con la codificación de la información y su posterior recuperación y, en segundo lugar, con los niveles de metacognición, en relación con la atribución de los pensamientos propios y ajenos (Kimhi *et al.*, 2014; Muth, Hönekopp & Christine, 2014).

176

En este sentido, los estudios apoyados en la Teoría de la Coherencia Central Cognitiva, desarrollada por Frith (2004) y Happé (1996), afirman que las personas con TEA presentan dificultades en el análisis global de los estímulos sensitivos con lo que se dificulta la transición de la recepción sensorial inicial o memoria sensorial y memoria de trabajo, caracterizada por una percepción limitada, hacia la elaboración de su correspondiente representación global semántica o huella *mnésica* con significado en la memoria permanente.

Este proceso afecta, asimismo, a todos los demás elementos superiores del procesamiento de la información, codificándose con dificultad los estímulos registrados sensoriales en entidades categóricas y significativas, de forma que éstos no son observados como un conjunto o no presentan conexiones significativas entre sí, lo que explica los déficits observados en el ámbito del pensamiento inductivo, pero también en los procesos deductivos, así como en las capacidades o procesos de generalización conceptual, lo que no es, sino,



en términos de la Teoría de la Percepción (Ojea, 2008), la limitada capacidad que tienen estas personas para priorizar la información procedente del exterior, así como la necesidad de atribuir una relación significativa entre el nuevo estímulo entrante y el bagaje conceptual previamente disponible en la memoria a largo plazo, lo que disminuye, tanto la capacidad de discriminar lo observable en el medio (discriminación figura-fondo), como la capacidad para establecer relaciones y sus correspondientes nexos de semánticos de unión, que son, a su vez, los que facilitan la posterior recuperación de la información.

En efecto, los presupuestos teóricos expuestos con anterioridad, exigen la necesidad de realizar aquellas orientaciones psicopedagógicas propias, que faciliten el diseño de programas educativos específicos, debidamente adaptados a la forma particular de procesar la información, tanto en relación con los procesos idiosincrásicos de la percepción sensorial inicial, como en cuanto a la emisión de las respuestas específicas conductuales.

En este sentido, los modos de integración curricular, desarrollados en el mismo espacio común académico, que conforman el concepto nuclear de la "inclusión educativa" (Ojea, 2003), precisa, pues, establecer de manera sistematizada un conjunto de orientaciones, que afecten al desarrollo educativo en los diferentes niveles de la enseñanza-aprendizaje, en los cuales dichas personas presentan necesidades específicas de apoyo educativo (Castro & Abad, 2009; García & Cotrina, 2011; Jallade, 2011; Priestly & Lawson, 2009; Tinklin, Riddell & Wilson, 2004; Vieira, 2008).

Dichas medidas han de afectar no solo a los planes individuales de estudio, realizados de acuerdo con la evaluación inicial de cada estudiante, sino también al conjunto de la institución, con el fin de hacer partícipes a los diferentes factores que la componen en los propósitos de que este proceso inclusivo tenga el éxito deseado (McCrimmon *et al.*, 2012; Minihan, Kinsella & Honan, 2011; Kite, Tyson & Gullifer, 2011; Ojea, 2008a, Price, Shiffran & Kerns, 2012).

Su finalidad es, entonces, apoyar un movimiento inclusivo que surge con fuerza en los últimos años con el objetivo de defender que los centros satisfagan las necesidades de todos los estudiantes, sean cuales sean sus características personales, psicológicas y/o sociales, en el cual todos los implicados, estudiantes, docentes, personal laboral y familias, tengan una actitud y una visión sistémica del abordaje de los temas a resolver, bajo la perspectiva de un desarrollo glo-

bal de la orientación psicopedagógica y de la intervención a nivel educativo (Alzugaray, Mederos & Sutz, 2011; Fernández, Álvarez & Malvar, 2012; García & Cotrina, 2011; Luque & Rodríguez, 2008; Vieira & Vidal, 2006).

Dichos procesos inclusivos, de acuerdo con los trabajos de Atwood (2002), Martin-Borreguero (2004) y el Equipo Deletrea (2007), han de llevar implícitas formas específicas de aprendizaje que caracterizan a las personas con TEA, con el fin de que un proceso global inclusivo se concrete de forma específica. Ojea (2015) afirma que el modo de aprender que tienen dichas personas se caracteriza por su forma específica de procesamiento de la información, en la que muestran necesidades para integrar modalidades intermodales de categorías conceptuales, por lo que conocer estas necesidades educativas supone un reto necesario para adecuar la implementación de programas ajustados.

El Espacio Común Europeo de Educación Superior indica los criterios por los cuales las universidades tienen la necesidad de cumplir con una serie de estándares de calidad, en los cuales, la atención y la educación de los estudiantes con discapacidad es uno de ellos, lo que debe traducirse en una planificación sistemática de medidas concretas para su orientación e intervención (Alfonso & Díez, 2008; Álvarez, Alegre & López, 2012; Nielsen, 2011; Pillay y Bhat, 2012; Robinson, Curwen & Ryan, 2012; Sepúlveda, 2008; Sepúlveda, Medrano & Martin, 2010).

178

Pero, a pesar de los esfuerzos realizados hasta el momento, en la universidad todavía queda mucho por hacer en este campo, ya que falta una política decidida y de obligado cumplimiento de formación e información del profesorado en relación con la atención a la diversidad del alumnado, así como en las formas educativas y modos organizativos específicos respecto a la intervención y el diseño de programas inclusivos eficientes (Álvarez, 2012; Álvarez, Alegre & López, 2012; Bayot, Rincón & Hernández, 2002; Castellana & Sala, 2005; Sawyer, Williamson & Young, 2012; Scitutto *et al.*, 2012; Voss & Bufkin, 2011).

Esta situación supone todo un reto de nuevas adaptaciones al desarrollo académico y social, por lo que, aún siendo la inclusión educativa, la modalidad ideal para facilitar la participación de los estudiantes con distintas capacidades en los ámbitos académicos anteriormente descritos, creemos que ésta, la inclusión educativa, ha de abogar por un proceso *responsable* en su diseño y organización, de forma que el mismo espacio común, así como el mismo proceso curricular, ha de complementarse con la atención individual o del apoyo específico que

podiera ser necesario durante la realización de los estudios de los estudiantes con TEA (Ruiz, 2015; Valdunquillo & Iglesias, 2015). En general, las necesidades estudiadas en relación con este alumnado requieren, entonces, la toma en consideración de un conjunto de variables a tener en cuenta en el diseño de los programas complementarios de apoyo: 1) organizar del entorno, 2) facilitar la formación de los docentes, 3) fomentar la colaboración y participación de las familias, 4) crear un grupo de apoyo específico al alumnado, 5) fomentar los apoyos específicos relacionados con el ámbito de la comunicación social, 6) facilitar los procesos de gestión personal y autonomía temporal (uso de agendas y *scripts*), 7) potenciar el desarrollo de habilidades sociales y motivaciones del alumnado con TEA (Speirs *et al.*, 2015; Valle, Rodríguez & Regueiro, 2014) y 8) favorecer el desarrollo de los procesos psicológicos básicos atencionales, perceptivos, ejecutivos y de memoria semántica (Eberhard *et al.*, 2015; Iskand & Band, 2014; Massang, Bowler & Demot, 2015; Sheng *et al.*, 2015).

Precisamente por ello, el análisis del nivel de inclusión educativa en la Educación Superior constituye el objetivo general de esta investigación, la cual está determinada por el cálculo, por un lado, del nivel de la participación de los estudiantes con TEA en la universidad y, por otro, por el nivel de satisfacción con el proceso educativo llevado a cabo, cuyos objetivos específicos son los siguientes:

1. Explicar los factores más influyentes sobre la variable dependiente seleccionada: inclusión educativa ("inclusión").
2. Predecir, en consecuencia, las variables explicativas que influyen en los procesos educativos, tanto metodológicos, como organizativos de la Educación Superior.
3. Determinar la existencia, si es el caso, de diferencias en los niveles estudiados, en relación al grupo de pertenencia: docentes, familias y estudiantes.
4. Deducir, en consecuencia, los criterios generales para facilitar el diseño de programas educativos, metodológicos y organizativos, con el fin de facilitar la participación en la universidad de los estudiantes con TEA.

## 2. MÉTODO

### 2.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño utilizado constituye un estudio de carácter cuantitativo, apoyado en la elaboración, aplicación y análisis de datos de un cuestionario *ad hoc*, tipo *likert*, con respuestas continuas de 1-7, siendo 1: completamente de acuerdo y 7: completamente en desacuerdo. Así, los usuarios que están completamente de acuerdo (nivel 1) indica que muestran su conformidad con las estrategias educativas adaptadas, así como su alto nivel de satisfacción con el proceso que están siguiendo en la universidad, tanto a nivel persona como académico y social, mientras que el nivel 7 indica precisamente la situación contraria. Finalmente, los datos son analizados cuantitativamente mediante el paquete estadístico SPSS versión 23.

### 2.2 PARTICIPANTES

El grupo de participantes está conformado por los propios estudiantes universitarios con TEA, así como por las familias de éstos y los docentes más directamente relacionados con el proceso educativo iniciado, quedando conformado por un total de 50 personas, de las cuales 21 son estudiantes con TEA, todos ellos de sexo masculino, escolarizados en cinco universidades españolas, 16 tienen edades comprendidas entre los 17 y los 22 años y 4 entre 23 y 28 años. Asimismo, en el estudio han participado 16 docentes, de los cuales 12 son hombres y 4 mujeres y 13 familias, 10 de sexo femenino y 3 de sexo masculino. Las universidades españolas participantes son las universidades de Vigo, Santiago de Compostela, Salamanca, Córdoba y Madrid, cuya distribución quedó constituida de la siguiente manera, de la universidad de Vigo han participado 3 estudiantes, 7 docentes y 3 familias; de la universidad de Santiago de Compostela, 3 estudiantes y 2 familias; de la universidad de Salamanca, 6 estudiantes, 3 docentes y 2 familias; de la universidad de Córdoba, 6 estudiantes, 3 docentes y 3 familias; y, finalmente, de la universidad de Madrid han colaborado 4 estudiantes, 3 docentes y 3 familias.

### 2.3 PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se procede a la elaboración de un cuestionario, tipo *likert*. Una vez elaborado el cuestionario, se consultó a expertos en métodos y estadística para recoger opiniones al respecto, cuyas orientaciones han servido para realizar las modificaciones oportunas sobre los mismos. Obtenidas las respuestas al

cuestionario aplicado a: 1) estudiantes con TEA, 2) familias de los estudiantes con TEA, y 3) docentes que participan directamente en el proceso educativo, se procedió a realizar los análisis de fiabilidad, validez y consistencia interna del mismo, para proseguir con los análisis estadísticos oportunos, que permitan, finalmente, indicar las orientaciones psicopedagógicas en relación con la construcción de un programa adaptado a las necesidades de dicho alumnado.

## 2.4 VARIABLES

El cuestionario está conformado por 77 variables, de las cuales, la variable dependiente (VD) se ha hallado mediante el análisis: *calcular variable*, a partir de la suma de las medias de las variables “niveles de satisfacción” (nivel de satisfacción con el proceso educativo) y “nivel de participación” (grado de participación e implicación en la vida académica), que ha dado lugar a una nueva variable, denominada “inclusión” (inclusión educativa).

Las restantes 75 variables son consideradas variables independientes (VI) en relación a su nivel de explicación de la nueva VD calculada “inclusión” (ver tabla 1).

TABLA 1

### Relación de variables independientes para el estudio (75)

1. Informacionespaciosdeportivos	26. Flexibilizaciointempotrabajos	51. Acutaliconespermanentes
2. Informacionsservicios	27. Flexibilizaciointiempoexamenes	52. Medidasformativasevaluacion
3. Respuestaeducativa	28. Adaptacionmaterial	53. Estructuraclase
4. Apoyo centro	29. Guiasactividades	54. Composiciongrupos
5. Aula	30. Trabajoconstructivo	55. Exposiciontrabajos
6. Numero decompañeros	31. Trabajoautonomo	56. Ubicacionaula
7. Objetivomaterias	32. Construcciconcontenido	57. Ayudaestudio
8. Contenidomaterias	33. Estrategiastrabajos	58. Relacionescontenidos
9. Autonomiacontenidos	34. Reunionessistematicas	59. Comprensioncontenidos
10. Temario	35. Apoyoprofesorado	60. Practicas
11. Criteriosevaluacionmaterias	36. Diferencias	61. Motivacion
12. Informacionescrita	37. Categoriasconceptuales	62. Deduccion
13. Autonomiacontenidos	38. Informacionescrita	63. Sintesis
14. accesocontenidos	39. Ensayosdeanálisis	64. Abstracionideas
15. Elaboraciondehipótesis	40. Ensayosdesintesis	65. Hacerrelaciones
16. Formacionprofesores	41. Conseguirobjetivos	66. Esquemas
17. Apoyodecanato	42. Vidaacademica	67. Claves
18. Tiempoocio	43. Grupoamigos	68. Teoripractica
19. Agendapersonal	44. Adaptacionaula	69. Generalizaciones
20. Accesoactividades	45. Trabajosgrupos	70. Ayudageneralizaciones
21. Substitucionactividades	46. Realizapreguntas	71. Adquirircontenidos
22. Informacionpreviatemas	47. Exposicionestrabajos	72. Tomadediciones
23. Terminaciontema	48. Movilidaduniversidad	73. Realizarpracticas
24. Sistitucionactividades	49. Autonomiasocial	74. ResolucionproblemasEquipoapoyo
25. Modificacioncontenidos	50. Materialorganizado	75. Familiaequipoapoyo

VD: “inclusión”

### 3. RESULTADOS

El nivel de fiabilidad del cuestionario utilizado, para un total de N: 50 participantes, muestra un coeficiente alto (*Alfa de Cronbach: ,96*), lo que indica su buen nivel de validez y fiabilidad para el análisis.

Con la finalidad de establecer las variables significativas en relación con su capacidad predictiva respecto a la VD "inclusión", se procede a realizar, en primer lugar, un *Análisis de Regresión por Pasos* para el conjunto de las VI del estudio (ver tabla 2).

Los resultados de dicha ecuación recogen para el análisis 24 pasos, durante los cuales se seleccionan, finalmente, 14 variables con cargas predictivas significativas (aparecen sombreadas en la tabla 2), que muestran los niveles críticos significativos que explican la variabilidad hallada en la VD "inclusión", mientras que, asimismo, durante el análisis, se eliminan otras 5 VI, que habían sido seleccionadas en un primer momento, pero fueron perdiendo progresivamente su carga predictiva y, por tanto, su nivel crítico de significatividad.

182

TABLA 2  
**Análisis de Regresión por Pasos**

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1.	flexibilización tiempo exámenes		Por pasos
2.	movilidad universidad		
3.	ayuda estudio		
4.	conseguir objetivos		
5.	reuniones sistemáticas		
6.	vida académica		
7.	ayuda comprensión global		
9.	resolución problemas	8. ayuda estudio	Entrada: .05 Salida: .10
11.	realizar preguntas	10. flexibilización tiempo exámenes	
12.	agenda personal	13. movilidad universidad	
14.	terminación tema		
15.	autonomía social		
16.	ensayos de síntesis		
18.	aula	17. resolución problemas	
19.	medidas formativas evaluación		
20.	objetivos delimitados		
21.	sustitución actividades		
22.	exposiciones públicas		
24.	tiempo ocio	23. medidas formativas evaluación	

a. VD: "inclusión".

Estas 14 VI, que conforman la columna de la izquierda de la tabla, incluyen los pasos 4-7; 11-16; 18 y 19-24, que se corresponden con las siguientes variables: “conseguirojetivos”, “reunionessistemáticas”, “vidaacadémica”, “ayudacomprensiónglobal”, “realizarpreguntas”, “agendapersonal”, “terminacióntema”, “autonomíasocial”, “ensayosdesíntesis”, “aula”, “objetivosdelimitados”, las cuales adquieren una significación importante para configurar el significado de un proceso inclusivo efectivo para la escolarización de estudiantes que realizan sus estudios en la Educación Superior.

En esta misma línea, en el análisis siguiente se muestra la cantidad de varianza explicativa recogida en cada paso (ver tabla 3), en la cual, se observan los niveles de significatividad de las VI eliminadas: en el paso 8: “ayudaestudio” (sig: ,82), en el 10: “flexibilizacióntiempoexámenes” (sig: ,19), en el 13: “movilidaduniversidad” (sig: ,32), en el 17: “resoluciónproblemas” (sig: ,12), y en el 23: “medidasformativasevaluación” (sig: ,17), mientras que las 14 VI restantes seleccionadas obtienen niveles significativos.

TABLA 3  
Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. del cambio en F
1	,74(a)	,56	,55	,67	,56	103,34	1	81	,00
2	,84(b)	,70	,70	,55	,14	40,28	1	80	,00
3	,87(c)	,76	,76	,49	,06	20,69	1	79	,00
4	,90(d)	,81	,80	,45	,04	17,35	1	78	,00
5	,92(e)	,86	,85	,39	,05	27,93	1	77	,00
6	,94(f)	,88	,87	,35	,02	15,98	1	76	,00
7	,94(g)	,90	,89	,33	,01	11,85	1	75	,00
8	,94(h)	,90	,89	,33	,00	,04	1	75	,82
9	,95(i)	,91	,90	,31	,01	9,91	1	75	,00
10	,954(j)	,91	,90	,31	-,00	1,743	1	75	,19
11	,96(k)	,92	,91	,29	,01	12,96	1	75	,00
12	,96(l)	,93	,93	,26	,01	16,56	1	74	,00
13	,96(m)	,93	,93	,26	-,00	,98	1	74	,32
14	,97(n)	,94	,93	,25	,00	7,70	1	74	,00
15	,97(o)	,94	,94	,24	,00	8,06	1	73	,00
16	,97(p)	,95	,94	,23	,00	5,64	1	72	,02
17	,97(q)	,95	,94	,24	-,00	2,40	1	72	,12
18	,97(r)	,95	,95	,22	,00	14,18	1	72	,00
19	,98(s)	,96	,95	,21	,00	8,63	1	71	,00
20	,98(t)	,96	,96	,20	,00	5,18	1	70	,02
21	,98(u)	,96	,96	,19	,00	5,84	1	69	,01
22	,98(v)	,97	,96	,19	,00	4,57	1	68	,03
23	,98(w)	,97	,96	,19	-,00	1,86	1	68	,17
24	,98(x)	,97	,96	,18	,00	4,76	1	68	,03

a. VD: “inclusión”

Complementariamente, el resumen de los datos, realizado mediante la prueba *Anova de la ecuación de Regresión*, muestra, ya no el valor añadido del proceso progresivo de los pasos del modelo, sino el valor que tiene cada uno de los pasos en relación con las variables recogidas y eliminadas, en base a los porcentajes de cada paso seleccionado y su valor crítico correspondiente (ver tabla 4). En este análisis se observa que, paso a paso, el valor de  $R^2$  incrementa progresivamente su valor porcentual, pasando en el paso 1, de 47.74, hasta el paso 24 con un valor explicativo del 82.73, excepto en aquellos pasos en los que se ha procedido a la eliminación de la variable, cuyo dato se mantiene constante o, incluso, se reduce ligeramente (pasos 7-10; 12-13; 16-17 y 22-23).

TABLA 4  
Resumen Anova del Análisis de Regresión

Pasos del análisis	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	47,74	1	47,74	103,34	,00(a)
2	60,27	2	30,13	96,87	,00(b)
3	65,44	3	21,81	87,38	,00(c)
4	69,03	4	17,25	83,44	,00(d)
5	73,32	5	14,66	95,39	,00(e)
6	75,38	6	12,56	97,63	,00(f)
7	76,71	7	10,96	97,32	,00(g)
8	76,71	6	12,78	114,98	,00(h)
9	77,69	7	11,10	111,53	,00(i)
10	77,52	6	12,92	128,57	,00(j)
11	78,65	7	11,23	129,41	,00(k)
12	79,84	8	9,98	138,80	,00(l)
13	79,77	7	11,39	158,51	,00(m)
14	80,27	8	10,03	152,06	,00(n)
15	80,76	9	8,97	148,96	,00(o)
16	81,08	10	8,10	143,15	,00(p)
17	80,94	9	8,99	155,79	,00(q)
18	81,64	10	8,16	166,95	,00(r)
19	82,02	11	7,45	168,65	,00(s)
20	82,24	12	6,85	164,14	,00(t)
21	82,46	13	6,34	162,44	,000(u)
22	82,63	14	5,90	158,98	,00(v)
23	82,56	13	6,35	168,96	,00(w)
24	82,73	14	5,91	165,78	,00(x)

a. VD: "inclusión".

Finalmente, el estudio de las comparaciones de los datos indicados anteriormente, en relación con los tres grupos de participantes en el estudio: estudiantes, docentes y familias, se halla mediante un *Análisis Univariante Post-hoc, de Tukey*, realizado para las 14 variables seleccionadas por la ecuación de regresión (ver



tabla 5). De estos resultados puede concluirse que se configuran dos subgrupos homogéneos en la percepción del nivel de inclusión educativa, por un lado el grupo de las familias y de los docentes, quienes conforman el subgrupo 1 (*sig*: ,98), cuyas respuestas se diferencian significativamente del subgrupo 2, formado por los estudiantes, quienes opinan de forma distinta (*sig*: 1,00) (ver tabla 6).

TABLA 5  
Comparaciones múltiples ASD Tukey

(I) grupo	(J) grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
estudiantes	docentes	,75*	,17	,00	,32	1,19
	familias	,72*	,181	,00	,25	1,19
docentes	estudiantes	-,75*	,17	,00	-1,19	-,32
	familias	-,03	,19	,98	-,52	,45
familias	estudiantes	-,72*	,18	,00	-1,19	-,25
	docentes	,03	,19	,98	-,45	,52

VD: "inclusión"

TABLA 6  
Subconjuntos homogéneos

grupo	N	Subconjunto	
		1	2
docentes	16	2,31	
familias	13	2,34	
estudiantes	21		3,07
Sig.		,98	1,00

#### 4. CONCLUSIONES

Así pues, considerando las variables seleccionadas por el análisis de regresión del apartado de Resultados, puede confeccionarse un programa general de intervención educativa, priorizado en base a las variables predictoras recogidas por el análisis, dando lugar a un conjunto de orientaciones psicopedagógicas para potenciar los procesos inclusivos de los estudiantes que siguen estudios universitarios (Ferraz, 2002; Flood, Hare & Wallis, 2011; Griffith *et al.*, 2012; Griffith *et al.*, 2012; Hughes, 2012; Luque & Rodríguez, 2005; Ojea, 2008ab; Sharma, Woolfson & Hunter, 2012).

De acuerdo con el paso 24: "tiempooocio", el cual hace referencia a los objetivos caracterizados para facilitar la participación social de los estudiantes en los ámbitos formales y no formales de la institución educativa, así como en las

actividades complementarias y extraescolares organizadas, se agrupan aquellas variables relacionadas, correspondientes al paso 15 "autonomía social", el paso 8: "aula", el paso 9: "realizar preguntas" y el paso 6: "vida académica":

1) *Facilitar la comunicación y la interacción social:*

- a) *Facilitar la participación de los estudiantes con TEA en el grupo de iguales durante los tiempos de ocio y tiempo libre.*
- b) *Fomentar la participación de los estudiantes en las actividades académicas, relacionadas con las tareas de clase.*
- c) *Facilitar la autonomía social de los estudiantes en el centro educativo, tanto en el uso de los espacios comunes de estudio (biblioteca, hemeroteca, salas de ordenadores), como en los lugares de esparcimiento, ocio y tiempo libre (cafeterías, pistas deportivas).*
- d) *Establecer sesiones específicas de aprendizaje para facilitar el desarrollo de las habilidades sociales, directamente relacionadas con las actividades funcionales, que constituyen objetivos generales a corto y medio plazo.*
- e) *Desarrollar la capacidad de autonomía personal para realizar preguntas sobre las dudas o cuestiones que le resulten poco comprensibles, tanto en el ámbito académico como en el aspecto social.*

186

La estructura del paso 22: "exposiciones públicas", así como, las variables relacionadas con el paso 12: "agenda personal", se deduce la siguiente competencia objetivo:

2) *Organizar la estructura espacio- temporal y la previsibilidad de las acciones y actividades previstas:*

- a) *Diseñar el uso de una agenda personal y viajera para desarrollar los scripts funcionales, debidamente temporalizados, en relación con el proceso social y académico consiguiente, con el fin de facilitar el estudio personal y las tareas de interacción social.*
- b) *Construir los anteriores scripts a partir de situaciones de ensayo experimental previo, que impliquen la comprensión conceptual previa de los mismos.*
- c) *Potenciar progresivamente la elaboración autónoma de los scripts.*
- d) *Determinar a través del uso de técnicas como el role playing con apoyo la sistematización espacio- temporal, en relación con las exposiciones públicas de trabajos de aula o de campo, tanto individuales como de grupo.*

El paso 21: “sustitución de actividades”, el 20: “objetivos delimitados”, el 14: “terminación tema” y 4: “conseguir objetivos”, se concluye la siguiente dimensión:

3) *Estructurar de forma previa e informar de los objetivos y contenidos de la materia:*

- a) *Establecer con claridad los objetivos y las competencias.*
- b) Especificar y comprobar la comprensión de los objetivos y, en caso de cambios, indicarlos con la suficiente antelación.
- c) Especificar de manera precisa las actividades previstas y, en caso de cambios, informar con la suficiente antelación.
- d) Comprobar con regularidad la comprensión de los temas, tanto en relación con el concepto, como en relación con los posibles trabajos de clase.
- e) Establecer, si procede, las medidas de flexibilización de procesos personalizados de evaluación.

El paso 16: “ensayos de síntesis” y el paso 7: “ayuda comprensión global”, se concluye con la necesidad de incluir la siguiente dimensión objetivo:

4) *Facilitar la mediación cognitiva para el desarrollo académico y social:*

- a) *Crear un equipo de apoyo, con competencias específicas en el conocimiento de las personas con TEA, su diagnóstico e intervención.*
- b) Elaborar los procesos de apoyo específico, con la finalidad de facilitar el desarrollo cognitivo, en relación con:
  - La creación de relaciones significativas (nexos) entre los conocimientos (previos- potenciales).
  - La facilitación de huellas *mnésicas* con significado en la memoria episódica-permanente.
  - El desarrollo de la capacidad para globalizar la información relacionada, a partir de procesos secuenciales (integración gestáltica).
  - La potenciación de la capacidad para realizar análisis abstractos, a partir de componentes concretos del estudio o conceptos experienciales.
  - El desarrollo de la capacidad de crítica y el análisis personal sobre situaciones hipotéticas.
  - La facilitación de los presupuestos de la Teoría de la Mente en relación con los procesos competenciales para interpretar el pensamiento ajeno, acorde con las sutilezas de la comprensión de las emociones y del discurso.

El paso 5: “reuniones sistemáticas” es necesario incluir el objetivo:

5) *Diseñar los procesos formativos, informativos sobre el estado de la cuestión y valoración del proceso emprendido:*

- a) *Diseñar actividades relacionadas con el desarrollo de reuniones sistemáticas para informar sobre las características de las personas con TEA, dirigidas al profesorado, el personal laboral y sus compañeros/as de clase, así como acerca de los planes de intervención que se van a iniciar, sus características, objetivos, contenidos y los procesos de temporalización.*
- b) Establecer reuniones periódicas para el seguimiento académico y social con el profesorado y la familia.
- c) Realizar reuniones intrínsecas y sistemáticas entre los integrantes del equipo de apoyo para valorar las medidas iniciadas con dicho plan, que permitan continuar o modificar los objetivos iniciales.

En síntesis, puede afirmarse que la inclusión socio- educativa es un proceso éticamente exigible en la sociedad actual, pues negar o impedir el acceso a la educación en términos de equidad para todos los estudiantes, tengan o no necesidades específicas de apoyo educativo, es algo ya del todo reprobable, no solo desde un ejercicio moral, sino también desde el ámbito de la legislación actual vigente. De este modo, el alumnado con cualquier tipo de necesidad educativa especial, que muestre la posibilidad competencial de adquirir los objetivos generales de los estudios de grado han de tener el derecho (y lo tienen) a que se les brinden los medios necesarios adaptados de acceso a estos estudios, bien sea en el área de las tecnologías de la comunicación aumentativa y alternativa, como es el caso de las personas con déficits visuales y/ o auditivos, o bien sea en el ámbito de las concreciones de los procesos de apoyo académico y social, que se traducen en el uso de sistema de apoyo perceptivo- cognitivos, basados en el fortalecimiento de las relaciones entre los *inputs* informativos y los conocimientos previamente adquiridos, la asimilación de la información en términos de significados, y, finalmente, su aplicación a la práctica relacionada, como, en efecto, es el caso de las personas con TEA. Y, en todas las situaciones, promover las flexibilizaciones de los procesos de evaluación, que, en nada, desvalorizan la adquisición de las competencias inicialmente previstas en las guías docentes de las titulaciones universitarias (flexibilización de los tiempos de la evaluación y/o adecuación de las formas de examen a las características de los estudiantes, así como la incidencia en los procesos continuos y sistemáticos de la evaluación con criterios formativos).

Pero, estas ideas de carácter general, que pueden ser muy loables y desde luego, lo son, no pueden quedar en criterios de buenas intenciones, reducidos a grandes palabras elocuentes, sino que el proceso inclusivo, si se quiere que tenga éxito, ha de nutrirse de los contenidos concretos y de los pilares básicos de los criterios de calidad, adecuados a cada situación particular, derivados de la evaluación inicial de las necesidades, tanto individual como institucional y, de lo cual, la priorización de los criterios predictores para favorecer un proceso inclusivo, que se presenta en esta investigación no es, sino, un intento en este sentido.

---

## REFERENCIAS

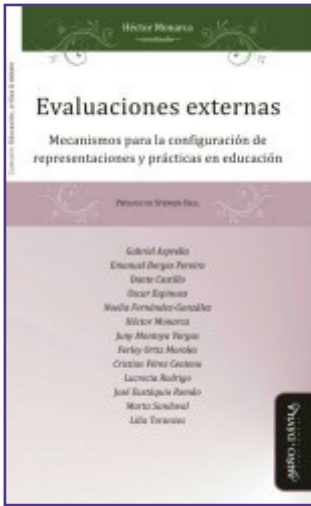
- Alfonso, A., & Díez, E. (2008). Universidad y Discapacidad: indicadores de buenas prácticas. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(2), 82-98.
- Álvarez, P. (coord.) (2012). *Tutoría Universitaria Inclusiva*. Madrid: Narcea.
- Álvarez, P. R.; Alegre, O. M., & López, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Relieve*, 18(2), 3.
- Alzugaray, S.; Mederos, L., & Sutz, J. (2011). La investigación científica contribuyendo a la inclusión social. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 17(6), 11-30.
- American Psychiatric Association (2000). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales- DSM- IV-TR*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- American Psychiatric Association (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales- DSM- 5<sup>ª</sup>*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Attwood, T. (2002). *El síndrome de asperger. Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.
- Bayot, A.; del; Rincón, B., & Hernández, F (2002). Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8, 1.
- Castro, J. F., & Abad, M. (2009). La incorporación a los estudios superiores: situación del alumnado con discapacidad. *Curriculum*, 22, 165- 188.
- Eberhard, A. K.; Jost, L. B.; Raith, M., & Maurer, U. (2015). Neurocognitive mechanism of learning to read: print tuning in beginning readers related to word reading fluency and semantics but not phonology. *Developmental Science*, 18(1), 106- 118.
- Equipo Deletrea (2007). *El síndrome de asperger: otra forma de aprender*. Madrid: Consejería de Educación.

- Fernández, M. D.; Álvarez, Q., & Malvar, M. L. (2012). Accesibilidad e inclusión en el espacio europeo de educación superior: el caso de la Universidad de Santiago de Compostela. *Aula Abierta*, 40(3), 71-82.
- Ferraz, A. (2002). Ergonomía de la información para estudiantes universitarios con discapacidad. *Tesis doctoral: departament de projectes d' enginyeria y departament d' expresió gràfica a l' enginyeria*. Barcelona: Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de Barcelona, Universidad Politécnica de Cataluña.
- Flood, A.; Hare, J., & Wallis, P. (2011). An investigation into social information processing in young people with Asperger Syndrome. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 15(5), 601-624.
- Frith, U. (2004). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza Editorial.
- García, M., & Cotrina, M. (2011). Accesibilidad, inclusión e innovación docente en la Universidad. *Cuadernos Digitales: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 67, 1-12.
- Griffith, G. M.; Totsika, V.; Nash, S.; Jones, R.S.P., & Hastings, R.P. (2012). We are all there silently coping. The hidden experiences of parents of adults with Asperger Syndrome. *Journal of Intellectual y Developmental Disability*, 37(3), 237-247.
- Griffith, G.M.; Totsika, V.; Nash, S., & Hastings, R.P. (2012). I Just don't fit anywhere: support experiences and future support needs of individuals with Asperger Syndrome in middle adulthood. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 16(5), 532-546.
- Happé, F. (1994). *Introducción al autismo*. Madrid: Alianza editorial.
- Hughes, P. (2012). An autoethnographic approach to understanding Asperger Syndrome: a personal exploration of self-identity through reflexive narratives. *British Journal of Learning Disabilities*, 40(2), 94-100.
- Iskandar, S., & Barid, A. D. (2014). The role of working memory and divided attention in metaphor interpretation. *Journal of Psycholinguistic Research*, 43(5), 555-568.
- Jallade, J. P. (2011). International approaches to education: a review of some major cooperative programmes. *European Journal of Education*, 46(1), 7- 24.
- Kimhi, Y.; Shoam- Kugelmas, D.; Agam, G.,; Ben- Moshe, I., & Bauminger- Zviely, N. (2014). Theory of mind and executive function in preschoolers with typical development versus intellectually able preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(9), 2341- 2354.
- Kite, M.; Tyson, A., & Gullifer, M. (2011). Exploring the perception of Asperger disorder. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 204-219.
- Luque, D., & Rodríguez, G. (2008). Alumnado universitario con discapacidad: elementos para la reflexión psicopedagógica. *Revista de Orientación Psicopedagógica*, 19(3), 270-281.

- Martín-Borreguero, P. (2004). *El síndrome de asperger. ¿Excentricidad o discapacidad social?* Madrid: Alianza Editorial.
- Massand, E.; Bowler, D. M., & Demot, M. (2015). Atypical neurophysiology underlying episodic and semantic memory in adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(2), 2988- 315.
- McCrimmon, A.W.; Schwean, V.L.; Saklofske, D.H; Montgomery, J.M., & Brady, D.I. (2012). Executive functions in Asperger Syndrome: an empirical investigation of verbal and nonverbal skills. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 224-233.
- Minihan, A.; Kinsella, W., & Honan, R. (2011). Social skills training for adolescents with Asperger Syndrome using a consultation model. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 55-69.
- Muth, A.; Hönekopp, J. F., & Christine, M. (2014). Visuo- spatial performance in autism: a meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(12), 3245- 3263.
- Nielsen, C. M. (2011). Towards applied integrationism- integrating autism in teaching and coaching sessions. *Language Sciences*, 33(4), 593-602.
- Ojea, M. (2003). *De la integración educativa a la inclusión. Teoría y práctica*. Santiago de Compostela: Ediciones Tórculo.
- Ojea, M. (2008a). *Síndrome de Asperger en la universidad: percepción y construcción del conocimiento*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Ojea, M. (2008b). Universidad de Vigo y atención a la diversidad. Inclusión educativa de estudiantes con síndrome de Asperger. *Revista de Formación e Innovación Universitaria*, 1, 61- 71.
- Ojea, M. (2015). *Desarrollo de memoria semántica en personas con trastorno del espectro autista*. Ourense: Nobel Médica.
- Pillay, Y., & Bhat, C. (2012). Facilitating support for students with Asperger Syndrome. *Journal of Collage Student Psychotherapy*, 26(2), 140-154.
- Price, J.; Shiffran, M., & Kerns, A. (2012). Movement perception and movement production in Asperger Syndrome. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 391-398.
- Priestly, M., & Lawson, A. (2009). *Indicators of disability equality in Europe (IDEE). A preliminary list of indicators proposals for discussion*. Utrecht: Academic Network of European Disability Expert.
- Robinson, S.; Curwen, T., & Ryan, T. (2012). A review of co- morbid disorders of Asperger disorder and the transition to adulthood. *International Journal of Special Education*, 27(1), 4-16.
- Ruiz, C. (2015). Tutorización de un alumno con síndrome de Asperger: coordinación y evaluación de los estudios de grado en derecho. *Revista de Educación y Derecho*, 11.

- Sawyer, A.; Williamson, P., & Young, R. (2012). Can gaze avoidance explain why individuals with Asperger Syndrome cant recognise emotions from facial expressions? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(4), 606-618.
- Sciutto, M.; Richwine, S.; Mentrikoski, J., & Niedzwiecki, K. (2012). A qualitative analysis of the school experiences of students with Asperger Syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(3), 177-188.
- Sepúlveda, L. (2008). La actitud docente hacia la integración de alumnos con Síndrome Asperger. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 117-119.
- Sepúlveda, L.; Medrano, C., & Martin, P. (2010). Integración en el aula regular de los alumnos con Síndrome Asperger o Autismo de Alto Funcionamiento: una mirada desde la actitud docente. *Bordon*, 62(4), 131-140.
- Sharma, S.; Woolfson, L., & Hunter, S. (2012). Confusion and inconsistency in diagnosis of Asperger Syndrome: a review of studies from 1981 to 2010. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 16(5), 465-486.
- Sheng, L.; Bird, C. T.; McGregor, K. K.; Zimmerman, H., & Bludu, K. (2015). List memory in young adults with language learning disability. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(2), 336-344.
- Speirs, S. J.; Rinehart, N. J.; Robinson, S. R.; Tonge, B. J., & Yelland, G. W. (2014). Efficacy of cognitive processes in young people with high functioning autism spectrum disorder using a novel visual information processing task. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(11), 2809- 2819.
- Tinklin, T.; Riddell, S., & Wilson, A. (2004). Policy and provision for disabled students in higher education in Scotland and England: the currents state of play. *Studies in Higher Education*, 29(5) 637-657.
- Valdunquillo, M. I., & Iglesias, A. (2015). Una puerta abierta a la inclusión en la universidad: experiencia con un alumno Erasmus con Síndrome de Asperger. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(1), 104- 114.
- Valle, A.; Rodríguez, S., & Regueiro, B. (2015). *Motivación y aprendizaje escolar*. Madrid: CCS.
- Vieira, M. J., & Vidal, J. (2006). Tendencias de la educación superior europea e implicaciones para la orientación universitaria. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 17(1), 75- 97.
- Voss, J. A., & Bufkin, L. J. (2011). Teaching all children: preparing early childhood preservice teachers in inclusive settings. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32 (4), 388-354.





Monarca, H. (Coord.). (2015). *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 192 pp.

En este libro los autores pretenden aclarar que las evaluaciones externas que se desarrollan actualmente son mecanismos que intervienen en un proceso de fabricación de realidades, de identidades personales e institucionales y de políticas. Este proceso está mediado por el poder de los números, por su supuesta objetividad mecánica. En este sentido, los números que construyen las evaluaciones externas fomentan sutilmente una forma de ver la educación, al alumno; en definitiva, la realidad. Este debate

acerca de las evaluaciones se hace urgente tratarlo debido a que nunca antes en la historia habían tenido tanta influencia como la que tienen ahora, sobretodo en el sector educativo. Lo que se pretende lograr a través del libro es concientizar que los sistemas de evaluación requieren ser abordados como dispositivos que construyen, distribuyen y legitiman visiones sobre el mundo social y educativo, que invitan a verlo de una determinada forma y actuar de acuerdo con ella. Por ello, este trabajo invita observar y analizar los sistemas evaluativos, los cuales serán o no acertados dependiendo de las pretensiones que tengan, las ideas que los fundamenten y el uso que se haga en el marco de una determinada política educativa.

En el primer capítulo el autor analiza, desde la globalización y la reforma del Estado, las repercusiones que han tenido en la educación los diversos cambios sociales fomentados principalmente por la introducción de formas de proceder del mercado y de la empresa en el funcionamiento estatal. Se plantea que la educación ha sido resituada como mercancía y al mismo tiempo como práctica útil para fabricar y legitimar otras mercancías. En ese escenario se ubican los sistemas de evaluación actuales, los cuales se caracterizan por distribuir y configurar representaciones sociales y educativas, fabricando subjetividades, profesiones y organizaciones. En el segundo capítulo se describe la importancia de evaluar los fenómenos sociales identificando los aspectos a mejorar, para realizar futuras correcciones y apoyar el proceso de toma de decisiones. Realiza una crítica a las evaluaciones externas actuales ya que estas no cumplen con este rol, sino que son usadas frecuentemente como instrumento de meritocracia, de discriminación, generando juicios sobre el desempeño humano bajo un criterio "estandarizado", muchas veces descontextualizado. De forma específica sitúa su reflexión en la realidad brasileña, en donde la evaluación educativa funciona como control que en cierta manera impone barreras en los canales

de inclusión, los cuales están formalmente abiertos a todos. Esto se debe a que las evaluaciones responden a intereses de grupos específicos de poder, quienes intentan mantener la estructura global de la sociedad.

En el tercer capítulo, los autores describen y analizan los sistemas de evaluación de la calidad de la educación de los países del MERCOSUR. Muestran el uso que se le da a los estudios internacionales y la relación que tienen con los sistemas nacionales con el fin de conocer su incidencia en el diseño de las políticas educativas actuales. Dejan en evidencia que a pesar de la redundancia de información por el aumento de la aplicación de estudios nacionales e internacionales, la participación en estudios internacionales es claramente un indicador de "madurez" del propio dispositivo nacional e incluso del sistema educativo en su conjunto ella. Finalizan proponiendo la generación de sistemas de información integrados que saquen provecho de la información que generan las distintas evaluaciones para la toma de decisiones, de modo que se constituyan en una verdadera herramienta de evaluación de los objetivos educativos nacionales y de la mejora de la calidad de la educación. En el cuarto capítulo, los autores analizan críticamente los sistemas de evaluación de la educación chilena, en especial el SIMCE, y el impacto que tienen en las políticas y prácticas educativas. Por un lado muestran el recorrido histórico del sistema de evaluación para explicar el origen y evolución del vínculo que tiene la educación con el mercado. Por otro lado critican la función de los encargados de las políticas educativas públicas así como el rol del ministerio de educación, debido a la segmentación social que están promoviendo a través del uso evaluaciones estandarizadas impuestas por quienes forman parte paradigma neoliberal. Finalmente, invitan a observar y analizar el caso chileno de forma profunda con el fin de lograr el cambio sustancial que necesita ese país para lograr superar sus problemáticas sociales.

En el quinto capítulo se describen y critican las evaluaciones estandarizadas que últimamente se vienen poniendo en práctica en Colombia. De forma específica los autores valoran la intención del gobierno por comprobar y mejorar la calidad educativa, pero critican que estas evaluaciones promuevan acciones orientadas al entrenamiento de los estudiantes y se alejen de lograr propósitos formativos tales como el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los educandos. Después de presentar diversos resultados, finalizan cuestionando el uso e impacto de este tipo de evaluaciones, ya que consideran que los datos cuantitativos que se ofrecen son una clara simplificación del proceso educativo, con lo cual es necesario promover otro tipo de evaluación. En el sexto capítulo, la autora indaga acerca del uso público de los datos de PISA en Argentina. Primero demuestra cómo los diversos medios comunicativos del país interpretan la información de los resultados de forma simplificada y superficial. Luego examina el uso y tratamiento que el Ministerio de educación de Argentina le brinda al conocimiento generado por evaluaciones como PISA; el cual es similar

al de la prensa. Finalmente, explica y critica los motivos por los cuales el país sigue apostando por este tipo de evaluaciones, a pesar del escaso tratamiento de la información generada y las repercusiones sociales y educativas negativas que desencadenan.

En el séptimo capítulo el autor realiza una crítica general sobre el actual sistema de evaluación de centros de enseñanza no universitaria portugueses. Comienza presentando una contextualización teórica acerca de la evaluación de centros educativos y continúa describiendo de forma general algunos de los programas y proyectos de evaluación de centros educativos implementados en ese país. Finaliza el capítulo con un análisis del actual modelo de evaluación de centros educativos, donde destaca que a pesar de que es una necesidad natural evaluar para identificar nuevas maneras de mejorar las prácticas, es preciso reconocer que el organismo de evaluación existente en ocasiones se aparta de esta función y en cambio refuerza la fabricación identidades e instituciones. Para concluir, en el octavo capítulo se hace un análisis de los nuevos paradigmas educativos que se pretenden introducir en España a través de la nueva ley de educación LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa). Primero, los autores explican la relación existente entre estos cambios y las políticas neoliberales vigentes, la transformación del Estado y la cultura de la performatividad. Luego exponen la importancia que tienen las evaluaciones para la justificación de esta nueva ley junto a los cambios que propone; así como para la generación de nuevas representaciones y prácticas que legitiman políticas neoliberales. A pesar de ello, la crítica no se centra en las evaluaciones en sí, sino en los sistemas de evaluación que acotan la mirada sobre la educación y entregan el problema ya definido y cuantificado, como si esta interpretación de la realidad fuera algo neutral y natural.

*Miguel Ávila Gómez*  
Universidad Autónoma de Madrid, España



María Dolores Fernández Pérez y María Paz Lebrero Baena. *Investigación sobre Educación Infantil. La calidad en opinión de su profesorado*. Síntesis: Madrid. 2015

El texto da cuenta de un estudio conducido por dos destacadas investigadoras, María Dolores Fernández y María Paz Lebrero quienes analizan el tema de la calidad en opinión de su profesorado.

El propósito principal de este trabajo fue conocer la valoración y opinión de los profesores con relación a aspectos que inciden en la calidad, aspectos en común y así poder lograr una definición de ella.

La calidad de la atención y educación en la primera infancia es una preocupación tanto en los países desarrollados como en desarrollo. Desde un enfoque de derechos todos los niños tienen derecho a participar en programas equivalentes en calidad, superando la noción restrictiva de equidad como la mera igualdad en el acceso.

La calidad de la educación como lo mencionan diversos autores (Blanco, Peralta, Reveco, Didonet, entre otros) no es un concepto estático universal ni neutro sino dinámico, relativo y contextualizado porque implica hacer un juicio de valor respecto de las cualidades que se le exigen, que está condicionado por una multiplicidad de factores que tienen diferente significado para las personas y que varían en el tiempo y de un contexto a otro, llegar a un consenso es aún más difícil debido a las múltiples necesidades que hay que atender (cuidado, protección y supervivencia) y la variedad de programas que existen.

La concepción de calidad varía en los países según el tipo de sociedad que se aspira a construir y de persona que se quiere formar, concepción, tradición, fines que se le atribuye a la educación y como alcanzarlo, muy pocos países han avanzado en la construcción de enfoques de calidad que consideren la diversidad y las visiones de los diferentes actores.

Esta investigación avanza en este sentido al tratar de conocer la opinión y la valoración de los profesionales de Educación infantil sobre los indicadores que determinan la calidad en esta etapa educativa. Entre las sugerencias de cómo avanzar en una atención educativa de la primera infancia este estudio entrega insumos para contar con un marco de calidad para todo el país que asegure la igualdad de oportunidades, pero considerando las visiones de una

amplia variedad de actores y la diversidad de contextos más que estableciendo dimensiones universales igualmente válidas para todos (Blanco, 2012).

No obstante lo anterior, la investigación mundial levanta ciertos criterios curriculares que están presentes en los resultados de este estudio, son referentes comunes pero siempre contextualizados y priorizados por las comunidades.

Entre estos:

El involucramiento de las familias en el diseño, implementación y evaluación de los programas, esto tiene significados para el niño, convergencia entre la casa y el centro educativo.

La calidad de las interacciones entre los que participan donde tiene especial incidencia el tema de la cantidad de niños por adulto.

Contar con un proyecto educativo explícito, centrado y relevante, comprendido y apropiado para todos los que participan.

La investigación con una metodología mixta cuantitativa –cualitativa, permite, como lo dicen las autoras, obtener el equilibrio entre los valores e inconvenientes de ambas, se lleva a cabo un plan riguroso para recoger los datos, destacando el proceso de análisis de contenido.

Las dimensiones predeterminadas del estudio: 1.Alumnado, 2.Familia, 3.Profesorado, 4.Recursos, 5.Centro, 6.Enseñanza, son criterios y aspectos que cualifican una educación infantil en la cual los niños son respetados en sus derechos, son activos, aprenden y lo hacen con gozo.

Diversas investigaciones, estudios e evaluaciones existentes en o respecto de América y Europa identifican aspectos sobre de los cuales la educación infantil debe tener ciertas cualidades como lo menciona Reveco (2012): objetos, currículo, política educativa, ratio, metodología, participación de las familias, formación docente, seguimiento y evaluación, e institucionalidad.

La pregunta es si el aporte de este estudio consistirá en relevar estas dimensiones y por tanto se trabajará para fortalecerlas, y se considerarán en la política y en las acciones, como lo muestra la investigación al respecto.

*Selma Simonstein Fuentes*  
Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.