



**EIDE** | XIII encuentro  
iberoamericano  
de educación

# **INNOVACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN**

Luz Marina Acevedo Tovar  
(Coordinadora)



Universidad Nacional Mayor de San Marcos  
Universidad del Perú. Decana de América  
Fondo Editorial  
Facultad de Educación

## INNOVACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN



Luz Marina Acevedo Tovar  
(Coordinadora)

# **Innovación e interculturalidad en la educación**



Universidad Nacional Mayor de San Marcos  
Universidad del Perú. Decana de América  
Fondo Editorial  
Facultad de Educación

Acevedo Tovar, Luz Marina (coord.)

*Innovación e interculturalidad en la educación* / Luz Marina Acevedo Tovar, coordinadora. 1.<sup>a</sup> ed. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos / Facultad de Educación, 2018.

504 pp.; 17 x 24 cm

Educación / interculturalidad / innovación pedagógica / docencia

ISBN 978-9972-46-640-3

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú n.º 2018-18372

Primera edición

Lima, noviembre de 2018

© Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Fondo Editorial

Av. Germán Amézaga n.º 375, Ciudad Universitaria, Lima, Perú

(01) 619 7000, anexos 7529 y 7530

fondoedit@unmsm.edu.pe

© Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Facultad de Educación

© Luz Marina Acevedo Tovar, coordinadora

**Cuidado de edición, diagramación de interiores y diseño de cubierta**

Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos

*Organizado por el XIII Encuentro Iberoamericano de Educación (EIDE).*

*Las opiniones expuestas en este libro son de exclusiva responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan la posición de la editorial.*

Impreso en el Perú / *Printed in Peru*

Queda prohibida la reproducción total o parcial de la presente edición, bajo cualquier modalidad, sin la autorización expresa del titular de los derechos.

## **Presentación**

Los Encuentros Iberoamericanos de Educación (EIDES) se iniciaron hace más de 12 años en Iberoamérica, con la finalidad de crear un espacio para el diálogo, intercambio de ideas, de proyectos, de reflexión y propuestas en torno al tema educativo.

Este año, del 21 al 24 de noviembre se realiza en Lima, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el XIII EIDE, en él participan las más importantes universidades de América Latina y España.

Desde la etapa de preparación del evento se hizo evidente el compromiso de las universidades participantes, así como la decisión de sumar esfuerzos para mejorar la educación de todos los niveles, tarea que, como sabemos, no es sencilla pero es condición necesaria para el desarrollo de un país y además supone priorizar la formación del docente.

El XIII EIDE se organiza en seis ejes temáticos, los cuales, como es habitual, se tratarán en las mesas de trabajo.

Además, en las actividades y encuentros en las aulas, se brinda la oportunidad a los estudiantes de la facultad de participar activamente y dialogar con ponentes. Asimismo, se organizó el seminario con la intención de que participen un mayor número de docentes y estudiantes de nuestra universidad y de otras universidades del interior del país.

En este libro se publican los resúmenes de las ponencias y comunicaciones del XIII EIDE.

Finalmente, quiero expresar mi gratitud a las delegaciones de universidades de los países participantes así como a las delegaciones de universidades peruanas.

**Dra. Luz Marina Acevedo Tovar**

Decana de la Facultad de Educación - UNMSM



## **Comité Organizador**

**Dra. Luz Marina Acevedo Tovar**

Decana de la Facultad de Educación  
Universidad Nacional Mayor de San Marcos

**Dr. Mario Martín Bris**

Dirección de Relaciones con Iberoamérica  
Universidad de Alcalá de Henares  
Madrid- España

**Dr. José Luis Bizelli**

Dirección de Relaciones Internacionales  
Universidad Estadual Paulista - UNESP



# Índice

<i>Presentación</i> .....	5
---------------------------	---

## Capítulo I Internacionalización de la educación

La formación dual 2.0 como modelo de integración de educación, producción e innovación tecnológica: un caso de localización internacional en Querétaro <i>Fernando González Vega y Patricia Vázquez</i> .....	17
--	----

Superación de la violencia: de lo biológico a lo espiritual <i>J.R. Medardo Plasencia Castellanos</i> .....	34
--	----

### Resúmenes de investigación

Internacionalización de la universidad y las políticas de cooperación y desarrollo <i>María Isabel Núñez Flores</i> .....	43
--	----

Produção científica da enfermagem no cenário da internacionalização da educação <i>Ana Moreira Gonçalves Marques</i> .....	45
---	----

Prototipo didáctico Sistema Interactivo con PLC <i>José Luis Preciado Carrillo y Martín Álvarez Álvarez</i> .....	46
--	----

## Capítulo II Atención a la diversidad. Escuela inclusiva. Educación especial. Educación sexual y género

Aulas inclusivas <i>Patricia Milagros Ramírez Talledo</i> .....	49
--	----

Factores que inciden en los resultados en el proceso de nivelación académica en primer año de universidad: caso asignatura de Biología, carreras de Ciencias de la Salud Humana y Animal, Universidad Iberoamericana <i>Jeannette P. Soto Miranda, Ángela Tamayo Pasten y Mario Martín Bris</i> .....	67
--	----

Análisis de la producción científica sobre prácticas educativas inclusivas en Brasil <i>María Odete de Mattos</i> .....	89
--	----

Educação especial no Brasil: um estudo sobre os egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Doutorado/ Universidade Federal de São Carlos <i>Fátima Elisabeth Denari</i> .....	99
--	----

### Resúmenes de investigación

Percepções de profissionais da educação sobre o atendimento educacional oferecido aos alunos com deficiência intelectual em uma escola de ensino fundamental <i>Célia Regina Vitaliano y Josiane Barbosa Rodrigues Vioto</i> .....	111
---	-----

Intervención en aula para personas con sordoceguera adquirida <i>Rita de Cássia Silveira Cambruzzi y Maria da Piedade Resende da Costa</i> .....	113
---	-----

Inclusión y equidad de género en enseñanza media técnico profesional: desafíos de cara a la formación de calidad <i>Carmen Julia Palavecino Monsalve, Ángela Tamayo Pastén y Mario Martín Bris</i> .....	115
---	-----

La violencia docente en las universidades: violencia de género hacia las estudiantes en México <i>Margarita Elena Tapia Fonllem</i> .....	117
Formação dos professores de Arte em relação à inclusão de alunos com necessidades educacio- nais especiais <i>Hellen Cristhina Ferracioli y Célia Regina Vitaliano</i> .....	119

### Capítulo III

#### Educación infantil, básica y media. Prácticas docentes. Educación no formal

Análise de um programa de alfabetização. Uma visão dos resultados e de seus aspectos estruturais <i>Eladio Sebastián-Heredero y Inês Kísil Miskalo</i> .....	123
Autonomía e independencia para el aprendizaje: caso método Montessori en un jardín infantil en zona rural <i>Erika Vega, Sol María Venera y William Arellano</i> .....	133
Smartphone na sala de aula: uma experiência de uso de jogos no ensino de Matemática <i>Silvio Henrique Fiscarelli, Flavia Maria Uehara, Andreza Olivieri Lopes Carmignolli y Felipe Thiago Uehara</i> .....	161
Educação Infantil em destaque: a prática pedagógica de professores de Educação Física <i>Luís Henrique Mauricio, Fábio Tadeu Reina y Dirce Charara Monteiro</i> .....	175
Comunidades profesionales de aprendizaje y mejora en el logro en educación técnico-profesio- nal: caso en contextos de multiculturalidad <i>Angela Tamayo Pastén, Carmen Julia Palavecino Monsalve y Mario Martín Bris</i> .....	186
Una experiencia para la formación de licenciados en Educación Infantil: reflexiones sobre la práctica pedagógica y su relación con las habilidades docentes <i>Adriana Inés Ávila Zárate y Adriana María Cadena León</i> .....	199
A política da Educação Infantil: uma análise dos instrumentos de ação (indicadores e diretrizes) com vistas à qualidade <i>Vanessa Taue Ferreira de Souza y Sebastião de Souza Lemes</i> .....	210

#### Resúmenes de investigación

Desarrollo de habilidades sociales en niños de 1º y 2º años de educación secundaria en colegios de Lima Metropolitana, a través del PTDHSE <i>Luz Marina Acevedo Tovar</i> .....	225
Desarrollo psicomotor, cociente intelectual, inteligencias múltiples y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria menores <i>Abelardo Rodolfo Campana Concha</i> .....	227
Implementación del taller educativo: «Desarrollando Habilidades Matemáticas» como estrate- gia metodológica en la práctica docente aplicado por los alumnos de la carrera de Educación <i>Jaime Cuse Quispe y Lastenia Cutipa Chávez</i> .....	229
Necesidad de una educación integral para lograr el perfeccionamiento humano y sociedades orientadas al bien común <i>Manuel Rodríguez Villegas</i> .....	231

Las competencias presentadas en las rutas de aprendizaje (MINEDU) del área de Ciencia, Tecnología y Ambiente y la formación integral de los estudiantes del cuarto grado de secundaria. Perú <i>Ligia Isaida Rosaura Gutiérrez Deza, María Hilda Sánchez Charcape, Víctor Manuel Asenjo Castro, Alfredo Carlos Rodríguez Cobos y Ana María Domínguez Silva</i> .....	232
Programa «Aprendiendo a Conocerse» para fortalecer el clima social emocional de los estudiantes de la carrera profesional de Educación Inicial Bilingüe <i>Beatriz Miguel Diego</i> .....	234
A influência do capital cultural no contexto escolar para uma aprendizagem matemática significativa <i>Andreza Olivieri Lopes Carmignolli y Luci Muzetti</i> .....	236
Práticas docentes com Tecnologias de Informação e Comunicação: identificando barreiras <i>Flavia Maria Uehara, Maria Iolanda Monteiro y Silvio Henrique Fiscarelli</i> .....	238
Evaluación formativa y retroalimentación de aprendizajes desde un enfoque sociocultural <i>Claudio Cerón Urzúa, Elizabeth Echeverría Aguilera, Paulina Bravo González, Valentina Parada Díaz y Sara Valdés Muñoz</i> .....	240
Pedagogía dialógica en educación parvularia en contexto de vulnerabilidad <i>Dalys Saldaña Espinoza, Mario Martín Bris y Angela Tamayo Pastén</i> .....	242
Ida y vuelta: transportando virtudes sociales <i>Eduardo Isaac Martínez Morales, Spencer Jesús Castañón Flores y Regina Guaní Hurtado</i> .....	244
Modernización del Departamento de Orientación y Convivencia Escolar a través del uso de las TIC <i>Lenka Ana María Arellano Valdés y Mario Martín Bris</i> .....	246
Trabalhando autoestima, percepção de qualidades e a importância da vida na educação básica: prevenção ao suicídio <i>Mayara Salles Gasparini Patini, Bárbara Soares, Graduanda, Mayara Barbosa Santos, Graduanda, Mônica Mitsue Nakano, Mestranda y Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves</i> .....	248
Relaciones entre formación inicial y autoeficacia para la enseñanza de la escritura <i>Silza Ahumada, Gerardo Bañales y Andrés Mendiburo</i> .....	250
Boas práticas com tecnologias digitais da informação e comunicação: um levantamento da produção científica entre os anos de 2012 e 2016 <i>Diene Eire de Mello, Natália Sotoriva Brust, Ariane Xavier de Oliveira, Grazielle Potoski y Ediléia Ferreira de Assis Pires</i> .....	252
Tecnologias e crianças: um estudo bibliográfico <i>Diene Eire de Mello, Ana Carolina Chepak, Ariane Xavier de Oliveira, Grazielle Potoski y Ediléia Ferreira de Assis Pires</i> .....	254
El liderazgo directivo y su influencia en el clima organizacional en colegios municipales de Concepción <i>Sandra Quiroz Ávila y Ángela Tamayo Pastén</i> .....	256
Estratégias de aprendizagem de alunos formandos de um curso de Pedagogia <i>Paula Mariza Zedu Alliprandini y Ludimila Alves da Silva</i> .....	258

La formación profesional dual como estrategia para generar aprendizajes significativos, formación integral y aumentar la competitividad en el sector industrial: estrategia de vinculación de educación media superior con el sector productivo en Querétaro, México <i>Lorena Rubio Navarro, Miguel Sigfrido Terán Ortiz y Miguel Ángel Aguirre Hernández</i> .....	260
Análise de pesquisas sobre a aplicação do Desenho Universal para a aprendizagem visando à promoção de práticas pedagógicas inclusivas <i>Jacqueline Lidiane de Souza Prais, Katiane Pereira dos Santos y Célia Regina Vitaliano</i> .....	262
En torno a la calidad educativa <i>Ivonne Oriele Zurita Vargas</i> .....	264
Respuestas afectivo-emocionales, rendimiento académico e interacción con un robot social en alumnos de educación básica <i>Espinosa Jaimes Alhelí del Carmen y Reyes Meza Verónica</i> .....	265
Técnica Solé 1 <i>Carlos Alberto Cárdenas Sanz y Victor Hugo Rocha</i> .....	266
Desarrollo de la identidad profesional de la educadora de párvulo en el proceso formativo de las prácticas en terreno <i>María Inés Pinto y Cecilia Marambio</i> .....	268
Desarrollo del Programa de Preceptorías del Plantel Cancún II <i>Sunny Vanessa Chay Mendoza, Maribel Jiménez Rangel y Lorenzo Barrera Torres</i> .....	270
«100 informáticos dijeron»: la evaluación formativa y retroalimentación en el aula <i>Victor Hugo Carrillo Lizama</i> .....	272
Encuentro estudiantil «Proyectarte, el arte de transformarte» <i>Randy Joel Estrada Campos</i> .....	273

#### **Capítulo IV** **Educación superior y su vinculación a la sociedad**

La naturaleza de la universidad <i>Luz Marina Acevedo Tovar</i> .....	277
El Observatorio Iberoamericano de Calidad de la Equidad Universitaria: Oracle <i>Diego Castro Ceacero</i> .....	282
Alcance de la coordinación en la Facultad de Educación de la UAH para mejorar la calidad de la enseñanza <i>Nieves Hernández Romero y Amelia Calonge García</i> .....	303
Implementación de la tutoría grupal mediante una asignatura integrada al currículum universitario <i>Gabriela Croda Borges, Gabriela Rentería Montemayor y Luis Fernando Roldán de la Tejera</i> .....	317
Liderazgo escolar y su influencia en el logro de la autonomía de las escuelas chilenas <i>Juan Pablo Catalán Cueto y Carla Olivares Petit</i> .....	333
Sistematización de la experiencia de un curso de formación docente para el mejoramiento de la práctica pedagógica <i>Gilma Mestre de Mogollón</i> .....	345

La importancia del desarrollo profesional docente para los nuevos profesores de la Universidad Industrial de Santander: La UIS que queremos y que construiremos <i>María del Pilar Vargas Daza, Adriana Rocío Lizcano Dallos y Jorge Winston Barbosa Chacón</i> .....	355
La mejora educativa: una acción compartida en una institución castrense que aprende <i>Margarita Aravena G. y Viana Ulda Figueroa S.</i> .....	365
Docência no ensino superior: a importância da ead na pós-graduação para formação e atualização de profissionais com mais de 10 anos de atuação no mercado de trabalho na atualidade <i>Dileusa Aparecida Borges Rodrigues y Eliane Priscila Alves dos Santos Bernardino</i> .....	374
Significaciones de la formación investigativa desde las dimensiones de la innovación educativa y la ética docente <i>Gabriela Croda Borges, Rodolfo Cruz Vadillo y Juan Martín López Calva</i> .....	386

### **Resúmenes de investigación**

Aplicación de un programa de gestión de las habilidades blandas como método para mejorar la práctica preprofesionales en los alumnos del noveno ciclo de la EAPE Secundaria de las especialidades: Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Filosofía, psicología y Ciencias Sociales en la Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Nacional del Santa Nuevo Chimbote. 2017 <i>Bertha Ramírez Romero, Irene Vásquez Luján y Pamela Querevalú Abanto</i> .....	407
Pensamiento crítico y ejercicio de la docencia superior (un caso de estudio en una universidad privada) <i>María Isabel Cifuentes Ramseyer</i> .....	409
A utilização do conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo (pck) na produção de dados para apreciação dos cursos de formação docente <i>Vinicius Gorla Proto y Edson Do Carmo Inforsato</i> .....	410
A presença afrodescendente na arte brasileira e na formação de docentes de artes visuais <i>Francione Oliveira Carvalho, Matheus Assunção y Karina Pereira</i> .....	412
Mobilización de competencias profesionales necesarias para la enseñanza en el Prácticum del grado de maestro de educación infantil <i>Michelle Mendoza Lira</i> .....	414
El jardín botánico de la UNE: un espacio de investigación gestión y desarrollo de actividades en contenidos de ecología para el área de Ciencia y Ambiente y Ciencia Tecnología y Ambiente <i>Carlos A. Vargas Cairo, Juana F Rodríguez Tarazona y Marlene Peralta Palomino</i> .....	416
Proyecto 49 Ni 1 + <i>Luis Alonso Morales Lara y María Guadalupe Romero Villa</i> .....	418

## **Capítulo V Interculturalidad en la educación**

La interculturalidad en la sociedad peruana y la formación del docente intercultural <i>Yolanda Ramírez Villacorta</i> .....	421
Educación e interculturalidad <i>Ezequiel Valenzuela Noguera</i> .....	431
Interculturalidad: entre nativos, inmigrantes y territorios de aprendizaje <i>Julio Eduardo Benavides Campos</i> .....	444

Modelo de enseñanza para el diseño de proyectos de investigación en posgrados en Ciencias Sociales y Humanas: El perfil del docente y su importancia en la enseñanza de la investigación <i>Lina María Osorio Valdés</i> .....	456
---	-----

### **Resúmenes de investigación**

A educação intercultural do programa de escolas interculturais de fronteira (PEIF) <i>Gicelma da Fonseca Chacaroqui Torchi</i> .....	471
<i>Nopoki</i> y su impacto en la formación profesional de jóvenes de pueblos originarios amazónicos: estudio de casos <i>Guisella Ivonne Azcona Avalos</i> .....	472
Cenário Educacional Privado e a relação organizacional com suas docentes mulheres <i>Keila Botan, Andreza Leão, Catharina Polachini y Paulo Rennes</i> .....	473

## **Capítulo VI**

### **Política y gestión de la educación**

La importancia del liderazgo educativo en la gestión de las escuelas chilenas <i>Mario Martín Bris y Juan Pablo Catalán Cueto</i> .....	477
Competencias docentes y progresión académica desde la perspectiva de los estudiantes de Universidad Tecnológica Inacap, sede Valdivia, Chile <i>Patricia Ferrada Toledo, Silvia García Leiva y Pablo Rivera Riverac</i> .....	484
Líderes que aprenden: el proceso de autoevaluación como elemento de mejora <i>Margarita Aravena Gaete, Marina García-Carmona y Mario Martín Bris</i> .....	494
Satisfacción de los centros de educación parvularia al aporte de las políticas públicas que apoyan su gestión de calidad <i>Cecilia Marambio, Eliana Angel y Teresita Bravo</i> .....	501

### **Resúmenes de investigación**

Influencia (impacto) de programas de capacitación del Ministerio de Educación en el desempeño de docentes, en Apurímac <i>Edwin Daniel Félix Benites, Julia Villa Calderón y Marcelina Mendoza Márquez</i> .....	505
Impacto de la acreditación desde la percepción estudiantil de tres carreras profesionales (caso Universidad Nacional del Santa) <i>Romy Kelly Mas Sandoval, Charles Pastor Torres Vásquez y Regina Terezzina Martínez García</i> .....	507
Análise dos resultados de edições do exame nacional de desempenho de estudantes (enade) dos cursos de música em relação aos conteúdos de educação especial <i>Alexandre Trindade de Almeida y Maria da Piedade Resende da Costa</i> .....	509
Políticas públicas em educação sexual: uma questão de programa enquanto rede de ensino ou opção das escolas? <i>Ana Maura Martins Castelli Bulzoni, Andreza Marques de Castro Leão y Luci Regina Muzzetti</i> .....	510
Considerações sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC do Ministério da Educação Brasileira <i>Claudiceia Ribeiro Ferreira, Sandra Maria de Araújo Dourado y Luci Regina Muzzetti</i> .....	512
A incorporação da dominação masculina no discurso de três agentes escolares do gênero feminino <i>Maria Fernanda Celli de Oliveira, Luci Regina Muzzetti y Lais Inês Micheletti Sanseverinato</i> .....	514

**Capítulo I**  
**Internacionalización de la educación**



# **La formación dual 2.0 como modelo de integración de educación, producción e innovación tecnológica: un caso de localización internacional en Querétaro**

**Dr. Fernando González Vega**

Universidad Autónoma de Querétaro-Eurotranciatuara (México)

**Lic. Patricia Vázquez**

Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios 118 (México)

## **Introducción**

Esta comunicación tiene por propósito presentar y analizar la experiencia educativa inicial, de integración de trabajo productivo, formación académica e innovación tecnológica lograda en la empresa Eurotranciatuara México, a través de la implementación del Bachillerato Tecnológico Bivalente en un grupo de trabajadores y aprendices estudiantes, bajo el modelo de formación dual.

Para iniciar, se describen y plantean reflexiones conceptuales sobre algunos de los retos del mundo contemporáneo en referencia a la forma como los sistemas productivos han separado el trabajo manual e intelectual, la concepción y la ejecución, el trabajo y el estudio, para lo cual se identifican las principales contradicciones que históricamente ha habido, con sus implicaciones económicas y sociales derivadas de la escasa formación profesional e innovación tecnológica. Asimismo, se presentan, en segundo término, las contradicciones de las instituciones educativas técnicas de desarticulación de la formación académica con la experiencia laboral y la innovación aplicada, que deriva problemas de poca y lenta inserción al trabajo eficiente, poca actualización tecnológica práctica, y falta de hábitos y actitudes de la responsabilidad laboral.

Posteriormente, se presentan las diversas concepciones y modalidades de formación dual a nivel internacional y nacional, el tipo de instituciones con modalidades educativas de bachillerato, así como los criterios y lineamientos para la adecuación y el diseño específico para el caso de la empresa citada.

Se presentan, brevemente, las características de la empresa, su trayectoria industrial y las necesidades educativas para el desarrollo personal y empresarial, las cuales justifi-

can el proyecto, especialmente las derivadas de los problemas de rotación de personal, baja productividad y calidad, poca contribución a la resolución de problemas y escasa iniciativa para continuar estudios académicos. Con estos elementos informativos básicos se describe el modelo de formación dual 2.0 como una alternativa de integración de formación, trabajo y experiencia productiva, e innovación para trabajadores y estudiantes aprendices dentro de la empresa, implementado por un equipo de profesores del CBTIS 118 y de formadores técnicos de la empresa. Se presentan también las condiciones y los procesos educativos implementados en su inicio y la adecuación durante su desarrollo para identificar logros, alcances y limitaciones.

Se concluye con un análisis y una evaluación parcial del modelo implementado, así como sus reflexiones y consideraciones a tomar en cuenta para su crecimiento, consolidación y transferencia.

## Objetivos

- Proporcionar elementos conceptuales y metodológicos para el análisis de la tecnología, la educación y el trabajo como el eje fundamental para comprender los retos productivos y sociales actuales, así como perfilar las estrategias para su atención y superación.
- Contextualizar históricamente la relación entre trabajo-tecnología-educación como base fundamental de la evolución y del progreso de los países y culturas, tanto en sus aspectos enajenantes, como los de desarrollo.
- Identificar las posibilidades formativas y de innovación de los modelos de formación profesional y educación técnica, especialmente el modelo de educación dual en Europa y México.
- Describir y analizar la experiencia inicial de formación dual, bajo un modelo educativo que integra la acreditación académica de los trabajadores en la empresa de Eurotrancitura, como la integración de estudiantes aprendices del apoyo del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS118), ubicados en Querétaro.

## Desarrollo

### **1. Consideraciones teóricas sobre los retos del mundo contemporáneo, derivados de la forma como se establece la relación entre trabajo productivo, formación académica, experiencia profesional e innovación tecnológica**

#### *1.1 Bases históricas, filosóficas y educativas del problema de desarticulación entre trabajo y educación*

El mundo contemporáneo se nos presenta como otro renacimiento semejante al de hace 4 siglos, pero de una magnitud incontrolable: explosión de innovaciones y descubrimien-

tos, convulsiones político-económicas, crisis de valores, pluralidad de ideologías y mentalidades, violencia y conquistas, explotación e injusticia, etc. Al igual que en esa época, hoy en día nos parece confuso, complejo y contrastante. No se acaba de comprender en su global integridad y sentido.

Históricamente se han abordado la civilización, el progreso y el desarrollo como tendencias teleológicas de los procesos y cambios estructurales de las sociedades. Estos procesos históricos han sido estudiados a fin de identificar las condiciones y los factores de los procesos productivos que han intervenido en cada época, región o país, los cuales siempre han estado inmersos en contradicciones y limitaciones a superar. Entre ellos sobresalen como constantes el acceso, el manejo y el destino de los recursos materiales y el potencial humano de los pueblos para transformar, con el trabajo, la educación y la identidad cultural, el entorno natural y social.

En esta perspectiva, los sistemas productivos han tenido históricamente un papel relevante dentro del juego de condiciones y factores que mueven una determinada sociedad. Desde el origen de los artesanados en la antigüedad, los procesos educativos y del trabajo estuvieron ligados íntimamente entre sí y a la técnica. La división del trabajo y la formación laboral han servido de base para el desarrollo de las diversas épocas y culturas, en que los diversos niveles técnicos fueron engrazándose en los sistemas manuales, mecánicos y automáticos hasta llegar a la época contemporánea.

Las diversas revoluciones tecnológicas permitieron, en los cinco continentes del mundo, definir bloques de países colonialistas y colonizados, donde el conocimiento tecnocientífico ha servido de indicador de progreso, desde la mecanización hasta la sociedad de la información actual, donde la educación, el trabajo y la tecnología han marcado los caminos donde transitar, tanto en las industrias de transformación, como en los servicios. En esas revoluciones ha surgido una «división e integración cognoscitivo-laboral» (González, 1979, pp. 36-49), que ha evidenciado las contradicciones entre trabajo manual e intelectual, concepción y ejecución, producción y consumo, resultados e impactos ambientales.

La constante transformación y evolución de la relación educación-trabajo-tecnología no solamente ha afectado las unidades productivas, sino también las instancias educativas formales y no formales, desde la antigüedad, la edad media, el renacimiento, la edad moderna y la contemporánea. Esto confirma la importancia de esta relación, especialmente en sus impactos y repercusiones en la economía, la política y la cultura de los pueblos.

Hoy en día, esta temática interesa tanto a empresas productivas como al propio sector educativo, pues los problemas ancestrales de productividad, calidad, rotación de

personal, rutinización, etc. evidencian la relación trabajo-persona-formación, tanto es sus aspectos enajenantes como en los de desarrollo.

La actividad central del ser humano es el trabajo, en el que se enfrenta a la naturaleza y a sí mismo en un afán transformador, como necesitado y anhelante de producir lo que todavía no hay; la técnica está inmersa en esta intermediación hombre-naturaleza como instrumento y mecanismo transformador que concreta intencionalidades humanas de bienestar y supervivencia; la educación no es más que el proceso de desarrollo del ser humano en sus capacidades integradas, fruto de la actividad consciente y creativa ante el mundo y los demás. (González, 1979, p. 37)

Históricamente el aprendizaje y la innovación técnica han estado ligados al proceso productivo de todas las áreas, y cumplían fines económicos y sociales determinantes. El poder de abstracción, la hipótesis y el diseño han impulsado la innovación para construir herramientas, aparatos, máquinas y sistemas a partir del modelado de objetos y procesos para simular hipotéticamente cómo se fabrican y utilizan. Ya Aristóteles había señalado que la técnica es una “teje” o “arte” que consiste en «la concepción del resultado a producir, antes de su realización en el material» (Aristóteles, 1967, p. 640). De aquí se resalta el aspecto humano creativo de la actividad técnica y laboral, por lo que la educación técnica ha heredado este legado, sea en una enseñanza formal o no formal. Hasta el siglo XIX se formalizó la educación técnica, con el desacierto de desligarse de los procesos productivos, como una enseñanza abstracta, demostrativa y limitadamente teórica.

La tecnología es una actividad y un producto del ingenio humano y de su esfuerzo; por ello, para comprender el papel social y económico de la tecnología, no solo es un enfoque pragmático reducido a su utilidad, sino «es también un medio para entender la sociedad y para conocernos a nosotros mismos» (Mumford, 1971, p. 24).

La actividad laboral potencialmente tiene un componente de enajenación y otro de superación. Cuando el trabajo productivo niega la capacidad formativa y creativa del ser humano en aras del solo rendimiento, resulta una cosificación de la persona y un bloqueo del componente formativo (conocimiento, habilidad, método y actitudes) del trabajo, con su consecuente estancamiento: «Cuando el trabajo impide el cuestionamiento sobre anomalías o mejoras para transformar el medio, es decir, ejercer un acto técnico, bloquea la capacidad de diseñar, y realizar procesos y objetos que hagan trascender la necesidad. La tecnología, en este caso, está enajenada y enajena, a su vez al hombre, su productor y consumidor» (González, 1981, p. 40).

En cambio, el trabajo productivo social e individualmente valioso parte de la determinación de un problema para atender una necesidad o deseo de la sociedad y se orienta a construir, de manera creativa, la solución hipotética y la forma de comprobarla integrando conocimientos, habilidades, métodos y valores (como competencias de la vida laboral), objetivados en productos y servicios. Así, la educación, como autodesarrollo,

y la tecnología, como proyección de lo humano en el entorno, finalizan el proceso productivo para impulsar cadenas de valores, que benefician a los trabajadores, clientes, proveedores y directivos de las empresas.

### *1.2 Crisis de división cognoscitiva laboral y separación de la escuela con el trabajo*

La Unesco, en su informe anual de 1970, se centró en la educación del futuro, la educación permanente y la formación de la persona (Aprender a ser). Sin embargo, estos propósitos quedaron cortos, pues los sistemas educativos entraron en decadencia a no conciliar las necesidades sociales con los modelos de competitividad y rendimiento. En 1980, la misma Unesco, en su documento “Aprender y trabajar”, sostiene que los problemas educativos y sociales no han podido superarse por su separación de los retos de la vida, especialmente del trabajo.

El malestar de la educación hunde sus raíces en este tipo de contradicciones: “el divorcio entre lo manual y espiritual; la ruptura entre escuela y mundo real, la secuencia inmutable educación-trabajo-ocio-retiro; la producción y reproducción imperturbable por parte de los sistemas socioeducativos de generaciones cuyos miembros se dividirían en intelectuales y manuales; el abismo existente entre la salida del cuerpo estudiantil y la entrada en la vida productora entre la formación intelectual recibida y el primer empleo; entre el sistema de valores de los jóvenes y el de los adultos en el trabajo. (Unesco, 1980, p. 7)

El gran problema estructural actual es el de la desarticulación de la escuela con la vida real, de la enseñanza de las disciplinas académicas con el mundo laboral. Esto afecta a todos los niveles educativos, pero especialmente al sistema de educación tecnológica, que por esencia y referencia directa está inmersa en esta problemática.

Y, por su parte, el problema estructural de las empresas y los sistemas productivos de bienes y servicios es la predominancia de la rentabilidad productiva a costa de la deshumanización del trabajo y el poco apoyo para profesionalizar y desarrollar el talento innovador del personal.

Estas contradicciones han sido investigadas y afrontadas por estudiosos, autoridades y grupos empresariales, quienes han reconocido estas fallas y revalorado las experiencias históricas de los artesanados, de la investigación, de las aportaciones de las artes en todas sus expresiones y la formación a través del trabajo productivo. Por parte de organismos internacionales, la propia Unesco hizo alianza con la OIT (Organización Internacional del Trabajo) para promover esta integración formativa.

Así nacieron, se rescataron y revaloraron, a nivel mundial, instituciones y universidades que integran educación, trabajo productivo e innovación, como es el caso de los gremios artesanales de la antigüedad y la Edad Media, las academias del Renacimiento, las academias científicas, los colegios profesionales, los institutos de artes y oficios, la enseñanza vocacional y politécnica, los centros de investigación y desarrollo tecnológico

(universitarios y empresariales), los modelos de educación y trabajo en empresas, tanto capitalistas como socialistas, la Bauhaus en Alemania, el modelo dual de formación profesional en Europa y los sistemas educativos de Cuba, Tanzania, China, Suecia, Japón y Corea, entre otros.

## **2. Importancia de la educación tecnológica en el desarrollo del sector productivo y social del país**

La educación tecnológica, en todos los países, se fue configurando históricamente, bajo sistemas, unos más vinculados a lo académico disciplinario y otros más cercanos a las unidades productivas. Esta dualidad de fondo ha sido superada cuando la vinculación con las necesidades productivas y sociales de un país han sido apoyadas por este tipo de formación. Para el caso de México, desde las culturas originarias, el trabajo y la formación familiar y social estaban integrados de manera coherente. Durante los inicios de la época colonial, tanto la educación disciplinaria, como la laboral estaban articuladas, pero de una manera incipiente. Predominaba el analfabetismo y la baja calificación laboral, los cuales poco a poco se atendieron de una manera institucional privada, y cierto apoyo gubernamental. En el caso de los colegios mayores y universidades, estos tomaron otra vertiente, de modo que se consolidaron en estudios humanísticos, jurídicos y de salud de manera preferencial.

Fue hasta el siglo XIX, como país independiente, cuando se conforma una visión más integral de los alcances de la educación, especialmente vinculados al apoyo a la modernización y al progreso de México. Sin embargo, el periodo posrevolucionario de reconstrucción de la nación fue el que definió el marco general, jurídico y pedagógico de la educación en México, desde la escuela rural mexicana hasta la creación de instituciones universitarias y tecnológicas que integran el sistema educativo público y privado de nuestros días.

Nueve décadas han pasado desde la creación de la Secretaría de Educación Pública, que logró poco a poco abatir los rezagos ancestrales y elevó la cobertura y calidad de todos los subsistemas educativos. Sin embargo, desde las últimas tres décadas el énfasis se enfocó más claramente a lograr una pertinencia más congruente con las necesidades económicas y sociales de cada localidad y región del país. El caso de la educación tecnológica, a nivel medio superior y superior, ha sido cada vez más relevante por su cobertura y pertinencia económica y social.

Existe, en México, una gran diversidad de instituciones educativas públicas y privadas que se dedican a la formación de técnicos y profesionales en las áreas tecnológicas desde centros de capacitación hasta centros de investigación y posgrado: el Politécnico Nacional (173 000 alumnos), el Tecnológico Nacional (266 tecnológicos federales

y descentralizados con 521 105 estudiantes de licenciatura y posgrado), una población estudiantil de cerca de millón y medio de alumnos de educación tecnológica profesional de medio superior; y un total de 386 centros de capacitación para el trabajo con una población de millón y medio de alumnos.

### *2.1 Modelos de formación profesional dual*

- Modelo de formación dual integrado o de una fase: Alemania, Dinamarca, Austria o Suiza, donde la formación teórica en el centro educativo y la práctica en el centro de trabajo se alternan en cortos intervalos de tiempo.
- Modelo de formación dual en alternancia o de dos fases (Rauner y Smith, 2010). En el segundo modelo, en el que puede situarse el sistema español, una fase relativamente larga de formación impartida en los centros educativos da paso a una formación práctica, desarrollada en el centro de trabajo (FCT). Ciñéndonos a la terminología comúnmente empleada, usaremos el término dual a lo largo del trabajo para referirnos al primer modelo.

### *2.2 Modalidades de desarrollo de la formación profesional dual*

- Formación exclusiva en un centro formativo, que consiste en compatibilizar y alternar la formación que se adquiere en el centro de formación y la actividad laboral que se lleva a cabo en la empresa.
- Formación con participación de la empresa, consistente en que las empresas faciliten a los centros de formación los espacios, las instalaciones o los expertos para impartir total o parcialmente determinados módulos profesionales o módulos formativos.
- Formación en empresa autorizada o acreditada y en centro de formación, que consiste en la impartición de determinados módulos profesionales o módulos formativos en la empresa, complementariamente a los que se impartan en el centro de formación.
- Formación compartida entre el centro de formación y la empresa, que consiste en coparticipar en distinta proporción en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro de formación. La empresa deberá disponer de autorización de la administración educativa o de la acreditación de la administración laboral correspondiente para impartir este tipo de formación, y estará adscrita al centro con el que comparta la formación.
- Formación exclusiva en la empresa, que consiste en que la formación se imparte en su totalidad en la empresa de acuerdo con lo dispuesto en el artículo respectivo.

### *2.3 Modelo alemán de formación dual*

- Consenso acerca de la idoneidad del lugar de trabajo para la formación de los jóvenes.
- Vínculo no solo entre el educando y el plantel educativo, sino también y, sobre todo, con una empresa u organización.

- Duración mínima de dos años.
- Formación y certificación adecuada de instructores.
- La formalización de convenios de aprendizaje entre empresa y educando para tener constancia y control.
- Elaboración de estándares en el marco de un consenso nacional.
- Utilización de centros de capacitación supraempresariales para complementar la formación.
- Transferencia del estándar a la empresa: plan de rotación.
- Establecimiento de un sistema de control interno de desarrollo de competencias.
- Examen final teórico centralizado y práctico externo.
- La certificación por externo (cámaras).

#### *2.4 Modelo mexicano de formación dual (MMFD).*

El MMFD busca la vinculación de la teoría y la práctica, e integra al estudiante en la empresa para desarrollar sus competencias profesionales, al tiempo que desarrolla competencias genéricas y disciplinares, a fin de lograr una educación integral mediante la concertación de convenios de colaboración y coordinación educativa entre empresa y planteles.

Es una de las opciones para preparar a los jóvenes para el empleo mediante las siguientes acciones:

- Establecer en los programas de estudio un equilibrio armónico entre la formación teórica y práctica, para lo cual es necesario alternar el periodo de formación en el aula con el espacio del trabajo.
- Desarrollar en los jóvenes las competencias necesarias para que logren un buen desempeño laboral al egresar, sin que se requiera un entrenamiento adicional para iniciar su etapa productiva.
- Formar a los jóvenes en carreras y campos de interés para las empresas.

Modalidades del MMFD: a partir del análisis de las experiencias nacionales sobre formación dual, el MMFD plantea dos versiones:

- Un mínimo de 2 años de formación dual en la empresa a partir del 3.er semestre.
- Un mínimo de 1 año de formación dual en la empresa a partir del 5.º semestre.

Características del MMFD:

- Participación activa del sector productivo en la formación profesional técnica.
- Vinculación estrecha escuela/empresa.
- Oferta de formación en función de la demanda.
- El estudiante es durante toda su formación estudiante y aprendiz, y es responsable de funciones.

- Transferencia del aprendizaje escolar al lugar de aplicación mediante el plan de rotación de los puestos de aprendizaje.
- El estudiante-aprendiz se ubica en un puesto de trabajo dentro de la empresa.

### 2.5 Educación tecnológica media superior

Presentamos una breve semblanza de la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (UEMSTIS), dependencia adscrita a la subsecretaría de educación media superior (SEMS) que ofrece el servicio educativo de nivel medio superior tecnológico. Actualmente, la UEMSTIS es la institución de educación media superior tecnológica más grande del país, con una infraestructura física de 456 centros educativos a nivel nacional, de los cuales 168 son centros de estudios tecnológicos industriales y de servicios (CETIS), y 288 centros de bachillerato tecnológico industrial y de servicios (CBTIS). Además, ha promovido la creación de al menos 652 centros de estudios científicos y tecnológicos en los estados (CECYTES) que operan con un sistema descentralizado.

El objetivo de la UEMSTIS es formar bachilleres técnicos y profesionales técnicos que desarrollen, fortalezcan y preserven una cultura tecnológica y una infraestructura industrial y de servicios, que coadyuven a satisfacer las necesidades económicas y sociales del país. La UEMSTIS ofrece servicios educativos a nivel medio superior tecnológico a través de 456 centros educativos a nivel nacional.

- 288 centros de bachillerato tecnológico industrial y de servicios (CBTIS)
- 168 centros de estudios tecnológicos industrial y de servicios (CETIS)
- 652 colegios de estudios científicos y tecnológicos (CECYTES), que operan bajo un sistema descentralizado
- Oferta educativa de los CETIS y CBTIS: 46 carreras
- Con una población de alrededor de un millón de alumnos

### 2.6 El Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios N.º 118 (CBTis 118) *Josefa Ortiz de Domínguez, de Corregidora, Qro, sede del proyecto.*

Esta institución educativa pertenece a la UEMSTIS y se encuentra en la ciudad de Querétaro, cuya misión es formar ciudadanos con las habilidades, los conocimientos y las actitudes requeridas para propiciar y participar en una sociedad del conocimiento, tanto en el ámbito laboral como social, en un contexto de equidad, flexibilidad, integralidad y apertura que coadyuven a satisfacer las necesidades sociales y económicas del país.

Por las características de la institución, el enfoque bivalente (bachillerato y técnico profesional) se orienta a formar técnicos a atender la industria y las empresas de servicios, de tal manera que el componente básico de su plan de estudios está orientado a promover competencias básicas y disciplinarias de los campos de las ciencias experimentales,

matemáticas comunicación, humanidades y ciencias sociales. El componente profesional está orientado a desarrollar competencias técnico-productivas para el ámbito laboral. La oferta educativa que ofrece el CBTis 118 en carreras técnicas son Mecánica Industrial, Mecatrónica, Electrónica, Logística, Programación, Puericultura y una nueva especialidad, Transformación de Plásticos. Al término de sus estudios, los estudiantes reciben su certificado de bachillerato, y si cumplen con todos los requisitos de su carrera técnica, reciben su título de técnico según su especialidad. Ante el panorama de globalización y la necesidad imperiosa de acercar y relacionar el trabajo teórico con el práctico laboral es que los directivos del CBTis y de algunas empresas en la zona de Querétaro han emprendido a implementar el modelo de formación dual, de acuerdo a las condiciones y necesidades de ambas instituciones. Por parte de la escuela, proporcionar a los estudiantes la oportunidad de aprender en las empresas y, de estas, la necesidad de formar académicamente a sus trabajadores, aprovechando su experiencia práctica y transferirla a los estudiantes aprendices del Cbtis 118.

### *2.7 Modelo de formación dual 2.0 (Eurotranciatura-Cbtis 118)*

Los antecedentes de este modelo están referidos directamente a los retos de la empresa Eurotranciatura, radicada en la ciudad de Querétaro, México. Eurotranciatura fue fundada en Milán (Italia) hace más de 50 años y ha sido líder en el área de laminados de acero y troqueles para fabricar componentes de motores y generadores eléctricos, desde electrodomésticos hasta motores para el sector industrial. Hace 10 años montó una planta en México para participar en el tratado de libre comercio.

La empresa en Querétaro cuenta con expertos y tecnología convencional y de última generación con máquinas y sistemas de alta producción y calidad: prensas para laminaciones de alta velocidad que van desde 125 a 600 toneladas, prensas de fundición a presión, troqueles progresivos, hornos de recocido y vapor azulado, y recientemente con una nueva planta con tecnología automatizada bajo los parámetros de industria 4.0.

Eurotranciatura pertenece a Euro Group, el cual es el holding industrial que coordina y controla las empresas del Grupo en Italia, México, China, Túnez y Estados Unidos, con un esquema de integración tecnológica y comercial para atender las necesidades productivas y de mercado de los clientes a nivel internacional.

Eurotranciatura México cuenta en Querétaro con más de 400 empleados y trabajadores, quienes se han incorporado a un sistema de organización de coparticipación responsable orientado a la productividad, calidad, competitividad e innovación, bajo lineamientos de desarrollo de las personas en equipo, con inclusión intercultural en un contexto de localización internacional.

Por ello, el desarrollo laboral y profesional de los miembros de la empresa se soporta con un esquema de integración en el trabajo de constantes eventos de capacitación y actualización técnica, administrativa y académica, a todos los niveles de la organización. De ahí surge el proyecto de Bachillerato Tecnológico, en vinculación con el Cbtis 118, bajo la modalidad de Formación Profesional Dual 2.0 para personal operativo de la empresa que requiere acreditar el nivel técnico profesional y su permanencia en el trabajo con formación académica como estudiantes trabajadores, así como incorporar estudiantes aprendices de bachillerato en las actividades productivas de la empresa.

Desde el 2014, la empresa identificó las necesidades de desarrollo profesional de sus trabajadores operativos, pues en un estudio previo (comparativo entre Eurotranciatuura Italia con Eurotranciatuura México) se encontró una correlación entre el bajo nivel académico con una baja productividad y alta rotación del personal (7% mensual). El análisis de esta correlación y sus implicaciones en la productividad y permanencia en el trabajo llevaron a buscar opciones para resolver el problema en las diversas instituciones de educación media superior en el estado de Querétaro. Se presentaron propuestas a instituciones educativas que tenían modalidades semipresencial, a distancia y de acreditación bajo autodidacción, y ninguna de las opciones fueron pertinentes, especialmente por su desvinculación con el trabajo productivo.

En el 2016 se tuvo contacto con las autoridades del Cbtis 118 de Querétaro, quienes vieron las posibilidades de ofrecer la acreditación del bachillerato tecnológico bajo una nueva modalidad de formación impulsada por la secretaría de educación pública: el modelo mexicano de formación dual.

Durante el 2016, el proyecto inició su etapa de planeación y preparación, e identificó las condiciones pedagógicas, organizativas y técnicas para su implementación. Entre los principales aspectos que se tomaron en cuenta fueron los siguientes:

- Plan de estudios que permite la formación académica bivalente flexible a las necesidades de la empresa (disciplinario y técnico-profesional).
- Posibilidad de ofrecer el bachillerato a estudiantes-trabajadores dentro de la empresa (in situ).
- Apertura de la empresa para recibir estudiantes aprendices en las áreas productivas.
- Integrar a profesores académicos con técnicos expertos de la empresa, como tutores y formadores.
- Consolidar aprendizajes teóricos y prácticos a partir de la resolución de problemas reales.
- Sistematizar los medios y métodos orientados a la innovación.
- Compartir espacios productivos para los estudiantes aprendices y espacios académicos para los estudiantes trabajadores.

Cabe mencionar que la distancia que hay del CBTis a Eurotranciatutura es de 35 km. Aproximadamente, el tiempo en autobús es de 45 a 60 minutos, lo que no es un impedimento para que nuestros estudiantes cumplan su meta.

Actualmente, dos grupos de trabajadores están estudiando su bachillerato, 20 estudiantes están cursando el tercer semestre en un horario de martes y jueves de 12:00 a 16:00 horas y 20 estudiantes en primer semestre de miércoles y viernes de 12:00 a 16:00 horas; las especialidades a cursar son Mécanica Industrial, Mecatrónica y Logística.

A partir del 4.º semestre, los estudiantes del CBTis se incorporarán como aprendices a la empresa en diferentes áreas, para lo cual rotarán los puestos de trabajo de su especialidad en diferentes procesos productivos de la empresa para adquirir sus competencias profesionales.

Entre las áreas de oportunidad que hay en el sistema dual hay una imperiosa necesidad de que el personal docente esté constantemente capacitado dentro de la industria para seguir vinculando a esta con la escuela y los estudiantes verdaderamente egresen con las competencias profesionales requeridas.

A continuación, presentamos la caracterización del modelo de formación dual implementado en la empresa Eurotranciatutura por el Cbtis 118, directivos y profesores.

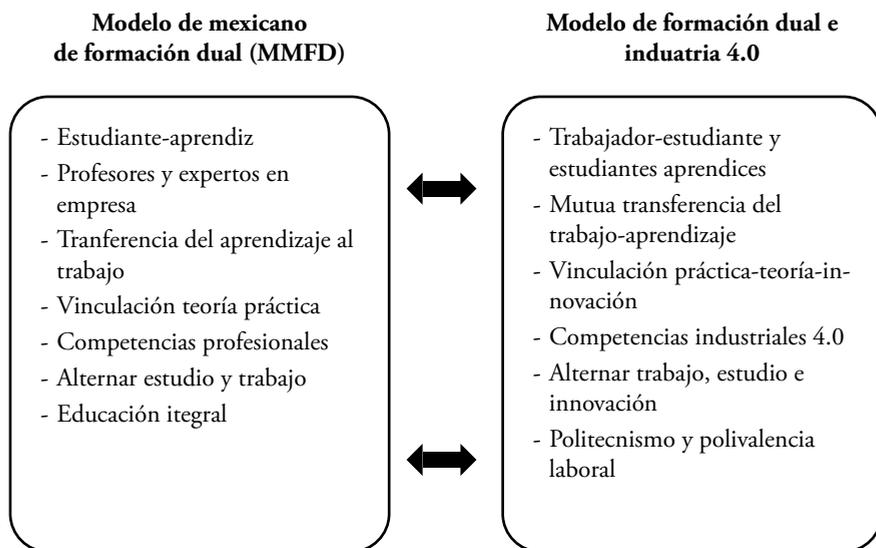


FIG. N.º 1

## Modelo de formación dual 2.0 con enfoque industrial 4.0

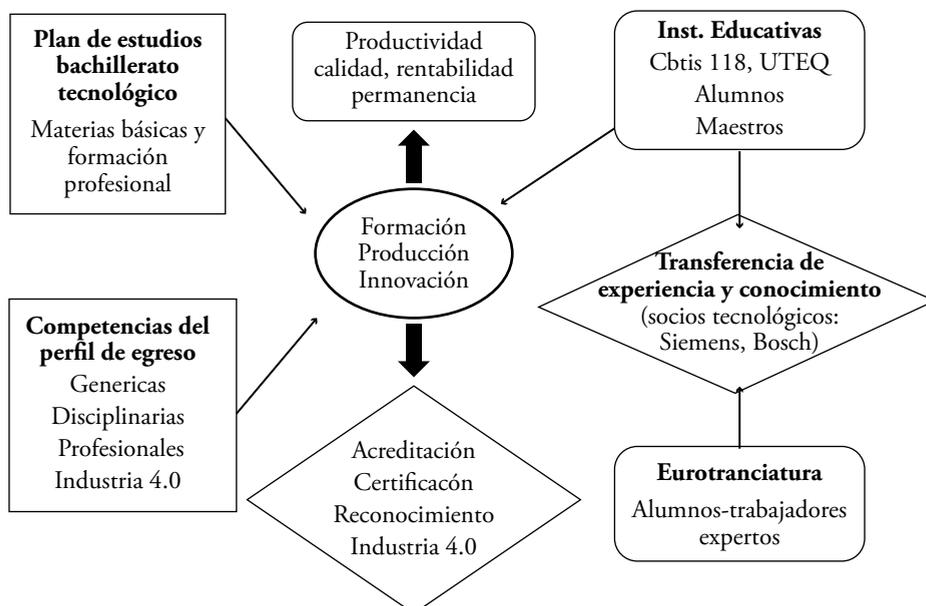


FIG. N.º 2

El modelo de formación dual 2.0 tiene como componente nuclear la integración de formación-producción e innovación, el cual se orienta a cumplir fines tanto productivos (productividad, calidad, rentabilidad y permanencia de la empresa) como académicos (acreditación, titulación, certificación y reconocimiento). De ese modo, se visualiza y finaliza el plan de estudios bivalente de bachillerato tecnológico, en que las competencias inscritas en el perfil de egreso combina e integra las competencias básicas, disciplinarias y profesionales. En este caso se aumentan las competencias mínimas de industria 4.0 que deben desarrollarse a este nivel operativo.

Por el otro lado, se encuentran las instituciones educativas, encabezadas por el Cbtis 118 (entre ellas, la Universidad Tecnológica de Querétaro, la Universidad Autónoma de Querétaro, así como centros de investigación y desarrollo, entre otras). Por el lado de las empresas encabeza el Proyecto Eurotranciatuara, pero vinculada a otras empresas del sector, especialmente Siemens, que también incorpora sus sistemas 4.0, tanto en procesos reales de la planta como en el laboratorio de industria 4.0 que donó a la UTEQ.

De ese modo, se perfila un modelo de vinculación y gestión interinstitucional para implementar el modelo de las tres hélices (gobierno, universidad y empresa), como derivado de este tipo de proyectos.

**Modelo de formación dual del bachillerato tecnológico en eurotranciatuura méxico**

**I. Enseñanza y aprendizaje por competencias**

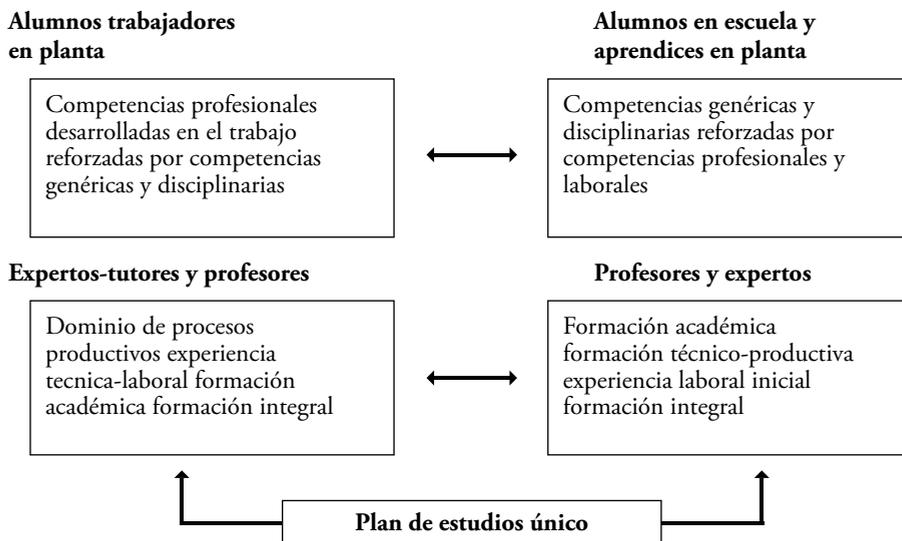


FIG. N.º 3

**Modelo de formación dual del bachillerato tecnológico en eurotranciatuura méxico**

**II. Evaluación por competencias, desempeño y resultados**

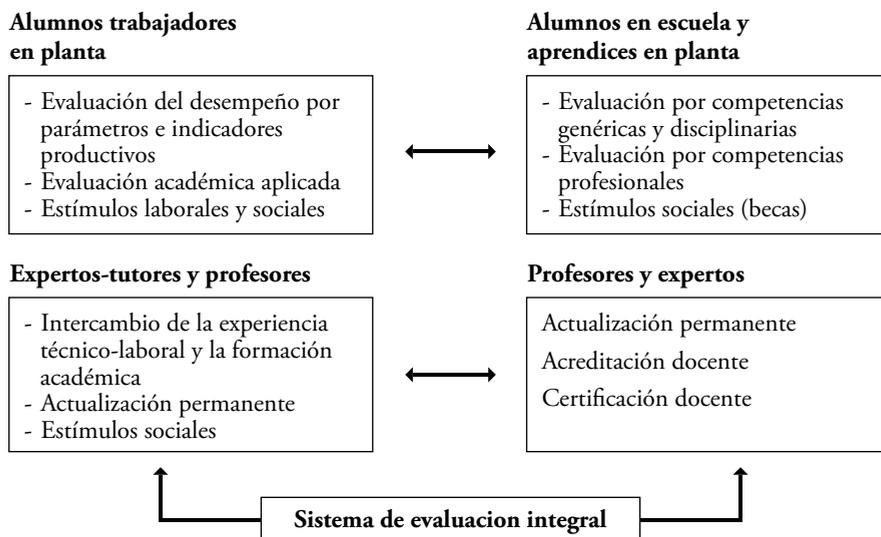


FIG. N.º 4

**Modelo de formación dual con enfoque industria 4.0**

**I. Eje transversal de competencias industria 4.0**

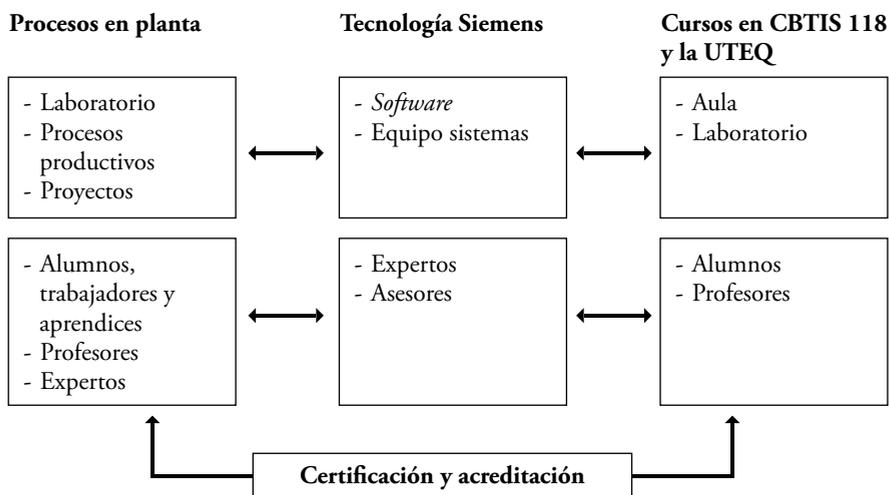


FIG. N.º 5

TABLA. N.º 1

Semestre	Materia	Horas presenciales	Estudio independiente	Aplicación al trabajo	Semanas	Horas totales
1.º bimestre	1. Álgebra (4 hrs.)	2	2	4	9	72
	2. Tecnolog. de Información (3 hrs.)	2	1	3	9	54
2.º bimestre	3. Química I (4 hrs.)	2	2	4	9	72
	4. Lectura y expresión I (4 hrs.)	2	2	4	9	72
3.º bimestre	5. Lógica (4 hrs.)	2	2	5	8	72
	6. Inglés I (3 hrs.)	2	1	4	8	56
4.º bimestre	7. Geometría y Trigonometría (4 hrs.)	2	2	4	9	72
	8. Lectura y expresión II (4 hrs.)	2	2	4	9	72
5.º bimestre	9. Química II (4 hrs.)	2	2	4	9	72
	10. Inglés II (3 hrs.)	2	1	3	9	54
6.º bimestre	11. Módulo (17 hrs.)	4	4	30	8	304
	Subtotales	24	21	69	52	1518

## Resultados

Por el momento solo se cuentan con resultados parciales e iniciales del proceso. Aún no ha salido ninguna generación, pero los cambios observados y registrados son los siguientes:

1. La implantación del programa para los estudiantes trabajadores dentro de las instalaciones de la empresa y dentro del horario de trabajo ha sido la solución para incorporar la formación académica de manera institucional y permanente.
2. La combinación de modalidad presencial, de estudio independiente y de aplicación al trabajo ha sido muy positiva y enriquecedora, pues se han utilizado los espacios y tiempos de manera más efectiva, y se han fomentado hábitos académicos de concentración y análisis bajo diversos canales.
3. Los profesores y los alumnos han orientado las estrategias y los métodos pedagógicos de las disciplinas académicas a la mejor comprensión de su trabajo, a su desarrollo personal y a compartir con sus compañeros sus experiencias. Esto ha permitido valorar lo académico en su aplicación a problemas técnicos productivos reales.
4. Los profesores académicos están actualizándose en procesos técnicos innovadores de la empresa.
5. La deserción de los estudiantes trabajadores es del 20% y las causas son externas por cambio de trabajo o situaciones personales de la familia. No han sido por motivos propios del programa o incapacidad de los participantes.
6. Se están registrando las experiencias de enseñanza de los profesores y de aprendizaje de los estudiantes trabajadores como registro de investigación, de seguimiento y evaluación para consolidar el proceso.
7. Falta por diseñar el componente práctico profesional de los estudiantes aprendices para incorporarlos en los puestos de trabajo.
8. Hay que integrar de manera sistemática la participación de los profesores académicos con los expertos técnicos formadores en el trabajo.
9. La empresa y la escuela están articulando la evaluación académica y la evaluación del desempeño en el trabajo en un mismo expediente, y están integrando los indicadores y parámetros de evaluación de los dos procesos.

## Conclusiones y reflexiones iniciales

La experiencia de aprovechar las ventajas de la formación profesional dual, según el modelo mexicano, ha permitido partir de las condiciones y necesidades concretas de la empresa, e incorporar la capacidad y disposición de los profesores del bachillerato como factores claves para implementar procesos productivos y educativos simultáneamente. Este modelo se ha llamado bajo la modalidad 2.0 porque es doble, tanto para trabajadores en activo como para estudiantes, cosa que otras experiencias se han centrado solamente

en los estudiantes. Asimismo, porque han incorporado competencias de industria 4.0 a las competencias disciplinarias y profesionales. Esto ha estimulado a otros empresarios a iniciar este proceso comenzando con el apoyo académico a sus propios trabajadores y complementar con el apoyo a los estudiantes. De ese modo, se logra integrar lo laboral y académico en un solo proceso formativo y productivo.

Otro de los factores indispensables para implementar el programa ha sido una coordinación académico-administrativa entre los responsables de recursos humanos de la empresa y los directivos del Cbtis 118. Esta coordinación ha cuidado la normatividad de las dos instituciones y ha implementado ajustes y adecuaciones para su funcionamiento. Esto ha requerido ir configurando un modelo de gestión educativa basado en la comunicación ágil y la toma de decisiones operativas coordinadamente.

Por último, se considera fundamental implementar un proyecto de investigación para consolidar este programa, el cual está siendo estructurado y organizado por profesores, técnicos de la empresa y directivos de ambas instituciones, apoyados por asesores e investigadores educativos de universidades.

## Referencias

- Aristóteles (1967). *Obras completas*. Madrid: Editorial Aguilar.
- Campo y Covarrubias, G. y Salas, Carlos A. (s. f.). *Teoría y metodología: el modelo mexicano de formación dual (MMFD) y el modelo mexicano por Competencias*. Recuperado de: [https://docs.wixstatic.com/ugd/dbaa1b\\_285db58989b14dc295f6f20c45d65b23.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/dbaa1b_285db58989b14dc295f6f20c45d65b23.pdf)
- González Vega, F. (1979). «Educación y trabajo: división o integración cognoscitiva laboral». *Revista de Educación e Investigación*, 3 (11).
- Mumford, L. (1971). *Técnica y civilización*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rego, L.; Barreira, E.; y Rial, A. (2015). «Formación profesional dual. Comparativa entre el sistema alemán y el incipiente modelo español». *Revista Española de Educación Comparada*, (25), 149-166.
- Schumacher, E. F. (1973). *Small it's Beautiful*. London: Blond Briggs.
- Secretaría de Educación Pública. *Estadística del sistema educativo*. México, ciclo escolar 2016-2017.

# Superación de la violencia: de lo biológico a lo espiritual

**J.R. Medardo Plasencia Castellanos**  
Universidad Motolinía del Pedregal (México)  
med\_plas@hotmail.com

## Abstract

The educational evolution from the biological to the spiritual. In humans we can distinguish their biological dimension and their spiritual dimension, much of their behavior is determined by biological laws such as feeding and survive feeding on another living being so it is necessary to kill and exercise violence to overcome it. This practice of biological life transfers it to their interpersonal relationships abusing and exploiting the other. The behavior of man throughout history has not evolved to establish a relationship with its similar of encounter and cercimiento, and not of domination, a life more in the spiritual order to procure and promote the good of the other and not to live at the expense of the other. That is why it is necessary to educate spiritually so that it does not transfer what is proper from the biological to the spiritual and achieve an education for peace in the encounter and harmonious growth with the other.

**Palabras clave:** violencia, biológico, espiritual, educación, fe, persona

## La evolución educativa desde lo biológico a lo espiritual

Hoy vivimos en un mundo de violencia y de mayor conciencia acerca de ella al incorporar nuevas formas y más sutiles de violencia que se resaltan más por el desarrollo de una mayor conciencia social, de justicia sustentada en la dignidad de las personas, en los derechos humanos y en el derecho de los niños. Hay más cuidado y más atención por los derechos de las mujeres, de las relaciones intrafamiliares y escolares. Este desarrollo humano en el ámbito de los derechos y de la dignidad de las personas hace más sensible detectar la violencia que antes no se percibía y quizá ni se consideraba.

Lo paradójico de este mundo de violencia es la constante inquietud por la paz a finales del siglo XX, siglo en el que han proliferado organismos nacionales e internacionales que trabajan por que la violencia sea denunciada, superada y sancionada.

Una sociedad de mayor justicia y paz no se alcanzará por el destino ni por un milagro. Solo será posible por el esfuerzo y compromiso de las personas que trabajen para

lograrlo. Un modo es por medio de la educación que ayude a resolver las diferencias, no por la ley del más fuerte, sino por un desarrollo de la conciencia de las personas que ayude a resolver sus conflictos, que por no hacerlo con prudencia y respeto terminan en violencia, en destrucción de la vida y de la integridad emocional de las personas.

Son evidentes los avances científicos y tecnológicos que el hombre ha logrado a lo largo de su historia: son sorprendentes en la medicina, en las comunicaciones, en sus organizaciones sociales y culturales. Estos avances muestran la grandeza del potencial humano, de todo lo que es capaz de realizar en el mundo de la construcción, de la innovación, de la adaptación y de la transformación de materiales, y de modos de resolver los diversos problemas en su relación con el mundo. Ante este progreso surge la pregunta inevitable: por qué el hombre sigue teniendo una interacción humana de dominación y de violencia. La violencia se ha mantenido y aumentado a lo largo de la historia humana, y en nuestro tiempo ha logrado niveles insospechados de desarrollo y de crueldad.

Qué le sucede al hombre que no logra controlar su ira, su envidia y su total carencia del respeto por las personas. Parece que no ha aprendido a resolver sus diferencias por medio del diálogo, del encuentro y del entendimiento. Existe alguna causa propia de la naturaleza del ser humano que lo ate o lo determine a la violencia o a la dominación. Se puede considerar que la violencia sea solo el resultado de un espíritu maligno, de una vida espiritual perversa.

¿El mal se reduce a las acciones inteligentes del ser humano? O podemos considerar que este es un proceso en la evolución del hombre, que no ha logrado trascender o superar los orígenes primigenios de la evolución orgánica.

Empecemos por distinguir ciertos constitutivos del ser humano, como son su naturaleza orgánica como ser biológico. Los seres vivos están altamente organizados, por lo que contienen partes especializadas y coordinadas. Su vida depende de una enorme cantidad de reacciones químicas interconectadas. Los seres vivos necesitan energía y nutrientes para sustentar la vida, es decir, tienen un proceso metabólico.

Los organismos regulan su ambiente interno para mantener las condiciones necesarias para el funcionamiento celular, que la conocemos como homeostasis. Los seres vivos experimentan un crecimiento regulado, que les permite reproducirse para crear nuevos organismos; además de responder a los estímulos o cambios de su medio ambiente, lo que permite una composición genética que puede cambiar con el tiempo, es decir que evoluciona.

El estado evolutivo del hombre podemos considerarlo que se encuentra fuertemente sujeto a las leyes biológicas, por lo que el comportamiento de las personas está determinado por las leyes naturales de la supervivencia biológica. Por esta razón podemos

considerar que una de las causas de la violencia la encontramos en la naturaleza biológica del hombre. A ella queda determinado por las leyes de la naturaleza, lo que nos muestra que su tendencia biológica lo lleva a comportarse de acuerdo a esos principios y leyes.

Todo ser vivo se alimenta de otros seres vivos. No es posible mantener la vida sin la vida del vivo, de su energía, de sus nutrientes que caducan después de un tiempo de su muerte. Para que el vivo exista necesita despojar a otro ser vivo de su vitalidad antes de que se pierda.

La única forma que existe, por ahora y desde el inicio de la vida, para sobrevivir es imponiéndose al otro vivo y arrancarle su vida, obviamente por medio de la muerte. Por lo tanto, hay que matar y dominar para sobrevivir. Esta relación encara una dominación necesaria para que gane en esa lucha el más fuerte o el más hábil. Esta lucha no es solo del hombre con los animales, sino también lo es con el mundo vegetal. Lo arranca y se lo come antes de que se pudra.

Si bien es cierto que el hombre por su inteligencia ha reglamentado el respeto a los otros seres vivos y procura que su muerte sea lo menos violenta posible, incluso ha desarrollado toda una medicina para los animales y una serie de técnicas para la mejor conservación y crecimiento del mundo vegetal que le sirvan para su alimentación. Esa inteligencia es la expresión de su espíritu que ha logrado un buen desarrollo en los diferentes ámbitos de la vida humana, desde sus modos para alimentarse hasta los avances sociales, políticos, morales y tecnológicos, con lo que se busca un mundo de derechos y de respeto para todos los seres de su entorno.

El problema del hombre actual está en que sigue determinado por su dimensión biológica, y por eso es tan proclive a la violencia, que no la hace instintivamente, sino con plena conciencia y conocimiento, y genera violencias más destructivas y más sofisticadas, como los crímenes sádicos, los efectuados en campos de concentración, las estrategias de la guerra, las perversiones para destruir a una persona moral y socialmente por medio de difamaciones, extorsiones o chantajes.

¿El hombre podrá ordenar sus tendencias biológicas desde el desarrollo espiritual? ¿Si la mente enferma al cuerpo, por qué no puede del mismo modo curarlo?

La tendencia natural del ser vivo es sobrevivir a costa del otro, o bien por medio de la opresión o dominio del otro. Es muy claro que las leyes de la vida son violentas y dominantes, y no tiene escrúpulo en actuar en razón de ellas. Si no las cumple, se muere; es una especie de suicidio biológico. Las tendencias naturales biológicas no son intencionales, sino determinadas por los principios de la vida biológica.

En la vida del hombre es necesario distinguir su parte biológica y su parte espiritual. La parte biológica corresponde a todo aquello que le permite mantener saludable su

cuerpo por medio de su nutrición y buen funcionamiento de su organismo. La parte espiritual corresponde a todo aquello que se refiere a sus conocimientos, pensamientos, su lenguaje, su valoración, su desarrollo de la ciencia, de las artes y de las tecnologías. Todo aquello que al hombre le permite aprender, imaginar, diseñar, crear y construir: desde una silla hasta un vehículo que navega o vuela.

Experiencias de la vida de nuestro espíritu que todos tenemos es el amor, la desolación, el desencuentro, la creencia. Por diferentes experiencias sabemos la importancia y la fuerza de la fe en la vida humana, que en ocasiones llamamos sugestión. En la práctica médica se suele dar pastilla que no contiene ninguna sustancia curativa y solo es un paliativo, pero el enfermo se cura. Ciertamente eso no sucede con cualquier enfermedad.

La fe no solo repercute en la enfermedad o en la salud, sino es más bien una condición necesaria en la vida humana de las personas. Nuestras relaciones son posibles por la fe que tenemos a las personas; de ahí que nos pongamos en manos de un médico que no conocemos para que nos cure, aceptemos sus indicaciones y creamos que nos devolverá la salud. Si vamos a un abogado sucede lo mismo, así como con un carpintero o un plomero. Lo curioso está en que la fe hace posibles las transas y los fraudes porque confiamos y la otra persona nos engaña. ¿Puede haber engaño sin fe, sin confianza, sin esperanza? ¿Es posible la mentira sin la creencia de que nos dicen la verdad? La mentira es válida porque se cree en la verdad.

Nuestra capacidad de creer y de engañar es por ser libres, al tener la capacidad de formular nuestros propios pensamientos, valorar para decidir por lo que más nos interesa o conviene. Podemos decir la verdad o decir mentiras, podemos buscar el bien o hacer daño a los seres que nos rodean.

Carl Rogers considera que:

Todas las elecciones del ser humano son como expresiones de búsqueda de la autorrealización, del desarrollo interior. La plenitud personal, tanto en términos del individuo como de la sociedad y de la especie, no es un movimiento inducido desde afuera, sino una característica inseparable de la existencia; con todo, para que el organismo alcance esta plenitud, se requiere de ciertas condiciones básicas en el ambiente en el que se concreta. Cuando estas circunstancias externas proyectan amenazas e imposiciones sobre el yo, la prioridad de defender la integridad de este yo lleva al individuo a falsear o negar interiormente su realidad vivencial, a reprimir sentimientos o deseos percibidos como incompatibles con la satisfacción de necesidades básicas. (Rogers, 1989, p. 19)

La vida humana se identifica como una actividad inteligente, ordenada voluntariamente a ciertos fines determinados, de acuerdo a sus intereses y preferencias; diferenciándola de la parte biológica, entendiéndola a esta como todo aquello que es orgánico en el hombre. Este planteamiento puede incurrir en una concepción dualista del hombre que separa lo orgánico de lo espiritual.

Esa concepción no resuelve la íntima relación que existe entre el cuerpo y el espíritu, como se puede apreciar en los sucesos de la vida diaria, como las enfermedades psicosomáticas, que, a partir de las preocupaciones del hombre que son de carácter psíquico, afectan seriamente su estado físico. Pensemos en los trastornos de nuestra época: ¿cuántas de las enfermedades biológicas tienen su causa en lo psíquico, como es el caso de la gastritis, la colitis, entre otras?

En segundo lugar, la vida emotiva en la que el hombre siente por lo que piensa; el hombre se ríe, por lo que piensa e imagina, son actos espirituales que afectan al cerebro. La tristeza es provocada por algo que piensa y repercute en sus sensaciones. El nerviosismo del hombre puede cambiar su modulación de voz, sudoración de las manos por algo que piensa, que teme o se siente inseguro. Al referirnos a lo psíquico, a la parte emocional y simbólica del hombre se habla de lo espiritual.

La actuación del hombre siempre es dirigida por un logos, por un orden, por una intencionalidad que le permite orientar su actividad diaria en un sentido, con una finalidad. Aaron Beck, fundador de la terapia cognitiva, considera que las personas sufren por la interpretación que realizan de los sucesos, y no por estos en sí mismos.

Los procesos cognitivos son los mecanismos de codificación, almacenamiento y recuperación de la información existentes en las estructuras cognitivas (esquemas). Por tanto, se incluyen entre los procesos cognitivos: la percepción, la atención, la memoria y la interpretación.

El hombre por sus procesos cognitivos supera la dimensión biológica al nivel de actuar con una complejidad, como es el desarrollo de la cultura y de sus organizaciones sociales. Esos procesos le permiten desarrollar su persona, ordenar sus tendencias biológicas en su interacción humana al establecer relaciones, no de poder, de dominación, de violencia, sino de encuentro, de reconciliación y de crecimiento. Cuando la persona vive el encuentro humano supera mucho de sus tendencias biológicas, como el de la violencia, como bien lo ilustra Emmanuel Levinas: «La acción violenta no consiste en encontrarse en relación con el otro; es precisamente aquella en la que estamos como si estuviéramos solos» (2000, p. 84).

Edith Stein presenta al hombre como ser libre, como el yo espiritual que se abre al mundo (1998, p. 141). Ese yo libre es el que puede y debe formarse a sí mismo, al decidir desde su interior a hacer o negarse a hacer algo. Tiene la capacidad de percibir sus exigencias y darles seguimiento; de él depende ponerse fines y hacerlos realidad en sus actos. Poder y deber, querer y actuar están muy estrechamente relacionados entre sí.

La vida espiritual, esto es el crecimiento personal, el desarrollo del potencial humano en la vida y en el proceso educativo, se alcanza solamente aprendiendo a responder todo

lo que se nos presenta en la vida, y a cada una de sus dimensiones plenamente y con dignidad humana.

La educación radica en desarrollar el espíritu para actualizar las facultades del hombre en el acontecer de la vida humana de acción y creación del mundo humano.

Para el filósofo español Antonio San Cristóbal:

Por el obrar del espíritu se realiza el ser constitutivamente libre del hombre, emerge de la dimensión del espíritu de las operaciones humanas una realidad nueva mediante procesos que comienzan en el espíritu y terminan en el ser mismo del espíritu. Solo mediante este doble curso del proceso puede ser realizado el ser personal del hombre en el decurso de su vida. El hombre se acerca a las cosas y se ocupa de ellas a través de su persona inmaterial, ya que esta es la condición fundamental de todas las operaciones humanas en cuanto humanas.

Solo el espíritu tiene el poder de decidir el sentido de su vida personal, al mismo tiempo que la capacidad de realizarse a sí mismo. El hombre encuentra a su disposición un repertorio de posibilidades, y entre ellas decide realizar algunas determinadas y abandonar otras. Lo que su vida llegue a ser depende, pues, del uso que haga de las posibilidades con que cuenta en el decurso de su existencia. (San Cristóbal, 1965, p. 591)

Si queremos una educación para la paz que desarrolle la conciencia de las personas, para resolver sus conflictos, son necesarios el encuentro, la comunión y la convivencia de respeto y de reconocimiento de las diferencias en una sana convivencia que motive el crecimiento espiritual. El hombre es un ser abierto al mundo, al cosmos y al misterio del universo físico y humano.

Es un ser que se proyecta hacia formas nuevas de saber, de ser y de hacer; su ser está en constante actividad espiritual conociendo, decidiendo, actuando y creando por estar dotado de la luz de la razón, que ilumina todo lo presente para conocerlo, gozarlo y transformarlo, como es la luz del sol a los ojos que miran las cosas del mundo. Luz por la que mira, conoce, se adentra y comprende las cosas y al ser del hombre. Luz necesaria para que trascienda el actuar humano, su dimensión biológica y realizarse con el otro en armonía de un mayor bien.

## Referencias

- Rogers, C. (1989). *La persona como centro*. Barcelona: Herder.
- Levinas, E. (2000). *La huella del otro*. México, D.F.: Taurus.
- Stein, E. (1998). *Estructura de la persona humana*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- San Cristóbal, A. (1965). *Filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Rial.



## **Resúmenes de investigación**



# Internacionalización de la universidad y las políticas de cooperación y desarrollo

**Dra. María Isabel Núñez Flores**

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú) [inunezf@ec-red.com](mailto:inunezf@ec-red.com)

## Resumen

El estudio pretende analizar el proceso de internacionalización de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en los años 2017-2018, con base en la información proporcionada por la Oficina General de Cooperación y Relaciones Interinstitucionales (OCGRI), que centraliza y articula con todas las dependencias académicas, las facultades en las que se fomenta la movilidad de estudiantes mediante convenios de intercambio estudiantil con permanencia temporal breve o un periodo que comprende el ciclo. Reconoce que se implanta una gestión que proyecta la internacionalización de la universidad, como estrategia de la política institucional, además de fomentar el mejoramiento de la calidad educativa. Asimismo, se describe la experiencia de algunas universidades latinoamericanas en la internacionalización. Este proceso registra un incremento motivado por la influencia de organismos internacionales como la OCDE y los programas de fomento de investigación como Erasmus, de la Unión Europea. Estas instituciones propugnan la internacionalización, lo cual implica el financiamiento de los programas de movilidad y la cooperación.

**Palabras clave:** internacionalización, universidad, cooperación, desarrollo y políticas educativas

## Abstract

The study aims to analyze the process of internationalization of the National University of San Marcos (UNMSM) in the years 2017-2018, based on the information provided by the General Office of Cooperation and Inter-institutional Relations (OCGRI), which centralizes and articulates with all the academic dependencies, the Faculties in which student mobility is promoted through student exchange agreements with short temporary stay or a period that includes the cycle. Recognizes that a management is implemented that projects the internationalization of the University, as a strategy of institutional policy, in addition to promoting the improvement of educational quality. Likewise, the ex-

perience of some Latin American universities is described, in the process of internationalization that registers an increase in mobility originated by the influence of international organizations such as the OECD and research promotion programs such as Erasmus + of the European Union that are proponents of the growing trend of internationalization, which implies the financing of mobility programs.

**Keywords:** internationalization, university, cooperation, development and educational policies

# **Produção científica da enfermagem no cenário da internacionalização da educação**

**Bach. Ana Moreira Gonçalves Marques**  
Centro Universitário Padre Anchieta (Brasil)

## **Resumo**

A enfermagem é uma profissão comprometida com o bem-estar da população e está presente nos diversos serviços de saúde no Brasil e no mundo. Com o crescente estímulo à internacionalização da educação, é fundamental que a enfermagem participe deste processo integrando conhecimentos, construindo novas teorias e desenvolvendo técnicas universais. O objetivo dessa pesquisa é identificar na literatura qual o papel da produção científica na área da enfermagem no processo de internacionalização da educação. A metodologia eleita é do tipo exploratória, através da leitura de artigos científicos da área. Foi evidenciado que apesar do aumento das publicações na área da enfermagem, as publicações existentes não representam a magnitude desta categoria e ainda encontram dificuldades para consolidar-se internacionalmente. Para que as publicações da enfermagem alcancem uma posição de destaque mundial devem ser desenvolvidas ações que vão além das habilidades do pesquisador, sendo necessário o envolvimento dos editores de revistas, instituições de ensino e criação de políticas de incentivo à pesquisa.

**Palavras-chave:** enfermagem, internacionalização da Educação, produção científica

# Prototipo didáctico Sistema Interactivo con PLC

José Luis Preciado Carrillo

Martín Álvarez Álvarez

## Resumen

Aunque existen diversos Sistemas Interactivos con PLC en el mercado, la presente propuesta se diferencia en el diseño contextualizado a la realización de proyectos reales, donde se ve la aplicación real de un entrenador. El segundo factor sería el económico, pues este sistema es realizado con poco dinero comparado con el que se invertiría con un Sistema Interactivo con PLC comercial.

Otra innovación de este sistema sobre los comerciales es su facilidad de manejo, ya que el alumno no necesita tanta información para utilizarlo.

Asimismo, si requerimos utilizar más entradas y salidas, se pueden colocar al PLC extensiones para poder hacerlo más potente.

No se puede negar que un proyecto de este tipo puede tener gran impacto, ya que este podría suplir la falta de equipamiento en las escuelas de educación media superior a un costo mucho menor que el de las opciones comerciales. Además, este proyecto vincula prácticas cercanas a la realidad.

**Palabras clave:** prototipos didácticos, sistemas Interactivos, PLC

## **Capítulo II**

**Atención a la diversidad. Escuela inclusiva. Educación especial. Educación sexual y género**



# Aulas inclusivas

Patricia Milagros Ramírez Talledo

## Resumen

Garantizar una educación de calidad para todos es la gran preocupación de muchos países en los últimos años. Los cambios en el sistema educativo y una modalidad de educación especial, que asegura la atención de las personas con discapacidad severa o multidiscapacidad, conllevan a la formación de profesionales idóneos para esta tarea. Esta realidad podría garantizar los grupos de apoyos necesarios en educación inclusiva. Hablar de inclusión escolar significa crear una nueva propuesta educativa que transforme el sistema, la organización y la cultura escolar, el currículo y la formación de los profesionales, y la labor docente, a fin de que los estudiantes, sin ninguna excepción, ejerzan su derecho a la educación en similares condiciones.

Para este fin, el maestro del aula asume la responsabilidad de flexibilizar el currículo con los ajustes y adaptaciones convenientes en cada elemento, y propone objetivos que reflejan lo que se pretende que las personas aprendan, los contenidos que especifican los conceptos que se pretende enseñar, las estrategias metodológicas que describen cómo enseñar, las tareas pensadas para que se aprenda, los recursos que detallan los materiales a emplear y la evaluación en la que se valoren los aprendizajes de los estudiantes.

**Palabras clave:** aulas inclusivas, educación especial, inclusión escolar

## Introducción

La escuela como institución educativa de primer orden debe lograr identificar las barreras para el aprendizaje, buscar formas efectivas de reducirlas y ampliar los apoyos, para ofrecer una variedad de oportunidades de aprendizaje ligadas a un currículo flexible, que dé respuesta a las realidades socioculturales, económicas, emocionales y afectivas de los estudiantes, a los diversos estilos y ritmos de aprendizaje, como a la diversidad de intereses.

En las instituciones educativas, los procesos inclusivos se orientan en la búsqueda de formas para que estudiantes, maestros, especialistas y todos los miembros involucrados puedan emplear todas sus potencialidades para beneficio tanto propio como de la co-

munidad educativa, y propicien espacios de apoyo encaminados al incremento del logro académico.

De acuerdo con el principio de inclusión, es necesario hacer posible el acceso a una educación de calidad con equidad e igualdad de oportunidades para todos.

Asumir el compromiso de respetar los derechos de todos los niños y niñas significa asumir la responsabilidad de orientar a las instituciones educativas que los acogen, por lo que se hace imprescindible formar maestros que promuevan los principios de igualdad y equidad en el proceso de aprendizaje, y respeten la diversidad, de modo que asuman las diferencias como oportunidades de aprendizaje.

## Objetivos

- Difundir aspectos teóricos e investigaciones recientes que permitan a las instituciones educativas obtener propuestas de mejora en el logro de los aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes, respetando las diferencias individuales.
- Motivar a los directivos de las instituciones educativas a ofrecer al maestro de aula un asesoramiento y acompañamiento permanente a fin de atender las demandas y necesidades que implica una atención inclusiva en aulas heterogéneas.
- Propiciar la formación profesional permanente del maestro con la finalidad de garantizar una educación que respete la diversidad en el aula.

## Desarrollo

### 1. Antecedentes de la educación inclusiva

#### 1.1 La historia en la educación

Desde que se inicia la vida del ser humano, las personas que presentaban algún retraso o alguna alteración en comparación con las demás fueron excluidas, rechazadas o marginadas por el mismo grupo al que pertenecían.

Habría que recordar que, desde la época primitiva, las personas con características diferentes eran abandonadas o ignoradas, ya que no favorecían la supervivencia del grupo, sin embargo, hacia la Edad Media y la influencia del cristianismo, aparecieron actitudes de compasión y condena del infanticidio (Peñafiel, Torres y Fernández, 2014). Pero esto cambió poco a poco, ya que, según Lledó (2013), hacia el siglo XVII se encuentran ciertas evidencias de prácticas educativas con niños y niñas con deficiencias sensoriales, pero este cambio no fue radical como se hubiera deseado, ya que, al referirse a estas personas, se utilizaban términos como imbeciles, anormales, débiles mentales, retrasados, excepcionales, inválidos, ciegos, sordos y mudos, entre otros términos, y continúa en la actualidad con una variación de la terminología que de igual forma resalta la diferencia.

Muchos filósofos, pedagogos y psicólogos han hecho importantes aportaciones a este proceso educativo, como Rousseau, Pestalozzi (en Suiza) y Fröebel (en Alemania), John Dewey, quienes plantearon que la educación general debía centrarse en el niño y adecuarse a las diferencias de las personas. Para Arnaiz (2003), desde siempre han existido personas normalmente capaces, unas menos y otras más capaces.

En el siglo XIX se mejora la atención a estas personas desde una atención asistencial y médica, por lo que se inició la creación de escuelas especiales para niños con retraso mental.

El sistema educativo a nivel mundial inicialmente contempló la educación básica regular como único sistema y segregó a la educación especial.

La modalidad de educación especial inicialmente brindó atención a todos los estudiantes con algún tipo de capacidad, sin embargo, las nuevas tendencias en educación iniciaron la propuesta de integración y luego la de inclusión. De esta manera, la propuesta fue que los centros de educación especial existentes solo atendieran los casos más severos.

### *1.2 La educación inclusiva en el mundo*

El interés por el desarrollo de una práctica pedagógica adecuada en la educación inclusiva se ha planteado desde que se reconocen los derechos de todas las personas, lo que se sustenta en tratados, acuerdos y convenciones internacionales.

Uno de estos documentos es la Declaración de los Derechos Humanos, el cual fue adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, en la que se planteó un ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse. Para Escribano y Martínez (2013), esta visión permite ver a la educación inclusiva como una nueva ética.

Con la Declaración de los Derechos de los Impedidos publicada en 1975 (Casado y Lescano, 2012), realizada por la Organización de las Naciones Unidas, se empezaron a consolidar los primeros logros en materia de minusvalías.

Otro suceso importante, como mencionan Casado y Lescano (2012), es la Conferencia Mundial de la Unesco celebrada en Jomtien (Tailandia) en 1990, en la cual se aprueba la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT) y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.

La Conferencia de Jomtien representó un hito importante en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano.

Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, propuestas por las Naciones Unidas en 1993 (Escribano y Martínez,

2013), se lograron gracias a una serie de reuniones mundiales previas que se iniciaron en 1987 en Estocolmo, para examinar el desarrollo de la ejecución del Programa de Acción Mundial. El 20 de diciembre de 1993, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.

Otro antecedente importante es el Foro Mundial sobre la Educación celebrado el 28 de abril de 2000 en Dakar, Senegal, el cual adoptó el Marco de Acción de Dakar, Educación para todos: cumplir los compromisos comunes.

El 13 de diciembre de 2006 se realizó en Nueva York la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Para Escribano y Martínez (2013), esta es una de las normas internacionales más reciente e importante para las personas con discapacidad, que se enfoca en la educación inclusiva, sobre todo, en el artículo 24.

Es necesario también considerar la 48° reunión de la Conferencia Internacional de Educación, que tuvo por lema “La educación inclusiva, camino hacia el futuro, celebrada en Ginebra en el 2008”.

### *1.3 Políticas inclusivas en el Perú*

En nuestro país también se ha dado esta paulatina evolución de la segregación y exclusión hacia la integración e inclusión. El Ministerio de Educación, desde el año 1971, considera a la Educación Especial como una modalidad del sistema educativo (Minedu, 2012). En la década de los ochenta se establecen Centros de Educación Especial (CEE), con los niveles de educación inicial y primaria, para estudiantes excepcionales a partir de los seis años.

En la década de 1990 se desarrolló el Proyecto de Integración de Niños con Necesidades Especiales a la Escuela Regular, con el asesoramiento de la Unesco, incorporándose por primera vez los estudiantes con discapacidad a los colegios regulares.

Con la Ley General de Educación N.º 28044, promulgada en julio del 2003, la educación inclusiva promueve una escuela que acoge a todos los estudiantes.

En el 2006, mediante el D.S. N.º 006-2006-ED, se creó la Dirección Nacional de Educación Básica Especial y en el 2008 adquiere el rango de Dirección General (Minedu, 2012) y con el D.S. 026-2003-ED se declaró la Década de la Educación Inclusiva del 2003 hasta el 2012.

La Dirección General de Educación Básica Especial emitió la R. D. N.º 354-2006-ED, que aprueba la Directiva N.º 076-2006-VMGP-DINEBE (16-05-06): Normas complementarias para la Conversión de los Centros de Educación Especial en Centros de Educación Básica Especial (CEBE), y los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Ne-

cesidades Educativas Especiales (SAANE). La modalidad de Educación Básica Especial se constituyó en el conjunto de recursos educativos para la atención de los estudiantes con discapacidad, talento y superdotación, matriculados en el sistema educativo regular, que brinda el apoyo y asesoramiento a los diferentes niveles y modalidades que incluyen a los estudiantes con discapacidad a través de los SAANE, y al mismo tiempo, atendiendo en forma escolarizada a los estudiantes con discapacidad severa o multidiscapacidad, que por sus necesidades educativas múltiples no pueden ser atendidos en los colegios de educación básica regular.

En la escuela inclusiva se concibe la individualización de la atención en relación con la identificación de las necesidades educativas y se plantea el currículum único y flexible, que se adapte a las características y necesidades del estudiante.

El Minedu (2102), mediante la R. M. N.º 069-2008-ED, aprueba la Directiva N.º 01-2008-VMGP- DIGEBE, que considera las Normas para la matrícula de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en las Instituciones Educativas de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo (05/02/08). La R. V. M. N.º 025-2008-ED aprueba la Directiva N.º 069-2008-VMGP-Digebe, que establece las normas referidas a la planificación, organización, ejecución, al monitoreo y a la evaluación de las actividades de la Campaña Nacional de Sensibilización y Movilización por la Educación Inclusiva (26-06-08).

## **2. Educación inclusiva**

La educación en general reconoce la necesidad de hacer posible que todos los alumnos reciban una educación de calidad centrada en las necesidades individuales de cada uno de los estudiantes. Arnaiz (2003) afirma que este objetivo, antes mencionado, coincide perfectamente con el de la educación inclusiva, ya que persigue la atención a la diversidad que existe en un aula, se respetan las características particulares de los estudiantes y la posibilidad de aprender se incrementa para todos.

La educación inclusiva defiende una educación eficaz para todos y no hace ninguna diferencia por motivo de procedencia, color, sexo, lengua, religión, discapacidad, superdotación, origen social ni cualquier otra condición.

### *2.1 De la integración hacia la inclusión*

Arnaiz (2003), desde hace muchos años, ha hecho importantes aportaciones a la educación inclusiva, y ha diferenciado claramente la integración de la inclusión. La integración viene a ser la unión de la educación ordinaria y la educación especial en un proceso dinámico y complejo, en el cual se reúnen estudiantes con o sin necesidades especiales en un contexto en común, con algunas modificaciones en el aula, según sea el caso. La inclusión, en cambio, se centra en conocer las cualidades y necesidades de cada uno y

de todos los estudiantes del contexto educativo, al respetar la heterogeneidad del grupo, así como a garantizar una planificación educativa que le permita al docente emplear una diversidad de instrumentos, actitudes y recursos, tanto intrapersonales como interpersonales para beneficio y éxito de todos.

En Estados Unidos aparece la Regular Education Initiative (RIE) con la propuesta de la inclusión de los niños con alguna discapacidad en la escuela regular, que tuvo como principal exponente a Stainback y Stainback, hacia 1989. La propuesta es que todos los alumnos sin excepción reciban su educación escolar eficaz en escuelas regulares, en un único sistema, y al mismo tiempo analiza y critica la ineficacia de la educación especial. Este movimiento americano se extiende a otras partes del mundo, y a finales de los ochenta y principios de los noventa aparece con fuerza el movimiento de inclusión. En España, entre 1993 y 1997, destacaron las propuestas de Arnaiz, García Pastor y Ortiz, quienes manifestaron su descontento por los logros en integración. Ellos proponen una nueva visión del concepto de necesidades educativas especiales y un análisis de las formas de organizar y de enseñar en los centros educativos como causantes de las dificultades que presentan los estudiantes en el sistema educativo.

La inclusión, como menciona Ainscow (citado por Arnaiz, 2003), se enfoca hacia todos los alumnos, ya que todos tienen una forma distinta de aprender o pueden experimentar dificultades en alguna parte del proceso de aprender. Macarulla y Saiz (2009) afirman que la inclusión es dar respuestas educativas diversas a alumnos diversos, es valorar la heterogeneidad como una oportunidad de afrontar nuevos retos educativos.

### *2.2 El sistema educativo y la educación inclusiva*

Las escuelas inclusivas se basan en un modelo en el que estas se convierten en comunidades en la que todos los agentes que forman parte de ella, como el director, los maestros, los estudiantes y los padres de familia, entre otros agentes educativos, se reúnen y toman acuerdos comunes para tener el objetivo claro de lograr que todos sin excepción participen y aprendan. Esta escuela que se describe se apoya en la idea de una escuela como comunidad de aprendizaje, por lo cual debe ser vista como una organización que aprende, compuesta por una dinámica interna de formación y de cambio para resolver problemas y que al mismo tiempo colabore con el entorno que la rodea (León, 2012). Este sentido de comunidad también se vive dentro del aula, en las interrelaciones entre maestros y profesionales de la institución, en las interacciones con profesionales y especialistas de otras instituciones, es decir, ampliando sus horizontes hacia la comunidad local.

### *2.3 Planteamiento inclusivo en el aula*

Es una realidad para todos los maestros que los estudiantes que conforman las aulas no tienen el mismo ritmo de aprendizaje ni aprenden de la misma forma. Ante esta realidad,

durante muchos años se vienen planteando alternativas para solucionar la problemática del aula y dejar atrás el modelo tradicional en el que se enseñaba a todos los alumnos como si todos fueran iguales, a pesar de lo evidente que puede ser la diferencia. Por este motivo, se hace necesario dejar de lado los agrupamientos homogéneos, lo que podría dar paso al respeto por las diferencias en el aula.

Peñafiel, Torres y Fernández (2014) hacen referencia a un planteamiento inclusivo en el que el estudiante con discapacidad logre desarrollar al máximo el aspecto académico y que al mismo tiempo le brinde un entorno social estimulante que le permita mejorar el uso del lenguaje, adquirir las conductas apropiadas y desarrollar habilidades sociales en la convivencia con los compañeros y en una situación real de aprendizaje. Los estudiantes con discapacidad intelectual incluidos en las aulas no aprenderán exactamente lo mismo que sus compañeros, pero al socializar con sus pares tendrán la oportunidad de aprender lo que esté dentro de sus posibilidades.

La cultura que se instala conjuntamente con un clima favorable en un aula inclusiva, para León (2012), depende del compromiso y de la responsabilidad que asume el profesor, tanto en la gestión del aula como en la forma como propicia las relaciones sociales, las normas al hablar y la dinámica que se da en el aula.

El maestro es el responsable de efectuar las adaptaciones curriculares correspondientes a la heterogeneidad del grupo (Arnaiz, 2013). Es decir, no solo para atender al estudiante incluido sino para ajustar y diversificar el currículo con la finalidad de ponerlo a disposición de todos los integrantes del aula. El maestro diseña y desarrolla el currículo, él se preocupa por investigar la situación que se da en el aula, las características de sus alumnos y es capaz de crear el currículo más adecuado, que le permita flexibilizar algunas actividades, realizar adaptaciones pertinentes y evaluar para replantear formas de trabajo más apropiadas para lograr los objetivos propuestos.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, Peñafiel, Torres y Fernández (2014) afirman que si los maestros toman en cuenta los principios pedagógicos, encontrarán en ellos una gran orientación en la preparación, la planificación, la ejecución de las actividades y las adaptaciones curriculares. Para Muntaner (2010), la inclusión no debe entenderse como una propuesta que efectúan los maestros para algunos alumnos en particular, de lo que se trata es de hacerlo para cada uno de los estudiantes del aula, ya que todos deben ser considerados y respetados con sus diferencias individuales.

#### *2.4 El currículo en la práctica educativa inclusiva*

La propuesta de un currículo abierto y flexible también es considerada por Arnaiz (2003) y lo señala como el primer elemento de atención a la diversidad, por lo que da a los centros la posibilidad de ajustar la propuesta curricular de acuerdo al contexto y a la diver-

sidad de capacidades, intereses y motivaciones de los estudiantes. Se asume la existencia de un currículo oficial en cada uno de los niveles educativos con objetivos claros y con la especificidad necesaria de las áreas a contemplar.

El currículo hace referencia a todo lo que se enseña en las escuelas, y se consideran en él todos los aprendizajes que una sociedad señala como esenciales para garantizar el éxito futuro de las personas. Cabe aclarar que no solo se hace referencia a contenidos teóricos, sino también se toman en cuenta toda la experiencia, las actividades que se desarrollan al interior de las aulas y de las escuelas que se han considerado en los diseños curriculares.

#### 2.4.1 Organización de los contenidos curriculares

Los contenidos hacen referencia a lo que los estudiantes deberían saber y comprender durante todo el proceso de aprendizaje. Peñafiel, Torres y Fernández (2014) resaltan que una decisión clave en el proceso de enseñanza es que los maestros determinen lo que sus estudiantes tienen que aprender.

Para que todos los alumnos tengan acceso al currículo, es necesario efectuar algunas modificaciones, que son posibles gracias a su condición de flexible. Esto significa decidir si un contenido es muy extenso o hace falta recortar la información, si el grado de dificultad es muy alto o es necesario presentarlo de una manera más sencilla, para lo cual es indispensable, también, tener claro el grado de abstracción para aprender un concepto o el grado de complejidad del proceso al que se expondrán cada uno de los estudiantes.

Para efectuar la adaptación de los contenidos, Muntaner (2010) señala que estos deben estar previamente seleccionados, priorizados, secuenciados, organizados, sistematizados y planificados. Existe también la posibilidad de cometer errores al tratar de abarcar demasiados contenidos para cumplir con la exigencia en algunas instituciones, lo cual limita la posibilidad de profundizar en cada uno de los contenidos, lo que conllevaría a que se desarrollen muchos, pero en forma superficial. Asimismo, un exceso en la reducción de los contenidos de forma exagerada puede llevar a perder de vista el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento crítico en los alumnos con mayores capacidades. El aprendizaje de conceptos y procesos se logra en la interacción con otras personas y en el contexto real, a través de adaptaciones que favorezcan las posibilidades de aprendizaje en situaciones naturales de convivencia.

Para atender las diferencias en los estilos de aprendizaje y en los conocimientos previos de los estudiantes, Gallego y Rodríguez (2012) afirman que las adaptaciones en la organización de contenidos y objetivos es la mejor medida.

Es recomendable que el maestro del aula efectúe la secuencia de los objetivos y contenidos del menor al mayor grado de dificultad, y tal como refiere Muntaner (2010),

descomponiendo las tareas en mayor cantidad de pasos o simplificándolos, adaptando así el proceso a sus reales posibilidades.

#### 2.4.2 Estrategias metodológicas inclusivas

Las estrategias metodológicas que el maestro decida emplear en el aula serán determinantes para favorecer el desarrollo de la práctica inclusiva. En este sentido, el empleo de diversas estrategias curriculares permite planificar una serie de tareas y actividades en la que todos los alumnos por igual tienen posibilidades de participar y tener éxito.

También, para Peñafiel, Torres y Fernández (2014), es preciso considerar ciertas adaptaciones más precisas de acuerdo a la información obtenida en el informe psicopedagógico del estudiante, y en primera instancia estará la consideración de las adaptaciones curriculares individuales (ACI), es decir, la atención individualizada como respuesta a las diferencias halladas en el componente curricular respecto al grupo, lo cual exige modificaciones que se ajusten a las necesidades de cada estudiante, con relación a sus características individuales, al desarrollo personal y social, a la historia educativa, a la competencia curricular, al estilo de aprendizaje y a la necesidad específica de apoyo educativo.

Si bien es cierto que no existe una metodología ideal ni mejor, como lo proponen Gallego y Rodríguez (2012), se pueden definir algunas que sean más adecuadas o se ajusten mejor a las necesidades reales de cada alumno en particular.

Para Peñafiel, Torres y Fernández (2014), el maestro está llamado a enfocar su trabajo a favor de la inclusión, optando por diversas estrategias:

Estrategia 1: Grupos de aprendizaje cooperativo. Es una buena alternativa para que todos los alumnos logren formar parte en el desarrollo de habilidades planificadas para el aula. Se puede planificar el desarrollo de las áreas académicas, pero asimismo favorece la participación y la interacción del alumno incluido con sus compañeros del aula, asume tareas y responsabilidades en el grupo que lo acoge, y se desenvuelve en una cultura de colaboración, asumiendo retos y responsabilidades.

Al respecto, Muntaner (2010) enfoca la atención del docente en la importancia de variar la distribución de la clase y el orden de las mesas, con trabajo en grupos pequeños, en que todos tengan la oportunidad de hacer cosas en común.

Para Sampaio, Bortolini, Wolf y Muñoz (2014), la institución necesita tomar como valor fundamental el trabajo cooperativo, en que el objetivo tradicional ya no es un aula de organización estática en la que todos hagan a la vez la misma tarea, si no dirigir las estrategias en la búsqueda del desarrollo de la potencialidad de los estudiantes, respetando su individualidad y desarrollando competencias que les permitan participar activamente de la sociedad.

Estrategia 2: Los centros de interés. Vienen a ser la estrategia a través de la cual los maestros organizan los contenidos curriculares de acuerdo a los intereses y a la edad de los estudiantes. Para tal efecto, se propicia la motivación entre los estudiantes mediante la oferta de estímulos adecuados para que tengan oportunidad de observar y experimentar, asociar sucesos, experiencias, recursos e informaciones actuales y del pasado (León, 2012). Para este fin, se recomienda formar grupos heterogéneos pequeños.

Peñafiel, Torres y Fernández (2014) proponen esta estrategia para apoyar al alumno incluido en forma individual y tener en cuenta algunas consideraciones como la designación de un espacio en el aula, pues los centros de interés deben ubicarse separados unos de otros para no confundir el material y deben designar un lugar específico como una alfombra, una mesa o un estante, entre otros.

Estrategia 3: Resolución de problemas. Es una estrategia útil para involucrar a los alumnos en la construcción de sus aprendizajes proporcionándoles un problema sin resolver que se convierta en un reto para ellos. Es conveniente que el problema propuesto tenga relación con una situación real y que haya posibilidad de varias soluciones. Es una tarea en la que los alumnos investigan alternativas, y estudian y analizan diversas maneras de aplicar los contenidos aprendidos.

Estrategia 4: Contrato didáctico. Se refiere a un contrato pedagógico o pacto, según León (2012), quien también la señala como una estrategia que requiere negociar un acuerdo entre dos partes para lograr un objetivo. Para Przesmycki (citado por León, 2013), el objetivo de este contrato puede ser cognitivo, metodológico o de comportamiento.

Los contratos son de mayor utilidad en el caso de estudiantes que se resisten a asistir a la escuela, presentan problemas de aprendizaje o son conflictivos con su entorno. Un contrato claro le otorgará la posibilidad de expresar con libertad sus opiniones y a la vez ser consciente de su realidad.

Al momento de diseñar un contrato, tal como lo señala Tomilson (citado por Peñafiel, Torres y Fernández, 2014), es necesario considerar que el maestro es el responsable de tener claro lo que aprenderán sus alumnos y debe asegurarse que efectivamente lo hayan logrado. También deben permitirles a los alumnos asumir la responsabilidad de su aprendizaje, así como especificar los requisitos de trabajo a tener en cuenta en el desarrollo de la tarea como tiempo, comportamiento, ejecución de la tarea, en qué se compromete a realizar en el aula y en qué se compromete a realizar en casa. El maestro debe establecer las habilidades y competencias que se practicarán, así como plantear criterios de desempeño para evaluar la calidad del trabajo concluido.

Estrategia 5: Las tareas. A través de esta estrategia, los estudiantes interactúan con la información recibida y aplican conocimientos o construyen otros nuevos sobre la base de

los conocimientos previos que poseen. No todos los estudiantes están en la capacidad de realizar las mismas tareas. Se necesita considerar variación en la dificultad, en la extensión y en la indicación. Depende de la característica del grupo para asignar tareas que se ajusten a sus características reales, y ofrecer la posibilidad a todos y a cada uno de participar activamente en el desarrollo de sus capacidades.

El maestro se encuentra capacitado para adaptar las tareas y dirigir la atención de los estudiantes hacia aspectos realmente relevantes para su aprendizaje, tanto para la adquisición de conocimientos y habilidades como para su desarrollo personal. En algunos casos, la modificación necesaria de la tarea puede estar señalada en la adaptación curricular individual (ACI).

Estrategia 6: La enseñanza colaborativa. Permite atender las necesidades particulares de los estudiantes, se presenta como una realidad en la que se hace necesaria crear grupos de apoyo desarrollando formas ingeniosas de trabajo en las que lo más valioso resulta ser la colaboración. Una de las más reconocidas es la coenseñanza, lo cual significa que dos maestros son responsables de guiar el trabajo de aula, de modo que puede tratarse de un maestro tutor y de otro especializado que será el de apoyo.

La responsabilidad de guiar el aula es compartida. En este sentido se pueden contemplar cuatro modelos, entre los que señala la enseñanza interactiva (en la que dos profesores se dirigen a un mismo grupo alternando su participación a manera de diálogo), la enseñanza por secciones (se refiere a organizar a los estudiantes en grupos rotativos para ser atendidos por ambos profesores), la enseñanza simultánea o paralela (significa dividir la clase en dos grupos y cada profesor se encarga de la explicación de un mismo tema o de distinto tema simultáneamente) y, por último, la enseñanza alternativa (en la cual el aula se divide en dos grupos, el grupo más reducido estará compuesto por un promedio de seis estudiantes que necesitan un apoyo más específico, con intercambio de roles entre los maestros para dinamizar la actividad en el aula).

Por otro lado, es imprescindible el desarrollo de técnicas didácticas como actividades destinadas a ocupar el tiempo libre del que dispone el estudiante cuando termina la tarea antes que sus compañeros. No se trata de buscar pasar el tiempo, se debe asegurar que la finalidad del quehacer sea didáctica. Asimismo, son de utilidad cuando el maestro necesita dedicar tiempo exclusivo a los grupos de trabajo y los demás compañeros han concluido con el trabajo encomendado. La forma como el maestro emplee estas actividades permitirá la acogida del grupo y evitará que algunos perciban que trabajan más que otros.

#### 2.4.3 Recursos didácticos en la práctica inclusiva

El material empleado en el aula inclusiva deberá ser variado y hará que sea posible la mayor cantidad y variedad de experiencias que conlleven al desarrollo del mayor número de capacidades.

Muntaner (2010) propone generar situaciones de trabajo con el empleo de objetos reales y que pueda obtener información empleando diversas vías diferentes al empleo de un texto escrito, así como permitir la aplicación de lo aprendido y, en la práctica, efectuar repeticiones para afianzar los nuevos conocimientos.

Si el maestro dispone de una variedad de recursos didácticos, de acuerdo a cada ocasión podrá emplear el más idóneo y motivador, e incluso a través del uso diverso que le dé, estará en condiciones de efectuar algunas adaptaciones según el requerimiento de los estudiantes, aprovechando todos los recursos que ponga a disposición la institución.

Esto implica considerar libros, cintas, videos, música, mapas, esquemas, dibujos, textos, revistas, películas, periódicos, objetos, así como todo lo que ofrece la tecnología y la internet, como páginas web, simulaciones, recursos multimedia, manuales digitales, presentaciones en Power Point. Cabe resaltar que no todos los alumnos tendrán acceso a todos los materiales, por lo cual es imprescindible aproximar al estudiante a aquellos que les facilite el acceso a los contenidos, es decir, superar las barreras de acceso.

#### 2.4.4 Evaluación en el aula inclusiva

La posibilidad de brindar atención a un aula diversa supone la necesidad de pensar en un aula heterogénea, donde se hace imprescindible pensar en nuevas formas de evaluar la comprensión, la construcción, la apropiación y la utilización de los conocimientos, así como de hallar nuevas modalidades de valorar resultados que se ajusten a los requerimientos del sistema educativo vigente; tal como lo señala Anijovich (2014) se trata de integrar los diversos desempeños y articulaciones con la propuesta de una evaluación que permita a los estudiantes aprender y progresar, y al mismo tiempo que permita recoger información acerca de sus desempeños.

Los cambios en la forma de evaluar suponen una valoración o evaluación de las necesidades educativas especiales. En la actualidad se hace referencia a una evaluación psicopedagógica que sirve como punto de partida para atender las diferencias individuales de los estudiantes, para ajustar el proceso didáctico garantizando un proceso de mejora, tener claro la forma de iniciar el acto didáctico y proporcionar datos específicos para brindar los apoyos necesarios para el estudiante incluido y para los compañeros de la clase, apoyo que puede provenir de la misma institución o de otra institución, que además debe acompañar al maestro, proporcionar orientación en el seguimiento y en la evaluación final, orientada a determinar cuánto se logró y al mismo tiempo a obtener la información necesaria para ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Con la finalidad de hacer posible la participación activa del estudiante incluido, es imprescindible considerar el conocimiento de la situación general del estudiante, es decir, contemplar la participación de otros profesionales y complementar con todo tipo

de información referente a diversos aspectos personales, como el desarrollo biológico, intelectual, motor, lingüístico y emocional mediante la aplicación de pruebas, que sin ser determinantes, puedan aportar información consistente y sustentada para tomar decisiones oportunas con el fin de garantizar la participación activa del estudiante incluido en todas las actividades del aula.

Hablar de una verdadera evaluación curricular significa involucrar todos los elementos fundamentales considerados en el proceso de aprendizaje. La evaluación de los aprendizajes en el aula inclusiva tiene por objetivo obtener la mayor cantidad de información del estudiante. Se enfoca hacia la variación de técnicas e instrumentos en los que se basa la evaluación, orientados a enfatizar más el aspecto cualitativo. Deberá considerarse el empleo de cuadernos de observación, listas de control, guías de reflexión, diario de clases, anecdotario, grabaciones, portafolios, entre otros, tal como refiere León (2012). Esta evaluación se propone como una acción conjunta en la cual intervienen todas las personas que trabajan con el estudiante, entre ellos, el profesor tutor, el profesor de apoyo y las personas que ofrecen algún apoyo externo, quienes aportarán importante información del estudiante, lo que hará que esta evaluación sea realmente individualizada.

Evaluar en educación inclusiva significa modificar los instrumentos de que se dispone, por lo que es indispensable modificar o introducir nuevas técnicas de evaluación que se adapten mejor a las posibilidades reales de los estudiantes. Se deben considerar, por ejemplo, pruebas orales y escritas personalizadas. También se habla de personalización si se piensa en una adaptación para cada estudiante, teniendo como referencia la potencialidad de cada uno.

### **3. La innovación educativa en el centro y en el aula**

Se habla de calidad educativa cuando las instituciones educativas están dispuestas a reorganizar su comunidad educativa, convertirla en una comunidad de aprendizaje y garantizar una mejor atención a todos los estudiantes en su diversidad.

El mundo es cambiante en todos los aspectos de la vida y la educación, por ende, también, lo cual exige procesos flexibles que permitan modificar los modelos de actuación a tono con los cambios del entorno. La sociedad, las instituciones y las personas cambian, y, al mismo tiempo, sus acciones, interacciones y relaciones. Este es el punto de partida a la necesidad del cambio.

El sistema educativo y la garantía de la calidad educativa suponen desde siempre la necesidad de cambios, sin embargo, los resultados corroboran que esta educación aún está lejos de alcanzar los estándares esperados. Paredes y otros (2009) proponen la mejora educativa como un reto permanente de cambio para que existan propuestas planificadas que satisfagan las necesidades de los estudiantes.

Esta importancia otorgada a la mejora educativa supone un cambio con un propósito que espera obtener respuestas y resultados para resolver una clara problemática. Existen cambios espontáneos que pueden considerarse positivos porque la problemática imprevista se convirtió en una oportunidad de aprendizaje. Sin embargo, un cambio programado o planificado estará pensado en la consecución de determinados objetivos, tanto en lo pedagógico como en lo social.

Prever los recursos, conocer los procesos y propiciar determinados efectos en la tarea educativa promueven el impulso a las innovaciones pedagógicas.

La atención a la diversidad, la educación inclusiva y los aprendizajes significativos para todos los estudiantes pueden convertirse en una realidad educativa gracias a los cambios, sin embargo, una mejora planificada garantizará avanzar en estos planteamientos.

#### **4. Investigaciones de educación inclusiva en el Perú**

A nivel nacional, en el 2013, Adriazola y Portilla realizaron una investigación para conocer los niveles de concreción de la inclusión educativa en instituciones de educación básica regular, públicas y privadas, de la Unidad de Gestión Educativa Local N.º 02 (Independencia, Los Olivos, Rímac y San Martín de Porres) de la ciudad de Lima.

En esta investigación, en primer lugar, se confirma que el desarrollo y la trayectoria del contenido ideopolítico de las instituciones educativas se dieron desde que se reconoce el derecho a la educación de la persona a lo largo de toda la vida, fundamentada por los acuerdos internacionales. En segundo lugar, se aprecia que el nivel de concreción de las dimensiones de la práctica inclusiva es de comprensión con tendencia a la participación, tanto para directores como para los docentes. En tercer lugar, se puede afirmar que sí existe una aproximación conceptual entre el contenido ideopolítico de una educación para todos y el modelo pedagógico orientado a la inclusión, fundamentada en una dimensión teórica y práctica.

Otra investigación que analiza la situación de las instituciones educativas es la presentada por Constantino (2015), referida al derecho a la educación inclusiva de los niños con discapacidad en los colegios privados.

Como resultado se concluyó que, en el ámbito privado, en el Perú, uno de los principales problemas es el acceso de los niños a los centros educativos, para lo cual aún hace falta que las instituciones privadas cumplan con regulaciones mucho más eficaces que aseguren que pueden responder de manera adecuada a las necesidades educativas especiales de los niños con discapacidad. Se propone que los centros educativos privados deban cumplir con un estándar alto de accesibilidad antes de iniciar sus acciones. También

deberían contar con un equipo multidisciplinario que permita la adecuación efectiva de estudiantes con discapacidad.

Se presentó un estudio de caso de dos experiencias ganadoras del III Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva, organizado por el Ministerio de Educación, el cual fue presentado en el 2014 por Saavedra, Hernández y Ortega. Los autores seleccionaron a dos docentes de los quince ganadores del concurso para efectuar el estudio de casos.

Con este estudio de casos se comprobó que los docentes con experiencias exitosas en la inclusión escolar muestran una mejor disposición para educar a los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad. Asimismo, se verificó que la utilización de estrategias inclusivas innovadoras dentro del aula mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje de esos estudiantes. Finalmente, se identificó que el trabajo coordinado entre el equipo SAANE, el docente y la comunidad educativa, conformada esta última por los padres de familia y la comunidad en general, garantiza que el proceso de educación inclusiva tenga buenos resultados. No obstante, en las experiencias estudiadas también se detectó que existen ciertas dispedagogías por parte de los docentes que influyen negativamente en el éxito del proceso inclusivo, es decir, que, aunque los docentes realizan adecuadamente adaptaciones curriculares en la planificación y adaptan los materiales educativos, no se evidencia su utilidad en las sesiones de clase, por el contrario, se evidencia el uso de técnicas tradicionales de enseñanza que no responden a las necesidades educativas de los estudiantes incluidos, tienden a la homogeneización de las estrategias y técnicas, y aún persiste en los docentes la creencia errada que las adaptaciones curriculares no son posibles en todas las materias y contenidos del currículo, sino solamente en algunas de ellas.

Otra investigación que involucra directamente la participación del maestro es la sustentada por Huamán (2015), quien analizó el proceso de adaptación curricular en las unidades de aprendizaje para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en cuatro instituciones públicas del nivel primario de la UGEL N.º 06 de Lima Metropolitana. Se concluyó que los docentes tienen conocimiento sobre la importancia de las adaptaciones curriculares y consideran prioritaria su elaboración para favorecer la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Sin embargo, no se encontraron qué criterios emplea el docente en el diseño de las adaptaciones y tampoco se aprecian procesos unificados en su elaboración, de modo que se encontró variación en los planteamientos de los profesores, incluso, entre los que pertenecen a una misma institución.

Chipana (2016) investigó, de igual forma, la intervención docente en el proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales a las aulas de educación inicial, de los niños de cuatro años. Esta investigación se realizó en cuatro instituciones educa-

tivas de nivel socioeconómico medio, ubicadas en el Cercado de Lima: dos de gestión pública y dos de gestión privada.

Entre las principales conclusiones se consideró que el éxito del proceso de adaptación del grupo depende fundamentalmente del interés del docente y no tanto de si se trata de una institución pública o privada. Existen algunos docentes que niegan la posibilidad de cambio en su rutina de trabajo, mientras que otros han ido formándose pedagógicamente sobre el tema de inclusión, de modo que respetaron las diferencias. Además, se encuentran diferencias significativas en la ejecución de adaptaciones en el entorno físico, debido al requerimiento de las docentes de las instituciones educativas privadas, en cambio, las docentes de las instituciones educativas estatales encuentran limitaciones en la organización del espacio, por lo que disponen únicamente del mobiliario que encuentran en el aula al inicio del año escolar. Por último, se determinó que la educación inclusiva se ha convertido en una responsabilidad de todos los actores que acompañan al niño en su proceso educativo, de modo que la familia es el pilar fundamental, así como los miembros de la comunidad educativa, los cuales deben mantener una actitud de apoyo ante el progreso escolar del niño.

## Referencias

- Adriazola, A. y Portilla, M. (2013). *Niveles de concreción de la inclusión educativa en las instituciones de educación básica regular: estudio realizado en las instituciones inclusivas de la Unidad de Gestión Educativa local N.º 02*. (Tesis de maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón). Perú.
- Anjovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona: Aljibe.
- Casado, R. y Lezcano, F. (2012). *Educación en la escuela inclusiva*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Casanova, M. (2011). *La educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Constantino, R. (2015). *Un salto por dar: el derecho a la educación inclusiva de los niños con discapacidad en los colegios privados*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de: [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5994/CONSTANTINO\\_CAYCHO\\_RENATO\\_DERECHO\\_EDUCACION.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5994/CONSTANTINO_CAYCHO_RENATO_DERECHO_EDUCACION.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Chipana, M. (2016) *Intervención de los docentes en el proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales a un aula regular de educación inicial en cuatro instituciones del distrito de Cercado de Lima*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de: [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/7359/CHIPANA\\_SALAZAR\\_MARIA\\_INTERVENCION.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/7359/CHIPANA_SALAZAR_MARIA_INTERVENCION.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea.
- Gallego, J. y Rodríguez, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en educación especial*. Madrid: Pirámide.
- Holzchuher, C. (2012). *Cómo organizar aulas inclusivas: propuestas y estrategias para acoger las diferencias*. Madrid: Narcea.
- Inocente, A. (2015). *El proceso de adaptación curricular en las unidades de aprendizaje para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en cuatro instituciones públicas del nivel primario de la UGEL N.º 06*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de: [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/7563/INOCENTE\\_HUAMAN\\_ANA\\_EL\\_PROCESO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/7563/INOCENTE_HUAMAN_ANA_EL_PROCESO.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- León, M. (2012). *Educación inclusiva: evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- Lledó, A. (2013). *Luces y sombras en la educación especial: hacia una educación inclusiva*. Madrid: CCS.
- Macarulla, I., y Saiz, M. (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva: la inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Barcelona: Graó.
- Ministerio de Educación. (2012). *Educación Básica Especial y Educación Inclusiva: balance y perspectivas*.
- Moral, C. (2010). *Didáctica: teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.
- Muntaner, J. (2010). *Escuela y discapacidad intelectual: propuestas para trabajar en aulas ordinarias*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1990). *Conferencia mundial sobre la educación para todos*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2104). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <http://www.minjus.gob.pe/wp-content/uploads/2014/03/DECLARACION-UNIVERSAL-DE-DERECHOS-HUMANOS.pdf>
- Paredes, J.; De la Herrán, A.; Santos, M. A.; Carbonell, J. L.; y Gairín, J. (2009). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Peñafiel, F.; Torres, J.; y Fernández, J. (2014). *Evaluación e intervención didáctica: atención a las necesidades específicas de apoyo educativo*. Madrid: Pirámide.
- Saavedra, M.; Hernández, A.; y Ortega, L. (2014). *Estudio de caso de dos experiencias ganadoras del III Concurso Nacional Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva - 2010* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de: [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5524/SAAVEDRA\\_HERNANDEZ\\_ORIEGA\\_ESTUDIO\\_INCLUSIVA.pdf?sequence=1](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5524/SAAVEDRA_HERNANDEZ_ORIEGA_ESTUDIO_INCLUSIVA.pdf?sequence=1)
- Sampaio, A.; Bortolini, R.; Wolf, F.; y Muñoz, Y. (2014). *Prácticas pedagógicas en educación especial: hacia una escuela inclusiva*. Madrid: Alcalá.

# **Factores que inciden en los resultados en el proceso de nivelación académica en primer año de universidad: caso asignatura de Biología, carreras de Ciencias de la Salud Humana y Animal, Universidad Iberoamericana**

**Jeannette P. Soto Miranda**  
Universidad del Pacífico (Chile)  
jsoto@upacifico.cl

**Ángela Tamayo Pasten**  
Universidad de Alcalá (España)  
atamayopasten@gmail.com

**Mario Martín Bris**  
Universidad de Alcalá (España)  
m.martín@uah.es

## **Resumen**

Los estudiantes de primer año de universidad presentan desigualdades académicas en ciencias básicas. Dado este perfil de ingreso, se implementa una nivelación académica de la asignatura de Biología, entre otras.

Con diseño preexperimental correlacional, primero se analizan las calificaciones obtenidas por el mismo grupo de estudiantes de primer año, antes y después de su participación en un programa de nivelación en Biología y luego con enfoque cualitativo se profundiza en los factores que inciden en el nivel de logro de los estudiantes.

Los resultados cuantitativos mostraron que un 40% de los estudiantes no alcanza la nota mínima de aprobación. Para identificar los factores que incidían en los resultados, se codificaron las entrevistas grupales a profesores y estudiantes, y se realizó análisis cualitativo por triangulación, con lo que se identificaron tres factores que incidían en los bajos logros: origen académico, cómo aprenden y lo que hacen para monitorear su aprendizaje. Un cuarto factor que tiene incidencia en los resultados alcanzados es la relación profesor-estudiante.

La discusión de los resultados señala que los estudiantes de bajos logros muestran un bajo desarrollo de su metacognición y usan el enfoque superficial para estudiar, lo que se ve influenciado por las motivaciones que ellos tienen para estudiar.

**Palabras clave:** Biología, enseñanza, aprendizaje, educación científica

## **Abstract**

First-year university students present academic inequalities in basic sciences. Given this income profile, an academic leveling of the biology subject is implemented, among others.

With correlational pre-experimental design, it is first analyzed scores obtained by the same group of first-year students, before and after their participation in a leveling program in biology and then with a qualitative approach, are analyzed in depth on the factors that affect the level of student achievement.

Quantitative results showed that 40% of students do not reach the minimum passing grade. To identify the factors that affected the results, the group interviews to teachers and students were coded and qualitative analysis was carried out by triangulation, identifying three factors that affected the low achievements: academic origin, how they learn and what they do to monitor their learning. A fourth factor that has an impact on the results achieved is the teacher-student relationship.

The discussion of the results indicates that the students of low achievements show a low development of their metacognition and use the superficial approach to study, which is influenced by the motivations that they have to study.

**Keywords:** biology, teaching, learning, science education

## **Introducción**

Esta investigación aborda la importancia de la nivelación de conocimientos disciplinares básicos en el aprendizaje de las ciencias biológicas en la educación universitaria chilena, para lo cual se entiende que la nivelación es una de las estrategias que han aplicado las instituciones de educación superior en Chile, que se han encargado de las desigualdades académicas iniciales que presentan los nuevos estudiantes en un marco de educación superior inclusiva.

La educación superior en Chile ha sufrido cambios drásticos desde la década de 1980, con la promulgación de los decretos con fuerza de ley números del 1 al 5 de 1981 y que posteriormente fueron confirmados por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) (Claro, 2005).

Esos cambios generaron una masificación de la educación superior, gracias a la entrada de actores privados en el sistema. De hecho, actualmente tan solo cerca del 31% de la matrícula total estudia en universidades del Consejo de Rectores, mientras que el resto lo hace en instituciones privadas creadas después de 1981. El sistema universitario pasó de estar conformado por 8 universidades con 175 250 matriculados en esa época a estar conformada en la actualidad por 61 universidades, con una matrícula total de 750 525 estudiantes, de los cuales un 30,4% corresponde a matriculados en universidades de carácter privado (SIES, 2018).

Esta forma de desarrollo generó una serie de efectos orgánicos en la educación superior, tal como el cambio en el perfil de los estudiantes, dado que la masificación implicó incluir a alumnos no tradicionales. Los nuevos estudiantes que cursan estudios superiores suelen ser la primera generación de su familia que acceden a la universidad, y provienen de sectores más vulnerables, que muchas veces estudian y además trabajan para costearse sus estudios, por lo que arrastran una serie de desigualdades académicas (Fukushi, 2013).

El nuevo perfil de estudiante se constituye en un desafío para la calidad y la equidad, e implica nuevos retos para las instituciones, las que se ven forzadas a favorecer el acceso con equidad, y mantienen niveles de calidad y procuran una adecuada inserción de estos estudiantes en la vida académica, dada la conocida dificultad que presentan en la transición entre la enseñanza media y la universitaria (Gallardo, Lorca, Morrás y Vergara, 2014).

Con el fin de encargarse de este tema, el Estado de Chile y las instituciones han implementado diversas acciones afirmativas, que buscan compensar los efectos concretos de la falta de oportunidades del sistema educativo tanto en el acceso, la permanencia como en el término satisfactorio a estudiantes pertenecientes a grupos más vulnerables. En términos generales, las acciones del Estado han consistido más que nada en ayuda económica, en forma de becas y subsidios a los aranceles (Claro, 2005), el 52% de la matrícula recibe algún tipo de beneficio estudiantil por medio de programas de becas y créditos, limitados por requisitos socioeconómicos, académicos y acreditación de la institución receptora (SIES, 2014).

En la actualidad, se estima que uno de cada dos estudiantes matriculados en educación superior cuenta con algún tipo de beneficio estatal, en el que el crédito con garantía estatal (CAE) y 12 becas de diverso tipo representan el mayor flujo de recursos a las instituciones. En este contexto, los requisitos socioeconómicos y académicos se han flexibilizado, lo que ha favorecido el acceso a las ayudas estudiantiles para alcanzar esta cobertura (SIES, 2014).

Por su parte, las diferentes instituciones de educación superior en Chile, coherentes con una educación inclusiva, han implementado diversas acciones de apoyo para estudiantes de primer ingreso que suelen tener bajos niveles de logro, debido a la heterogeneidad de su origen. Estas acciones son de diverso tipo y pretenden, por un lado, mejorar los niveles de aprobación y la deserción en los primeros años, y, por otro, aumentar los indicadores de titulación oportuna, por lo que se desarrollan diferentes iniciativas de apoyo académico y acompañamiento, como nivelación, tutorías y apoyo psicosocial (Ayala y otros, 2013).

La complejidad de este tema se enmarca en un contexto actual de la educación chilena, en el cual se cuestiona profundamente la calidad de la educación que reciben los estudiantes (OECD, 2015). El tema tiende a ser especialmente crítico en lo referente al aprendizaje de las asignaturas del área de Ciencias Básicas, como Matemática, Química, Física y Biología, las que suelen ser motivo de preocupación en las instituciones universitarias, debido al carácter fundante de sus contenidos y de su importancia como base de las asignaturas preprofesionales y profesionales. Estas asignaturas suelen presentar altos índices de reprobación, lo que genera frustración y desencanto entre los estudiantes de primer año.

Adicionalmente, los resultados de las pruebas estandarizadas, como la evaluación PISA, centrada en ciencias, muestran que en la medición realizada en 2015 los estudiantes lograron una media de 447 puntos, la que se mantiene por debajo de la media de 490 puntos de la OECD.

Lo deseable sería que al concluir la educación obligatoria todos los estudiantes pudiesen alcanzar el nivel 2 de competencias en esta evaluación. En este nivel mínimo de competencias científicas, se requiere que los estudiantes sepan, al menos, recurrir a los contenidos y procedimientos científicos básicos que conocen, para identificar una explicación apropiada, interpretar datos y reconocer si una determinada situación se trata de un experimento simple. En Chile, el 23% de los estudiantes rinde por debajo del nivel 2, y obtienen mejores resultados en PISA los estudiantes provenientes de colegios privados.

De esta manera, la masificación de la educación superior, con el aumento de participación en el sistema de las universidades privadas y los mínimos niveles alcanzados por los estudiantes en mediciones estandarizadas como PISA, es el contexto en el que se ubica el problema de esta investigación, que nace de la observación de los logros académicos de los estudiantes de primer año de carreras de Ciencias de la Salud Humana y Animal de la Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología, que muestra un perfil predominante hacia el área científico-tecnológica.

El estudiante de primer año que se matricula en esta institución proviene principalmente de colegios de dependencia particular subvencionados, cuyo promedio de notas

de enseñanza media se ubica en torno al 5,4 (en una escala del 1,0 al 7,0) y cuyo puntaje en la PSU (prueba de selección universitaria) se ubica un poco más bajo que el promedio nacional de 500 puntos.

Consciente de estas características y en el marco de una educación inclusiva, declarada en su misión, la universidad se encarga de estudiantes de diverso origen, que se matriculan en primer año, implementando dos tipos de acciones afirmativas. Una de ellas trata de nivelar las desigualdades académicas que presentan, a través de un programa de nivelación de tres de las asignaturas del área de ciencias básicas: Matemática, Química y Biología.

La nivelación de Biología se implementó a partir de 2010, a solicitud de las carreras de las áreas de la salud, tanto humana como animal. No obstante, y a pesar de los esfuerzos durante todos los años que se aplica la nivelación de Biología, los estudiantes con dificultad alcanzan un nivel aceptable de logro. Esto es el mínimo de aprobación para una asignatura de 4,0, en una escala del 1,0 al 7,0.

Datos como niveles de logro para 2014, en los que los estudiantes de las diferentes carreras obtienen una media de 2,7 en el diagnóstico y alcanzan solo una media de 3,8 en el postest, por debajo del requisito mínimo de aprobación de 4,0, muestran el limitado alcance de estas acciones. En los años anteriores, los resultados no fueron muy diferentes, pues mostraron que los estudiantes poseen un escaso desarrollo de los conocimientos disciplinares básicos en el aprendizaje de la asignatura de Biología, que dan cuenta del logro alcanzado por ellos, a pesar del esfuerzo por entregarles un programa de nivelación de ciencias básicas.

Frente a esta situación surge el problema de este estudio, el que radica en que, consciente de ser una universidad inclusiva, la institución entendió que los estudiantes que ingresaban en ella tenían un origen heterogéneo, y además presentaban desigualdades y dificultades educativas de origen. Ante esta realidad, la institución implementó un programa de nivelación que en un inicio solo consideró Matemática y Lenguaje, y posteriormente se detectó la necesidad de extender este programa a las asignaturas de Biología y Química, dado el perfil que fueron adquiriendo las carreras, cuando se creó la Facultad de Ciencias de la Salud en 2010.

En consecuencia, el problema de investigación está en que, a pesar de implementar un programa de nivelación para desigualdades académicas en la asignatura de Biología, alrededor del 40% de los estudiantes de primer año no alcanzó la calificación mínima de aprobación (4,0), tanto al final del proceso de nivelación como de la asignatura del área biológica correspondiente.

La hipótesis de trabajo es que existen factores que inciden en los bajos resultados que obtienen los estudiantes de primer año de las carreras de Ciencias de la Salud Humana y Animal de la Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología, después de haber participado en un plan de intervención del proceso de nivelación de conocimientos disciplinares básicos en la asignatura de Biología.

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Determinar los factores que inciden en los bajos resultados que obtienen los estudiantes de primer año de las carreras de Ciencias de la Salud Humana y Animal de la Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología después de haber participado en un proceso de nivelación de conocimientos disciplinares básicos en la asignatura de Biología.

### **Objetivos específicos**

- Identificar el grado de conocimientos previos disciplinares básicos de los estudiantes de primer año de las carreras de Ciencias de la Salud Humana y Animal en la asignatura de Biología.
- Identificar el grado de conocimientos previos disciplinares básicos que los estudiantes de primer año de las carreras de Ciencias de la Salud Humana y Animal en la asignatura de Biología creen tener.
- Determinar el grado de desarrollo de conocimientos disciplinares básicos en los estudiantes de primer año luego de su participación en el plan de intervención.
- Comparar niveles de conocimientos disciplinares básicos antes y después de la aplicación del plan de intervención en el proceso de nivelación de Biología.
  - Conocer las percepciones de los estudiantes de primer año respecto de las actividades realizadas durante el desarrollo del plan de intervención.
  - Conocer las percepciones de los profesores de Biología sobre el plan de intervención del proceso de nivelación.

## **Desarrollo**

### **1. Preguntas de investigación**

A continuación se detallan las preguntas de la investigación que aportan en la definición más acotada del problema presentado en el punto anterior. Tales preguntas son específicas y pretendieron guiar el estudio.

- ¿Cuál es el nivel de conocimientos previos disciplinares básicos de los estudiantes de primer año de las carreras de Ciencias de la Salud Humana y Animal de la Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología?
- ¿Cuál es el nivel de conocimientos previos disciplinares básicos que los estudiantes de primer año de las carreras de Ciencias de la Salud Humana y Animal de la Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología creen tener?
- ¿Cuál es el grado de desarrollo de conocimientos disciplinares básicos en los estudiantes de primer año, luego de su participación en el plan de intervención?
- ¿Cuál es la diferencia entre los niveles de conocimientos disciplinares básicos antes y después de la aplicación del plan de nivelación de Biología en los estudiantes de primer año de las carreras de Ciencias de la Salud Humana y Animal de la Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología?

Estas interrogantes son el punto de partida de un estudio cuyo objetivo es determinar cuáles son los factores que inciden en los bajos resultados que obtienen los estudiantes de primer año de las carreras de Ciencias de la Salud Humana y Animal de la Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología después de haber participado en un proceso de nivelación de conocimientos disciplinares básicos en la asignatura de Biología, como una necesidad de la institución de indagar sobre las causas que motivan los bajos logros de estos estudiantes.

El estudio se centra en la incidencia, dado que la institución considera relevante la formación en ciencias básicas, para el logro de perfil de egreso institucional, que expresa que el profesional que se forma tiene capacidad de reflexión crítica y consistentes conocimientos científicos.

## **2. Metodología**

Este trabajo se ubica en la línea de la investigación empírica de carácter cuantitativo, en el paradigma pospositivista (Guba y Lincoln, 2002). En la primera parte, y desde una perspectiva cuantitativa, se describen, analizan y comparan los resultados obtenidos por los estudiantes en un diseño pre- y postest, antes y después de su participación en el proceso de nivelación de Biología de los estudiantes de primer año. La parte cuantitativa fue de tipo descriptivo, con diseño preexperimental, preprueba/posprueba con un solo grupo (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2010), dado que se generó una serie de datos duros, como evaluaciones o calificaciones con nota, obtenidas por los estudiantes, en un test, antes y después de aplicación del programa de nivelación en la asignatura de Biología. Posteriormente la parte correlacional compara los resultados antes y después de la intervención, para determinar si hay diferencias significativas entre las medias de las calificaciones obtenidas por los estudiantes. Adicionalmente en esta parte se comparan

las modas resultantes del análisis de los inventarios de conocimientos previos cumplimentadas por los estudiantes antes y después de la intervención.

Dado que esta investigación entiende que el análisis de las calificaciones obtenidas y sus correlaciones solo explican parcialmente los bajos logros de los estudiantes en la asignatura de Biología, el uso de más de un método potencia la posibilidad de comprensión de los fenómenos en estudio, especialmente, si estos se refieren a campos complejos donde están involucradas las personas y su diversidad (Pereira, 2011; Dellinger y Leech, 2007; Archibald, Radil, Zhang y Hanson, 2015). En este sentido, complementariamente se realizó un análisis con enfoque cualitativo, mediante entrevistas semiestructuradas a profesoras y estudiantes, con el propósito de profundizar en las razones de los bajos logros de los estudiantes después de participar en la intervención del proceso de nivelación de Biología.

La muestra estaba constituida por un grupo de estudiantes de primer año de las carreras de Enfermería, Medicina Veterinaria, Obstetricia y Tecnología Médica, de la Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología.

Para la recogida de datos se utilizó un test de conocimientos disciplinares, construido sobre las bases curriculares para Ciencias Naturales del 7.º año de enseñanza básica y 2.º año de enseñanza media del Ministerio de Educación (Mineduc, 2015) y un inventario de conocimientos previos disciplinares, para la autoevaluación de los estudiantes. Ambos instrumentos se usaron al inicio de la nivelación para evaluar los conocimientos disciplinares y las ideas previas de los estudiantes, y al finalizar, para evaluar lo aprendido respecto de lo disciplinar y puedan notar lo que aprendieron con el desarrollo de la actividad propuesta.

Las variables cuantitativas estudiadas fueron: a) nivel de conocimientos disciplinares de los estudiantes, sobre estructura y función celular; b) nivel de conocimientos previos que los estudiantes creen tener sobre estructura y función celular; c) percepción de los estudiantes durante la aplicación del plan. Para procesar los datos en esta fase se utilizó el paquete estadístico SPSS.

Para la etapa cualitativa, las variables analizadas fueron: a) percepción de los estudiantes de mejores resultados, b) percepción de los estudiantes de menores resultados y c) percepciones de los profesores acerca de la implementación y aplicación del plan. Para aportar en el entendimiento de los resultados cuantitativos, se usó el *software* ATLAS.ti, para el ordenamiento y codificación de los datos cualitativos, obtenidos mediante los siguientes instrumentos:

- Diarios semiestructurados de los estudiantes
- Entrevistas semiestructuradas grupales a los estudiantes
- Entrevistas semiestructuradas grupales a las profesoras

Posteriormente se realizó el análisis de contenido, mediante el análisis de citas, la construcción de redes conceptuales, y la consecuente interpretación y teorización del discurso de los informantes.

Finalmente se integraron los resultados de ambas fases para interpretar los datos. Con este tipo de enfoque se pretendió profundizar en los hallazgos cuantitativos, puesto que los resultados de los datos cualitativos permitieron llegar a una mejor comprensión del problema de investigación que cuando solo se consideran los resultados cuantitativos (Warfa, 2016).

## Resultados

### 1. Análisis de los datos cuantitativos

El análisis de los resultados se desarrolla por variables, para hacer un análisis general por instrumento y variable.

#### 1.1 Nivel de conocimientos disciplinares de los estudiantes sobre estructura y función celular

- Resultados obtenidos por los estudiantes en el pretest antes de participar en el plan de nivelación

En una escala de notas del 1,0 al 7,0 para este instrumento, los estudiantes lograron una media  $M=2,45$ , lo que indica que los estudiantes contestaron en promedio 9 preguntas correctas, y una moda de 2,0, lo que indica que la mayoría de los estudiantes solo contestó 6 preguntas correctamente. La mediana se ubicó en 2,2, es decir, el 50% de los estudiantes obtuvo una nota inferior o igual a 2,2, y contestó menos de 7 preguntas correctas (tabla 1).

- Resultados obtenidos por los estudiantes en el postest después de participar en el plan de nivelación

Para este instrumento, los estudiantes lograron una media  $M=4,86$ , que indica que los estudiantes contestaron en promedio 21 preguntas correctas, y una moda de 7,0, que indica que la mayoría de los estudiantes contestó correctamente las 30 preguntas de la prueba. La mediana se ubicó en 4,9, es decir, el 50% de los estudiantes obtuvo una nota inferior o igual a 4,9, y contestó menos de 22 preguntas correctas (tabla 1).

**TABLA N.º 1 Resultados obtenidos antes y después de la intervención por todos los estudiantes**

	PRETEST	POSTEST
Media	2,448170732	4,86107784
Error típico	0,073177761	0,12225442
Mediana	2,2	4,9

Moda	2	7
Desviación estándar	0,93713259	1,57987533
Varianza de la muestra	0,878217492	2,49600606
Curtosis	1,858718558	-1,24101295
Coefficiente de asimetría	1,284919145	-0,14375394
Rango	4,3	5,7
Mínimo	1,1	1,3
Máximo	5,4	7
Suma	401,5	811,8
Cuenta	164	167

*1.2 Nivel de conocimientos disciplinares que los estudiantes creen tener sobre estructura y función celular*

- Resultados obtenidos por los estudiantes en el inventario de conocimientos previos antes de participar en el plan de nivelación

La tabla 2 muestra la frecuencia para las respuestas de los estudiantes a las 12 preguntas del inventario, antes de la aplicación del plan, en el que los ítems del 1 al 7 correspondían a preguntas respecto de la estructura de la célula procarionte y los 5 ítems restantes se referían a la estructura de la célula eucarionte. Se muestran las posibles respuestas y la frecuencia y tasa obtenida por cada una de ellas.

**TABLA N.º 2 Frecuencia y tasa para cada respuesta del inventario de conocimientos previos antes de la intervención**

Respuesta	Frecuencia	Frecuencia relativa
No lo sé	548	32%
No lo entiendo	243	14%
Creo que lo sé	645	38%
Se lo podría explicar a mis compañeros	276	16%
Total	1712	100%

Los resultados indicaron que el 32% de los estudiantes respondió «No lo sé» y el 38% «Cree que lo sabe» a las afirmaciones del inventario. Porcentajes menores respondieron «No lo entiendo» o «Se lo podría explicar a un compañero».

- Resultados obtenidos por los estudiantes en el inventario de conocimientos previos después de participar en el plan de nivelación

Los resultados presentados en la tabla 3 muestran que esta vez solo el 8% de los estudiantes respondió «No lo sé» y el 7% que «No lo entiende», mientras que el 39% «Cree que lo sabe» y el 46% creía que «Se lo podría explicar a mis compañeros».

**TABLA N.º 3 Tasa según respuesta en inventario de conocimientos posproceso**

Respuesta	Frecuencia	Frecuencia relativa
No lo sé	140	8%
No lo entiendo	122	7%
Creo que lo sé	679	39%
Se lo podría explicar a mis compañeros	799	46%
Total	1740	100%

Cuando se suman las tasas de las opciones «No lo sé» y «No lo entiendo», da una tasa total de respuestas de un 15% y una tasa de un 87% para “Creo que lo sé» y «Se lo podría explicar a un compañero», lo que muestra que más del 80% de los estudiantes al menos cree saber lo que se le consulta.

### *1.3 Las diferencias entre los resultados obtenidos por todos los estudiantes antes y después de participar en el proceso de nivelación*

- Las diferencias entre los resultados en el pretest y en el postest

Para el análisis de las diferencias entre el pretest/postest se usó como hipótesis estadística que la media de las calificaciones obtenidas por los estudiantes en el postest, luego de aplicada la nivelación, sería mayor que la media de las calificaciones obtenida por los mismos estudiantes en el pretest.

Los resultados mostraron que la media para el test de entrada fue de 2,447 con una DS = 0,9142 y la media para el postest, de 4,843, con una DS = 1.5878 (tabla 4).

**TABLA N.º 4 Estadísticos del pretest y postest para todos los estudiantes**

	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
PRETEST	2,447	150	0,9142	0,0746
POSTEST	4,843	150	1,5878	0,1296

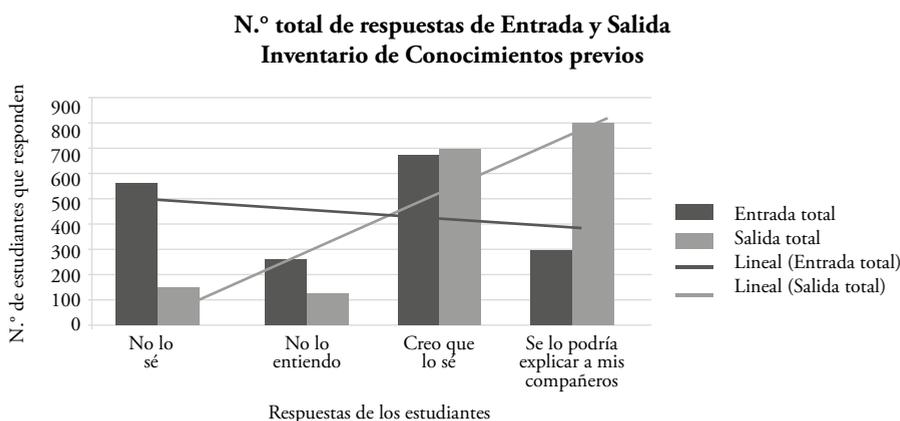
Para analizar si existía una diferencia significativa entre los valores de las medias, se realizó la prueba t de muestras relacionadas a las medias de las calificaciones obtenidas por todos los estudiantes sin considerar carrera. Los resultados fueron un valor t de -20,729, con un índice de confianza de 0,05 y 149 grados de libertad.

- Las diferencias entre los resultados del inventario de conocimientos antes y después de la nivelación

Para analizar si hubo diferencias entre los resultados del inventario de conocimientos, aplicado antes y después de implementado el plan de intervención (tabla 5), se utilizó la prueba de Mann-Whitney para medidas no paramétricas (tabla 6):

**TABLA N.º 5 Frecuencias totales de cada respuesta del inventario de conocimientos antes y después de la aplicación de la intervención**

Respuesta	Frecuencia relativa antes	Frecuencia relativa después
No lo sé	32%	8%
No lo entiendo	15%	7%
Creo que lo sé	38%	40%
Se lo podría explicar a mis compañeros	17%	47%



**FIG. N.º 1. Frecuencia para cada respuesta en el inventario de conocimientos antes (entrada) y después (salida) de la implementación del proceso de nivelación. Se muestran las líneas de tendencia para los resultados de cada inventario.**

La moda de los resultados obtenidos por los estudiantes en el inventario de conocimientos previos aplicada después de la intervención fue significativamente mayor que la moda obtenida antes de su participación en la intervención del proceso, pasando de una mayor frecuencia de respuestas «Creo que lo sé» a «Se lo podría explicar a un compañero» (tabla 5).

**TABLA N.º 6 Estadísticos de prueba para comparar los resultados obtenidos por todos los estudiantes en el inventario de conocimientos previos antes y después de la implementación de la intervención**

Mean ranks:	53,24	92,26
U		4856
p(same):		9,93E-18
Monte Carlo p:		0,0001

Existen estudios tanto en Chile como en otros países que han hecho esfuerzos por encontrar predictores de rendimiento académico de los estudiantes de primer año, cuyos resultados han mostrado que hay una relación entre el rendimiento académico y las notas NEM, así como con el puntaje obtenido en la PSU (Reyes, Escobar, Duarte y Ramírez,

2007; Garbanzo Vargas, 2007; Artunduaga Murillo, 2008; Zúñiga, Mena, Oliva, Pedrals y Padilla, 2009; Saldaña & Barriga, 2010; Barahona, 2014).

Por lo tanto, en este contexto se podría esperar que, dado el perfil de los estudiantes matriculados en el primer año de la Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología, estos presenten un bajo logro en el pretest diagnóstico de conocimientos disciplinares de Biología, toda vez que se ha demostrado que existe asociación entre variables, de modo, que aquellos estudiantes con mejores resultados expresado en forma de puntaje asignado a las notas promedio obtenidas en la enseñanza media y en la PSU muestran un mejor rendimiento.

Otro resultado obtenido a partir del diagnóstico es que si bien alrededor del 50% de los estudiantes al menos responde «Creo que lo sé», estos resultados no se condicen con los del pretest, cuyo análisis entregó una media  $M=2,45$ , una moda  $=2,0$  y una mediana de  $2,2$ , para los resultados obtenidos por los estudiantes.

El tema de la sobrevaloración que los estudiantes hacen de lo que ellos mismos creen saber no es acorde con los resultados obtenidos en el test de conocimientos disciplinares básicos respecto del tema célula, estructura y función. Este pretest fue construido considerando los tópicos de biología que deben ser tratados en las asignaturas de ciencias naturales, para los niveles de 7.º año de enseñanza básica y 2.º año de enseñanza media, por lo que era esperable un logro de al menos la nota mínima de aprobación  $4,0$ .

Estos resultados se condicen con un tema que ha sido tratado frecuentemente, y que ha sido considerado fundamental en los procesos de aprendizaje y necesario por sobre todo a la hora de aprender ciencias: la metacognición o pensamiento sobre el pensamiento y su rol fundamental en el proceso de aprendizaje (National Research Council, 2000). Así, si estos resultados se analizan desde la perspectiva del grado de desarrollo de la metacognición en los estudiantes, es evidente la discrepancia entre lo que creen que saben y lo que realmente saben.

## **2. Análisis de los datos cualitativos**

### *2.1 Percepciones de los estudiantes sobre el desarrollo del plan de nivelación*

Esta parte de la investigación es complementariamente cualitativa a la parte cuantitativa, en el entendido de que los indicadores estadísticos resultantes no lograron explicar del todo las razones de los bajos logros de los estudiantes en la nivelación de Biología.

- El diario de los estudiantes

Las preguntas del diario abordaron temas como qué les había gustado más y qué menos durante cada semana, se les consultó acerca de si sentían si habían aprendido y comprendido los contenidos tratados, si las actividades habían resultado difíciles o fáciles.

les, si habían recibido y dado ayuda, de quién, a quién y de qué tipo, qué tal había sido trabajar en equipo y qué les parecía el ambiente interno de trabajo.

Los diarios fueron sometidos a análisis documental usando el *software* ATLAS.ti. Se realizó codificación apriorística para las siguientes categorías, según las preguntas del diario (figura 2):

1. Te han gustado las clases
2. Aprendizaje y comprensión
3. Las actividades
4. Programa y trabajo
5. Ayuda
6. Trabajo en equipo y ambiente interno

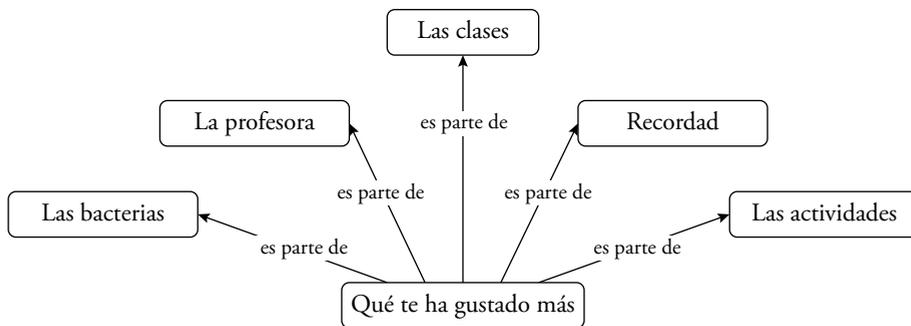
**TABLA N.º 7 Categorías para codificar los diarios de los estudiantes según las preguntas del diario semiestructurado.**

Preguntas	Categoría	Subcategoría
1. ¿Te han gustado las clases de esta semana?	Te han gustado las clases	1. Sí me han gustado
2. ¿Qué te ha gustado más y qué menos en los temas tratados esta semana? ¿Por qué?		2. Me han gustado poco
3. ¿Crees que has aprendido los temas de esta semana? ¿Por qué consideras eso?	Aprendizaje y comprensión	Qué te ha gustado más
4. Refiérete a si crees que has comprendido los temas esta semana.		Qué te ha gustado menos
5. ¿Algún tema trabajado esta semana ha sido especialmente difícil para ti? ¿Cuál o cuáles?	Las actividades	Has aprendido
6. ¿Las actividades te han ayudado a entender mejor el tema?		Has comprendido
7. ¿Piensas que los contenidos han seguido un orden que facilite el aprendizaje? Explica, por favor.	Programa y trabajo	Tema especialmente difícil
8. El trabajo ha sido fácil, difícil o normal. ¿Por qué?		Las actividades ayudaron
9. Te han ayudado otros. ¿Cómo?	Ayuda	El orden facilita el aprendizaje
10. Te ha ayudado la profesora. ¿Cómo?		Grado de dificultad del trabajo
11. Tú has ayudado a otros. ¿Cómo?	Trabajo en equipo y ambiente interno	Te ayudaron
12. Si has trabajado en grupo, ¿todos trabajan o no? ¿Por qué crees que sucede o no esto?		Te ayudó la profesora
13. ¿Te entusiasma el ambiente interno de la clase para trabajar? ¿Por qué?	Sugerencias	Tú ayudaste
14. Alguna sugerencia sobre qué aspectos crees tú que se podrían mejorar para aprender un tema particular o la Biología en general.		Todos trabajan
		No todos trabajan
		Te entusiasma
		No te entusiasma
		Continuar con las estrategias
		Agregar estrategias
		A los estudiantes
		Volver a métodos tradicionales

Los resultados del análisis del diario de los estudiantes mostraron que les habían gustado las clases, que de las actividades les gustó disfrazarse y dibujar, cantar, porque les recordaba el colegio, porque hacía mucho que salieron del colegio y les ayudaba a entender mejor. En general una mayoría de los estudiantes manifestaron sorpresa y agrado por la forma de realizar las clases, porque las encontraron novedosas y de algún modo se relajaron ante la tensión de su primera clase de universidad. Se refirieron a las clases como relajadas, dinámicas, entretenidas, claras e interactivas.

Los estudiantes también se refirieron a que entre lo que más les había gustado estaba cómo explicaba la profesora, que le entendían (figura 3).

Respecto de aprendizaje y comprensión, los estudiantes dieron diversas y variadas respuestas, y en general respondieron que creían haber aprendido, porque podían discutir sobre lo aprendido y sentían que seguían manteniendo el conocimiento.

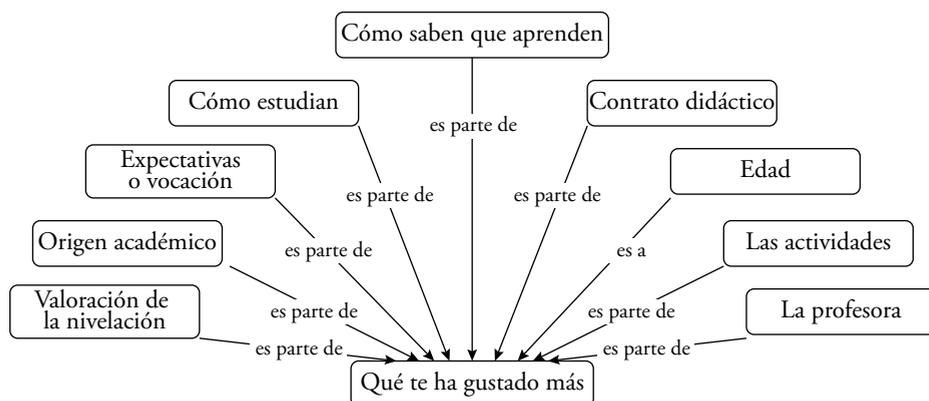


**FIG. N.º 2 Categoría 1. Subcategoría 1. Qué te ha gustado más.**

Con el propósito de conocer las percepciones de los estudiantes de primer año respecto de las actividades realizadas durante el desarrollo del plan de nivelación, se realizó una entrevista grupal semiestructurada a los estudiantes de mejores resultados y a los de resultados más bajos.

### *2.2 Percepción de los estudiantes de mejores resultados*

Para decidir qué estudiantes estaban en este grupo, se ordenaron de mayor a menor las notas obtenidas por los estudiantes en el postest, se eligieron los diez primeros de mejores resultados para formar este grupo. De las respuestas de los estudiantes de mejores resultados, a las preguntas de entrevista grupal semiestructurada, se levantaron nueve categorías (figura 4): valoración de la nivelación, origen académico, expectativas o vocación, cómo estudian, cómo saben que aprenden, contrato didáctico, edad, las actividades y la profesora.



**FIG. 3 Categoría 1. La nivelación.**

Los resultados mostraron que estos estudiantes valoraron mucho la nivelación, dado que consideraron que los ayudó a perder el miedo a las ciencias básicas, les ayudó a recordar contenidos y también para reforzarlos. En su mayoría, estos estudiantes habían terminado su educación media hace varios años y tenían motivaciones claras para estudiar.

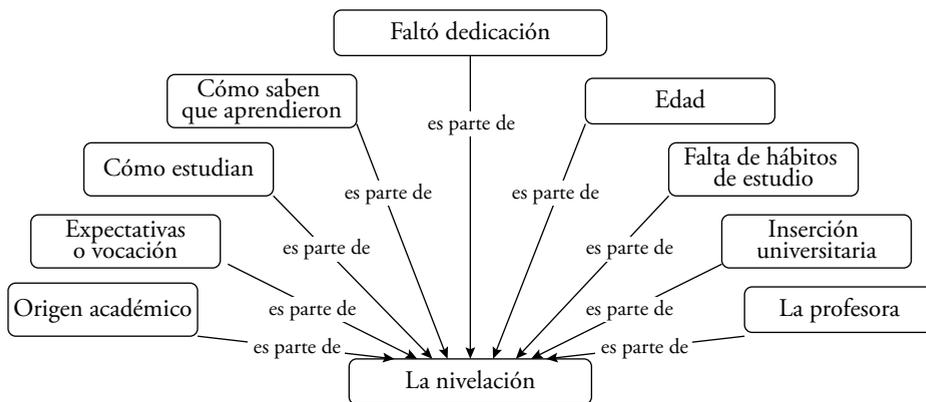
Reconocieron haber cambiado su forma de estudiar usando las técnicas de estudio que practicaron en las sesiones de apoyo socioemocional, y consideraban que trabajar en el diario les había ayudado a darse cuenta de si habían aprendido, porque para contestarlo no solo debían acordarse de los contenidos, sino que también tenían que pensar realmente antes de contestar. Se agrega a esto que también manifestaron que podían darse cuenta de que aprendieron cuando aparecía un concepto en una asignatura diferente a Biología, y ellos podían entender; cuando podían relacionar los conceptos con su propio cuerpo, y cuando podían ayudar y explicar a sus compañeros.

En esta parte del análisis también fue posible determinar que los estudiantes piensan que en el proceso participan dos partes y que ambas son importantes: el estudiante y el profesor. El estudiante tiene que estar interesado en lo que el profesor hace, tiene que ser responsable, asistir a clases y estar dispuesto a participar en las actividades de manera activa y el profesor se interesará por el estudiante mostrando mejor disposición, lo cual es importante en la obtención de sus buenos logros.

### *2.3 Percepción de los estudiantes de menores resultados*

Para decidir qué estudiantes estaban en este grupo, se ordenaron de mayor a menor las notas obtenidas por los estudiantes en el postest, se eligieron los diez últimos de resultados más bajos, para formar este grupo, a los que se les realizó una entrevista grupal semiestructurada.

Según el análisis de contenido, de las respuestas de los estudiantes de bajos logros a las preguntas de la entrevista grupal semiestructurada respecto del proceso de nivelación de Biología, se levantaron nueve categorías: origen académico, expectativas o vocación, cómo estudian, cómo saben que aprenden, faltó dedicación, edad, falta de hábitos de estudio, inserción universitaria y la profesora (figura 5).



**FIG. 4 Categoría 1. Origen académico. La nivelación para los estudiantes de bajo logro.**

En este grupo de estudiantes solo uno había estudiado anteriormente la carrera de Administración Hotelera. Del resto, todos provenían directamente de la enseñanza media el año anterior. Los estudiantes se refirieron varias veces a que tenían indecisiones vocacionales respecto a su carrera y unas expectativas que no se cumplieron, lo que produjo la deserción temprana de ellos.

Respecto a qué hacían para estudiar, indicaron que estudiaban grabando audios, haciendo cuadros comparativos, desde apuntes y cuadernos, transcribiendo y, aunque iban a la biblioteca, lo hacían por el ambiente, pero no usaban los libros.

A la consulta respecto de cómo sabían si aprendían, fue difícil obtener respuestas detalladas. Solo dos estudiantes dijeron que sabían que aprendían, porque podían relacionarlo a la vida cotidiana o que podían explicar a un compañero. En general no tienen muy claro cómo saben que aprendieron algún tema, lo que se demuestra cuando no hay coherencia en lo que los estudiantes creen saber y lo que realmente saben. Ello muestra dificultades de los estudiantes para monitorear qué es lo que saben o han aprendido.

Cuando les preguntaron las razones de sus bajos logros, sus respuestas se refirieron principalmente a falta de dedicación y de hábitos de estudio. Los resultados obtenidos a partir de los diarios de los estudiantes muestran que ellos tienen escaso desarrollo de la metacognición, no solo porque lo que creen que saben no se condice con los resultados que obtienen en las evaluaciones, antes de su participación en el plan de intervención de

la nivelación de Biología, sino que después de las actividades tampoco han desarrollado esta habilidad metacognitiva.

De los ocho estudiantes de este grupo, seis eran jóvenes recién egresados de la enseñanza media el año anterior. Una séptima había estudiado unos meses otra carrera, y luego se tomó un año sabático. En este sentido, los estudiantes declararon que la inserción en la vida universitaria había sido difícil, ya que les había costado acostumbrarse a la universidad y que el cambio desde el colegio había sido muy repentino.

Finalmente, los estudiantes se refirieron a la profesora declarando que ella tenía una buena forma de explicar, tenía buena disposición, era preocupada, que sabía a quién le costaba más y que estaba pendiente de ellos, lo que era un factor que influía en los resultados.

#### *2.4 Percepciones de los profesores acerca de la implementación y aplicación del plan*

Las percepciones de las tres profesoras que llevaron a cabo la implementación del plan de intervención del proceso de nivelación de Biología mostraron sus progresos, logros y dificultades. Las entrevistas evidenciaron que, desde lo formal, sus principales avances tuvieron que ver con su propio desempeño, lo que les permitió adquirir mayor confianza en sí mismas y en su capacidad de interesar a los estudiantes en las actividades programadas.

Sus principales logros fueron conocer mejor a sus estudiantes, lo que las hizo adaptarse a ellos en un rol de mediador y facilitador del aprendizaje, lo que ratificó la importancia que tiene la relación profesor-estudiante en el éxito no solo desde el punto de vista académico, sino que también como un soporte y ayuda en el primer año de estudios universitarios, tanto para los alumnos que estudiaban por primera vez una carrera como para aquellos que provenían del mundo laboral y se insertaban en la educación universitaria.

Sus dificultades principales estuvieron asociadas a la intermitencia del cambio, dado que si bien la intervención permitió realizar el proceso de nivelación de otra manera, esta modalidad no se podía continuar en la asignatura, puesto que su accionar se vio restringido por un programa basado en objetivos de la asignatura.

## **Conclusiones**

A partir de los resultados obtenidos se confirmó la hipótesis planteada: “Existen factores que inciden en los bajos resultados que obtienen los estudiantes de primer año de las carreras de Ciencias de la Salud Humana y Animal de la Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología, después de haber participado en un plan de intervención en el proceso de nivelación de conocimientos disciplinares básicos en la asignatura de Biología.

Las conclusiones para cada objetivo específico fueron:

1. Los estudiantes de primer año de las carreras de Ciencias de la Salud Humana y Animal de la Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología presentaron un bajo nivel de conocimientos sobre estructura celular, lo que fue medido con un pretest al inicio de la intervención del programa de nivelación;
2. Los estudiantes de primer año de las carreras de Ciencias de la Salud Humana y Animal de la Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología presentaron un nivel medio de conocimientos previos;
3. Luego de su participación en el plan de intervención, los estudiantes de primer año lograron media, mediana y moda más altas que en el pretest, con algunos estudiantes que incluso lograron el 100% de respuestas correctas; sin embargo, un 40% de los estudiantes solo alcanzaron la mínima nota de aprobación;
4. Las medias de las calificaciones obtenidas por los estudiantes después de participar en la intervención del proceso de nivelación de Biología son significativamente mayores que las medias de los resultados obtenidas antes de la aplicación del plan de intervención.

La triangulación de los resultados permitió determinar que hubo tres factores que diferenciaron a los estudiantes de mejor logro con los de bajo logro:

#### 1. Origen académico

Este factor se refiere a si el estudiante provenía directamente de la enseñanza media o si había estudiado o trabajado antes. Los resultados mostraron que de los diez estudiantes de mejor logro que asistieron a la entrevista nueve habían salido de la enseñanza media hacía varios años y estudiado una carrera antes, en su mayoría técnicas, como Administración Hotelera o Administración Contable, en la que habían trabajado o se encontraban trabajando.

Por su parte, los estudiantes de bajo logro, de los nueve que asistieron a la reunión, todos habían terminado su enseñanza media científico-humanista en 2015 y solo una provenía de la enseñanza técnico-profesional.

#### 2. Cómo estudian

Los estudiantes de mejores logros manifestaron que usaban las técnicas de estudio que les habían enseñado en las sesiones de apoyo psicoemocional, como subrayados, resúmenes, esquemas, dibujos.

Los estudiantes de bajo logro principalmente grabaron audios y los transcribieron, otros solo los escuchaban, también estudiaron las presentaciones que hacía la profesora, los apuntes de sus cuadernos, nunca de libros, iban a la biblioteca por el ambiente, no conocían libros.

Muchos de ellos dijeron tener problemas porque les había costado mucho memorizar la variedad y cantidad de nombres nuevos asociados al tema de estructura y función celular, cuestión que los complicaba mucho.

### 3. Cómo saben que aprenden

La mayoría de los estudiantes respondieron que no sabían. Algunos dijeron que porque podían repetir las partes de la célula o porque lograban recordarlas, también porque habían logrado buenos resultados en la evaluación. Solo algunos de los estudiantes de mejores logros dijeron que sabían que habían aprendido porque podían explicar a un compañero o que se daban cuenta de que lo tratado se podía aplicar en la vida diaria.

### 4. Relación profesor-estudiante

Finalmente, se pudo identificar un cuarto factor que en el primer análisis se denominó “Lo que hace la profesora”, y que finalmente se recodificó como la relación profesor-estudiante. Este factor no fue diferenciador entre los estudiantes de alto y bajo logro, sino que más bien fue unificador y unánime en que el profesor cumple un rol crucial en la inserción académica de los estudiantes de primer año, pues los ayuda en la transición de la enseñanza media a la educación universitaria.

## Referencias

- Artunduaga Murillo, M. (2008). *Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Archibald, M.; Radil, A.; Zhang, X.; y Hanson, W. (2015). *Current Mixed Methods Practices in Qualitative Research: A Content Analysis of Leading*. The International Journal of Qualitative Methods, 14(2), 6-33.
- Ayala, M. C.; Castro, C.; Fernández, V.; Gallardo, G.; Jouannet, C.; y Moreno, K. (2013). *Inclusión, acogida y apoyo hacia los estudiantes desde las instituciones de educación superior. En Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidad*. Santiago: Aequalis, Foro de Educación Superior.
- Barahona, P. (2014). *Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama*. Estudios pedagógicos, XL(1), 25-39.
- Claro, M. (2005). *Acción afirmativa: Hacia democracias inclusivas*. Santiago: Fundación Equitas.
- Dellinger, A. y Leech, N. (2007). *Toward a Unified Validation Framework in Mixed Methods*. Research Journal of Mixed Methods Research, 1(4), 309-332.
- Donolo, D. (2009). *Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación*. Revista Digital Universitaria, 10(8), art. 53.

- Fukushi, K. (2013). *Una aproximación cualitativa al estudiante de primera generación en la educación superior chilena*. En M. C. Ayala, R. del Valle y M. E. Irigoín (eds.), *Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad*. Santiago: Aequalis.
- Gallardo, G.; Lorca, A.; Morrás, D.; y Vergara, M. (2014). *Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo*. Pensamiento educativo, 51(2), 135-151.
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública*. Educación, 31(1), 43-63.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. En C. Denman y J. A. Haro (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Hermosillo, Sonora: El Colegio de Sonora.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández, C.; y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación (5.ª ed.)*. México, D.F.: McGraw Hill.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Mineduc (2015). *Bases curriculares 7.º básico a 2.º medio*. Santiago: Mineduc.
- National Research Council (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, DC: National Academies.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results in focus*. N.º 67. París: OECD Publishing.
- Pereira, Z. (2011). *Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta*. Revista Electrónica Educare, XV(1), 15-29.
- Reyes, J.; Escobar, C.; Duarte, J.; y Ramírez, P. (2007). *Una aplicación del modelo de regresión logística en la predicción del rendimiento estudiantil*. Estudios pedagógicos, XXXIII(2), 101-120.
- Saldaña, M. y Barriga, O. (2010). *Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile*. Revista de Ciencias Sociales, XVI(4), 616-628.
- SIES (2014). *Panorama de la educación superior en Chile 2014*. Santiago: Mineduc.
- SIES (2018). *Informe matrícula 2018 en educación superior en Chile*. Santiago: Mineduc.

Warfa, A.-R. (2016). *Mixed-Methods Design in Biology Education Research: Approach and Uses*. Life Science, 15(5), 1-11.

Zúniga, D.; Mena, B.; Oliva, R.; Pedrals, N.; y Padilla, O. (2009.). *Modeling the Academic Performance of Medical Students in Basic Sciences and Pre-clinical Courses: a Longitudinal Study*. Rev. Med. Chil., 1291-300.

# **Análisis de la producción científica sobre prácticas educativas inclusivas en Brasil**

**María Odete de Mattos**

Doctoranda Universidad Estadual Paulista (Brasil)

mom.t.r@hotmail.com

Con este trabajo pretendemos hacer un análisis de la producción científica sobre prácticas educativas inclusivas publicadas recientemente en las revistas científicas brasileñas, así como en tesis y trabajos de maestría, lo que nos permitirá hacer un estudio de la evolución del tema, así como de las principales formas como esta se manifiesta. En este contexto, y para hacer posible este estudio con rigor, se hace necesario realizar una breve aproximación al concepto y sus tipos.

## **Conceptualización**

Es imprescindible partir de lo que entendemos por “práctica pedagógica” y nos servimos de las palabras de García (2005) cuando dice que está constituida por un conjunto de posturas y acciones didácticas del profesor que tienen relación con la planificación, el desarrollo y la evaluación de su trabajo docente con sus alumnos en su aula e institución educativa.

Profundizando un poco más sobre esto, debemos concretar lo que entendemos por “prácticas educativas inclusivas”, que por definición es algo muy diverso y amplio; para ello mejor definir algunas de las características que las componen:

Las características de las prácticas inclusivas: deben tener unos objetivos bien delimitados, basarse en los conocimientos previos y programar de forma colectiva; y también sobre las actuaciones en el aula (deben partir de las capacidades, reconocer las diferencias y utilizar distintos tipos de apoyo como, por ejemplo, el aprendizaje entre iguales. (OEI, 2009, p. 6).

Por eso, y sabiendo que no existe consenso en referencia a este concepto, dejamos claro que debería ser algo diferente que responda al alumnado, independientemente de su condición y características personales en la línea de lo que Mantoan et al. (2006), Rodrigues (2006), Sebastián-Heredero (2010, 2011), Mendes (2010) o Booth y Ainscow (2011) dicen cuando organizan en curriculares, metodológicas y organizativas estas acciones, y

en base a ello definimos aquellas que llevan a una reestructuración en estas tres direcciones de la forma de trabajar del profesor en el aula, algo similar a lo que Mendes (2010) dice:

Uno de los puntos claves de la reestructuración escolar sería, por tanto, el perfeccionamiento de la práctica docente, la introducción de nuevas estrategias de enseñanza para que el profesor aprenda a trabajar contenidos curriculares diferenciados y adaptados para todos los alumnos, tengan estas necesidades especiales o no. (2010, p. 39).

Siendo nuestro objetivo encontrar, a partir de las producciones científicas ofrecidas en las investigaciones de tesis, trabajos de maestría y artículos en revistas de lo que son prácticas educativas inclusivas, debemos saber qué son “prácticas inclusivas”, pues como bien dicen Rosa,; Possa e Iop (2016) no todo lo que es clasificado como prácticas educativas inclusivas realmente lo son. Para nuestro trabajo hacemos nuestra la definición dada en el documento “Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas”: «La buena práctica inclusiva debe ser entendida como una actuación situada, que adquiere sentido y es viable a partir de una realidad concreta, de unos condicionantes estructurales que hacen de ella algo único y singular» (OEI, 2009, p. 5).

La buena práctica inclusiva debe ser entendida como una actuación situada, que adquiere sentido y es viable a partir de una realidad concreta, de unos condicionantes estructurales que hacen de ella algo único y singular (OEI, 2009, p. 5).

Por último, en esta parte de conceptualización y de determinación de referentes básicos de investigación, usaremos el trabajo de Booth y Ainscow (2011), quienes en su “Índice para la inclusión” tienen una dimensión que llaman Desarrollar “desarrollar prácticas inclusivas”, lo que a partir del conjunto de indicadores que caracterizan esas prácticas educativas inclusivas nos indican lo que realmente son:

Organizar el proceso de aprendizaje:

- La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado.
- Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.
- Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.
- Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.
- Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.
- La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.
- La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.
- Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.
- Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
- Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
- Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos.
- Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.

Mobilizar recursos:

- Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.

- Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.
- Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.
- La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.
- El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos. (2011, pp. 56-57).

## Metodología

Para alcanzar el objetivo propuesto, desde la perspectiva histórico-cultural, se escogió la metodología de investigación documental, para analizar los informes de investigación sobre prácticas educativas inclusivas, presentados en tesis de doctorado y de maestría, y artículos de revistas científicas del área de educación. La identificación de estos trabajos que componen el corpus de análisis fue hecha a partir de la base de datos en el portal de Tesses e Dissertações e Periódicos de la Capes<sup>1</sup>/Brasil y en el Portal SciELO, para lo que se utilizaron los descriptores prácticas inclusivas, prácticas + educação inclusiva, prácticas + educação especial, prácticas pedagógicas, educação inclusiva.

La selección de los documentos se hizo con base en la existencia de elementos que caracterizan prácticas educativas inclusivas.

## Resultados

Compusieron el corpus de análisis 66 documentos, que cubrieron un periodo de diez años, de 2009 a 2018. Las características de estos documentos se presentan en el cuadro siguiente:

**CUADRO N.º 1 Número de trabajos encontrados por término y fuente**

Descriptor	Trabajos encontrados				Trabajos seleccionados			
	SciELO Periodo	Capes Periodo	Capes Diserta	Capes Tesis	SciELO Periodo	Capes Periodo	Capes Diserta	Capes Tesis
Prácticas inclusivas	1	76	111	19	1	16	19	7
Prácticas pedagógicas	52	1.788	5.993	1.492	2	* <sup>2</sup>	*	*
Educación inclusiva	120	778	1.526	350	17	*	*	*
Prácticas+ed. especial	3	511	65.000	20.000	2	*	*	*
Prácticas+ed. inclusiva	4	260	69.000	21.000	2	*	*	*

Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar, la producción es escasa cuando buscamos prácticas inclusivas y muy amplia cuando utilizamos descriptores más amplios extensos, y se llega a encontrar

1 Capes es el Centro de Coordinación y Perfeccionamiento de Personal a nivel superior en Brasil encargado del apoyo, control y seguimiento de la producción científica.

2 No se ha podido seleccionar trabajo por el excesivo número de ellos.

números imposibles de verificar cuando buscamos en la base de datos de la Capes. Por el contrario, cuando se usan estos descriptores en SciELO.

Con estos datos optamos por analizar todas las producciones que aparecieron en la búsqueda de periódicos de SciELO, y solo las que aparecieron con el descriptor de prácticas inclusivas en la base de datos de la Capes.

Según vemos el cuadro 1, encontramos 180 trabajos en periódicos que tienen los descriptores utilizados, sin embargo, como analizamos a continuación, solo 24 de ellos tienen realmente ese contenido. El cuadro 2 reúne estos trabajos ordenados por descriptores.

**CUADRO N.º 2 Análisis de títulos de trabajos en periódicos de SciELO con los descriptores**

Título	Autor	Publicación	Año
<i>Descriptor prácticas inclusivas</i>			
Inclusão escolar: papel dos agentes aduacionais brasileiros	Benitez, P; y Domeniconi, C.	<i>Psicol. Cienc. Prof.</i>	2015
Descriptor prácticas pedagógicas			
Inclusão aluno com dismotria cerebral ontogenética: análise das práticas pedagógicas	Leão, A.M.C. et al. y otros	<i>Rev. Bras. Educ. Espec.</i>	2013
Práticas pedagógicas e inclusão: sobrevivência da integração nos processos inclusivos	Anjos, H.P. et al. y otros	<i>Educ. Soc.</i>	2013
<i>Descriptor educação inclusiva</i>			
Atendimento especializado em esporte adaptado: discutindo a iniciação esportiva sob a ótica da inclusão	Beltrame, A.L.N. y Sampaio, T.M.V.	<i>Rev. Educ. Fis. UEM</i>	2015
Desdobramentos recentes da educação inclusiva no Brasil: discursos e práticas de letramento	Sato, D.T.B. et al. y otros	<i>Rev. Bras. Linguist. Apl.</i>	2012
Inclusão de alunos com síndrome de Down: discursos dos professores	Oliveira-Menegotto, L.M. et al. y otros	<i>Fractal, Rev. Psicol.</i>	2010
A avaliação da aprendizagem no contexto da justiça educativa para população com deficiência na educação superior	Alzate, J.I.C.	<i>Rev. Bras. Educ. Espec.</i>	2018
Professores interlocutores e educação de surdos: a inclusão na rede estadual paulista	Lopes, M.A.C.	<i>Rev. Bras. Educ. Espec.</i>	2017
Avaliação e inclusão na pré-escola: experiências e concepções de professoras sobre a utilização de um sistema de acompanhamento das crianças	Silva, C.C.B. y; Portugal, G.	<i>Rev. Bras. Educ. Espec.</i>	2017
Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino de alunos com TDAH em aulas de Educação Física	Costa, C.R. et al. y otros	<i>Rev. Bras. Educ. Espec.</i>	2015
Um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem	Freitas, A.P.	<i>Rev. Bras. Educ. Espec.</i>	2012

Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura	Silveira, A. et al. y otros	<i>Rev. Bras. Educ. Espec.</i>	2012
Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações	Briant, M.E.P.; y Oliver, F.C.	<i>Rev. Bras. Educ. Espec.</i>	2012
Intervenções em linguagem escrita: uma revisão da literatura com vistas à redução dos transtornos funcionais de aprendizagem	Oliveira, J.P. y; Braga, T.M.S.	<i>Rev. Bras. Educ. Espec.</i>	2011
Software livre de produção textual com predição de palavras: um aliado do aluno especial	Jordan, M. et al. y otros	<i>Rev. Bras. Educ. Espec.</i>	2009
Trajetórias escolares de surdos: entre práticas pedagógicas e processos de desenvolvimento bicultural	Ribeiro, C.B.; y Silva, D.N.H.	<i>Psic.: Teor. e Pesq.</i>	2017
Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão	Oliva, D.V.	<i>Psicol. USP</i>	2016
Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos	Oliveira, M.A.; y Leite, L.P.	<i>Paidéia (Rib Preto)</i>	2011
Tecnologia assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade	Conte, E. et al. y otros	<i>Educ. ver.</i>	2017
Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção	Gomes, R.C. y; Nunes, D.R.P.	<i>Educ. Pesqui</i>	2014
<i>Descriptor práticas e educação especial</i>			
Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular	Santos, T.C.C. y; Martins, L.A.R.	<i>Rev. Bras. Educ. Espec.</i>	2015
O trabalho do professor, indicadores de burnout, práticas educativas e comportamento dos alunos: correlação e predição	Silva, N.R. et al. y otros	<i>Rev. Bras. Educ. Espec.</i>	2015
<i>Descriptor práticas e educação inclusiva</i>			
Atendimento especializado em esporte adaptado: discutindo a iniciação esportiva sob a ótica da inclusão	Beltrame, A.L.N. y; Sampaio, T.M.V.	<i>Rev. Educ. Fis. UEM</i>	2015
Construções coletivas em educação do campo inclusiva: reflexões sobre uma experiência na formação de professores	Lopes, J.C. et al. y otros	<i>Educ. Pesqui</i>	2016

Fuente: elaboración propia.

Los títulos de los trabajos analizados los podemos categorizar en cinco apartados, de los que 10 de ellos podrán encuadrarse en prácticas pedagógicas con todo el sentido de la palabra. Otros 8 se refieren a aspectos relativos a la atención y sus variantes, que el profesorado o los especialistas proporcionan a sus alumnos, lo que de alguna forma se torna en prácticas educativas. Por tanto, con esto tendríamos 18 trabajos totalmente enfocados en las prácticas en sí mismas, a los que todavía podríamos añadir otros dos que se refieren a la evaluación de los alumnos, que sin duda también forman parte de las prácticas inclusivas. Con esto llegamos a 20 de los 24 trabajos que directamente describen prácticas pedagógicas.

De los cuatro trabajos restantes, tres de ellos describen de forma teórica las prácticas inclusivas y otro habla sobre el proceso, también desde una perspectiva teórica, lo que igualmente es importante.

A continuación haremos el mismo análisis, pero ahora usando la base de datos de la Capes, y, como hemos indicado anteriormente, solo con el descriptor de prácticas inclusivas,

### CUADRO N.º 3 Trabajos publicados en revistas con el descriptor en la base de Capes

Título	Autor	Publicación	Año
<i>Descriptor prácticas inclusivas</i>			
Boas práticas inclusivas: uma análise dos indicadores que transformam essas em bons experimentos inclusivos	Rosa, D.F. et al.y otros	<i>Journal of Research Spc Educ Needs</i>	2016
Ação interdisciplinar e transformação da realidade: construção de sonhos e práticas inclusivas em sala de aula	M a g a l h ã e s L.O.R. y; Mendonça S.R.D.	<i>Revista Educação Especial</i>	2016
Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais	Jesus; D.M. y; Vieira, A.B.	<i>Educar em Revista</i>	2011
Práticas de colaboração para inclusão de alunos com NEE nas escolas portuguesas: percepções de professores e equipa técnico pedagógica	Oliveira, R.B.; Bidarra, M.G.A.; y Rebelo, M.P.V.	<i>Saber &amp; Educar</i>	2017
Perspectivas de inclusão escolar dos transtornos de aprendizagem no ensino médio	Oliveira, J.T. y; Navas, A.L.G.P.	<i>Research</i>	2017
Percepção das práticas e cultura inclusiva em uma comunidade escolar	Cifuentes, L.E. et al.y otros	<i>Avances en Psicología Latinoamérica</i>	2017
Escuelas inclusivas: aprendizaje cooperativo y TAC con alumnado con TDAH	Latorre Cosculluela, C. et al.y otros	<i>Revista Internacional Investigación en Educación</i>	2018
Interação na diversidade: relato de aprendizagem cooperativa	Castro, S.A.	<i>Formação@Docente</i>	2016
Prácticas incluyentes y excluyentes en la clase de Educación Física	Betancur Agudelo, J.E.	<i>EF y Deporte</i>	2013
Educação inclusiva nas escolas portuguesas	Oliveira, R.B. et al.y otros	<i>Revista Est Investigación Psª Educación</i>	2015
Professores do atendimento educacional especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual	Fantacini, R.A.F. y; Dias, T.R.S.	<i>Revista Brasileira de Educação Especial</i>	2015
Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular	Mendes, E.G.; Almeida, M.A.; y Toyoda, C.Y.	<i>Educar em Revista</i>	2011
O potencial das tecnologias educativas na promoção da inclusão: três exemplos	Bahia, S.;y Trindade, J.P.	<i>Educação, Formação &amp; Tecnologias</i>	2010
Conocimiento de las TIC aplicadas a las personas con discapacidades. Construcción de un instrumento de diagnóstico	Cabero-Almenara, J. et al.y otros	<i>MAGIS. Revista Intern Investigacion Educacion</i>	2016

Estrategias docentes en la inclusión de niños y niñas en situación de vulnerabilidad Folco, M. *Revista Intern Educa- ción Justicia Social* 2013

Introducao e desenvolvimento do uso da comunicacao alternativa na síndrome de Angelman: estudo de caso Eskelsen, M.W. et al. y otros *Revista Cefac* 2009

Fuente: elaboración propia.

De los 16 trabajos que integran este cuadro, 3 publicados en revistas según la base de datos de la Capes, observamos que 14 de ellos hacen referencia a descripción de prácticas inclusivas diversas y los otros 2 a un estudio teórico de ellas.

Podemos ver que entre las prácticas descritas aparecen trabajo colaborativo de profesores, trabajo cooperativo en sala de aula, utilización de las TIC, uso de comunicación alternativa, trabajo interdisciplinar o formas de atención especializada.

Estas descripciones encontradas en los trabajos publicados nos permiten adelantar algunas conjeturas en lo que se refiere a las prácticas utilizadas por los profesores en Brasil en los últimos años, algo que contrastaremos con los análisis de las publicaciones posteriores.

**CUADRO N.º 4 Disertaciones con foco en el descriptor según la base de datos de la Capes**

Título	Autor	Publicación	Año
<i>Descriptor prácticas inclusivas</i>			
Formação continuada e permanente de professores do atendimento educacional especializado para práticas pedagógicas inclusivas	Campos, E.C.D.A.	<i>UniPlanalto Ca- tarinense</i>	2016
“Do que se diz ao que se faz”: Percepções e práticas pedagógicas de professores que atuam junto a alunos com deficiência em escolas de Horizonte-CE	Dantas, L.M.	<i>UFC</i>	2014
Análise das práticas pedagógicas inclusivas do centro de atendimento educacional especializado Rosimar Honório Palhiana do município de São João Pirabas-PA	Maia, A.C.	<i>ESup Teologia, São Leopoldo</i>	2017
Práticas inclusivas e representações sociais do aluno com deficiência intelectual	Mendes, C.B.Q.	<i>PUCGOIAS</i>	2015
Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento	Oliveira, Keila C.B.D.S.		
A experiência da inclusão escolar na rede pública municipal de ensino de Colatina-ES: dilemas e desafios de práticas inclusivas em sala de aula	Paiva, J.F.F.	<i>UFES</i>	2009
Alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular: práticas pedagógicas docentes que constroem a educação inclusiva	Pelegrini, MIDA	<i>UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAI</i>	2014

A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo	Silva, É.C.S.	UFBA	2011
Ensino colaborativo: uma estratégia pedagógica para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF	Pinto, M.G.	UFSC	2016
Inclusão de estudantes com deficiência intelectual: a importância do plano pedagógico individualizado e de estratégias de ensino criadas coletivamente pelos professores	Silva, CdCM	UFF	2017
O uso de ambiente virtual de ensino aprendizagem na mediação das práticas pedagógicas inclusivas: contribuições para a disciplina Libras	Arruda, D.T.	UFAM	2015
Introdução de recursos da tecnologia assistiva em ambiente computacional no trabalho com alunos com paralisia cerebral	Damasceno, L.L.	UFBA	2013
Diálogos formativos para práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil	Silva, AFd	UFS	2017
A mediação de professores na aprendizagem da língua escrita de alunos com síndrome de Down	Costa, DSd	UFBA	2011
Práticas pedagógicas inclusivas na EI: atividades lúdicas envolvendo crianças com TEA	Costa, FADSC	UNESP-BAURU	2015
Formação inclusiva com licenciandas em pedagogia: ações pedagógicas baseadas no desenho universal para a aprendizagem	Prais, JLDs	UNITECFEDE- RAL PARANÁ	2016
Professor de apoio pedagógico e estudantes público alvo da educação especial: práticas pedagógicas inclusivas	Fraga, J.M.	U N I V R E G BLUMENAU	2017
Vendo com as mãos: práticas pedagógicas inclusivas de artes visuais	Silveira, TdSd	U N I V R E G BLUMENAU	2009
Práticas pedagógicas inclusivas com enfoque CTS para alunos público-alvo da educação especial	Vier, RFdS	UNIVTECFED PARANA	2016
Narrativa docente: práticas inclusivas com alunos síndrome de Down na escola básica	Aquino, S.S.	UNIVEST RN	2017

Fuente: elaboración propia.

En el análisis realizado sobre los títulos de las 19 disertaciones de máster recogidas en la base de datos de la Capes observamos que la mayoría, 17 trabajos, describe prácticas en concreto o generales y los otros dos restantes hacen referencia a la formación de profesores sobre prácticas inclusivas.

Al igual que observamos anteriormente, los títulos del cuadro 4 describen igualmente algunas prácticas en concreto. Nuevamente aparecen prácticas como el trabajo colaborativo de profesores, el trabajo especializado, las actividades cooperativas o el uso de las TIC; pero además aparecen aquí los planos de trabajo individualizado, la narrativa docente o los diálogos formativos.

**CUADRO N.º 5 Tesis con foco en el descriptor según la base de datos de la Capes**

Título	Autor	Publicación	Año
<i>Descriptor prácticas inclusivas</i>			
A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte	Rodrigues, S.M.	UFMG	2013
Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil na escola de aplicação da UFPA	Oliveira, TdC	UFPA	2016
Transversalidade, inclusão e práticas pedagógicas: possibilidades para operacionalizar políticas e repensar currículos	Pereira, A.C.C.	PUCRS	2016
Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas	Filho, T.A.G.	UFBA	2009
A seara das práticas pedagógicas inclusivas com tecnologias: com a palavra as professoras das salas de recursos multifuncionais	Martins, CdSL	UFPEL	2012
Inclusão: análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do ensino fundamental de escolas municipais de Limeira-SP	Silva, LSRGd	UNESP	2017
A inclusão de estudantes com deficiência intelectual na educação básica primária da Colômbia: políticas públicas e práticas pedagógicas	Ruiz, D.F.R.	UNESP	2017

Fuente: elaboración propia.

Observamos en este análisis de los siete títulos de tesis a partir de la base de datos de la Capes que todos se refieren a prácticas inclusivas, y que dos de ellos tienen un tratamiento general y los otros cinco se refieren a prácticas específicas, como ya vimos en los análisis anteriores.

Las prácticas aquí descritas son nuevamente el uso de las tecnologías, incluidas las asistivas; pero se incluyen también dos prácticas nuevas: una que hace referencia a las estrategias de alfabetización y la otra sobre la transversalidad.

## Consideraciones finales

Con este análisis realizado sobre las publicaciones de prácticas educativas inclusivas que en los últimos años se han recogido en las bases de datos de SciELO y Capes se demuestra sin duda el interés por el tema de los investigadores.

Se revisaron 386 trabajos, de los cuales se detectaron 66 trabajos que directamente tienen en sus títulos una relación directa con las prácticas educativas inclusivas, aunque algunos de ellos se refieran a aspectos generales o a la formación de profesores. Eso significa que aproximadamente uno de cada seis trabajos realmente sí está directamente relacionado con los descriptores utilizados.

En el análisis detallado de los títulos descubrimos una serie de prácticas concretas que se definen como prácticas inclusivas: trabajo colaborativo de profesores, trabajo de atención especializada a los alumnos, estrategias de trabajo cooperativo, uso de las tecnologías generales o asistivas, realización de planos pedagógicos individualizados, transversalidad como estrategia, técnicas de alfabetización, narrativa docente o diálogos narrativos para atender de la mejor forma posible a los alumnos de las escuelas inclusivas.

## Bibliografía

- Booth, T. y; Ainscow, M. (2011). *Guía para evaluación y mejora de la educación inclusiva. Unesco-Santiago Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe*. Recuperado de: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf)
- García, V.P.C. (2005). *Prática pedagógica e necessidades educacionais especiais: a relação didática em sala de aula*. Dissertação (Dissertação Mestrado em Psicologia Aplicada,)-Universidade Federal de Uberlândia,BrasilInstituto de Psicologia).
- Matoan, M.T.E.; Pietro, R.G.; y Arantes, V.A. (org.) (2006). *Inclusão escolar: pontos e contra pontos*. São Paulo: Summus.
- Mendes, E.G. (2010). *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara, Sao Paulo: Junqueira & Marin.
- OEI (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Panamá: OEI.
- Rodrigues, D. (org.) (2006). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Rosa, D.F.; Possa, L.B.; e IOPIop, C.A.S. (2016). *Boas práticas inclusivas: uma análise dos indicadores que transformam essas em bons experimentos inclusivos*. Journal of Research in Special Educational Needs, 16(1).
- Sebastian-Heredero, E. (2011). *Estrategias organizativas y curriculares en el marco del contexto brasileño*. Guadalajara: Centro de Profesores.
- Sebastian-Heredero, E. (2010). *A escola inclusiva-estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares*. Acta Scientiarum. Education, 32(2), pp. 193-208.

# **Educação especial no Brasil: um estudo sobre os egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Doutorado/ Universidade Federal de São Carlos**

**Dra. Fátima Elisabeth Denari**

Universidad Federal de São Carlos (Brasil)

fadenari@terra.com.br

## **Resumo**

Data de 1978 a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) na Universidade Federal de São Carlos/SP/Br. Inicialmente proposto em nível de mestrado, tem por finalidade formar profissionais para suprir uma carência na formação de especialistas em Educação Especial. Porém, a necessidade de preparar docentes para o ingresso no ensino superior cumprindo exigência da legislação federal demandou a criação do doutorado em 1999. Atualmente o PPGEEs conta com três linhas de pesquisa que abarcam profissionais com diferentes formações e visam preparar os doutorandos e mestrandos em relação à aprendizagem e cognição de pessoas com deficiências; implementação de programas de ensino e formação de recursos humanos para o trabalho com pessoas com deficiências. Com o objetivo de conhecer as áreas de atuação dos egressos, buscamos essa informação na Plataforma Lattes, agência que regulamenta as produções científicas no Brasil. Os resultados revelam que a grande maioria destes egressos estão vinculados a instituições de ensino superior pública (federais, estaduais e institutos técnicos) multiplicando, dessa forma, os conhecimentos adquiridos durante a formação, desenvolvendo pesquisas junto aos seus orientandos e grupos de pesquisas, atendendo aos avanços da área e reforçando assim, a missão do PPGEEs, qual seja, a formação docente de boa qualidade para o trabalho junto a pessoas com deficiências.

## **Desarrollo**

No Brasil, os diferentes enfoques da formação inicial e continuada para a docência em Educação Especial (EE), bem como as políticas de operacionalização de seus serviços estão sujeitos a modelos educativos e concepções diversas cuja dependência se assenta em momentos históricos específicos. Não é nossa intenção revisitar todos estes momentos

devidamente registrados; interessa-nos, salientar algumas destas formações na tentativa de contemporizar fatos, situações, perspectivas.

O descompasso observado entre a formação inicial de profissionais de Educação Especial e a execução deste serviço vem obrigando os agentes responsáveis, quer no âmbito legal, quer no âmbito acadêmico, a realizar ajustes curriculares de acordo com diferentes enfoques e as necessidades operativas assumidas, com ênfase na proposta de uma educação mais humanizadora que se traduz em uma escola mais inclusiva, para todos, indiscriminadamente. Tais ajustes têm por objetivos, dotar os futuros profissionais de fundamentos teóricos, metodológicos e técnicos necessários ao desenvolvimento de uma prática profissional exitosa.

Com esta perspectiva, em 1978, o Departamento de Psicologia (DPsi) do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da Universidade Federal de São Carlos (UFS-Car) instalou o primeiro curso em nível de Mestrado denominado “Programa de Mestrado: Educação do Indivíduo Excepcional” (termo utilizado à época). Esta iniciativa pioneira surgiu da necessidade de buscar novos conhecimentos sobre a área de Educação Especial, expandir o número de profissionais para atuar no mercado de trabalho e incrementar a produção científica, por meio de publicação de resultados de pesquisas.

Em 1999, ocorreu a alteração da denominação passando a ser “Programa de Pós-Graduação em Educação Especial” (PPGEEs), acrescentando-se mais um nível: o doutorado. Desde então, o PPGEEs vem se consolidando, nacional e internacionalmente, como uma fonte expressiva da formação de profissionais.

O aparato legal que rege a educação brasileira no que reporta à formação de profissionais em nível superior recomenda a revisão de concepções, de paradigmas e o desenvolvimento de novas metodologias em respeito aos direitos e necessidades da pessoa com deficiência. E seguindo uma tendência mundial, recomenda, ainda, a inserção, nos currículos dos cursos de graduação, de disciplinas ou de conteúdos relacionados à Educação Especial (EE). Descortina-se assim, uma área potencial de atuação para os egressos de cursos de pós-graduação em Educação Especial, em consonância com o conjunto de objetivos contidos nas propostas de Educação especial, nos âmbitos nacional e internacional.

Além destes fatores, todos aqueles que lidam com educação sabem que a palavra de ordem, atualmente, é inclusão, tida como o atendimento a alunos com deficiências (sensorial, física e intelectual) preferencialmente em escolas da rede regular de ensino; e quando necessário, que sejam otimizados os demais serviços previstos, quais sejam: classe especial, sala de recursos e/ou multifuncionais, classe hospitalar, escola especial, entre outros.

Desta forma, a escola (mais) inclusiva exige uma demanda de profissionais que, por sua vez, se deparam com classes heterogêneas e que englobam um conjunto de alunos cujas características terão, necessariamente, de serem atendidas.

Para tanto, há que se investir em uma formação que tenha o compromisso e a responsabilidade de preparar, da melhor forma possível, o futuro professor. E uma das formas de possibilitar essa formação ocorre na e pela universidade, cujos objetivos, independentemente dos interesses particulares, procuram contemplar a docência, a pesquisa e a extensão de seus serviços à comunidade.

Mais recentemente, ocorreu no campus UFSCar/São Carlos, a implantação do Curso de Licenciatura em Educação Especial completando, assim, a formação inicial de professores para o trabalho junto a pessoas com deficiência. Para provimento da demanda das várias disciplinas que compõem o Projeto Político Pedagógico do curso, procedeu-se à abertura de concurso público. A maioria do corpo docente que atua tanto na licenciatura quanto na pós-graduação, provém do quadro de egressos do PPGEs.

Com o objetivo de conhecer em que medida a formação em mestrado e doutorado implica em atuar na área da Educação Especial seja diretamente com pessoas com deficiências, seja como docente ou técnico em órgãos educacionais, ditando políticas de ação, este trabalho tem o foco voltado para egressos do doutorado, especificamente, por ser esta, como já mencionado anteriormente, a formação que permite acesso a estes níveis.

Buscou-se, então, no site do PPGEs ([www.ppgees/ufscar.br](http://www.ppgees/ufscar.br)) pela listagem dos egressos; em seguida, consultou-se o cadastro de cada um destes egressos na Plataforma Lattes ([www.lattes.cnpq.br](http://www.lattes.cnpq.br)) plataforma que congrega informações sobre formação, atividades acadêmicas, produção intelectual e outras atividades, de docentes e alunos.

O passo seguinte foi buscar pela formação inicial de cada ex-aluno/a, de forma a conhecer aquelas que são preponderantes e decisivas para a carreira profissional. A Fig. 1 a seguir informa essas áreas:

Pedagogia	53
Psicologia	49
Terapia Ocupacional	27
Educação Física	19
Fonoaudiologia	17
Letras	9
Educação Especial	4
Fisioterapia	4
Ciências Jurídicas/Direito	4
Artes/Educação Artística	3

Música	2
Tecnologia em Processamento de Dados	2
Filosofia	2
Odontologia	2
Ciência da Computação	2
Historia	2
Ciências Contábeis/Econômicas	2
Sociologia/Ciências Sociais	2
Desenho industrial	1
Ortótica	1
Física	1
Biblioteconomia e Ciência da Informação	1
Ciência do Esporte	1
Engenharia Civil	1
Farmácia-Bioquímica	1
Medicina	1
Engenharia Florestal	1
Normal Superior	1
Administração	1
Engenharia Química	1

**FIG. N.º 1 Áreas de formação inicial dos egressos do PPGEEs**

Pode-se observar que as áreas predominantes de egressos concentram-se em Pedagogia e Psicologia. A Pedagogia, tradicionalmente trata da formação de professores para atuação nos diferentes níveis de ensino. Durante algum tempo, este curso, manteve habilitações voltadas às áreas da Educação Especial, em universidades públicas estaduais (UNESP e UNICAMP), responsabilizando-se, assim, pela formação especializada de professores. Com as alterações no projeto político pedagógico do curso, a formação passou a ser generalista, o que de um lado, pretendeu atender os ditames do processo de inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede comum de ensino; de outro lado, porém, acarretou um descompasso na formação do especialista, provocando o surgimento de cursos de especialização cujo objetivo primordial não é a formação inicial do especialista. Outra consequência desse fato, redundou na emergência de os cursos que ainda mantinham as antigas habilitações, buscarem alternativas para compensar essa formação.

Por sua vez, o curso de Psicologia apesar de não ter como um dos objetivos a formação do profissional para o trabalho com pessoas com deficiências, pela condição de bacharelado, apresenta algumas características que permitem a interface com a Educação Especial, especialmente no que se refere aos processos de avaliação.

Outra área que também emerge da formação inicial na UFSCar, ainda com alguma incidência de alunos no PPGEEs é a de Terapia Ocupacional, outro curso de bacharelado oferecido pela UFSCar.

Por vários anos, muitos dos alunos egressos do PPGEEs cursaram estas duas modalidades na própria universidade e optaram por permanecer nesta instituição e dar continuidade à formação. Mais recentemente, estes dois cursos (Psicologia e Terapia Ocupacional) passaram a ter seus próprios programas e pós-graduação, o que provocou uma diminuição da procura pelo ingresso no PPGEEs.

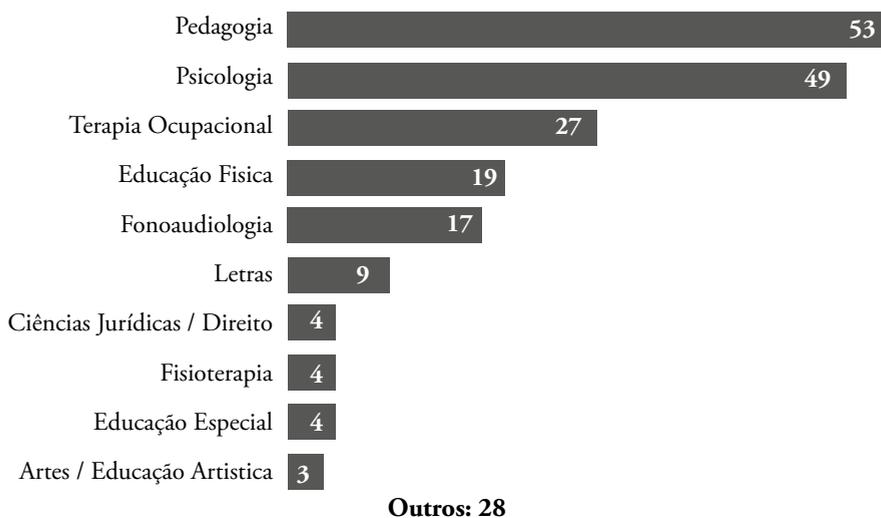
No entanto, não deixa de ser um fato curioso a procura do doutorado por alunos e profissionais de áreas exatas (Engenharias, Física, Química), humanas (Sociologia, Biblioteconomia, Artes) e aquelas referentes à área de Saúde (Medicina, Educação Física, Fisioterapia). Todos estes cursos têm seus programas de pós-graduação. Em menor escala, procuram pelo doutorado, profissionais da área de Direito curso este existente em faculdade particular no município).

Outro fato a destacar é que muitos desses alunos, quando buscam pela formação no doutorado, já estão inseridos no mercado de trabalho e o fazem devido a vários motivos:

- ao aporte legal brasileiro que garante atendimento de pessoas com deficiências em escolas da rede de ensino comum, na tentativa de proceder à inclusão;
- à supervisão nas áreas educacional e de emprego, também garantida pelo aporte legal;
- a necessidade de rever paradigmas e conceitos na área da Educação Especial;
- à necessidade de garantir, em sala de aula de escolas comuns, em todos os níveis de ensino, a implementação de materiais e programas específicos que atendam as várias deficiências;
- à construção de boas práticas, mais inclusivas tanto nas escolas, quanto em todos os segmentos sociais, na tentativa de melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiências;
- à progressão na carreira profissional.

Desta forma, todas as áreas de formação têm a sua importância e contribuem com suas especificidades para que haja maior difusão do conhecimento relativo à Educação Especial. Há que salientar que durante o curso de doutorado, o/a aluno/a participa ativamente de aulas teóricas, grupos de pesquisas, eventos científicos, publicando seus trabalhos sob a supervisão de seus orientadores.

A fig. 2, a seguir resume estas informações



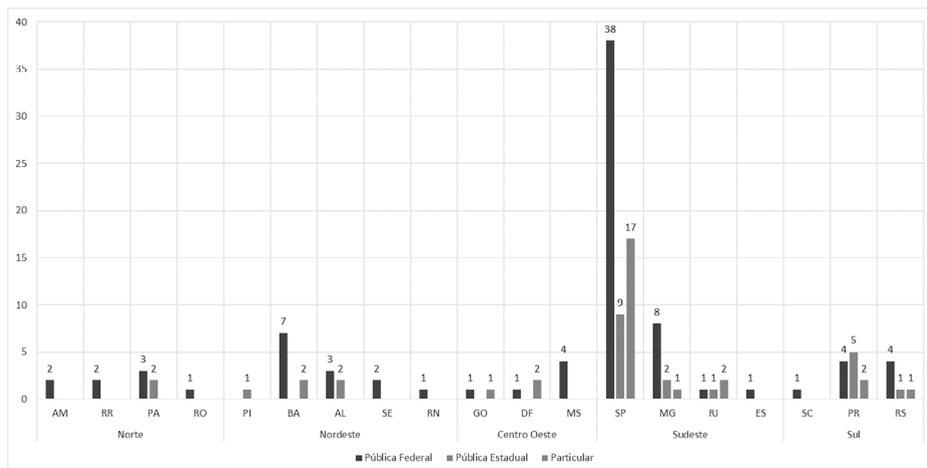
**FIG. N.º 2 Total de egressos por formação inicial**

Na figura 2 pode-se notar um pouco mais claramente essa distribuição. Esclarece-se que a licenciatura em Educação Especial na UFSCar ainda é bastante recente, porém, egressos deste curso, já estão concluindo seus mestrados e doutorados e dando seguimento à carreira de professores universitários, prestando concursos em diferentes centros de ensino superior. Essa condição deve-se ao incremento, por parte dos governos federal e estaduais em criar institutos técnicos atendendo a legislação que orienta sobre a garantia de acesso e permanência de pessoas com deficiências em todos os níveis de ensino.

O envolvimento dos alunos durante o curso se dá nas disciplinas teóricas, na participação em grupos de pesquisas de seus orientadores. Os alunos podem escolher dentre os pesquisadores dispostos nas três linhas do PPGEEs, aqueles com que já tem trabalhos anteriores ou cujas áreas são compatíveis com interesses mútuos.

Há que se esclarecer que a legislação brasileira que trata de concursos públicos de acesso ao magistério superior, recomenda a formação em doutorado, preferencialmente, na própria área de formação ou afins, devidamente relacionadas nos editais.

Desta forma, o PPGEEs, em área de concentração, se consolida no Brasil, até o momento, como o único polo formador de profissionais para o trabalho com pessoas com deficiência nos níveis de mestrado e doutorado, revelando nessa trajetória, o seu compromisso de multiplicador de conhecimentos necessários para tal atuação. Os profissionais oriundos do PPGEEs estão vinculados, em sua maioria a instituições de ensino superior pública (federais e estaduais) o que pode ser observado na Fig. 3:



**FIG. N.º 3 concentração de egressos do PPGEs por estados brasileiros**

Nota-se que o Estado de São Paulo apresenta a maior concentração de egressos distribuídos entre a UFSCar (campus de São Carlos), junto ao próprio PPGEs, como professores, orientadores e pesquisadores; atuam, também, junto à Licenciatura em Educação Especial, nas mesmas funções. Muitos destes atuam nos programas específicos da área de formação inicial (Pedagogia, Psicologia, Terapia Ocupacional).

Como pesquisadores, todos mantêm laboratórios destinados às práticas de pesquisas e trabalhos de extensão à comunidade, firmando o tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, buscam junto aos órgãos responsáveis pela educação, quer em nível municipal, quer em nível estadual, parcerias que implicam em corresponsabilidade e compromisso. Outras formas de parcerias ocorrem com instituições especializadas no atendimento a pessoas com deficiências, tanto no município, quanto nas cidades circunvizinhas.

Outra fonte importante de atuação de egressos do PPGEs está na Universidade Estadual Paulista “Dr. Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, nos campi de Marília, Bauru e Araraquara.

No Estado de São Paulo, a UNESP/Marília foi a pioneira na formação de professores para o trabalho com pessoas com deficiências, a princípio, como habilitação do curso de Pedagogia, na área de Deficiência Mental (termo utilizado à época); em seguida, passou a abranger as demais áreas: Auditiva, Visual e Física. Durante muitos anos, esse polo foi o único a formar/capacitar professores para o trabalho junto a pessoas com deficiências. Nos dias atuais, a UNESP/Marília, ainda é um polo formador importante, mesmo após inúmeras modificações impostas ao curso de Pedagogia.

A UNESP/Bauru tem em seu quadro, muitos dos egressos do PPGEEs atuando em diversos cursos de graduação e pós-graduação, com expressiva produção e importância no cenário nacional.

Na UNESP/Araraquara, a formação ocorreu inicialmente como habilitação, tendo sido modificada em decorrência também das alterações impostas ao curso de Pedagogia. Atualmente, os egressos que lá permanecem como docentes atuam em disciplinas específicas de Educação Especial e Libras, presentes em cursos de graduação.

Em menor proporção, ainda no Estado de São Paulo, pode-se notar a presença de ex-alunos do PPGEEs na Universidade de São Paulo, nos campi de São Paulo e Ribeirão Preto.

O Estado de Minas Gerais apresenta um número expressivo de egressos do PPGEEs atuando principalmente em instituições de ensino superior em nível federal, cargos estes previstos em concursos públicos.

O Estado da Bahia tem muitos dos egressos do PPGEEs atuando em universidades públicas (federais e estaduais), mas primordialmente em institutos técnicos, nas áreas da Educação Especial. O incremento na criação destes institutos decorre de interesses governamentais no que se refere a um tipo de formação diferenciada, em menor duração, mas procurando atender o aporte legal que garante o acesso e a permanência de pessoas com deficiências em seus quadros, quer como docentes e/ou técnicos, quer como alunos.

Em atendimento a essa demanda, outros estados brasileiros também tiveram a criação de institutos técnicos e, conseqüentemente, passam a contar em seu quadro de docentes, com profissionais egressos do PPGEEs, por exemplo: Goiás, Pernambuco e Mato Grosso.

Também os estados da Região Sul – Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul ainda mantêm cursos de formação, como é o caso da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Este centro de ensino foi o pioneiro na criação de um curso de formação inicial voltado à área da Educação Especial; atualmente, ainda mantêm o curso original e há a oferta da modalidade em período alternativo, com foco nos distúrbios da comunicação.

Indubitavelmente, a produção e a atuação dos egressos vêm mudando o panorama da Educação Especial no Brasil não obstante as dificuldades provocadas por contingências políticas e econômicas que extrapolam os limites das decisões a serem tomadas em prol de uma efetiva formação voltada à constituição de uma escola mais inclusiva e, conseqüentemente, uma sociedade mais humanizada.

O desenvolvimento de competências relativas à educação requer um trabalho interdisciplinar e integrado que não deve limitar-se a uma única abordagem, a um único olhar. Com este propósito, o PPGEEs alarga suas fronteiras e mantém parcerias, referen-

dado pela universidade, com diversos centros de ensino e pesquisas nacionais e internacionais de forma a proporcionar a alunos e docentes, experiências outras que enriqueçam a formação e atuação.

É a experiência de cada um que o torna capaz de produzir seus horizontes de possibilidades e consolidar sua história; o homem é essencialmente transformador, mesmo que nem sempre esteja usando tal possibilidade e mesmo que suas ações possam reproduzir sinais que o condicionem. Porém, é a partir de sua experiência que o homem atribui significado ao mundo. É nesta trajetória, refletindo e vivenciando a história do PPGEEs, que me coloco como ex-aluna e docente da Educação Especial na UFSCar.



## **Resúmenes de investigación**



# **Percepções de profissionais da educação sobre o atendimento educacional oferecido aos alunos com deficiência intelectual em uma escola de ensino fundamental**

**Célia Regina Vitaliano**

Universidade Estadual de Londrina (Brasil)  
reginavitaliano@gmail.com

**Josiane Barbosa Rodrigues Viotto**

Universidade Norte do Paraná (Brasil)  
josiviotto@hotmail.com

## **Resumo**

Este estudo tem como objetivo analisar as percepções de profissionais da educação em relação às práticas educacionais desenvolvidas junto aos alunos com deficiência intelectual (DI) em uma escola de Ensino fundamental. O interesse em conhecer como se dá o processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual foi motivado pelo fato desses alunos constituírem a população com deficiência mais frequente em nosso país e, ao mesmo tempo ser considerada a mais difícil de ser atender na classe comum. Participaram da pesquisa quatro profissionais da educação que atendiam alunos com DI, sendo duas professoras regentes, uma professora de sala de recursos multifuncional e uma pedagoga. A coleta dos dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada. Os dados foram organizados em cinco categorias. Os principais resultados evidenciaram que o planejamento educacional dos alunos com DI era desenvolvido apenas pelos professores regentes com pouca colaboração dos demais profissionais e, o atendimento na classe comum ocorria de modo diferenciado ou exclusivamente pelo professor de apoio. De modo geral constatou-se a necessidade de formação dos profissionais da escola para favorecer um trabalho mais colaborativo entre eles, bem como o desenvolvimento de atividades que primem pela participação dos alunos com DI junto aos demais alunos.

**Palavras-chave:** percepções de professores, prática pedagógica, educação inclusiva, deficiência intelectual

## **Abstract**

This study aims to analyze the perceptions of the education professionals in relation to the educational practices developed with students with intellectual disabilities (ID) in an elementary school. The interest in knowing about the schooling process of students with ID was motivated by the fact that those students constitute the population with the most frequent disability in our country and at the same time is considered the most difficult disability to attend in the regular classroom. Four professionals that attended students with ID participated in the research, two of them were head teachers, one was a multi function resource room teacher and the other was a pedagogue. The data collect was through semi structured interview. The data was organized in five categories. The main results showed that the educational planning of the students with ID were developed just by the head teachers with little collaboration of other professionals and the attendance in the regular class occurred in a differentiated manner or exclusively by the support teacher. Generally, it was found the necessity of teacher training in the school to favor a more collaborative work between everyone, as well as the development of activities that promote the integration of the students with ID and the other students.

**Keywords:** perceptions of teachers, pedagogical practice, inclusive education; intellectual disability

# Intervención en aula para personas con sordoceguera adquirida

**Rita de Cássia Silveira Cambuzzi**

Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego  
e Múltiplo Deficiente Sensorial, Santa Catarina (Brasil)  
ritacambuzzi@yahoo.com.br

**Maria da Piedade Resende da Costa**

Universidade Federal de São Carlos (Brasil)  
mariadapiedadecostac@gmail.com

## Resumen

La investigación fue dirigida al Comité de Ética para cumplir a los requisitos de la resolución N.º 196 del Consejo Nacional de la Salud. El objetivo del trabajo era identificar las dificultades que presentaba en el aula un estudiante con Síndrome de Usher (o sea, con ceguera y sordera) y proponer cambios de modo que el estudiante pudiera continuar con su proceso de aprendizaje. Se desarrolló en una escuela regular de la educación en grupo bilingüe. El estudiante tenía 12 años y estaba en la 5.ª serie de la enseñanza básica. Es un estudio de caso en donde se emplearon los siguientes instrumentos: entrevista, cuestionario, instrumento para la evaluación funcional de la visión (Ladeira y Queiros, 2002) y observación directa. Los recursos pedagógicos fueran adaptados de acuerdo con el nivel de visión del estudiante, como el tamaño de las letras y las fuentes (Arial, Tahoma o Verdana). El estudiante señaló la fuente Verdana como la mejor y, durante las observaciones, el tamaño varió desde 20 puntos hasta, posteriormente, 28/36, dependiendo de la ocasión.

**Palabras clave:** sordoceguera adquirida, Síndrome de Usher, intervención en clase

## Abstract

The inquiry was directed to the Committee of Ethics to be submitted the appreciation to verify if nº 196 of the National Advice of Health was in accordance with the requirements of the Law. The Objective of the work was to identify the difficulties that presented and to consider way changes that the student with Deafblind for Syndrome of Usher

continued its process of learning. The inquiry was developed in a Regular School of Education in group bilingual. The student had 12 years and attended in 5<sup>a</sup> series of basic education. It was diagnosed with Syndrome of Usher that is a recessive genetic condition. It is a case study where we use interview, questionnaire, instrument for functional evaluation of the vision (Ladeira & Queirós, 2002) and direct comment. The pedagogical resources had been adapted in agreement taking as parameters with the vision revealed for the student, the size of the letters and the sources (Arial, Tahoma or Verdana). The student designated the Verdana source as the best and during the comments the size varied of 20 for 28/36, depending on the occasion.

**Keywords:** acquired deafblind, Syndrome of Usher, intervention in classroom

# Inclusión y equidad de género en enseñanza media técnico profesional: desafíos de cara a la formación de calidad

**Dra. Carmen Julia Palavecino Monsalve**

Universidad Santo Tomás (Chile)

**Dra. Ángela Tamayo Pastén**

Universidad de Alcalá (sede Chile)

**Dr. Mario Martín Bris**

Universidad de Alcalá (sede Chile)

## Resumen

En Chile, el año 2018 ha sido reflejo de un profundo cambio en la acción femenina, jóvenes y mujeres en general han «comenzado a sacar la voz», movimiento que ha sido denominado por intelectuales como el mayo feminista. También desde el Ministerio de Educación surgen políticas que buscan la igualdad de género. Este artículo busca relatar cómo este cambio se ha visualizado en la escuela, específicamente en un terreno que no hace muchos años fue de hombres, como es la formación técnica de carácter industrial en el ámbito de la mecánica y la electrónica. A juicio de sus autores, la experiencia, que es parte de un estudio mayor iniciado en 2017, tiene valor pues es pionera de una educación en valores que traspasa políticas de turno y que ha sido forjada en una idea sólida de educación inclusiva y de calidad; todo lo cual refleja que la escuela es una organización abierta y permeable que se anticipa a la contingencia social. Es una historia de empoderamiento de jóvenes, de sus docentes, y de la comunidad en un proyecto inclusivo que responde a la complejidad actual, porque se ha forjado en ella y aporta experiencias que contribuyen al debate actual en educación.

**Palabras clave:** feminismo, igualdad de género, equidad de género, inclusión, técnico profesional

## Abstract

In Chile, the year 2018 has been a reflection of a profound change in female action, young people and women in general have “started to get the word out” movement that has been called by intellectuals as feminist May. Policies that seek gender equality also

emerge from the Ministry of Education. This article seeks to relate how this change has been visualized in the school, specifically in a field that not many years ago was of men as is the industrial technical training in the field of mechanics and electronics. In the opinion of its authors, the experience that is part of a larger study initiated in 2017 has value, being a pioneer of an education in values that transcends policies of the day and that has been forged in a solid idea of inclusive and quality education that reflects that the school is an open and permeable organization that anticipates social contingency. It is a story of empowerment of young people, their teachers, and community in an inclusive project that responds to the current complexity, because it has been forged in it and brings experiences that contribute to the current debate in education.

**Keywords:** feminism, gender equality, gender equality, inclusion, professional technician

# La violencia docente en las universidades: violencia de género hacia las estudiantes en México

**Dra. Margarita Elena Tapia Fonllem**  
Universidad Pedagógica Nacional (México)  
mtapia@upn.mx

## Resumen

Este artículo aborda una de las modalidades de violencia que se presenta en los espacios universitarios: la violencia docente, en específico, el hostigamiento sexual que ejercen profesores hacia las alumnas, el cual es catalogado como violencia de género hacia las mujeres. Se le conceptualiza ubicándolo entre los diversos tipos de violencia de género que existen en el marco jurídico internacional y nacional. Se reflexiona acerca de los casos de hostigamiento y acoso sexual que han sufrido estudiantes mexicanas de nivel universitario en los años recientes, a través del análisis de testimonios aparecidos en redes sociales. Se analizan los protocolos para atender la violencia de género elaborados por algunas universidades mexicanas, en tanto mecanismos legales que incluyen medidas para prevenir, atender y resolver casos de violencia de género en los contextos universitarios que, aunque representan un avance, muestran algunos vacíos que habrá que llenar.

**Palabras clave:** violencia de género, violencia docente, hostigamiento sexual, universidades

## Abstract

This article approaches one of the ways violence presents itself in academic spaces, violence imposed by professors, in the specific form of sexual harassment upon their female students, being catalogued as gender violence towards women. This kind of violence is conceptualized, locating it in between the various types of gender violence there are within the legal international and national framework. We reflect on the cases of harassment that mexican college students have suffered in recent years, through the analisis and testimony that have appeared in social media. The protocols to understand gender violence created by some mexican colleges are analized, which are legal mecanismos that

include measurements to prevent, attend, and resolve gender violence cases in academic contexts, that even though represent progress also show some gaps that need to be filled.

**Keywords:** gender violence, violence imposed by professors, sexual harassment, colleges

# **Formação dos professores de Arte em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**

**Ma. Hellen Cristhina Ferracioli**

Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Brasil)  
hellenthf@yahoo.com.br

**Dra. Célia Regina Vitaliano**

Universidade Estadual de Londrina ( Brasil)  
creginav@uel.br

## **Resumo**

Este trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado, referente à formação do professor de Arte em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino regular. A discussão sobre essa temática se faz relevante tendo em vista que a implantação da proposta de Educação Inclusiva requer uma reestruturação do sistema educacional como um todo, e isso inclui a organização dos espaços de formação docente. Participaram do estudo quatro professoras de Arte que atuavam em classes comuns nas quais estavam matriculados alunos com NEE, da rede pública estadual de ensino. A abordagem metodológica escolhida foi a pesquisa qualitativa, no formato de estudo de caso descritivo. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com as participantes e observações de suas aulas e analisados sob a perspectiva da análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram, dentre outros aspectos, que os cursos de licenciatura em Arte têm falhado em relação a preparar os professores para o atendimento de alunos com NEE na perspectiva da Educação Inclusiva.

**Palavras-chave:** formação de professores, ensino de arte, inclusão escolar, alunos com necessidades educacionais especiais

## **Abstract**

This work presents part of the results of a master's research, related to the training of Art teacher in relation to the inclusion of students with special educational needs (SEN) in regular schools. The discussion about this theme becomes relevant considering that the implementation of Inclusive Education requires a restructuring of the educational sys-

tem as a whole, and this includes the organization of teacher training spaces. This study was developed with the participation of four Art teachers who worked in regular classroom in which students with SEN were enrolled, in a public school. The methodological approach chosen was the qualitative research, in the form of a descriptive study case. Data were collected through interviews with the participants and observations of their classes and analyzed from the content analysis perspective. The results showed, among other aspects, that the Art degree courses have failed to prepare teachers for the care involving students with SEN in the perspective of Inclusive Education.

**Keywords:** teacher training, art education, school inclusion, students with special educational needs

### **Capítulo III**

**Educación infantil, básica y media. Prácticas docentes.  
Educación no formal**



# **Análise de um programa de alfabetização. Uma visão dos resultados e de seus aspectos estruturais**

**Eladio Sebastián-Heredero**

Universidad de Alcalá (España)

eladio.sebastian@gmail.com

**Inês Kisil Miskalo**

Instituto Ayrton Senna do Brasil (Brasil)

ikm@ias.org

## **Resumen**

El trabajo “Análisis de un programa de alfabetización. Una visión de los resultados y de la configuración del mismo”. Está realizado con una metodología de corte cualitativo basada en el análisis documental de fuentes primarias. Tiene como objetivo analizar la composición de un programa singular creado por el Instituto Ayrton Senna y denominado Gestão da Política de Alfabetização -GAlf- a partir de su singularidad, en la configuración y diseño, dado que es mucho más amplio que la mera alfabetización y que los resultados de su aplicación en los dos últimos años sirven para evidenciar una mejora significativa en la alfabetización de los alumnos de las escuelas que participan en el proyecto con 90% de alumnos alfabetizados. Entre las características que están implementadas en su configuración, que afectan a las Secretarías de Educación, escuelas y sus gestores y aulas encontramos: conocer la situación de cada alumno; planificación y trabajo por niveles de aprendizaje; dotación de un profesor de apoyo; flexibilidad y trabajo colaborativo; la alfabetización integral y el referente curricular; mejorar la lengua con otros lenguajes: corporal y científico; formación y mediación del Coordinador Pedagógico; reglamentación: organización explícita y normas claras y sistemática de seguimiento.

**Palabras clave:** alfabetización, gestión escolar, metodologías, gestión de políticas

## **Resumo**

O trabalho “Análise de um programa de alfabetização. Uma visão dos resultados e de seus aspectos estruturais”, está desenvolvido desde uma metodologia do tipo qualitativa baseada na análise documental de fontes primárias. Tem como objetivo analisar a composição

de um programa singular criado pelo Instituto Ayrton Senna, denominado Gestão da Política de Alfabetização -GAlf- a partir de seu diferencial, configuração e desenho, dado que é muito mais abrangente que apenas a alfabetização. Os resultados da sua aplicação, nos dois últimos anos, servem para evidenciar uma melhora significativa na alfabetização dos alunos das escolas que participam no projeto, atingindo 90% de alunos alfabetizados. Entre as características que estão envolvidas na sua configuração que afetam à Secretarias de Educação, escolas e seus gestores e salas de aula encontramos: conhecimento sobre a situação de cada aluno; planejamento e trabalho por níveis de aprendizagem; designação de um professor de apoio; flexibilidade e trabalho colaborativo; alfabetização integral e referente curricular; melhoria da língua com outras linguagens: corporal e científica; formação e mediação do coordenador pedagógico; regulamentação: organização explícita e normas claras e sistemática de acompanhamento.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Gestão Escolar. Metodologias. Gestão de Políticas.

## Introdução

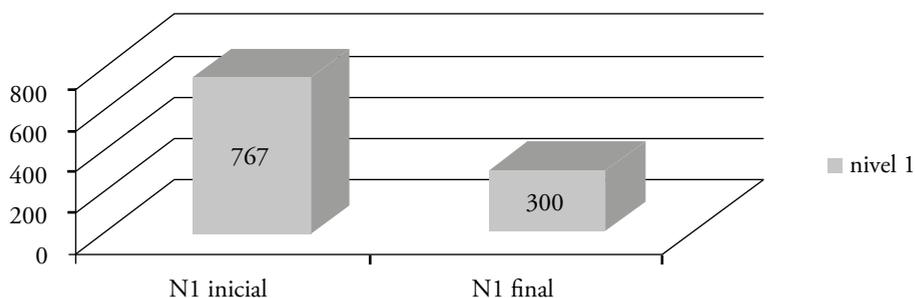
O objetivo deste trabalho é analisar um programa de alfabetização, mais amplo do que o normal, pois afeta à Secretarias de Educação, escolas e seus gestores e salas de aula, que servem para desenvolver propostas de ações que, quando colocadas nos planos de trabalho das salas, oportunizam uma alfabetização eficiente de todos os alunos e alunas, e para isso se propõem as mudanças que são necessárias fazer como rede, como escola e como docentes para melhorar os resultados deste processo.

A alfabetização dos alunos deve ser entendida como uma competência básica, nas suas diferentes formas, que deve ser desenvolvida com todos os nossos alunos e alunas para que estes consigam, por meio dela, comunicar-se, relacionar-se com os outros, desenvolver suas estratégias pessoais de aprendizagem, em definitiva aprender. Sem ela nada pode ser feito, pois é a base para poder adquirir o resto das aprendizagens e a experiência nos demonstra que com trabalho em equipe e foco, esses resultados podem melhorar.

Alfabetizar as crianças não é uma tarefa simples, exige profissionais da alfabetização competentes para tal fim e de equipes de coordenação nas escolas que tenham claro que este é um objetivo prioritário. O Instituto Ayrton Senna tem desenvolvido um programa chamado Gestão da Política de Alfabetização -GAlf- que tem conseguido reverter esta situação de uma forma eficiente nestes dois últimos anos com os alunos dos 300 anos do ensino fundamental visando estabelecer mudanças na gestão das políticas de alfabetização.

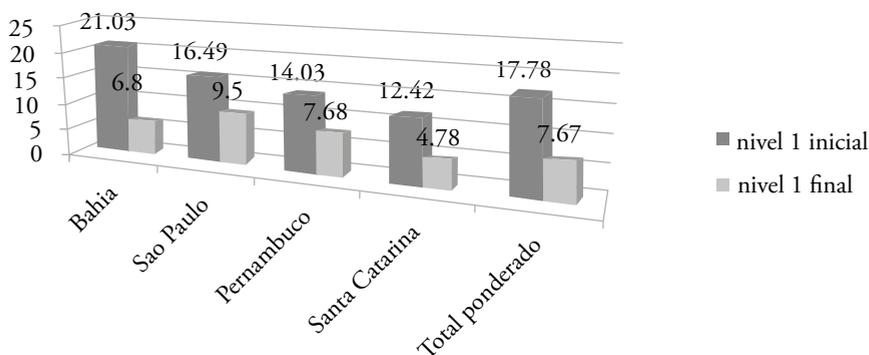
No ano de 2016 o programa GAlf esteve presente em três municípios: Belo Jardim, Guaratinguetá e Juazeiro, com aproximadamente 3000 alunos, dos quais 767 tinham um

nível 1 ou eram alunos não alfabetizados, o que representava 25,84% do total. Depois de aplicar o programa este número caiu para 300, representando 10% do total.



**GRÁFICO N.º 1** Percentagens de alunos no nível 1 na prova inicial e na prova final nos três municípios no ano de 2016

Fonte: Elaborado pelos autores.



**GRÁFICO N.º 2** Percentagens de alunos no nível 1 na prova inicial e na prova final nos estados no ano de 2017

Fonte: Elaborado pelos autores.

Já no ano de 2017 foi aplicado o programa GAlf em 18 municípios de quatro estados, quase 15000 alunos participaram, iniciavam com 17,78% de alunos no nível 1, alunos não alfabetizados nem letrados, no final do processo a porcentagem caiu para 7,67% dos alunos, como o gráfico 2 apresenta, mais de 92% de alunos alfabetizados.

### A filosofia dos programas de alfabetização

Partimos da reflexão sobre os fatos que acontecem nas escolas para que os alunos não sejam alfabetizados na idade certa, e que devem ser superados, como usar uma única metodologia ou estratégia de trabalho planejada para a média da sala baseada em modelos pouco participativos.

Entendemos que a alfabetização responde a processos de desenvolvimento pessoais que são atendidos com trabalhos sobre a parte cognitiva dos sujeitos, porém também devem ser trabalhados os fatores emocionais sobre os quais é mais difícil a intervenção, pois afeta as competências socioemocionais, além disso é importante um olhar mais amplo para outros tipos de linguagens como o artístico, científico, matemático ou corporal desde uma perspectiva de desenvolvimento integral do sujeito.

A educação integral tem sido apontada como um caminho promissor para lidar com os desafios das escolas brasileiras. Com ela, a busca atual é por materializar o que a Base Nacional Comum Curricular propõe, agregando aos currículos escolares o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais (tais como colaboração, resiliência e abertura ao novo), e isso deve ser feito tanto no âmbito de políticas públicas quanto de práticas escolares.

Antes de mais nada, queremos deixar claro que existem duas condições necessárias para que este processo de mudança nas escolas, visando a alfabetização de todos os alunos e alunas dê certo:

- De um lado a necessidade de ter os docentes melhores preparados nos lugares com maiores problemas, o 3º ano é de uma importância fundamental por ser onde aparecem com maior clareza os problemas de falta de alfabetização. Professores alfabetizadores com formação específica serão os encarregados de dar resposta ao problema.
- De outro lado temos a necessidade de pensar e atuar em equipe. O problema de um determinado professor/a hoje poderá ser o problema de outro professor amanhã. Então só pensando e atuando em conjunto de forma colaborativa será mais fácil solucionar o problema, uma escola que dá respostas não pensa em salas avulsas e isoladas, pensa como escola atuando em conjunto.

Complementando a ideia, vemos que metodologias e materiais diferentes ajudam a atingir a meta desejada de alfabetização, pois cada aluno aprende de forma diferente, mas também elevar a autoestima do aluno, motivar e recompensar e sobre tudo realizar um trabalho em equipe onde o foco é a alfabetização da maioria dos alunos no ciclo de alfabetização, com respostas imediatas e eficientes nos casos em que essa meta não seja atingida antes do final do 3º ano. Tomando como nossas as palavras de Rapoport e Sarmiento de acordo com os atuais estudos sobre a docência: “sabemos que a escola é o espaço onde o professor pode inventar e reinventar sua prática, onde pode arriscar experimentar e redirecionar suas hipóteses” (2009, p. 72).

### **Elementos do programa GAlf**

O programa GAlf do IAS foi desenhado com base em uma série de evidências científicas sobre o que significa qualidade na educação e na alfabetização e também na experiência

acumulada sobre boas práticas educativas. Sendo assim os diferentes elementos<sup>1</sup> do programa são:

1. Conhecer a situação de cada aluno: com base nas teorias construtivistas da aprendizagem que tratam sobre o conhecimento dos saberes dos alunos. Antes de ensinar o IAS criou um teste de nível de alfabetização em suas formas inicial e final, para que os professores sejam capazes de classificar em 4 níveis sua turma e a partir desses dados planejar suas aulas considerando a diversidade e dificuldades apresentadas.
2. Planejamento e trabalho por níveis de aprendizagem. Cada profissional deve estruturar ações de forma individual e coletiva destinadas a todos os seus alunos, considerando os níveis de cada um deles com atividades diversificadas e trabalho cooperativo.
3. Designação de um professor de apoio. Visando um equilíbrio entre as responsabilidades individuais e os trabalhos coletivos, articula-se a possibilidade de atuação de dois professores dentro da sala. A presença de um professor de apoio pretende otimizar os processos, liberando o professor para um trabalho mais específico com os alunos dos níveis 1 e 2.
4. Flexibilidade e trabalho colaborativo. O ensino focado nas necessidades de aprendizagem de cada aluno exige uma estratégia organizativa e curricular mais flexível que pressupõe uma nova configuração das turmas. Os agrupamentos flexíveis são a forma recomendada.
5. A alfabetização integral e o referente curricular. Cada rede de ensino é a responsável dos referentes curriculares, isso implica refletir sobre modelos interdisciplinares de trabalho curricular. Os docentes têm que identificar a transcendência que tem em novas aprendizagens.
6. Melhorar a língua com outras linguagens: corporal e científica. A linguagem corporal reconhece a importância de práticas corporais (gestos e expressões) para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos. A iniciação científica ou letramento científico contribui porque estimula a curiosidade em uma forma diferente de leitura e interpretação do mundo.
7. Formação e mediação do Coordenador Pedagógico. A tarefa de multiplicador visando consolidar a política pública descrita e fazer efetiva a mudança na cultura escolar é um resgate desta função, além de garantir a formação a partir da formação presencial recebida para pôr em funcionamento ações para a superação de dificuldades que possam aparecer no processo.
8. Regulamentação: organização explícita e normas claras. Requer de uma elaboração que permita atender a todos sem deixar de atender de forma individual os casos que assim o requererem. Esta regulamentação da política pública municipal de alfabeti-

---

<sup>1</sup> Fonte: IAS.ORG.BR <http://institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/Atuacao/gestao-da-politica-de-alfabetizacao-.html>

zação consolida o compromisso explícito dos gestores responsáveis das Secretarias de Educação com o objetivo de qualidade e foco na alfabetização.

9. Sistemática de acompanhamento. Acompanha este Programa com um sistema de acompanhamento por indicadores, com a visão do professor e do coordenador pedagógico, transformando-os em dados qualitativos e quantitativos. A frequência do professor e do aluno, as lições de casa realizadas, a evolução na leitura e escrita, a leitura de livros, dentre outras são alguns dos indicadores que servem de referência.

### **Resultados: Três diferenciais incorporados no programa GAlf analisados desde o ponto de vista teórico-prático.**

Partimos da premissa de que este programa incorpora no seu espírito mudanças nas políticas de gestão, que afetam a múltiplas facetas quando colocado em funcionamento. Aqui escolhemos três delas pela novidade que têm dentro deste processo de revisão das políticas de gestão.

A. Política das Secretarias. Coensino. Dois professores em sala.

O coensino, segundo Cook e Friend (1995) tem várias formas de se manifestar, mas basicamente consiste em colocar dois professores numa mesma sala para ensinar juntos e compartilhar a responsabilidade docente sendo que um deles será o professor regente da sala e por tanto o alfabetizador e o outro pode ser ou não, mas para o nosso objetivo seria ideal que isto fosse assim. Com esta estratégia pretende-se aproveitar os recursos pessoais da escola para trabalhar com uma turma de alunos, compartilhando espaço, objetivos, metodologias e avaliação com outro docente melhorando assim a qualidade do ensino e proporcionando à turma a possibilidade de atingir seus objetivos na alfabetização.

Estamos falando de uma nova forma de ver a realidade desde a ótica dos gestores que organizam recursos para dar resposta aos problemas. Parece que quando se fala em coensino estamos falando em utopia ou de algo raro; porém é muito mais comum do que parece, o programa GAlf proclama que pode ser feito e de diferentes formas.

Os professores que trabalham em pares têm a vantagem, Beamish, Bryer & Davies. (2006) de observar-se mutuamente como instrumento para melhorar sua prática profissional. No coensino deve-se planejar a distribuição da responsabilidade entre os profissionais para o desenvolvimento do ensino e a avaliação dos alunos.

Esta estratégia é uma forma criativa de conectar e apoiar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, antecipar e gerenciar as aprendizagens de uma maneira construtiva. Trata-se de uma medida que deve ser resolvida desde a gestão, com o olhar amplo e colaborativo da equipe da escola.

## B. Política das escolas. Agrupamentos flexíveis.

O agrupamento flexível é uma estratégia organizativa e curricular que tem como objetivo adaptar a maneira de ensinar aos distintos ritmos de aprendizagem dos alunos, organizado vários grupos diferentes (dois ou mais) em função do nível de aprendizagem. De forma específica é muito recomendado para atender às necessidades e características individuais dos alunos, neste caso em concreto seu nível de alfabetização. As escolas, para este caso em concreto e para outros similares, deveriam começar a mudar seu conceito de turma nivelada ou por idade, agrupamentos rígidos sem possibilidade de mudanças ou ligação turma-sala.

Esta estratégia, bem usada, melhora a aquisição de conhecimentos evitando situações de defasagem, algo que acontece com os alunos em processo de alfabetização, Ortega (2010, p 6-7) indica que estas práticas causam efeitos que fazem dela algo muito recomendável para seu uso no ensino dos diferentes níveis.

É totalmente compatível com o trabalho ordinário de sala de aula, pois pode ser organizada para toda a turma ou sala ou para todos os alunos da mesma série na escola, quer isto dizer que posso fazer grupo com o mesmo nível de dificuldades dentro da mesma sala e organizar atividades diferenciadas umas para melhorar a leitura e outras para aprofundar nela, mais também posso fazer isso com todas as turmas do 3º ano, exigindo nesta situação um trabalho em equipe e coordenado.

Isso leva atrelado rentabilizar ao máximo os recursos pessoais disponíveis, pois pode exigir mais docentes, se divido a sala em dois ou três grupos com diferentes níveis de alfabetização ou posso precisar da ajuda de outro professor/a. Isso não significa que tenha que contratar mais um docente, pois pode ser um professor da mesma série ou ciclo que nesse momento não tenha docência; também um professor de reforço ou um estagiário podem ser a alternativa. Nesse caso, recomenda-se que a atenção aos alunos com problemas seja feita pelo professor regente da sala, que é o especialista em alfabetização, e nunca pelo professor de apoio que desconhece a natureza e características dos problemas da alfabetização da criança.

Os agrupamentos flexíveis, neste caso em concreto, exigem uma planificação muito precisa, que parte do princípio de ser uma ajuda para os alunos e da necessidade de um trabalho em equipe por parte dos docentes. Para a criação de materiais complementares, ou atividades diversificadas, e metodologias cooperativas faz necessário ser criativos e experimentar alternativas diferentes às tradicionais. Consolida-se como uma forma específica de agrupamento de alunos, para uma forma diferente de ensinar durante um tempo específico os conteúdos ou aprendizagens específicas e concretas, principalmente alfabetizar alunos do 3º ano.

Para desenvolver a estratégia, uma vez que os professores classificam, com as provas de nível, a situação de cada aluno da turma no seu processo de alfabetização no 3º ano, tenta fazer grupos de alunos com o mesmo ou similar nível de desenvolvimento da alfabetização. Por um tempo determinado e específico se organizam novas situações de aprendizagem para esses novos grupos de alunos.

As metodologias e os materiais devem ser apresentados de forma diferente a como foram utilizados nas aulas ordinárias, esta é uma das fortalezas da estratégia. Nem todos os alunos aprendem as mesmas coisas e das mesmas formas; uso de cartilhas, métodos globais, etc. por si mesmos não são indicadores de sucesso no processo de alfabetização. Se um aluno não aprendeu com um método talvez se deva pensar, em primeiro lugar, em mudar o método, principalmente quando esse aluno já transitou pelos dois primeiros anos sem sucesso na alfabetização.

Uma vez finalizadas estas ações extraordinárias, com este fim, os alunos devem ser reavaliados para ver o progresso dos mesmos. A partir daqui estes grupos se desfazem e podem ser desenvolvidas duas ações, sendo a mais indicada voltar a trabalhar no grupo ordinário da forma habitual; porém podem, também, ser feitos novos grupos promovendo os alunos com progresso para outros grupos.

### C. Política das salas. Aprendizagem cooperativa<sup>2</sup>.

Esta estratégia está fundamentada nas pesquisas feitas por Piaget e o próprio Vygotsky (1991, p. 60). Basicamente consiste em que os estudantes trabalhem juntos para conseguir um objetivo; porém se diferencia muito do simples trabalho em equipe, por isso que nem tudo se considera trabalho cooperativo, apenas aquele que reúne certas características podem ser considerados assim. Johnson e Johnson (1991) o definem como o uso instrutivo de grupos pequenos para que os estudantes trabalhem juntos e aproveitem ao máximo a aprendizagem própria e o que se produz nas interações como outros. Para conseguir isto, se requer planejamento, habilidades e conhecimento das dinâmicas de grupo.

Os métodos de aprendizagem cooperativa são estratégias sistematizadas de instrução que, como diz Slavin (2002), começa com a criação dos grupos por divisão da turma em pequenos grupos heterogêneos, neste caso com diferentes níveis de alfabetização, e a criação de sistemas de interdependência positiva através da estruturação de uma tarefa, atividade ou objetivo e recompensas específicas onde todos aprendem de todos e com todos.

A finalidade desta estratégia nestes grupos de alfabetização é conseguir que os alunos sejam cada vez mais autônomos, que eles sejam os responsáveis da sua aprendizagem. Isso sig-

---

<sup>2</sup> Tem autores que o equiparam ao ensino colaborativo e outros autores que o diferenciam em função da atribuição de responsabilidades em cada um deles.

nifica que aos poucos consigam uma aprendizagem adaptada ao seu ritmo pessoal e uma possibilidade real de ajudar uns aos outros, a procura de ajuda nos grupos os motiva no aprender.

As características que esta atividade cooperativa, de acordo com Johnson e Johnson (1991) são:

- Liderança compartilhada. O sentimento do trabalho conjunto para um objetivo comum em que cada um se preocupa com a aprendizagem dos colegas, configura-se como uma vantagem se todos são conscientes da importância de todos lerem no grupo.
- Autonomia grupal. Cada grupo marca seus objetivos, ajudam-se entre eles e não ficam constrangidos com os avanços da turma.
- Um produto por trabalho. Esta característica é muito motivadora para os alunos que ainda não leem.
- Responsabilidade de metas compartilhadas. Todos são responsáveis por tudo ao final do processo da alfabetização.
- Avaliação grupal. Significa que todos devem avançar e todos devem participar para realizar a avaliação final.

As atividades de aprendizagem cooperativa, focada na alfabetização de todos e o uso desta competência para ser usada em novas aprendizagens, tem uma sequência que passa por:

- Especificar os objetivos acadêmicos e os objetivos da atividade. Primeiro todos alfabetizados e segundo usar essa competência.
- Organizam-se as equipes de forma heterogênea. Definindo a responsabilidade individual e grupal, e o sentido de cooperar. Alunos com diferentes níveis onde cada um deve ser responsável por si mesmo e pelos outros.
- Organiza-se a sala para que se facilite a cooperação. Uma distribuição dos elementos materiais que permite a comunicação e interação e onde se facilite a conversa e o acesso a materiais e informação.
- Explica-se a tarefa considerando que devem ficar claramente definidos o tipo de cooperação e o papel de cada membro do grupo. Trabalho de leitura, implica ajudar na alfabetização dos alunos dos níveis mais baixos; uso da leitura para novas aprendizagens com leitores para o grupo, implica facilitar a compreensão do que é feito por todos os membros.

Consegue-se a construção do conhecimento dos estudantes mediante o uso de materiais contextualizados e o uso de atividades centradas na alfabetização, para isso utilizam modelos como: cartas; bilhetes; notificações; jornal escolar; textos de livre expressão; etc.

A aprendizagem cooperativa como estratégia metodológica no ensino permite aos professores enfatizar a importância da interação que se estabelece entre o aluno e os materiais de aprendizagem, além de que entram em jogo outras muitas estratégias para poder desenvolver este trabalho. Assim, pode-se trabalhar pesquisa-ação com estratégias cooperativas ou resolução de problemas, etc. Porém queremos salientar a importância da interação que se produz entre os estudantes ao ter que explicar os conteúdos, as ideais, as perspectivas individuais o que conduz a uma melhor compreensão dos conteúdos e uma melhora dos resultados dentro do grupo devido a responsabilidade de todos na meta final.

### **Considerações finais.**

Para (in)concluir parece evidente, considerando os resultados vistos logo no início deste trabalho, que estas e mais algumas das medidas colocadas neste programa de gestão das políticas de alfabetização muito contribuem com o sucesso do mesmo.

Não existe uma receita para estratégia única e também não tem um efeito infalível, porém o conhecimento por parte dos gestores e professores sobre sua aplicação em outros contextos, adaptada ou não, pode dar resultados eficientes no que se refere à alfabetização de todos os alunos.

Estas três propostas, incorporadas dentro do processo geral de mudança da política de alfabetização em três níveis diferentes serve como prova que existem outras formas de fazer as coisas, que são práticas de sucesso, e que incorporadas à alfabetização das crianças muito pode contribuir com os resultados.

### **Referências**

- Beamish, W., Bryer, F. y Davies, M. (2006). «Teacher reflections on co-teaching a unit of work». *International Journal of Whole Schooling*, 2(2), 3-18.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aiqué.
- Ortega, I. (2010). «Los agrupamientos flexibles intranivel como medida de atención a la diversidad». *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (11). Recuperado de: <http://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7537.pdf>
- Rapoport, A. y Sarmento, D. F. (2009). *A criança de 6 anos no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediações.
- Slavin, R. E. (2002). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aiqué.
- Vigostky, L. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. Recuperado de: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a-7c3a3o-social-da-mente.pdf>

# **Autonomía e independencia para el aprendizaje: caso método Montessori en un jardín infantil en zona rural<sup>1</sup>**

**Erika Vega**

Candidata a Magister  
Universidad Tecnológica de Bolívar (Colombia)

**Sol María Venera**

Candidata a Magister  
Universidad Tecnológica de Bolívar (Colombia)

**Dr. William Arellano**

Universidad de Cartagena (Colombia)

## **Resumen**

La presente sistematización de experiencias fue desarrollada en el jardín infantil Angelitos de San Estanislao de Kostka, tratando de evidenciar el proceso de implementación del método Montessori y su incidencia en la autonomía e independencia de los niños que se han formado en dicho jardín infantil entre los años 2015 y 2017.

Este proyecto está enmarcado en un enfoque deconstructivo y se ha organizado según la modalidad de sistematización propuesta por Jara (2014). De acuerdo con dicho modo, la reconstrucción de la experiencia comprende un proceso metodológico llevado a cabo a partir de tres momentos, a saber: el primer momento es la exploración de las temáticas relacionadas con los aspectos principales que conforman la experiencia, el segundo es la reconstrucción crítica de la misma y, el tercer momento es el análisis de las categorías iniciales y emergentes, así como sus respectivos hallazgos. Para recopilar la información se emplearon técnicas de investigación cualitativa (revisión documental, grupos focales, entrevistas en profundidad y semiestructuradas) dirigidas a la comunidad educativa (directivos, docentes, padres de familia y estudiantes). Los resultados de la sistematización de esta experiencia muestran que la implementación del método Montessori en el jardín infantil Angelitos ha representado una valiosa oportunidad para que los niños encuen-

---

<sup>1</sup> Este trabajo es el resultado de un Trabajo de Grado para optar el título de Maestría en Educación en la Universidad Tecnológica de Bolívar en Cartagena (Colombia) realizado por Erika Vega y Sol María Venera bajo la dirección del doctor William Arellano Cartagena.

tren, en su contexto, ambientes de aprendizaje que facilitan su desarrollo social y cognitivo, al tiempo que propician su autonomía e independencia.

**Palabras clave:** sistematización de experiencias, método Montessori, autonomía, independencia, desarrollo social, motivación escolar, desarrollo cognitivo, ambientes de aprendizaje, jardín infantil, niños

## Abstract

The present systematization of experiences developed in the Children's Garden Angelitos of San Estanislao de Kostka, is trying to demonstrate the process of implementation of the Montessori Method and its incidence in the autonomy and independence of the children who have been trained in the kindergarten between the years 2015 and 2017. This project is framed in a deconstructive approach and has been organized according to the systematization modality proposed by Jara (2014). According to this, the reconstruction of the experience includes a methodological process carried out from three moments, namely: the exploration of the topics related to the main aspects that make up the experience, the critical reconstruction of the same and the analysis of the initial and emerging categories, as well as their respective findings. To gather the information, qualitative research techniques (documentary review, focus groups, in-depth and semi-structured interviews) were used, directed at the educational community (manager, teachers, parents and students). The results of the systematization of this experience show that the implementation of the Montessori Method in the Infantile Garden Angelitos has represented a valuable opportunity for children to find, in their context, learning environments that facilitate their social and cognitive development, while promoting their autonomy, independence and motivation towards learning.

**Keywords:** systematization of experiences, Montessori Method, autonomy, independence, social development, school motivation, cognitive development, learning environments, kindergarten, children

## Introducción

La educación preescolar es un proceso fundamental para la formación y el desarrollo del niño en todos sus aspectos; de ahí que, desde temprana edad, resulta esencial contribuir a los procesos de aprendizaje y socialización que le servirán de base al niño para construir su identidad como ser individual. Al mismo tiempo, forma parte de un contexto social donde debe convivir y participar en diferentes escenarios.

En la actualidad, los niños se enfrentan a realidades que les plantean un sinnúmero de retos sin precedentes, tanto a nivel tecnológico, en el ámbito social y cultural. Como respuesta, los procesos educativos requieren ser coherentes con dichos cambios y generar acciones pedagógicas dinámicas y cambiantes, acordes a lo que ocurre en el contexto global. Por ello, es urgente repensar la educación y las acciones educativas para asumir actitudes más críticas, reflexivas y propositivas, que les den a los maestros, y a sus niños, la oportunidad de enfrentarse con ventaja a dichos desafíos.

La necesidad de vincular la educación preescolar al contexto actual y propiciar desde temprana edad procesos sistemáticos entre cada ciclo de educación, conducen a entender la importancia de la educación inicial como base para futuras actuaciones a nivel educativo y social. En este orden de ideas, la experiencia del jardín infantil Angelitos, ubicado en el municipio de San Estanislao de Kostka, departamento de Bolívar (a 52 km de Cartagena), durante los años 2015 a 2017, evidencia el desarrollo de unas prácticas pedagógicas tendientes a dar respuesta a las demandas de un contexto en el que han dejado de ser pertinentes algunas formas tradicionales de educación de las que, sin embargo, no han logrado desprenderse otros jardines del municipio en mención.

En este caso concreto, han sido los fundamentos pedagógicos y didácticos del método de enseñanza Montessori los que han guiado un proyecto educativo que pretende ofrecer a los niños del municipio de Bolívar nuevas experiencias de aprendizaje, basadas en el respeto a sí mismos y a los demás, así como en el desarrollo de la autonomía y el juicio crítico necesarios para ser un ciudadano capaz de actuar con consciencia de su lugar en el mundo.

El propósito del presente estudio se enmarca en la sistematización como una modalidad de investigación que brinda la posibilidad de extraer aprendizajes, en este caso, sobre la implementación del método Montessori en el jardín infantil Angelitos y su aporte al fomento de la autonomía e independencia en los niños. En el ejercicio de análisis y reconstrucción de esta experiencia, fue necesario utilizar distintas técnicas de investigación cualitativa como los grupos focales, la revisión documental, las entrevistas en profundidad y semiestructuradas, dirigidas a la comunidad educativa del Jardín Infantil Angelitos. A partir de la información obtenida, se hicieron hallazgos importantes sobre los logros, aciertos, las fallas y limitaciones detectadas durante el periodo de estudio analizado (2015-2017).

De acuerdo con lo anterior, el proceso metodológico de sistematización de experiencias empleado en esta investigación se basa en la propuesta de Jara (2014) y en el enfoque de sistematización deconstructivo formulado por Ghiso (1998). Dentro de este contexto, la estructura que guiará el presente trabajo consta de tres momentos metodológicos. El primero, inicia con los hallazgos de la experiencia, reconstrucción e interpretación

crítica, haciendo alusión al análisis de la información derivada de las percepciones de la comunidad educativa sobre la experiencia de la implementación del método Montessori en el jardín infantil Angelitos. En el segundo apartado se hace énfasis en los aspectos centrales expuestos en el eje de sistematización, los cuales permitieron realizar la interpretación crítica de los hallazgos encontrados. Para finalizar, se abordan las lecciones aprendidas y se exponen las reflexiones sobre la pertinencia de este ejercicio investigativo en la experiencia del jardín infantil Angelitos, destacando las lecciones aprendidas o principales resultados del caso.

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Sistematizar la experiencia de la implementación del método Montessori en el jardín infantil Angelitos de San Estanislao de Kostka, a fin de extraer aprendizajes sobre su aporte al fomento de la autonomía e independencia en los niños, desde el año 2015 a 2017.

### **Objetivos específicos**

- Comprender las percepciones de la comunidad frente a la propuesta educativa del jardín infantil Angelitos basada en el método Montessori.
- Extraer las lecciones aprendidas en la experiencia de la implementación del método Montessori en el jardín infantil Angelitos.

### **Resultados: Hallazgos, reconstrucción e interpretación crítica de la experiencia del jardín infantil Angelitos**

Al analizar esta experiencia se puede afirmar que han tenido gran valor y sentido las acciones realizadas a lo largo del periodo estudiado (2015-2017). Si bien es cierto que fue un gran reto la implementación de un método educativo totalmente nuevo para una comunidad que tiene sus tendencias arraigadas en la educación tradicional, más grandes fueron las ganas de las fundadoras de desestructurar las bases de un estilo educativo que, durante muchos años, les ha negado a tantos niños de la población en edad preescolar la oportunidad de explorar y descubrir sus propias habilidades, talentos y capacidades. Todo ello porque las ofertas educativas del municipio y las mismas autoridades locales, en ocasiones, han subestimado el ciclo de educación preescolar.

El compromiso educativo del jardín infantil Angelitos puede ubicarse en un periodo histórico comprendido entre los años 2015 a 2017, lapso en el que se han materializado acciones importantes relacionadas con la implementación del método Montessori y su aporte al fomento de la autonomía e independencia de los niños. En dicho periodo se

plasma el proceso que ha consolidado las bases de una experiencia que gradualmente denota logros significativos en el contexto educativo de San Estanislao.

A continuación, se presenta la interpretación crítica, teniendo en cuenta los aspectos relevantes en cada año de la experiencia vivida en el jardín infantil Angelitos, basados en el PEI de la institución y en la recolección de la información de los grupos focales y las entrevistas a los agentes participantes en esta sistematización. De igual manera, la reconstrucción crítica de la experiencia está orientada por el primer eje de apoyo de la sistematización.

*Percepciones de la comunidad frente al proyecto educativo del jardín infantil Angelitos basado en el método Montessori*

Las percepciones de la comunidad han resultado muy valiosas para la reconstrucción crítica de la experiencia, especialmente porque es la comunidad misma la que ha percibido el sentido de las acciones pedagógicas realizadas en el jardín infantil Angelitos. Teniendo esto en cuenta, para tratar de comprender sus percepciones se ha llevado a cabo un ejercicio de contrastación y análisis derivado de los aportes hechos en los grupos focales, las entrevistas en profundidad y las entrevistas semiestructuradas. El resultado de este análisis es la identificación de tres hallazgos importantes: el primero de ellos está relacionado con la motivación y participación activa en el aprendizaje escolar, mientras el segundo hace referencia a la metodología de enseñanza del jardín infantil y su aporte al fomento de la autonomía e independencia en los niños; por último, el tercero está asociado al desarrollo social, constituido por el afianzamiento de valores y la facilidad de expresión de los niños del jardín infantil Angelitos.

A continuación se presentará la reflexión e interpretación crítica de los hallazgos encontrados.

**Hallazgo 1: Motivación y participación activa en el aprendizaje escolar producto de la implementación del método Montessori en el jardín infantil Angelitos.** Con sano criterio, esta sistematización de experiencia pudo evidenciar que el desarrollo de las prácticas pedagógicas en el jardín infantil Angelitos no está condicionado solo por los procesos cognitivos, sino que además propicia la confluencia de una serie de factores de carácter intencional que permean la conducta de los niños. En efecto, sus motivaciones, deseos y expectativas revelan un gran compromiso emocional y conductual que activan sus ganas de aprender, lo cual se traduce en el buen desempeño académico que tienen los estudiantes en el transcurso del año escolar y al egresar del jardín.

En consecuencia, el primer hallazgo derivado del análisis de la información obtenida en los grupos focales y las entrevistas, se resume en el siguiente concepto que surge de la

codificación selectiva: *la participación activa de los niños en la construcción de su aprendizaje, les permitió mostrar motivación y deseo constante de aprender.*

Las percepciones de los padres de familia frente a esta realidad resultan muy significativas:

Bueno, yo tengo a Isabela mi niña, desde el año pasado a finales de año porque yo la tenía en el Eucarístico, pero ella allá llegó el momento en que no... me decía que no quería, y no quería, y no quería ir al colegio. Y desde que yo la tengo acá, ella nunca me dice: 'mami no quiero ir al colegio'. (GF-1)

Otra madre de familia participante en el grupo focal señala lo siguiente: «mi hijo siente motivación todo el tiempo para ir al colegio a diferencia del CDI en el que estaba antes» (GF-1).

Tales percepciones vendrían a ser el fruto del respeto a los principios que, según el PEI del jardín infantil Angelitos, deben guiar sus procesos:

si bien es cierto que para el proceso de enseñanza-aprendizaje se requieren muchos factores, el aspecto metodológico es considerado importante en el proyecto educativo de este jardín infantil, dado que cobra relevancia el material, los recursos y las oportunidades que se ofrecen a los niños para construir conocimiento. (2015, p. 8)

Al revisar la experiencia del jardín infantil Angelitos, se ha hecho énfasis sobre la importancia de la participación activa de los niños en la construcción de su aprendizaje, la cual, en cierto modo, ha sido influenciada por el ambiente preparado. No obstante, al mismo tiempo se observa que hay una constante motivación y un creciente interés de los niños hacia el aprendizaje. A partir de esta observación, se puede afirmar que tales aspectos se relacionan mutuamente.

Desde esta perspectiva, la lectura del contexto del jardín infantil Angelitos, deja ver que algunos elementos del método Montessori, tales como el ambiente preparado o el rol de la maestra, juegan un papel determinante en la construcción del aprendizaje escolar y en las motivaciones de los niños. Estas consideraciones se fundamentan en el hecho de que los niños denotan entusiasmo al realizar y cumplir con las tareas en casa, en el interés y el compromiso para asistir al colegio, y, al mismo tiempo, por las posibilidades que les brinda la variedad de materiales de trabajo. Sobre este aspecto, una madre de familia participante en el grupo focal opina que «la metodología es diferente a otros jardines, pues ellos ven cosas que nunca habían visto en otras partes, en otros jardines y eso también los motiva a ellos a venir» (GF-1).

Por su parte, la docente entrevistada sostiene lo siguiente:

Yo creo que le aporta como que mucha estimulación a los niños porque ellos se sienten incentivados con esos materiales, con interés al estudio. Se sienten muy motivados, ya

que ellos exploran, se sienten en capacidades de trabajar, se sienten alegres, motivados cuando ven los materiales. (ES-D)

Los aportes de Montessori (2013) relacionados con la motivación indican que los niños tienen capacidades cognitivas diferentes y, por tanto, sus intereses, sus formas de aprender y trabajar también lo son; lo que quiere decir que ellos tienen una motivación innata para aprender, y al permitirles participar en su aprendizaje de manera práctica y por sí solos, se les brinda la oportunidad de desarrollarse, de construir sus propios pensamientos y conocimiento acerca del mundo que los rodea (p. 94).

Tales afirmaciones concuerdan muy bien con el PEI del jardín infantil Angelitos (2015) cuando expone, en sus principios pedagógicos, la premisa de que «el punto de partida de la educación es el ser, en nuestra institución se proporcionan los espacios y momentos para que el niño acceda al conocimiento de manera agradable, amena y en libertad, basado en sus intereses y necesidades» (p. 9).

Dentro de este marco ha de considerarse que el jardín infantil Angelitos promueve ambientes de confianza y participación en el aprendizaje. Pese a la carencia de algunos materiales propios del currículo Montessori, se evidencia que los niños tienen la posibilidad de elegir y trabajar según sus deseos e intereses con ayuda del material disponible. Las percepciones de los niños del jardín así lo señalan: «Me gusta colorear, comer la merienda y trabajar los materiales ‘del árbol’ y hacer las tareas» (EN). Por su parte, en otra entrevista, una niña de seis años señala lo siguiente:

Los materiales que más me gustan es la torre rosada y también me gusta el arte mucho, es el que más trabajo, cien veces lo voy a hacer... trabajamos mucho, mucho los materiales y hacemos tareas también, pero a veces se me tumban las cosas al piso, la alfombra es para poner los materiales y no se ensucien y cuando terminamos con un material podemos coger otro y otro y todos. (EN)

Siguiendo esta línea expositiva, podría decirse que, ser pioneros en la implementación de la pedagogía Montessori en el municipio de San Estanislao de Kostka, ha resultado de gran relevancia y ha tenido un impacto positivo en la comunidad, sobre todo en los niños, quienes encuentran en este jardín oportunidades que favorecen la curiosidad, el amor al trabajo y el deseo constante de aprender. Esta situación respalda las ideas de Britton (2017) cuando señala que «el proceso de aprender tiene tres partes: el cerebro, los sentidos y los músculos, y que todos ellos deben cooperar para que tenga lugar el aprendizaje» (p. 26). Siguiendo esta misma dirección, algunos padres de familia participantes en los grupos focales señalan lo siguiente:

[...] parece que todo se lo supiera de mucho antes, sabe un poquito de cada cosa... tiene bastante enriquecida la parte del vocabulario, en la parte del vocabulario en cuanto a la naturaleza, sabe cosas en cuanto al espacio, al cielo, conoce cosas, o sea, es una niña que tiene de todas las partes que conforman el entorno de uno, de la vida cotidiana, sabe

mucho de cada cosa, en otras áreas de conocimiento, tiene... conoce de cada cosa, no le es como tan indiferente, y lo que no sabe o el término que no sabe qué significa, siempre está pendiente de preguntar, de aclarar las dudas, siempre está quedando como con la inquietud, o sea es una niña muy muy suelta, antes cuando ella llegó, este... acá, era un poco, muy... cohibida, introvertida. (GF-2)

Otro aspecto fundamental en todo proceso de aprendizaje lo constituye el rol de la docente, pues es ella quien orienta el buen funcionamiento del aula y establece límites claros para el beneficio de todos los niños que comparten el espacio. Desde la pedagogía Montessori, la «guía» (como se le denomina a la docente), debe estar preparada interiormente para suprimir aquellos defectos que le impidan comprender al niño, lo cual, sin embargo,

no significa que deba aprobar todos los actos del niño, ni abstenerse de juzgarle o que no deba hacer nada para desarrollar su inteligencia y sus sentimientos; muy al contrario, no ha de olvidar que su misión es educar, ser positivamente el maestro del niño. (Montessori, 2013, p. 124)

En tal sentido, es justo decir que las docentes del jardín infantil Angelitos presentan algunas características importantes de las que propone la pedagogía Montessori para favorecer los procesos de aprendizaje de los niños; no obstante, hay que reconocer que aún les faltan algunos rasgos propios de una verdadera guía Montessori. Esto solo se dará en la medida en que se continúen sensibilizando sobre la importancia de su rol en el aula, lo cual les permitirá ser observadoras conscientes y estar en continuo aprendizaje y desarrollo personal.

En el ejercicio analítico de esta experiencia, sería prudente anotar que las docentes han atravesado por momentos de tensión o contradicción en los que comprometen algunos principios pedagógicos del método Montessori; si bien es comprensible que la experiencia del jardín infantil Angelitos resulte relativamente nueva para ellas, aún se encuentran en un periodo de transición y crecimiento personal al afrontar tantos cambios en su quehacer pedagógico. Pese a que ha habido un acompañamiento en capacitaciones y talleres teórico-prácticos, los rezagos de la educación tradicional (en que la clasificación de niños se da por grupos de edades), en una de las docentes, inciden en sus prácticas actuales. Sus percepciones, lo confirman: «por lo menos, o sea porque acá, se dice que se trabaja los niños revueltos pequeños con grandes, entonces creo yo que por lo menos una docente debe coger los niños de tal edad de dos años para tenerlos ella nada más, otra docente coge los de 5 años» (ES-D).

Prosiguiendo con el tema, el directivo docente manifiesta:

Otra limitación ha sido mantener la esencia del método, por más que nos esforcemos por momentos se percibe en las docentes el cansancio o el querer abandonar este modelo educativo por todas las exigencias que éste implica y es una gran preocupación ya que desde lo que propone el método el rol del docente juega un papel fundamental para que el niño se desarrolle. (ES-DD)

Dicho esto, conviene distinguir la loable misión que vienen desarrollando las docentes del jardín infantil Angelitos en este contexto y el valor que la comunidad educativa les reconoce, el cual redundará en sus apreciaciones frente al proceso. No en vano, García y Doménech (1997) insisten en que el rol del docente resulta de primera importancia «en la formación y cambio del auto concepto académico y social de los estudiantes. El profesor es la persona más influyente dentro del aula por tanto el alumno valora mucho sus opiniones y el trato que recibe de él» (p. 32).

De esta forma se infiere, a partir de las percepciones de la comunidad educativa en los grupos focales y entrevistas, que la metodología utilizada, basada en los principios del método Montessori, y la manera como las docentes conducen a los niños hacia el aprendizaje en el jardín infantil Angelitos, resultan factores fundamentales para que los niños siempre tengan el deseo y la motivación constante por aprender. Después de todo, son las docentes las encargadas de ofrecerles tranquilidad emocional a los niños, al tiempo que generan las herramientas y estrategias para la acción del saber. Tales aseveraciones se sustentan en las informaciones recogidas de los padres de familia:

[...] las profesoras también, las formas de enseñar que tienen las profesoras, de pronto saben llegar más a los niños, no es lo que ellas piensan, sino que le dan como el lugarcito al niño y le dan a ellos la oportunidad de explorar de... sí... de formarse ellos mismos, de conocer ellos mismos y que de ese valor que tienen las cosas lo...lo... lo... usen ellos por sí solos. (GF-1)

Otra madre de este grupo focal se refiere también a la docente en términos muy positivos:

La verdad es que a mí me motivó mucho este... por la metodología que usa la señora Kelly. La verdad es que yo soy del 2016, mi hija, Sofía, y la evolución que ha tenido aquí ha sido excelente. Ella sola maneja la enseñanza que le ha dado la señora... Otra cosita que motiva a las actividades que hace la señora, es que los niños aprenden bastante con las actividades que hace ella como cuando vamos al planetario, eso los hace a los niños más grandes, con más conocimiento. Me parece que es el único colegio que aquí hace esas actividades. (GF-1)

Es claro que la motivación escolar se ve influenciada por muchas variables que, de una u otra forma, afectan el proceso de aprendizaje. Ospina (2010), por ejemplo, señala que «favorecer la motivación requiere que el profesor destaque el posible interés de un aprendizaje, establezca razonables expectativas de éxito y desarrolle una ayuda adicional» (p. 189). Frente a este planteamiento se reconoce la importancia de establecer los ambientes propicios para que se dé un trato ameno, de cooperación y respeto entre los niños y la docente.

**Hallazgo 2: La metodología de enseñanza del jardín infantil Angelitos y su aporte al fomento de la autonomía e independencia en los niños.** La interpretación crítica de la información obtenida a partir de las diferentes fuentes permitió construir la siguiente conceptualización del segundo hallazgo: Ofrecer ambientes de aprendizaje a los niños

les permitió fomentar independencia y autonomía en el aula y en otros contextos en donde se desenvuelven. Al dar una mirada a lo que ocurre en las aulas del jardín infantil Angelitos, teniendo siempre en mente su PEI, se encuentra que la pedagogía Montessori comprende ambientes de aprendizaje que están implementados con una variedad de materiales en concreto, con estantes a la altura de los niños para facilitar su acceso y elección, para que puedan trabajar manipulando, explorando y, al mismo tiempo, favoreciendo el aprendizaje, la concentración, la coordinación y el desarrollo motor.

Asimismo, se encontró que los materiales están divididos por áreas de trabajo: sensorial, cultural, lenguaje, matemáticas y vida práctica. Esta última, que es una de las más frecuentadas por los niños, realiza uno de los mayores aportes al desarrollo de la autonomía e independencia, ya que propone ejercicios en donde el niño aprende a controlar sus propios movimientos, manejar su cuerpo, cuidar de sí mismo y de su entorno, al tiempo que aprende normas sociales, entre otras cosas. Algunos padres evidencian acciones que dan cuenta del desarrollo de la autonomía en los niños del jardín infantil: «A veces me busca: ‘Mami yo voy a buscar mi ropa porque yo sé buscar mi ropa’; ‘Mami yo voy a comer sola porque yo sé comer sola’; ‘Mami no me digas que ya yo sé...’» (EP-PF) O: «Cuando él llega del colegio se quita su uniforme, sabe dónde van puesto sus zapaticos, donde van las medias, donde va su uniforme, sus cuadernos, todo lo lleva en orden» (GF-1).

En este orden de ideas, los niños al realizar actividades sencillas y cotidianas que vinculan su entorno, en el área de vida práctica, se hacen más conscientes de sus necesidades y las de otras personas, pues comparten un mismo lugar y los mismos materiales. Según Britton (2017), el llevar a cabo estas sencillas actividades cotidianas cubre la necesidad del niño de independencia y, debido a esto, se ve absorbido y concentrado en ellas (p. 32).

Según sus propias declaraciones, en el aula las docentes procuran dar cuenta de lo anteriormente dicho:

En vida práctica realizan ejercicios, son ejercicios que les sirven a ellos para cuando llegue el momento de lectoescritura, pero a la vez son ejercicios que uno realiza en la vida cotidiana, como transvasar, ensartar, amarrar, abotonar, desabotonar, doblar. (ES-D)

Aquí conviene detenerse un momento a fin de reflexionar sobre la importancia de que exista buena disposición por parte de las docentes, para acercar a los niños a las posibilidades que ofrece este método de enseñanza. Aunque las áreas de trabajo no tengan todo el material completo que propone el currículo Montessori, el ambiente preparado del jardín infantil Angelitos se nota en orden, bien cuidado y con los materiales básicos, apenas necesarios para el desarrollo de las actividades. En la práctica, se observa que los niños se desplazan de un lado a otro, colocan las cosas en su sitio, realizan sus actividades escritas,

escogen solos los materiales, recogen lo que se cae, algunos limpian lo que se ensucia y los niños más grandes van al baño por si solos. Los padres también observan este tipo de prácticas en sus hijos en el contexto del hogar:

[...] él también me colabora bastante, cuando estoy lavando. ‘Mami, te ayudo’, se ofrece siempre. Entonces también coge la escoba: ‘Yo te barro la terraza, tú barres acá’. Me ayuda a sacudir, es un niño pequeño, lo que no hacen mis niños grandes, es muy colaborador, porque es que aquí, eso se lo han enseñado, a ser colaborador, a ser un niño independiente. Yo veo que aquí hay elementos también que Kelly nos ha mostrado, que le enseñan, que si él hace un reguero de botar algo, enseguida ellos toman el traperero, lo recogen y secan su desorden. Entonces es bueno lo que les enseñan acá. (GF-1)

Lo anterior está soportado con los planteamientos de Perpiñán (2013), al indicar que «la autonomía se adquiere a través de la experiencia y de la práctica» (p. 2). De modo que, en la medida en que los niños experimentan el trabajo con los materiales y tienen libertad para movilizarse en los ambientes, se sienten cada vez más capaces y van aumentando progresivamente su independencia y autodeterminación. En concordancia con lo anterior, algunos padres notan el aumento de estas virtudes en sus hijos a lo largo de la experiencia del jardín infantil Angelitos cuando expresan:

Yo siento, o sea, pero Salomé es una niña de 4 años, que parece que tuviera más edad de la que realmente tiene... Tiene una capacidad de análisis, da su punto de vista en las cosas, este, como dije anteriormente, es una niña que es independiente en unas cosas: ya hace perfectamente su nudo en un zapato, ya sabe cuál es el zapato que va en el pie derecho y cuál es el que va en el pie izquierdo, yo no tengo inconvenientes con eso. (GF-2)

A este respecto, Montessori (1986) plantea que la independencia no es estática, y que el niño la conquista en la medida en que entra en actividad continua y trabaja constantemente en un ambiente dispuesto que le posibilite variadas experiencias; en esa medida, no solo alcanza libertad, sino también fuerza y auto perfección (p. 65).

Por su parte, el PEI del jardín infantil Angelitos (2015) también otorga un lugar importante entre sus valores al desarrollo de la autonomía, definiéndola como «la capacidad de tener iniciativa y tomar decisiones frente a las situaciones que se presentan y que implican actuar voluntariamente» (p. 6). Con base en estas posturas, y al precisar las prácticas pedagógicas en los aportes de padres y docentes obtenidos en los grupos focales, se puede evidenciar que los niños del jardín infantil vivencian los valores en un contexto real donde el concepto de autonomía se vuelve tangible y comprensible para ellos, en la medida en que lo experimentan día a día en el aula, al verse inmersos en situaciones que les exigen explorar su sensibilidad y afectividad, y al permitirles el uso de materiales de trabajo para el desarrollo de su aprendizaje. De esta manera ejercitan la toma de decisiones, lo cual trasciende a otros contextos en donde el niño se desenvuelve. Algunas apreciaciones de los padres afirman:

En la casa también me ayuda, a veces yo estoy ocupadita y ella barre, cuando se levanta compone su cama, o sea, no como uno, pero... la compone, o sea, todo eso de aquí porque yo nunca la tuve en otro colegio, todo eso lo aprendió aquí. (GF-2)

A partir de estas apreciaciones y la información recopilada en los grupos focales, se reafirma que la implementación del método Montessori al interior del jardín infantil Angelitos repercute favorablemente en la metodología de enseñanza de esta institución. Tal es el caso, por ejemplo, del ambiente preparado, el cual consiste en presentar espacios físicos al niño que le proporcionen materiales concretos y ejercicios intencionados indirectamente, para que éste atienda a sus necesidades internas y participe en la construcción de su aprendizaje.

Se infiere, pues, que los ambientes de aprendizaje del jardín infantil Angelitos permiten a los niños ejercitarse en la toma de decisiones a su alcance, que los conducen a la adquisición de autonomía e independencia. De esa manera se favorece la acción participativa de los niños, al tiempo que se actúa con coherencia frente a su PEI, cuando afirma que uno de sus principios pedagógicos es asumir la educación como la base de la sociedad:

[...] cuando se educa al niño, se entretejen las fibras más delicadas y determinantes para el desarrollo de la misma [sic], a lo cual se quiere contribuir promoviendo espacios para generar la sana convivencia, el respeto por sí mismo y por el otro, la independencia, autonomía y liderazgo, valores esenciales para que el niño desde temprana edad construya su personalidad y comprenda la importancia de ser y hacer, para consigo mismo y para con los que lo rodean. (jardín infantil Angelitos, 2015, p. 10)

En este punto, resulta muy significativo que sean los propios niños quienes den cuenta de la importancia que tienen para ellos los ambientes de aprendizaje: «A mí el que me gusta más es el arte, siempre lo trabajo, es el que me gusta más, me gusta más trabajar los materiales que hacer las tareas, porque un día cuando escribí me cansé la mano». (ES-N)

Al analizar el contexto de esta experiencia queda por aclarar que, dentro del ambiente de aprendizaje que se ha propiciado en el jardín infantil Angelitos, existen algunos materiales que no son propiamente del currículo Montessori, como por ejemplo: un rincón de lectura y un rincón de juguetes didácticos incorporados por el jardín infantil. Mas no se trata de que estos rincones estén ahí por capricho, pues las docentes han buscado que estos rincones cumplan con las condiciones del material Montessori para favorecer los intereses de los niños hacia la lectura y el juego libre.

De hecho, las docentes valoran estos elementos significativos de la experiencia al señalar:

Bueno, aquí en Arenal<sup>2</sup> no había visto un jardín trabajar con elementos en concreto, con materiales, que se trabajan por medio de los sentidos y le sirven en la parte cognitiva del niño, porque la manipulación de los elementos en concreto les ayuda en lo abstracto de su pensamiento, hacen que el niño sea independiente; lo que diferencia a este jardín de los otros son los materiales que utilizamos y la metodología Montessori. (ES-D)

Con todo y lo anterior, es menester distinguir en este hallazgo algunas tensiones que marcaron la experiencia, relacionadas con el ambiente preparado, lo que se traduce en la distribución de los espacios físicos y materiales de trabajo para los niños según cada área Montessori para el desarrollo del aprendizaje. Aquí conviene abstraer que pese a que el jardín infantil Angelitos ha desplegado esfuerzos año tras año para contemplar el total de los materiales y la disposición de más espacios, aún se puede considerar que este es un elemento clave que debilita la experiencia. Una razón puede ser que los recursos económicos que dispone la institución no llegan en los tiempos correspondientes y alcanzan, a veces, solo para cubrir gastos de primera necesidad. Es así como la comunidad educativa reconoce la importancia de contar con otros espacios físicos para el desarrollo de las actividades, tal como lo enuncian algunos padres y docentes en su participación en los grupos focales y entrevistas:

Bueno, de pronto en lo académico todo está bien, de pronto en infraestructura sí tienen que mejorar un poquito, es un colegio nuevo, pero sí, de pronto más grande, más espacio que necesiten los niños, ya el uso de la cancha es un recurso que tienen, pero si lo pudieran ampliar sería genial para que ellos todo lo recibieran aquí. (GF-1)

Los directivos también reconocen esta debilidad:

Creo que otra limitación es la planta física. Para desarrollar todos los elementos que propone la metodología Montessori se requiere una planta física más apropiada y con más espacios físicos y más materiales en las distintas áreas de trabajo, para lograr mayor éxito. Definitivamente, si tuviese que volver a iniciar con este proyecto, pensaría en arrancar con la propia sede para desarrollar al máximo la metodología. Creo que esta parte juega un papel importante para la tranquilidad de los niños sobre todo en los espacios, para que hagan su recreo y educación física con mayor seguridad. (ES-DD)

A su vez, las docentes son conscientes de esta situación y aportan:

Bueno, en cuanto a los salones sí, yo diría que están muy pequeños y que en el momento de pasar un niño con el otro se rozan, a veces no pueden pasar. De pronto que haya un espacio más grande. En cuanto a la ventilación está bien, pero el espacio, digo que está muy pequeño el espacio. (ES-D)

Pese a estas situaciones mencionadas, la experiencia se enriquece cuando se hace evidente que, entre las acciones pedagógicas propias del jardín infantil Angelitos, está contemplado el fortalecimiento del ambiente preparado en el que se puedan mejorar tanto aspectos físicos. A su vez, fortalecer algunas conductas requeridas por los niños a la hora de tra-

<sup>2</sup> Este es el nombre con que, por costumbre de los locales y de otras poblaciones vecinas, se conoce comúnmente al municipio de San Estanislao de Kostka.

bajar los materiales, como: observar a sus compañeros en silencio, caminar y hablar en tono bajo, así como tomar materiales para reforzar los aprendizajes y trabajar de manera individual o grupal. En este sentido, Martín et al. (2013) hace referencia al ambiente preparado dentro de la pedagogía Montessori y señala que éste «ofrece oportunidades de desarrollo que permiten responder a las necesidades cognitivas, afectivas y motrices, teniendo en cuenta el período sensitivo en que se encuentra y las tendencias humanas» (p. 12). En correspondencia con esto, las docentes son conscientes de las implicaciones que tiene esta práctica pedagógica:

[...] los jardines aquí normalmente trabajan es la metodología tradicional y que este jardín le haya apostado a cambiar esa metodología, yo pienso que es como el principal valor de este jardín, o sea, haber salido de lo tradicional e incursionar en otra manera de enseñar a los niños. Entonces es lo que lo hace diferente. (ES-D).

Se comprende entonces que ofrecer los espacios para que los niños del jardín infantil Angelitos desde pequeños empiecen a estructurar en su formación conductas de autonomía e independencia, es aportar, desde la educación preescolar, a que ellos construyan bases sólidas para que sean capaces de elegir y realizar por sí mismos aquellas actividades propias de su edad y de su entorno sociocultural, y que a futuro puedan desempeñarse bien en todos los ámbitos de su vida.

Hay que reconocer que la implementación del método Montessori en el jardín infantil Angelitos no ha sido fácil, pues requiere ajustes de fondo por las exigencias mismas del método y, respecto a los niños, naturalmente hace falta que todos ellos interioricen los límites y acuerdos de trabajo. No obstante, se ha podido notar, a partir de la información recopilada y analizada de los grupos focales y las entrevistas, que los procesos desarrollados en el periodo de la experiencia (2015-2017) han sido propicios para demostrar a la comunidad en general que la educación preescolar va más allá de la enseñanza de solo letras y números.

Resulta necesario continuar implementando acciones esperanzadoras en medio de estos contextos en donde las tendencias tradicionales y los imaginarios de educación pasiva abundan en muchos padres de familia. Incluso siendo jóvenes, algunos pretenden que sus hijos repitan sus antiguas experiencias de aprendizaje, negándose a nuevas y diferentes formas de aprender acordes al momento histórico y las dinámicas sociales en que están inmersos los niños de hoy día.

Al contrastar todas estas ideas, la lectura del contexto encontrada en la experiencia del jardín infantil Angelitos en cuanto al fomento de autonomía e independencia en los niños, indica que ésta se ha constituido en una renovación de las prácticas educativas y una modificación de los conceptos de enseñar y aprender. Aunque no ha sido fácil, se ha insistido e invitado constantemente a todos los agentes de la comunidad educativa

a participar y a conocer nuevas dinámicas en las que los niños tengan posibilidades de experimentar y expresar sus ideas e inquietudes, facilitando así la participación en su aprendizaje.

Si se toma en cuenta que la metodología de enseñanza del jardín infantil Angelitos ha hecho sus aportes al fomento de la autonomía e independencia en los niños, se precisa advertir que los planteamientos del horizonte institucional establecen claramente sus intenciones:

La institución concibe el presente proyecto educativo como una alternativa educativa idónea, abierta, innovadora y dinámica, proporcionando a niños en edad preescolar las herramientas cognitivas, sociales y culturales necesarias para enfrentarse a un mundo globalizado y en constante cambio, que les permita ampliar las posibilidades de exploración de sus fortalezas y habilidades para transformar su realidad. (2015, p. 5)

De acuerdo con lo hallado durante el análisis de la información, podría decirse que dichas concepciones teóricas efectivamente han cobrado validez en la práctica. En sus labores diarias el jardín infantil ha trabajado para que su proyecto educativo cumpla con esas características y se evidencie en el tipo de actividades que emprenden con los niños y con los padres de familia. Dentro de este contexto, los padres de familia manifestaron:

Lo que más me gusta de este colegio, o sea, de lo que cree uno de lo más insignificante, se convierte en lo más grande. No sé cómo decir la palabra... o sea, todo el proceso, el proceso que ustedes llevan tiene una razón, un deseo y se ve reflejado a medida, en el transcurrir del tiempo. Todo tiene un propósito, un sentido, empezamos aquí, pero sabemos que vamos a llegar hasta aquí, ya, no están como desfasados ustedes, porque saben muy bien que todo tiene un orden, lleva una razón de ser. (GF-2)

De igual manera, se ha encontrado coherencia entre las acciones pedagógicas que se viven en el aula y los componentes del PEI que reflejan la misión, visión y valores de la institución. Esto indica el compromiso educativo del jardín infantil al comprender las lógicas que intervienen en la relación de la práctica pedagógica y los documentos institucionales que contribuyen en el desarrollo de los niños de este contexto particular. Sobre este aspecto, el directivo docente manifiesta lo siguiente:

Siempre hemos tenido claro hacer las cosas bien desde que decidimos iniciar con este proyecto y ser coherentes en todos los elementos, tanto en lo que se les ofrece a los padres de familia, como en lo que se hace en el aula, lo que se planteó desde el horizonte institucional y los principios que propone el modelo pedagógico. (ES-DD)

Por su parte, la docente entrevistada ratifica la existencia de un proyecto educativo claro desde el momento mismo en que se concibió la creación del jardín infantil:

Cuando se montó el proyecto de Angelitos la idea era darnos a conocer, y hasta el momento eso se ha logrado, a través de los mismos niños, porque... porque, todo lo que ellos han aprendido aquí, ellos lo han llevado a sus nuevos colegios, entonces sí se ve

reflejado, sobre todo en la cuestión de los valores [...] entonces sí, sí se está evidenciando, sí lleva una coherencia la visión, misión y los valores con todo lo que se hace. (ES-D)

En este mismo orden de ideas, el análisis de este hallazgo lleva a reflexionar sobre un elemento clave, que en cierta forma debilita las prácticas del aula, a saber, la metodología de enseñanza del jardín infantil Angelitos se ha visto permeada por las exigencias de algunos padres que requieren que sus hijos alcancen afanadamente los contenidos de las áreas de lenguaje y matemáticas. Sumado a esto, presentan imaginarios que sustentan que el aprendizaje de sus hijos debe evidenciarse solo en lo que realizan en los cuadernos, es decir, para dichos padres, cuanto más tareas y planas de escritura de números y letras realice el niño en cuadernos, más está aprendiendo. Tal lo expresan algunos comentarios de padres: «una buena educación es lo primordial, una buena educación en términos académico es lo que más me llama la atención». (GF-2) Por su parte otros padres afirman en sus declaraciones:

[...] en la parte de los números, pues exigirle más y más hasta ver hasta dónde puede llegar y repetírselos para ver si puede contar hasta 50 hasta 60, pues, no sé si se podría profundizar más en los números. (GF-2) [...] yo he visto que se ha atrasado bastante, bueno de este mes para acá es que he visto, si lo he visto que si me está funcionando porque el niño siempre paraba de la A a la O el niño nunca me salía de la O, en la casa era diferente yo le preguntaba todos los sonidos y me los contestaba ma-me-mi-mo-mu como eran, los números del 1 al 10 y el niño siempre estaba del 1 al 6 y le hice esa observación a la seño, que pasaba con Carlos Manuel que Carlos Manuel no me rendía, que él en la casa yo lo pongo allá porque yo tengo un tablero, yo si soy de perder dos horas con él la pierdo, pero aquí yo no sé, no le veía ese cambio, ahora en este momento, del mes pasado para acá es que estoy viendo ese cambio con Carlos Manuel, ya veo que lleva otros fonemas que no estaban en él. (GF-1)

Como se puede ver en estos ejemplos, existe un grupo padres de familia que desconoce que los procesos de aprendizaje de los niños en el nivel preescolar, no solo se dan para el aprestamiento y la escritura, sino para fortalecer también las dimensiones del ser y una formación integral del niño. Por consiguiente, en los esfuerzos que viene realizando el jardín infantil Angelitos resulta importante volver a examinar algunas acciones que se realizaron en el primer año (2015), y que con el transcurrir de estos se minimizaron dichas acciones, tales como las escuelas para padres, que en sus inicios permitieron sensibilizar a los padres de familia frente al método Montessori, sus implicaciones y el acompañamiento que debían dar los padres al proceso de aprendizaje de sus hijos.

Respecto a las escuelas de padres y reconociendo su importancia, las apreciaciones del directivo docente señalan lo siguiente:

Claro está que aún hay cosas que ajustar, sobre todo en lo que concierne a la metodología, ya que no ha sido fácil con los padres de familia, somos conscientes que esto es un gran paso que hemos dado, hay que reconocer que los dos primeros años estuvimos bastante concentrados y con frecuencia insistimos en las capacitaciones y escuelas de

padres, sin embargo en el último año hemos bajado un poco la intensidad o frecuencia de las escuelas y charlas a profesores. (ES-DD)

Entiéndase bien que estas ideas convocan a comprender que, en el contexto de la experiencia, a los padres de familia hay que mantenerlos involucrados e informados sobre los procesos que se dan al interior del jardín infantil Angelitos, los cuales están basados en la metodología Montessori. Ello para contribuir a la consecución de las metas generales del colegio. Entonces, es trascendental abrir más espacios de interacción con padres en los cuales se representen y presenten las aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender tanto de ellos como del colegio, para identificar su misión en un contexto concreto, desde donde la toma de decisiones y los caminos que se eligen afecten positivamente los procesos formativos y académicos de los niños.

**Hallazgo 3: Contribución al desarrollo social de los niños a partir de la implementación del Montessori en el jardín infantil Angelitos.** La lectura crítica del contexto junto con el análisis de la información recogida, conllevan a resaltar el tercer hallazgo relacionado con el desarrollo social que han tenido los niños del jardín infantil Angelitos como producto de la implementación del método Montessori: el trabajo en el ambiente de aprendizaje y las interacciones de los niños con sus compañeros y docentes les han permitido mejorar hábitos y afianzar valores sociales, éticos y morales.

Las experiencias sociales que los niños puedan tener desde temprana edad les permiten empezar a conocerse a sí mismos y a convivir con los demás, estableciendo interacciones con sus pares, lo cual demanda de ellos una participación activa en sus relaciones interpersonales y comunicativas. Para Montessori (1986), «el mayor perfeccionamiento de los niños se produce a través de las experiencias sociales» (p. 147), y esto lo corroboran los padres cuando expresan percepciones como esta: «el niño mío siempre ha sido un niño inquieto y...desde que está acá en el colegio, le han recalcado más los valores del respeto, de responsabilidad, y él lo ha acatado». (GF-1)

El proceso de implementación de la pedagogía Montessori en el jardín infantil Angelitos ha logrado consolidar y reafirmar bases sólidas en el desarrollo social de sus estudiantes, lo cual se traduce en el afianzamiento de valores morales y sociales. Además, se ha visto fortalecido el desarrollo del lenguaje en los niños. En efecto, la misma naturaleza de la pedagogía montessoriana fomenta este tipo de habilidades en ellos, partiendo de que la agrupación en el aula se da por distintas edades, es decir, son mixtas, lo que permite que los niños grandes y los más pequeños se ayuden mutuamente.

Al llegar a este punto, el análisis de los datos recabados en los grupos focales y las entrevistas realizadas en el contexto de esta experiencia indican que se cumplen con características propias planteadas en el método Montessori, a saber: los niños están mezclados entre sí y comparten un mismo ambiente preparado, con lo cual se propician experien-

cias de armonía, comunicación, colaboración y respeto entre ellos. Aunque no siempre estas experiencias han sido fáciles, es de resaltar el logro de este jardín infantil al generar espacios donde los niños conviven en un ambiente sano y propicio para la sociabilidad.

De la obra de Montessori fluye cuán relevante viene a ser la socialización entre los niños y se comprende la importancia de la interacción entre niños de diferentes edades. Así, por ejemplo, afirma: «Todos los niños más mayores se convierten en héroes y maestros, y los más pequeños son sus admiradores: estos acuden a aquellos para inspirarse y luego trabajan por su cuenta» (1986, p. 148). En relación con esta perspectiva, el PEI del jardín infantil Angelitos (2015) indica, en una de sus premisas fundamentales, que permitir la participación en la vida social y escolar «inculca en los niños valores sociales como la cooperación, el compartir y el trabajo en equipo orientados a las actitudes que impacten en el bien común» (p. 9).

Entre las aseveraciones de los padres sobre estos planteamientos, destaca la siguiente:

Acá lo han enseñado a compartir, él es hijo único, prácticamente está solito en la casa y él era todo, o sea, para él, porque no tenía con quién y entonces acá eso se lo han enseñado, las cosas no son solo de él, tiene que compartirlas, tiene que entregarlas. Él decía: 'Esto es mío, esto es mío, esto mío' y no lo soltaba porque era de él, y ahora no, ahora a los amiguitos de la calle ya los deja ir a la casa porque antes ni eso, él les cerraba la reja, «ese juguete es mío y está cerrado y no puedes entrar», y era así. Ya no, ya por lo menos aprendió a compartir las cosas. (GF-1)

La vida social incluye la interacción entre unos y otros, el contacto y la convivencia con personalidades que traen consigo diferentes gustos, deseos y comportamientos; por tanto, es de vital importancia que los niños desde pequeños aprendan a moverse y a vivir en sociedad. De acuerdo con Lacunza (2010), la presencia de habilidades sociales favorece la adaptación social, por lo que en el discurrir de la actividad humana las destrezas sociales son una parte esencial (p. 234).

En el caso del jardín infantil Angelitos, la mayoría de padres se muestra muy consciente de la importancia de desarrollar adecuadamente esta dimensión del ser. Algunos, al manifestar sus percepciones frente a este tema, identifican en sus hijos distintas fortalezas que tienen que ver, precisamente, con su capacidad de reconocerse a sí mismos en función del lugar que ocupa en el mundo: «la fortaleza de la niña es que es responsable, organizada, un cambio total, mejor dicho, ya se defiende...» (EP-PF).

La lectura crítica de la realidad del jardín infantil Angelitos, en cuanto al desarrollo de las prácticas pedagógicas, evidencia que diariamente los niños tienen la oportunidad de participar en espacios académicos y extracurriculares que permiten mostrar el trabajo en equipo, el respeto de turnos, la cooperación, la paciencia, la responsabilidad al iniciar y terminar las actividades que eligen, los buenos modales, la colaboración, entre

otros. Ejemplos de esto se dan cuando utilizan los materiales de las áreas de trabajo con mucho respeto y entusiasmo o cuando los más pequeños riegan un material o comida y los más grandes se solidarizan ofreciéndoles ayuda. Sucede también cuando a la hora de utilizar los materiales lo hacen tratando de hacer silencio y de no pisar la alfombra o los materiales de los demás compañeros, mostrando, así, respeto por el espacio de trabajo del compañero. De igual manera, denotan una actitud paciente en los casos en que, aunque quieran el mismo material que otro niño está utilizando, deben esperar el tiempo necesario hasta que lo puedan usar; con esto se evidencia el respeto hacia los límites o reglas establecidas dentro y fuera de los ambientes de trabajo y hacia sus compañeros. De hecho, cuando alguno de los niños incumple los acuerdos, los demás les recuerdan cuáles son y le resaltan su incumplimiento a la reglas de convivencia.

El desarrollo social de los niños del jardín infantil Angelitos está permeado por los ambientes de aprendizaje Montessori, los cuales juegan un papel fundamental, puesto que cada experiencia de aula potencializa la educación en valores. «A través de estas experiencias cotidianas, se afirma una construcción social», señala Montessori (1986, p. 147) en un esfuerzo de reafirmar la importancia vital que tienen el ambiente preparado y la libertad que se le conceda al niño en la elección de su actividad. Después de todo, son estos aspectos los que más influyen en la construcción misma de la vida social basada en las experiencias: en la medida en que el niño sea capaz de auto controlar sus impulsos interiores, será capaz también de demostrar afectuosidad hacia quienes están en su entorno. En este sentido, existe por parte de los padres un marcado reconocimiento al aporte del jardín infantil en la formación de los niños:

Para lo desordenada que era, ya lo ha venido cambiando es súper organizada, ya no le digo niña busca los cuadernos para ayudarte, o sea ella misma llega en seguida y hace sus tareas y me las muestra, ya no era como antes. (GF-1)

El desarrollo social implica el conocimiento interpersonal y la capacidad de interactuar con los otros para adaptarse a los distintos grupos sociales. Este tiende a ser un proceso sumamente complejo, puesto que al tiempo en que hay que aprender a conocer e intercambiar ideas, sentimientos, pensamientos, creencias y formas de vida con los demás, también hay que conocer los roles y las normas de convivencia que rigen un grupo social; por tanto, comprender el sistema social implica que los niños inicien a desarrollar habilidades sociales desde edades tempranas (Rodrigo, 1994, pp. 8-9).

Si bien es cierto que la familia, como primer grupo social del niño, es responsable de emprender el desarrollo de esas habilidades, la escuela también debe construir escenarios que les permita a los niños adquirir capacidades adaptativas. A lo largo de esta experiencia, los niños han dado muestra de los aciertos del proceso social que van desarrollando

en el jardín infantil Angelitos. Además de las conductas descritas algunos párrafos arriba, esto lo demuestran también las percepciones que al respecto tienen los padres de familia:

Lo que más me llama la atención es la educación y como la forma de dirigirse a las personas más mayores, ya, eso se lo han enseñado acá en el colegio, que para dirigirse a una persona mayor tiene que saber dirigirse a ella, ósea, con mucho respeto. (GF-2) [...] Mi niña tiene un poco más de paciencia porque antes ella quería todo ya, ya: 'Mami quiero esto ya', 'Voy hacer esto', ¿no? Entonces aquí como que he visto el cambio de que, mami ahora, espera un segundito, espérate, como sin necesidad de ponerse a llorar. (GF-1)

Sin embargo, la convivencia no ha sido fácil, pues existen casos aislados de niños que traen de su vida familiar cierta predisposición hacia relaciones sociales conflictivas, comportamientos inadecuados y formas de expresarse no apropiadas para su edad preescolar. Sin embargo, aunque llegan al jardín infantil Angelitos con todo ese aprendizaje, al enfrentarse a experiencias distintas, con situaciones del aula Montessori que implican interactuar con sus pares en un marco de límites y acuerdos sociales, vivencian la construcción de su autoestima y se sienten miembros valiosos del grupo.

Poco a poco regulan sus conductas y su vocabulario, descubriendo en sí mismos habilidades tan positivas que terminan asumiendo conductas más acordes y aceptables para ellos y para el grupo en general. Los aportes realizados por los padres en las entrevistas y grupos focales dejan ver su satisfacción sobre los cambios significativos que han visto en sus hijos:

Quando yo vine aquí a matricularla, yo le dije: 'Seño... este... me recomendaron mucho este colegio, voy a poner aquí a mi niña? Pero tengo miedo porque el lenguaje que llevaba, como un poquito grosera y habla demasiado fuerte, me da miedo que la seño me vaya a estar poniendo quejas. (GF-1)

De acuerdo al planteamiento de Montessori (1986), los niños fortalecen sus relaciones sociales en la medida en que interactúan con el otro y son capaces de crear una cultura de protección, admiración y fraternidad en sus acciones, considerando a estas acciones como el punto de partida donde se construyen las cualidades sociales y antisociales.

Otro aspecto importante que evidencian los padres de familia en sus hijos, es el fortalecimiento de las normas de cortesía o buenos modales, los cuales van mucho más allá de decir «gracias» y «por favor» y permean una serie de comportamientos que son la base para relacionarse e integrarse de forma efectiva con sus pares y en la sociedad. Es de gran admiración para los padres observar cómo sus hijos se dirigen a los adultos de manera respetuosa, utilizan normas de cortesía para saludar a los demás y muestran comportamientos adecuados en diferentes contextos:

Bueno, la mía cuando vamos por la calle, si hay personas dice: 'Buenos días. ¿Cómo amanecieron?' Y si nos montamos en un bus... sabes que se montan en un bus y no dicen na', y ella sí, se monta en un bus y dice 'Buenos días'. Todo el mundo queda así... a veces me preguntan: '¿Tú en qué colegio la tuviste?'. (GF-2)

[...] La fortaleza que veo en él es que a donde llevo todo el mundo dice: 'Uy, tu hijo sí es educado'. Él es: 'Buenos días, buenas tardes, chao, hasta luego, ¿cómo están?' Entonces todo el mundo queda como admirado: '¿Tu hijo cómo está de educado!'. (GF-1)

Paralelamente, otro componente dentro de este hallazgo es el aporte del método Montessori al desarrollo del lenguaje de los niños del jardín infantil Angelitos. Para muchos padres de familia se hace evidente que sus hijos no solo han logrado aprender e interiorizar conceptos, sino que también han visto el enriquecimiento de su vocabulario, que les permite expresar sus pensamientos e ideas de manera coherente y fluida. Esta anotación se ampara en las afirmaciones de Montessori (1986), quien señala que

[...] es preciso reflexionar para comprender bien que el lenguaje tiene tal importancia para la vida social que podemos considerarlo como la base de la misma. Es lo que permite a los hombres unirse en grupos y naciones. El lenguaje determina aquella transformación del ambiente que denominamos civilización». (p. 76)

Las declaraciones de los padres asociadas al desarrollo del lenguaje señalan:

Mi hijo coge una silla y dice: 'Así se transporta una silla'. A mí nunca se me hubiera ocurrido decirle eso, 'las sillas se transportan'. A ellos como les hablan aquí, entonces ellos llegan a la casa y hablan de la misma manera. (GF-1)

[...] El niño para la edad está muy desarrollado en los temas. Él a donde va se pone a hablar que el ser vivo que necesita aire, que necesita agua, y todo el mundo: '¡Ay, tu niño cómo sabe todo eso, si él lo que está es pequeñito!' Yo digo: '¡Imagínate!'. (GF-1)

Las interacciones que tienen los niños en el jardín infantil con adultos, con niños mayores y menores, junto con las posibilidades que se les ofrecen a partir del ambiente preparado, han contribuido a la construcción y ampliación de sus experiencias personales. En este mismo orden de ideas, sostiene Monfort & Juárez (2001) que el nivel de comprensión y expresión verbal del niño resulta determinante para su desarrollo personal, su integración social y, por supuesto, su éxito escolar. El lenguaje oral debe constituir, pues, un elemento clave en las actividades de una clase de [nivel] preescolar (p. 12).

En correspondencia con los logros de los niños en el uso del lenguaje oral, desde el lenguaje escrito también se han observado avances que cobran significado a lo largo de esta reflexión crítica, por lo que el aprendizaje de la lectoescritura está dado por estrategias que propone la misma metodología Montessori. Por ejemplo, se realizan ejercicios y actividades que fortalecen las habilidades motoras finas, la lateralidad y las habilidades óculo-manuales, que incluyen la manipulación de los materiales atendiendo al momento del niño para agarrar el lápiz, realizar los trazos e iniciar sus procesos de escritura y lectura. Algunos padres ven en sus hijos la motivación para dar inicio a su propio proceso lector:

Él tiene cuatro años, va a cumplir cinco, y me dice: 'Yo quiero aprender a leer'. Él mismo un día que fuimos a un remate y vio una cartilla, una Nacho, y la cogió y dijo: 'Esta es la de aprender a leer...' (GF-1)

Podría pensarse que por la esencia misma de la metodología, la cual hace tanto énfasis en la libertad e independencia en el aprendizaje, se tiende a dejar de lado otros componentes académicos, tales como el desarrollo de habilidades en la lectura y la escritura, uno de los temas que más les interesa a los padres de familia de esta comunidad a la hora de juzgar la calidad del jardín infantil al que asisten sus hijos. Sin embargo, los niños del jardín infantil Angelitos trabajan, desde su propio interés, con sobres silábicos, cajas de fonemas, letras de lijas, alfabeto móvil, entre otros, que en su conjunto les permiten el reconocimiento de vocales y consonantes, además de formar palabras y frases.

Las docentes expresan sus percepciones sobre este tema:

A través de esto, de todos los materiales, ellos aprenden mucho más y quizás cuando llegue ese momento de lectoescritura ya es mucho menor la dificultad, porque ya ellos vienen con una preparación previa. Por lo menos en el área de lenguaje que trabajan ellos consonantes, trabajan vocales, mucho antes de iniciar a escribir, ya ellos llevan un enriquecimiento del vocabulario por medio de la metodología y va a ser mucho más fluido y mucho mejor. (ES-D)

Además de la contribución al desarrollo de habilidades comunicativas y sociales de los niños, la implementación de la pedagogía Montessori en el jardín infantil Angelitos también ha ayudado a cambiar las percepciones de la comunidad frente a la educación preescolar. De hecho, en el ejercicio interpretativo de las informaciones obtenidas de los agentes participantes de esta experiencia, se percibe que hay una fuerte tendencia tradicionalista en los padres de familia frente a las concepciones de educación preescolar. Para muchos, la educación preescolar solo debe centrarse en aprender sobre los números y las letras:

Como yo vi que me lo atrasaron allá, bueno vamos a experimentar otra cosa nueva y pues acá ha sido bueno porque ha aprendido más de lo que aprendió en los dos años que venía, pues ha avanzado muchísimo en hacer las tareas... Hay una, hay una... ¿cómo te digo?... una cosa buena, que es cuando hace las tareas: abajo tiene que colorear un renglón, que eso me parece muy bueno, porque él va soltando y va soltando y le gusta, entonces ya él no se cansa como antes que empezaba hacer las tareas y se cansaba y se cansaba.

[...]

El niño que tengo ahora, que es el tercero, es más independiente; él, aunque es flojo para la escritura, pero para las explicaciones, Kelly le da una explicación de, de... mapas de continentes, de la tierra, de todo las clases que ella le da, él hasta me las explica en la casa, lo malo de él es la escritura que está un poquito pesadito. (GF-2)

En todo caso, queda claro que las acciones pedagógicas que el jardín infantil Angelitos viene desarrollando implican grandes esfuerzos para lograr que la comunidad educativa

de San Estanislao entienda que el mundo de hoy exige de sus hijos, más allá de lo netamente académico, habilidades sociales que les permitan enfrentarse a contextos muy complejos y ser capaces de servir a la sociedad.

### **Conclusiones: Lecciones aprendidas**

La sistematización de experiencia de la implementación del método Montessori en el jardín infantil Angelitos, permitió tener un acercamiento a diversos agentes educativos que desde su relación con la institución participaron en la experiencia. Sus aportes contribuyeron a la identificación de hallazgos relacionados con el fomento de la autonomía e independencia de los niños.

Sobre la base de la reflexión crítica del proceso de sistematización, se sustentan las siguientes lecciones aprendidas:

- El jardín infantil Angelitos ha logrado consolidar bases de confianza y credibilidad en la población del municipio a lo largo de su experiencia. Pese a que ha ofrecido un servicio educativo distinto a nivel metodológico y nuevo para este contexto, ha logrado ser valorado por la comunidad debido a las acciones educativas desarrolladas y a los logros académicos y sociales evidenciados en los niños del jardín, lo que representa para la comunidad oportunidades de formación integral y crecimiento personal para sus hijos y a su vez representa para las otras instituciones educativas (públicas y privadas) del municipio, una muestra de que es posible proponer ambientes de aprendizajes para el desarrollo académico y social de los niños, fundamental, este aspecto, para llegar al éxito escolar. De esta manera, el jardín infantil Angelitos propicia acciones para aportar a la solución de la problemática del sector educativo del municipio.
- Asumir el compromiso educativo en el nivel preescolar a través de la implementación del método Montessori en el jardín infantil Angelitos, requiere un liderazgo compartido y gran empoderamiento del cuerpo docente, para lograr que los padres de familia rompan sus esquemas o paradigmas tradicionales frente a las maneras de enseñar.
- La implementación del método Montessori en el jardín infantil Angelitos es, en consecuencia, una oportunidad para que los niños encuentren en su contexto, ambientes de aprendizajes que permitan su desarrollo social y cognitivo, al tiempo que propician su autonomía, independencia y motivación hacia el aprendizaje.
- Los procesos académicos que se llevan a cabo en el jardín infantil Angelitos, sustentados en la metodología Montessori, permiten evidenciar excelentes resultados en el rendimiento académico de los niños que egresan del jardín, quienes han logrado ocupar primeros puestos en los colegios oficiales del municipio.
- La implementación de la pedagogía Montessori en el jardín infantil Angelitos, ha contribuido a recuperar el respeto por el niño, por el derecho a la participación en su aprendizaje y a su desarrollo en valores humanos que les servirán de base para su

actuar como ser individual y en la libre convivencia con los demás, cuestiones tan urgentes en una sociedad que atraviesa una crisis de valores.

- El jardín infantil Angelitos debe comprenderse, desde sus acciones pedagógicas, como una alternativa educativa abierta y dinámica que responde a las necesidades de formación del contexto.
- La gestión directiva debe promover mayores espacios de sensibilización, capacitaciones o talleres teórico-prácticos sobre los principios del proyecto educativo del jardín infantil Angelitos basado en la pedagogía Montessori, que les permita a los padres de familia comprender de manera más eficaz dichos principios y cómo éstos permean la formación de sus hijos. Todo esto, a fin de que sepan orientarlos y apoyarlos en su proceso de aprendizaje y sean capaces de propiciar, de manera consciente, experiencias que desde la casa aporten al desarrollo social, emocional y cognitivo de los niños.
- Los niños del último grado del nivel preescolar deben prepararse para enfrentar los cambios que se les presentarán al cursar el grado primero en las escuelas oficiales. Comprendemos que cuando los estudiantes egresan del jardín para estudiar en dicho grado, denotan algunas dificultades para adaptarse y disminuye la motivación escolar, debido a factores ajenos y totalmente opuestos a lo que les ofrece el jardín infantil Angelitos para su desarrollo y que de una u otra forma interfieren en la adaptación.
- La gestión académica debe considerar procesos de diseño curricular que complementen las ideas metodológicas de la pedagogía Montessori, de manera que, sin perder su esencia, les permita a las docentes y los niños hacer frente a los nuevos retos educacionales a nivel tecnológico y académico que impulsa el actual contexto de globalización mundial.
- El rol de las docentes ha sido sumamente importante para el logro de los objetivos del jardín infantil Angelitos, lo que se traduce en un alto nivel de responsabilidad y compromiso en torno a las acciones realizadas. No obstante, es comprensible, por las mismas exigencias de la pedagogía Montessori, que requieren mayor acompañamiento y crecimiento profesional para evitar que los modelos educativos tradicionales nuevamente permeen y desvirtúen sus prácticas pedagógicas en el aula.
- Los ambientes de aprendizaje constituyen un factor determinante en la pedagogía Montessori para el desarrollo de habilidades de los niños. Es indispensable que la gestión administrativa del jardín infantil Angelitos genere acciones de apoyo que propendan por una infraestructura con aulas amplias, espacios deportivos y de recreación, ventilación e iluminación, para que los niños logren participar sin limitaciones u obstáculos en su aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. (6ª Ed.) Caracas: Episteme. Recuperado de [https://books.google.com.co/books?id=W5n0BgAAQBAJ&pg=PA5&dq=Arias,+F.+\(2006\).+El+proyecto+de+investigaci%C3%B3n.+Introducci%C3%B3n+a+la+metodolog%C3%ADa+cient%C3%ADfica.+Caracas+Venezuela.+Episteme.&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjT8Kyqk4TcAhVEwlkKHdDcA2EQ6AEILzAB#v=onepage&q=Arias%2C%20F.%20\(2006\).%20El%20proyecto%20de%20investigaci%C3%B3n.%20Introducci%C3%B3n%20a%20la%20metodolog%C3%ADa%20cient%C3%ADfica.%20Caracas%20Venezuela.%20Episteme.&f=false](https://books.google.com.co/books?id=W5n0BgAAQBAJ&pg=PA5&dq=Arias,+F.+(2006).+El+proyecto+de+investigaci%C3%B3n.+Introducci%C3%B3n+a+la+metodolog%C3%ADa+cient%C3%ADfica.+Caracas+Venezuela.+Episteme.&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjT8Kyqk4TcAhVEwlkKHdDcA2EQ6AEILzAB#v=onepage&q=Arias%2C%20F.%20(2006).%20El%20proyecto%20de%20investigaci%C3%B3n.%20Introducci%C3%B3n%20a%20la%20metodolog%C3%ADa%20cient%C3%ADfica.%20Caracas%20Venezuela.%20Episteme.&f=false)
- Ballén, J. C.; Galeano, L. L. & Medina, M. P. (2013). *Análisis del método Montessori como promotor de las relaciones interpersonales y la responsabilidad ética y política en los niños* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2543/TE-16616.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barnechea García, M., & Morgan Tirado, M. L. (2010). «La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica». *Tend. Retos*, (15).
- Britton, L. (2017). *Jugar y aprender: el método Montessori*. Barcelona: Paidós.
- Calderón, F. J. (2015). *Idea de niño en la obra de María Montessori* (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.usta.edu.co/handle/11634/540>
- Campoy, T. J. & Gomes, E. (2015). «Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos». En: A. Pantoja (Coord.) *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid, España: EOS. Recuperado de [http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T\\_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf](http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf)
- Carrero, V., Soriano, R. & Trinidad, A. (2012). *Teoría Fundamentada «Grounded Theory»: El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Recuperado de [https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=VKx6mGGn2IEC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Carrero,+V.,+Soriano,+R.+%26+Trinidad,+A.+\(2012\).+Teor%C3%ADa+Fundamentada&ots=04tTIq4KLR&sig=1QqipgtboA3\\_PjTz1HypZvGig04#v=onepage&q=Carro-ro%2C%20V.%2C%20Soriano%2C%20R.%20%26%20Trinidad%2C%20A.%20\(2012\).%20Teor%C3%ADa%20Fundamentada&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=VKx6mGGn2IEC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Carrero,+V.,+Soriano,+R.+%26+Trinidad,+A.+(2012).+Teor%C3%ADa+Fundamentada&ots=04tTIq4KLR&sig=1QqipgtboA3_PjTz1HypZvGig04#v=onepage&q=Carro-ro%2C%20V.%2C%20Soriano%2C%20R.%20%26%20Trinidad%2C%20A.%20(2012).%20Teor%C3%ADa%20Fundamentada&f=false)

- Chavarría, M. C. (2012). «Historiando a Montessori: desde el feminismo y socialismo utópico hacia su compromiso como pionera del holismo». *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12 (3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/447/44723985010/>
- Contreras, P. & Baeza, J. (2008). Manual de estimulación para niños y niñas preescolares de colonias urbanas. Recuperado de <http://altascapacidades.eneuskadi.com/wp-content/uploads/2015/07/manualestimulacionmontessori.pdf>
- Dattari, C., Bonnefont, J., Falcone, C., Giangrandi, B., Mingo, G., Naretto, D. & Souper, C. (2017). *El método Montessori: Teoría de la educación*. Santiago de Chile, Chile: Universidad Gabriela Mistral. Recuperado de [https://www.academia.edu/34880747/El\\_Método\\_Montessori\\_TEORÍA\\_DE\\_LA\\_EDUCACIÓN\\_CAROLINA\\_DATTARI?auto=download](https://www.academia.edu/34880747/El_Método_Montessori_TEORÍA_DE_LA_EDUCACIÓN_CAROLINA_DATTARI?auto=download)
- Departamento Nacional de Planeación. (2007). Documento CONPES Social 109: Política Pública Nacional de Primera Infancia. Bogotá D. C. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832\\_archivo\\_pdf\\_Conpes\\_109.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf)
- Díaz L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), pp. 162-167.
- García, F. J., & Doménech, F. (1997). «Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. Revista Electrónica de Motivación y Emoción», 5 (0). Recuperado de [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/158952/Garcia%20Bacete\\_Dom%20C3%A9nech\\_1997\\_Motivacion\\_aprendizaje%20y%20rendimiento%20escolar\\_reme.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/158952/Garcia%20Bacete_Dom%20C3%A9nech_1997_Motivacion_aprendizaje%20y%20rendimiento%20escolar_reme.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ghiso, A. (1998). «De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. La piragua. Revista Latinoamericana de Educación». Recuperado de [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/7978952/239.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1532720931&Signature=cGSSAgOFLsm5DfZjPtkv-C1EHI5g%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAproximaciones\\_a\\_otros\\_transitos\\_y\\_senti.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/7978952/239.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1532720931&Signature=cGSSAgOFLsm5DfZjPtkv-C1EHI5g%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAproximaciones_a_otros_transitos_y_senti.pdf)
- Gorris, T. (2013). *Fomentando la autonomía académica con material Montessori en niños de primero de básica* (Tesis de pregrado). Universidad San Francisco de Quito, Quito, Ecuador.
- Hamui, A. & Varela, M. (2013). «La técnica de grupos focales». *Investigación en educación médica*, 2(5), pp. 55-60. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572013000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009&lng=es&tlng=es)

- Jardín Infantil Angelitos. (2015). *Proyecto Educativo Institucional*. San Estanislao de Kostka.
- Jara, O. (2014). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Lima, Perú: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. Recuperado de <http://democraciaglobal.org/wp-content/uploads/Sistematizaci%C2%A6n-de-experiencias-para-web-1-a-164-1.pdf>
- Lacunza, A. B. (2010). «Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia». *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, (10), pp. 231-248. Recuperado de <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/398/181>
- Martín, G., Badía, M. & Coll, B. (2013). *Montessori y el desarrollo de la autonomía*. Recuperado de <https://dokumen.tips/documents/montessori-y-el-desarrollo-de-la-autonoma-un-currculo-desde-los-dos-aos-y-medio.html>
- Mella, M. (2011). *Método Montessori: estudio cualitativo de la implementación del método Montessori, en las niñas y niños de la sala de clases heterogéneas de la sala cuna y jardín infantil El Roble de la comuna de la Pintana* (Tesis de pregrado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, Chile. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/2611/tpsico454.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Monfort, M. & Juárez, A. (2001). *El niño que habla. El lenguaje oral en preescolar*. CEPE. Recuperado de <http://www.tienda.cepeonline.es/wp-content/uploads/2010/12/9788486235635.pdf>
- Montessori, jr., M. (1979). *La educación para el desarrollo humano: comprendiendo a Montessori*. México: Diana. Recuperado de [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Montessori%2C+M.+%281979%29.+La+educaci%C3%B3n+para+el+desarrollo+humano%3A+comprendiendo+a+Montessori.+M%C3%A9xico+DF%3A+Diana.&btnG](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Montessori%2C+M.+%281979%29.+La+educaci%C3%B3n+para+el+desarrollo+humano%3A+comprendiendo+a+Montessori.+M%C3%A9xico+DF%3A+Diana.&btnG)
- Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. México: Diana. Recuperado de [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44506539/La\\_mente\\_absorbente\\_del\\_ninoMaria\\_Montessori.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1532722474&Signature=21iHnt8025uU31dVIS%2B%2FGYAZeZ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLa\\_mente\\_absorbente\\_del\\_nino-Maria\\_Monte.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44506539/La_mente_absorbente_del_ninoMaria_Montessori.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1532722474&Signature=21iHnt8025uU31dVIS%2B%2FGYAZeZ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLa_mente_absorbente_del_nino-Maria_Monte.pdf)

- Montessori, M. (2013). *El secreto de la infancia*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/365975449/MONTESSORI-EL-NINO-EL-SECRETO-DE-LA-INFANCIA-Maria-Montessori-pdf>
- Obregón, N. (2006). «Quién fue María Montessori». *Contribuciones desde Coatepec*, (10), pp. 149-171. Recuperado de [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Obreg%C3%B3n%2C+N.+%282006%29.+Qui%C3%A9n+fue+Mar%C3%ADa+Montessori.+Contribuciones+desde+Coatepec%-2C+%2810%29.&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Obreg%C3%B3n%2C+N.+%282006%29.+Qui%C3%A9n+fue+Mar%C3%ADa+Montessori.+Contribuciones+desde+Coatepec%-2C+%2810%29.&btnG=)
- Ospina, J. (2010). «La motivación, motor del aprendizaje». *Revista Ciencias de la Salud*, 4, pp. 158-160. Recuperado de <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/view/548>
- Pérez, T. (2016). *Guía didáctica para la sistematización de experiencias en contextos universitarios: Guía didáctica*. Caracas: Universidad Nacional Abierta, Ediciones del Vicerrectorado Académico. Recuperado de <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2016/04/GUIA-DIDÁCTICA-SISTEMATIZACIÓN-abril-2016.pdf>
- Perpiñán, S. (2013). *Vida familiar, relaciones interpersonales y habilidades sociales*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/373612725/autonomia>
- Rodrigo, M. J. (Ed.). (1994). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis. Recuperado de [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6TA\\_Rodrigo\\_Unidad\\_5.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6TA_Rodrigo_Unidad_5.pdf)
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. La búsqueda de significados. Barcelona, España: Paidós.
- Torres, A. (1999). «La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente». *Pedagogía y Saberes*, (13), pp. 5-16. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5983/5535>

# Smartphone na sala de aula: uma experiência de uso de jogos no ensino de Matemática

**Dr. Silvio Henrique Fiscarelli**

Universidade Estadual Paulista (Brasil)  
silvio@fclar.unesp.br

**Flavia Maria Uehara, candidata a Doctorado**

Universidade Estadual Paulista (Brasil)  
ueharafm@yahoo.com

**Andreza Olivieri Lopes Carmignolli, candidata a Magíster**

Universidade Estadual Paulista (Brasil)  
carmignolli@hotmail.com

**Felipe Thiago Uehara, candidato a graduado**

Universidade Estadual Paulista (Brasil)  
fthiuehara@hotmail.com

## Resumen

El uso pedagógico del smartphone en el aula abre un conjunto enorme de cuestiones que necesitan ser respondidas, tales indagaciones comprenden desde la normatización del uso, la infraestructura para acceso a Internet, las posibles metodologías de aprendizaje con esa herramienta y, principalmente, el desarrollo de prácticas pedagógicas de calidad y adecuadas al proceso de aprendizaje de los contenidos específicos del currículo escolar. Esta investigación busca investigar la viabilidad, las demandas y los desafíos para el uso pedagógico del Smartphone en una clase de matemáticas. Para alcanzar tal objetivo proponemos abordar los contenidos curriculares Progresión Aritmética (PA) y Progresión Geométrica (PG) a través de juegos digitales en 4 clases de 1° año de la Enseñanza Media. Los resultados apuntan que aunque hay condiciones favorables como disponibilidad suficiente de los smartphone y el interés de los alumnos por su uso educativo, también existen varios aspectos negativos, como la falta de acceso a la red wi-fi, la falta de contenidos interactivos, la falta de un repositorio que gestionar los recursos educativos de manera más organizada y accesible, la heterogeneidad de los modelos y configuraciones de aparatos y las dificultades técnicas del profesor para manejar estos aparatos

**Palabras clave:** smartphones, juegos, matemáticas

## Resumo

O uso pedagógico do smartphone na sala de aula abre um conjunto enorme de questões que precisam ser respondidas, tais indagações compreendem desde a normatização do uso, a infraestrutura para acesso à Internet, as possíveis metodologias de aprendizagem com essa ferramenta e, principalmente, o desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade e adequadas ao processo de aprendizagem dos conteúdos específicos do currículo escolar. Esta pesquisa busca investigar a viabilidade, as demandas e os desafios para o uso pedagógico do Smartphone em uma aula de matemática. Para atingir tal objetivo propomos abordar os conteúdos curriculares Progressão Aritmética (PA) e Progressão Geométrica (PG) por meio de jogos digitais em 4 classes de 1º ano do Ensino Médio. Os resultados apontam que embora haja condições favoráveis como disponibilidade suficiente dos smartphone e o interesse dos alunos pelo seu uso educacional, também existem vários aspectos negativos, como a falta de acesso à rede wi-fi, a falta de conteúdos interativos, a falta de um repositório que gerencie os recursos educacionais de maneira mais organizada e acessível, a heterogeneidade dos modelos e configurações de aparelhos e as dificuldades técnicas do professor para lidar com estes aparelhos.

**Palavras-chave:** smartphones, jogos, matematica

## Introdução

Vivemos um momento no qual a indústria investe fortemente na criação e aprimoramento de recursos tecnológicos que acabam chegando, em maior ou menor grau, ao grande público. Segundo o CGI.br (2017) o acesso de crianças e adolescentes aos dispositivos móveis tem crescido consideravelmente nos últimos anos, tanto que no ano de 2012, 21% dos acessos à Internet por crianças e adolescentes foram por meio do telefone celular e no ano de 2016, este número cresceu para 91%. A adoção desse recurso tecnológico vem ocorrendo de maneira ampliada no país e, inegavelmente, devemos promover pesquisas e discussões sobre o impacto da utilização destes artefatos em nossa sociedade, principalmente porque há um número expressivo de crianças e adolescentes que fazem uso dos celulares em seu cotidiano. Esses recursos acabam modificando e criando novos hábitos e comportamentos, principalmente nos adolescentes que aparentemente incorporam esses recursos de maneira mais rápida.

A escola, então, torna-se o local no qual a novidade e a tradição precisam conviver de maneira harmoniosa, ou seja, procedimentos pedagógicos e didáticos consolidados precisam abrir espaço para os novos recursos tecnológicos, que já fazem parte do cotidiano dos jovens. Do ponto de vista acadêmico, encontramos abordagens que focalizam os aspectos negativos dos celulares e tendem a rejeitá-los e bani-los do processo educacional; outras que buscam a integração desses recursos à escola de modo meramente instrumental, tal

como uma calculadora; e finalmente, abordagens que buscam analisar sua incorporação ao processo educacional como mais um artifício que pode promover a aprendizagem. Conforme aponta Marques (2009), não faz sentido banir ou proibir uma ferramenta que cada vez mais ganha importância na sociedade. Se o uso de celulares durante as aulas podem, de alguma forma, provocar a dispersão da atenção e uso indevido, é preciso antes educar e conscientizar nossos alunos sobre o uso apropriado, mas não considerá-lo a priori um “vilão” para o processo de aprendizagem. No entanto, para além do seu possível papel como recurso didático, cabe considerarmos que a escola deve buscar ser um agente promotor do uso consciente e crítico das mídias e tecnologias. Dados do CGI.br (2017) apontam que a maioria dos jovens usam o smartphone apenas com fins de entretenimento, portanto sua utilização no processo de aprendizagem poderia ser uma maneira de se mostrar que esses dispositivos podem ir além do puro divertimento

A percepção de que os celulares/Smartphones poderiam ser recursos aliados ao processo de aprendizagem não é nova. Moura (2010) já apontava, há quase dez anos, que este recurso começou a fazer parte da cultura nacional e que, mais cedo ou mais tarde, haveria a necessidade incorporá-lo às práticas pedagógicas. Porém, ressalta o autor, incluí-lo no aprendizado formal seria um grande desafio para as instituições educacionais. Já Vivian e Pauly (2012), partem da premissa que a escola pública sempre sofreu da deficiência de recursos tecnológicos e que agora muitos estudantes estão com eles em mãos e isso deveria ser explorado em favor da aprendizagem. No entanto, muitos estados do Brasil elaboraram leis que proíbem o uso dos celulares em sala de aula e grande parte dos professores vê mais aspectos negativos que positivos no uso desses aparelhos dentro da escola. Bento e Cavalcante (2013), chamam atenção para o crescente desenvolvimento e popularização desses equipamentos entre os jovens e como estes poderiam ser utilizados como instrumentos motivadores para elevar o envolvimento dos alunos com a aprendizagem. Ainda segundo a autora, o desafio é fazer com que elementos como a disciplina, didática, pedagogia e experiências do professor dialoguem com essa nova realidade tecnológica. Recentemente a Lei n.º 16.567/2017 (São Paulo, 2017) alterou a Lei n.º 12.730/2007 (São Paulo, 2007), que proibia o uso de celulares em escolas no estado de São Paulo, com essa mudança, os alunos matriculados nos Ensinos Fundamental e Médio podem utilizar aparelhos em sala de aula em atividades pedagógicas orientadas pelos professores. O uso pedagógico do smartphone na sala de aula abre um conjunto enorme de questões que precisam ser respondidas, tais indagações compreendem desde a normatização do uso, a infraestrutura para acesso à Internet, as possíveis metodologias de aprendizagem com essa ferramenta e, principalmente, o desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade e adequadas ao processo de aprendizagem dos conteúdos específicos do currículo escolar.

As atividades lúdicas são recursos importantes no processo de construção do conhecimento, podendo subsidiar o processo de construção do conhecimento e facilitar as

práticas educativas (Santos, 2011). Os jogos digitais quando utilizados no processo de aprendizagem podem complementar o aprendizado de sala de aula, viabilizando a prática de conceitos teóricos vistos em sala de aula. Nos últimos anos a utilização de jogos digitais tem aparecido recorrentemente na literatura da área de educação, mostrando ser uma tendência para o futuro próximo, conforme apontado por Sena e Catapan (2016). O uso de jogos digitais, considerando que estes podem reunir informações e recursos de comunicação em contextos narrativos, interativos e desafiantes, mobilizam os jovens e fazem parte da cultura contemporânea.

Uma recente pesquisa realizada pela organização Pesquisa Game Brasil – PGB (2018) levantou algumas características do cenário brasileiro de jogos, principalmente aspectos relativos aos hábitos dos consumidores, nas principais plataformas de jogos. A pesquisa teve a participação de 2.853 pessoas entrevistadas em todo o Brasil e foi realizada nos meses de fevereiro e março de 2018. A pesquisa apontou que 75,5% dos brasileiros jogam algum tipo de jogos eletrônicos, sendo que as plataformas mais utilizadas para jogar, no Brasil, são o celular/smartphone (84%), o console (46%) e o computador (45%). Ainda segundo a pesquisa, um dos fatores de sucesso das plataformas mobile é a facilidade de acesso aos jogos. Tal facilidade citada pelos usuários, provavelmente se deve ao fato dos principais sistemas operacionais oferecerem as denominadas “Lojas de Aplicativos”, que disponibiliza e organiza milhares de aplicativos em um único local.

Grande parte dos entrevistados pela pesquisa (63,3%), afirma que joga quando está fora de casa, “enquanto espera” por alguma atividade em curso. Em casa, 62% dizem jogar no smartphone, enquanto 37,5% joga no console e 21,5% no computador. Corroborando com a pesquisa acima, dados do GGI.br (2017) mostram que 47% de crianças e adolescentes no país tem o hábito de jogar no smartphone. Este fenômeno está relacionado com características deste dispositivo como a sua natureza de portabilidade e mobilidade, suas funções multimídia, sua usabilidade mais simplificada, e preço mais acessível do que outros dispositivos das TIC. Os smartphones estão ampliando as oportunidades de democratização das TIC, estando entre os principais meios de acesso à informação e de inclusão digital. Com base nos dados apresentados pelas duas pesquisas, é possível supor que a experiência em tecnologia de grande parte dos brasileiros, principalmente crianças e jovens, está sendo construída a partir de smartphones e jogos eletrônicos. A utilização de jogos digitais no contexto educativo pode configurar-se como uma possibilidade de construção de um novo cenário educativo que esteja coerente com as características da era digital.

## **Objetivos**

Considerando-se as circunstâncias do cenário apresentado, esta pesquisa buscou investigar a viabilidade, as demandas e os desafios para o uso pedagógico do Smartphone

em uma aula de matemática. Para atingir tal objetivo propomos abordar os conteúdos curriculares Progressão Aritmética (PA) e Progressão Geométrica (PG) por meio de jogos digitais em quatro classes de 1ª série do Ensino Médio.

Para atender o principal objetivo da pesquisa entendemos que é necessário investigar algumas questões que permitirão compreender melhor a conjuntura na qual a proposta está sendo executada. Em primeiro lugar, qual a experiência de utilização do smartphone pelos alunos? Quais são as principais aplicações e usos que eles destinam a essa ferramenta? Qual o grau e tipo de interesse que os alunos possuem por jogos? Existem jogos adequados para tratar dos conteúdos escolhidos? Os jogos educacionais despertariam o interesse e motivação dos alunos pelo conteúdo curricular em questão? Qual a opinião destes sobre o uso deste recurso como ferramenta de aprendizagem?

## **Desenvolvimento**

Dado o número reduzido de trabalhos sobre o uso de jogos de Smartphone no processo de ensino-aprendizagem, principalmente envolvendo a prática em sala de aula, a pesquisa em questão adota uma abordagem metodológica exploratória, cuja principal finalidade é «desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores» (Gil, 1999).

Tratando-se de uma pesquisa de pequeno porte e de caráter qualitativo, optamos por desenvolver a investigação com alunos pertencentes a quatro classes de 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. Os conteúdos a serem abordados foram definidos pela professora, levando em consideração a grade curricular e as dificuldades dos alunos sobre os conteúdos da disciplina de matemática.

De acordo com o currículo oficial do estado de São Paulo (São Paulo, 2014), o primeiro bimestre letivo da 1ª série do ensino médio abarca o estudo da Progressão Aritmética (PA) e Progressão Geométrica (PG) através de situações de aprendizagens que buscam levar o aluno a retomar os conhecimentos adquiridos, em anos anteriores, sobre seqüências numéricas, regularidades, número de termos de uma seqüência e padrões, requisitos essenciais para o aprendizado de novos conceitos matemáticos. O trabalho com esses conteúdos, por meio da contextualização desses conceitos em situações cotidianas, tem como objetivo fazer com que o aluno adquira determinadas habilidades para: identificar uma seqüência numérica ou geométrica; observar a existência de regularidades ou padrões nas seqüências apresentadas; utilizar a regularidade para encontrar o termo geral de uma seqüência numérica ou geométrica; expressar o padrão de regularidade por meio da linguagem matemática. No entanto, grande parte dos alunos apresenta dificuldade na realização destas operações, pois elas exigem operações abstratas e representações mais complexas. Recorrentemente constatamos que os alunos prosseguem nos estudos sem

compreender adequadamente esses conteúdos, fato que, mais tarde, acaba por também causar deficiências no entendimento dos conteúdos posteriores.

Para fins de planejamento e execução da pesquisa foi formado um grupo de trabalho composto por uma professora de matemática da educação básica e pesquisadores do grupo Informática Aplicada à Gestão Educacional (IAGE). As discussões do grupo de trabalho levaram a construção de um conjunto de etapas necessário ao desenvolvimento da pesquisa: elaboração e aplicação de um questionário buscando um diagnóstico da apropriação do smartphone pelos adolescentes; busca e seleção dos jogos disponíveis sobre PA e PG; definição de uma logística para viabilizar a aplicação e coleta de dados na sala de aula; levantamento das possibilidades de uso do smartphones dos alunos na escola; e aplicação das atividades.

## **Resultados e discussão**

Serão apresentados, nessa sessão, os resultados obtidos com a aplicação do questionário de caracterização de uso do Smartphone pelos alunos, procedimentos de busca e seleção dos jogos sobre PA e PG, resultados da intervenção pedagógica em sala de aula e, finalmente, impressões e considerações sobre o conjunto de atividades desenvolvidas durante a pesquisa.

### **Caracterizando o uso do Smartphone pelos alunos**

Para buscarmos identificar a experiência de utilização do smartphone pelos adolescentes foi elaborado e aplicado um questionário contendo quinze questões que buscavam caracterizar que tipo de equipamentos eles dispunham, os hábitos de uso, os principais aplicativos que usavam e que quais jogos costumavam jogar.

Os questionários foram respondidos por setenta e nove alunos de quatro turmas de 1ª série do ensino médio, dentre os respondentes constam alunos de idade entre 14 e 18 anos. Aproximadamente 62% são do sexo masculino e 38% do sexo feminino.

Questionados se eles possuem computador, notebook, tablet ou smartphone, pudemos identificar que: dezenove alunos (24,05%) possuem apenas smartphone; dezesseis (21,52%) possuem computador e smartphone; doze (15,19%) possuem computador, notebook e smartphone; onze (13,92%) possuem Notebook e smartphone; cinco (6,33%) possuem apenas computador; quatro (5,06%) possuem todos os quatro tipos de equipamentos; quatro (5,06%) não possuem nenhum dos quatro; três (3,8%) possuem computador, tablet e smartphone; dois (2,53%) possuem notebook, tablet e smartphone; um aluno (1,27%) possui apenas notebook; e um outro aluno (1,27%) não respondeu a questão. Em resumo, podemos considerar que sessenta e oito alunos (86,08%)

possuem smartphone, quarenta e um (51,9%) possuem computador, trinta (37,97%) possuem notebook e nove (11,39%) possuem tablet.

Sobre quais equipamentos eles utilizam com mais frequência: sessenta e sete alunos (84,81%) responderam que utilizam o smartphone com mais frequência; quatorze (17,72%) disseram que utilizam mais o computador; sete alunos (8,86%) o notebook; quatro (5,06%) nenhuma das alternativas; e três (3,8%) o tablet.

Já questionados se eles utilizam computadores, notebooks, tablets ou smartphones na escola em atividades propostas pelos professores: cinquenta e sete alunos (72,15%) responderam que utilizam o smartphone; dezoito (24,05%) responderam que não utilizam nenhum destes recursos; nove (11,39%) disseram que utilizam computador; um (1,27%) respondeu que utiliza notebook; e nenhum dos alunos respondeu que utiliza tablets.

Podemos perceber que os dados evidenciam que o aparelho das TIC que os alunos mais possuem e mais utilizam é o smartphone, fato que nos faz considerar que a maioria deles pode estar familiarizada com este recurso.

Para corroborar com esta afirmação podemos identificar que, de acordo com as respostas, as cinco primeiras idades declaradas pelos alunos como sendo as que eles ganharam seu primeiro smartphone foram: a de 12 anos por dezoito alunos (24,05%); 10 anos por quinze alunos (18,99%); 11 anos por oito alunos (10,13%); 8 anos por oito alunos (10,13%); e 9 anos por seis alunos (7,59%). Além disso, de acordo com a idade apontada como a que eles ganharam seus primeiros aparelhos e suas idades atuais, verificamos que, em média, o período de tempo decorrido entre uma e outra é de 4,85 anos, o que significa que eles já dispõem de oportunidade de usufruir destes aparelhos há um tempo considerável.

Tendo estas informações em mente, as próximas questões realizadas possuem o foco de identificar quais as características dos smartphones dos respondentes e quais os usos que eles fazem destes recursos.

Sendo assim, com relação à marca dos aparelhos, contatamos que: vinte e nove alunos (36,71%) possuem smartphones da Samsung; vinte e três (29,11%) da Motorola; seis (7,59%) da Apple; cinco (6,33%) da LG; outros cinco (6,33%) da Lenovo; dois (2,53%) da Asus; um (1,27%) da Alcatel; um (1,27%) da BLU; um (1,27%) da DL; um (1,27%) da Microsoft; um (1,27%) da Sony; e outros quatro (5,06%) alunos não responderam ou não souberam responder. De acordo com essas informações podemos dizer que sessenta e oito aparelhos (86,09%) funcionam por meio de sistema operacional Android, outros seis (7,59%) por meio do iOS, e apenas um (1,27%) por meio do sistema Windows Phone.

Já com relação aos tamanhos das telas dos smartphones: trinta e quatro alunos (43,04%) declaram possuir aparelhos com telas grandes, com cinco ou mais polegadas; vinte e dois alunos (27,85%) responderam que possuem telas médias, com tamanho que varia de quatro até cinco polegadas; cinco alunos (6,33%) disseram possuir telas pequenas, ou seja, até quatro polegadas; já o restante (22,78) não respondeu ou não soube responder à questão.

Questionados de que maneira eles acessam a Internet por meio de seus aparelhos atuais, quarenta e três alunos (54,43%) responderam que por meio apenas do wi-fi, já vinte e seis alunos (32,91%) afirmaram que por meio do wi-fi e de serviço de pacotes de dados da sua operadora de telefonia, apenas dois alunos (2,53%) por meio exclusivamente do uso e serviço de pacotes de dados, um dos alunos (1,27%) disse que não acessa à Internet e sete (8,86%) não responderam. Em resumo, isso significa que a maioria, sessenta e nove alunos (87,34%), usam rede wi-fi para acessar a Internet e vinte e oito (35,44%) por meio de pacotes de dados.

Sobre os usos que eles fazem do smartphone, identificamos que: setenta e quatro alunos (93,68%) utilizam o aparelho para mandar mensagens; setenta e dois (91,14%) para acessar redes sociais, assistir vídeo e tirar fotos; sessenta e nove (87,34%) utilizam para fazer telefonemas; cinquenta e oito (73,42%) para jogar; quarenta e quatro (55,7%) usam para estudar os conteúdos escolares; e vinte e oito (35,44%) para gravar vídeos.

Como podemos identificar, uma parcela considerável dos adolescentes utiliza seus aparelhos para jogar e os cinco que eles jogam com mais frequência são: Free Fire, em primeiro lugar; Subway Surfers em segundo; Clash Royale, em terceiro; Helix Jump, em quarto; e 8 Ball Pool, em quinto lugar.

Questionados sobre por quantas horas eles utilizam o smartphone durante o dia, dez alunos (12,66%) responderam que durante uma a quatro horas, quatorze (17,72%) disseram que usam durante cinco a oito horas por dia, nove alunos (11,39%) usam durante oito e doze horas e quarenta e um alunos (51,90%) responderam que por mais de 12 horas.

Por fim, questionados sobre o que o smartphone significa para eles, os alunos deram diversas repostas que elencamos em oito categorias: ferramenta com caráter sentimental; ferramenta de comunicação; ferramenta de entretenimento; ferramenta eletrônica; ferramenta multiuso; ferramenta de informação; sem significado; e não respondeu ou não soube responder. Dentro destas categorias, vinte alunos (25,32%) deram repostas que evidenciavam o caráter sentimental que eles atribuíam aos artefatos, algumas delas foram:

My Life. (Aluno 19)

Meu amor maior. (Aluno 28)

Minha razão de viver e o meu amor maior. (Aluno 39)

Dezenove alunos (24,05%) citaram o significado como ferramenta de comunicação, em respostas como:

Um meio de se comunicar mais rápido, mais fácil hoje em dia. (Aluno 43)

Um modo fácil de se comunicar com as pessoas, com mais velocidade. (Aluno 44)

Um meio de comunicação. (Aluno 74)

Quatorze alunos (17,72%) consideram o smartphone como ferramenta de entretenimento, como podemos ver em algumas respostas descritas abaixo:

Modo de me distrair o dia todo. (Aluno 13)

Uma ferramenta para diversão. (Aluno 22)

Um lazer, entretenimento. (Aluno 33)

Treze alunos (16,45%) significaram o smartphone como apenas ferramenta eletrônica, em respostas como:

Apenas um objeto! (Aluno 29)

Celular. (Aluno 70)

Smartphone significa = celular ou telefone. (Aluno 72)

Nove alunos (11,39%) como ferramenta multiuso, ou seja, que serve para diversas finalidades e isso se evidencia em respostas como:

É a revolução na tecnologia, com o smartphone hoje você pode fazer tudo. (Aluno 79)

O celular se tornou muito significativo para todos porque hoje em dia tudo que você faz é por meio do smartphone. (Aluno 41)

Já sete alunos (8,86%) consideram que o smartphone significa uma ferramenta de informação e conhecimento,

Mais conhecimento. (Aluno 9)

Uma forma de conhecimento. (Aluno 16)

Ele ajuda e atrapalha em algumas coisas e mais conhecimento das coisas, que na verdade tudo que a gente procura ele te dá a resposta. (Aluno 17)

Apenas três (3,80%) consideraram que o smartphone não possui significado para eles e dez alunos (12,66%) não responderam ou não souberam responder.

### **Levantamento e seleção dos jogos que abordam PA e PG**

No processo de levantamento dos jogos educacionais disponíveis para o desenvolvimento de aula sobre PA e PG, a professora considerou importante que eles contemplassem o conteúdo por intermédio de situações-problemas e situações em que os alunos pudessem: identificar e distinguir as sequências numéricas apresentadas; realizar o reconhecimento do número de elementos de uma PA ou PG; realizar a classificação das sequências com base em sua regularidade de formação; calcular o termo geral da sequência; e calcular o elemento que ocupa uma determinada posição.

Neste sentido, buscamos na Loja de Aplicativos Google Play® (2018) jogos educacionais que contemplassem estes temas e que pudessem ser utilizados em contextos escolares. A escolha da loja Google Play® (2018) se deu pelo fato desta ser a distribuidora oficial de aplicativos para dispositivos com sistema operacional Android, o mais difundido no mercado brasileiro e o mais presente nos aparelhos dos alunos das turmas participantes da pesquisa, como discutimos anteriormente nas respostas dadas nos questionários.

Realizamos dois levantamentos na Google Play® no grupo de Apps Android, o primeiro através do emprego do termo “progressão aritmética” como palavra-chave no buscador e o segundo com o termo “progressão geométrica”. Por causa do número grande de resultados apresentados na busca, elegemos avaliar apenas os cinquenta primeiros aplicativos apresentados em cada um dos dois levantamentos e, dentro deste total, aprofundar as análises nos que se enquadrasse em determinados critérios estabelecidos pelo grupo de trabalho.

Um dos critérios de análise proposto pelo grupo de trabalho era a identificação do formato de apresentação dos conteúdos e, por essa razão, constatamos que os aplicativos disponíveis se caracterizavam como: materiais de referência, pois traziam informações textuais sobre o conteúdo curricular; cálculos de fórmulas, pois realizavam a resolução de fórmulas e equações; e exercício e prática, pois possibilitavam a realização de contas e atividades relacionadas ao conteúdo por meio de exercícios de repetição.

Como estávamos propondo o uso de jogos digitais na pesquisa e após a realização destes levantamentos não encontramos nenhum recurso neste formato, optamos por elaborar e utilizar três jogos que contemplasse as demandas da professora no que diz respeito ao nível de conhecimento de seus alunos, ao período de tempo para aplicação das atividades e ao tipo e formato do conteúdo desenvolvido. Os jogos elaborados foram: o Papa PA, que desenvolve o conteúdo de PA; o Jogo do Pirata, que também trabalha com conceito de PA e Jogo do Ônibus, que desenvolve conteúdos de PG.

O jogo Papa PA tem como objetivo fazer o personagem principal (Bolinha Azul) se locomover pelo cenário e comer cinco bolinhas com os números que completem a sequência da progressão proposta. Para vencer o jogador deve conseguir pegar todas as bolas na ordem correta, considerando qual é o valor que representa o Primeiro termo ( $a_1$ ) que compõem a sequência e qual é a Razão ( $r$ ), o que vai definir quais serão os próximos números.

No jogo do Pirata o jogador deve descobrir qual moeda possui o valor correto para completar determinada sequência e tentar acertá-la com uma bola de canhão. Para descobrir qual a moeda com o valor correto, o jogador deve identificar qual a Razão ( $r$ ) da sequência apresentada. Para ter êxito neste jogo, o jogador deve acertar a moeda correta.

Já no jogo do Ônibus, o jogador deve identificar e selecionar os números de uma PG, clicando nos personagens que possuem os números corretos. Em cada fase é dado o valor correspondente ao Primeiro Termo (a1) e a Razão (q). Para progredir no jogo o jogador deve acertar os números da sequência e clicar em cada um na ordem correta.

### **O processo de intervenção na sala de aula**

Nesta etapa, discutiremos de maneira sintetizada as observações feitas durante as aulas propostas com cada turma de alunos da 1ª série do ensino médio, participantes da pesquisa. Foram realizadas quatro aulas de cinquenta minutos cada e, no total, setenta e oito alunos estavam presentes no dia marcado para a atividade, dos quais aproximadamente cinquenta e três haviam trazido smartphones para aula.

No início de cada aula a professora fazia uma breve apresentação da atividade e instruía os alunos como acessar a rede wi-fi e os jogos. Como parte da proposta, os alunos poderiam escolher a sequência e número de vezes em que desejassem jogar cada um dos jogos durante a aula.

Após a explanação da professora os alunos começaram a acessar a rede wi-fi e inicialmente muitos alunos tiveram dificuldades para realizar conexão, mas com o auxílio e as instruções da equipe de pesquisadores presentes estas foram sanadas. Observamos que durante as aplicações, oito alunos não conseguiram realizar a conexão com a rede devido a questões relacionadas com as características de compatibilidade e configuração de seus smartphones.

Nas situações em que os alunos que não haviam levado seus smartphones para a escola no dia da aplicação e nos casos em que os aparelhos não conseguiam conectar ao wi-fi, verificamos que, na maioria dos casos, os adolescentes acabavam formando duplas ou grupos com os outros colegas para participar da atividade.

De maneira geral, percebemos que houve muito interesse pela atividade e que os alunos ficaram bastante engajados e envolvidos com os jogos. Em todas as turmas quase todos os alunos experimentaram todos os jogos propostos. Constatamos com os alunos que a opinião geral foi que a atividade se mostrou diferente, interessante e divertida e, além disso, alguns disseram que um dos problemas encontrados por eles nos jogos foi o nível de dificuldade deles, no entanto, uns alegando isso por considerarem as atividades muito difíceis e outros muito fáceis.

### **Conclusões**

Os resultados dos questionários mostram que a grande maioria dos alunos (86,08%) possui smartphone e que este é o equipamento tecnológico mais utilizado no seu dia-a-dia.

Em média, eles já fazem uso do equipamento por aproximadamente quatro anos. Grande parte dos aparelhos (43,04%) possuem tela acima de cinco polegadas e possuem predominantemente (86,09%) o sistema operacional Android. Tais resultados confirmam a expectativa de que o Smartphone é o hardware mais popular entre o público jovem e que a maioria deles está familiarizada com este recurso.

Com relação ao acesso à Internet, aproximadamente 35% tem acesso por meio de pacotes de dados, este é um aspecto que pode dificultar seu uso como um recurso pedagógico na sala de aula, pois seria necessário, em muitos casos, que a escola provesse o acesso à rede. Corroborando a pesquisa realizada pelo CGI.br (2017), a grande maioria dos alunos usa o smartphone com fins de entretenimento, entre eles jogar (73%), o que mostra que os jogos já fazem parte dos hábitos desse grupo. Embora reconheçam o smartphone como uma ferramenta de comunicação, de acesso facilitado à informação e de entretenimento é significativo o número de alunos que atribuem ao recurso um papel multiuso, o qual vai tendo diferentes propósitos ao longo do dia. Outro aspecto interessante é o número de referências afetivas ao aparelho que indica, de certo modo, uma dependência psicológica ou compulsão pelo equipamento.

Considerando-se o aspecto de busca e seleção de recursos como jogos, podemos concluir que o professor que deseja utilizar o smartphone como recurso didático ainda tem uma série de barreiras a enfrentar, embora este recurso se apresente como um meio promissor de ensino e aprendizagem.

Mesmo que a proposta de uso do smartphone não esteja focada no uso de jogos, a maioria dos aplicativos encontrados trazem propostas didáticas pouco atrativas e interativas. Boa parte do material encontrado sobre PA e PG eram conceitos, definições, explicações e guias apresentados em linguagem escrita e outros eram aplicativos no formato de formulários, modelos e calculadoras que realizavam automaticamente o cálculo de PA e PG para os alunos sem os envolverem no processo de solução. Ou seja, em sua grande maioria os aplicativos limitavam-se a oferecer referências conceituais sobre o conteúdo e meios de resolução dos cálculos.

A busca por jogos ou aplicativos, também é um aspecto que traz dificuldade para o professor que estiver interessado em selecionar recursos, pois os mecanismos de busca na Google Play® não são precisos e não são oferecidos recursos para filtrar ou categorizar os resultados. Contatamos também que ao fazer uma busca nesta loja, ela retorna uma grande quantidade de recursos que não estão necessariamente relacionados ao termo.

Uma barreira que se apresentaria para prática docente com o Smartphone seria a falta de conexão de Internet disponível aos alunos para eles acessarem ou baixarem os aplica-

tivos em sala de aula, para esta pesquisa este problema foi solucionado com a criação de uma rede wi-fi provisória como servidor dos jogos.

Cabe também ressaltar que pelo fato dos smartphones serem de diferentes marcas e modelos e também possuem configurações pessoais dos alunos, a possibilidade de incompatibilidade e a necessidade de ajustes técnicos é muito maior do que quando se tem a possibilidade de usar computadores em um laboratório de informática na escola.

A professora da disciplina considerou as atividades com os jogos relevantes e instigantes, pois segundo ela, os alunos se envolveram e participaram mais efetivamente do que quando ela apresenta os conteúdos e exercícios de maneira tradicional. Ela ainda afirmou que alguns alunos que não conseguiriam realizar as atividades de PA e PG no caderno, por terem dificuldades de compreensão e aplicação dos conceitos, conseguiram realizar por meio do jogo. Segundo a mesma, alunos que geralmente não costumavam participar ativamente da aula, se mostraram dispostos a se integrarem na atividade e expressar suas opiniões e experiências.

Consideramos que, do ponto de vista da viabilidade dos equipamentos e da disposição dos alunos para usar a ferramenta podemos dizer que temos condições suficientes para uso dos smartphone nas escolas públicas. E embora na ocasião nem todos os alunos possuíam smartphones na intervenção, tal situação não foi um problema, visto que a professora soube trabalhar essa deficiência e propor que alguns alunos trabalhassem em duplas, o que tornou a experiência mais enriquecedora.

Em síntese, podemos concluir que embora haja algumas condições favoráveis como a disponibilidade suficiente dos smartphone e o interesse dos alunos pelo seu uso educacional, também existem vários aspectos negativos como a falta de acesso à rede wi-fi, a falta de conteúdos interativos, a falta de um repositório que gerencie os recursos educacionais de maneira mais organizada e acessível, a heterogeneidade dos modelos e configurações de aparelhos que podem gerar dificuldades técnicas que o professor terá que lidar com estes aparelhos.

## Referências

- Bento, M. y Cavalcante, R. (2013). «Tecnologias Móveis em Educação: o uso do celular na sala de aula». *Revista de Educação, Cultura e Comunicação*. Lorena, 4(7), 113-120. Recuperado de [http://issuu.com/cadic.adm/docs/eecom\\_v4\\_n7\\_2013](http://issuu.com/cadic.adm/docs/eecom_v4_n7_2013)
- Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br. (2017). «Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil - TIC Kids Online Brasil 2016». São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. Recuperado de [http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC\\_KIDS\\_ONLINE\\_2016\\_LivroEletronico.pdf](http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_KIDS_ONLINE_2016_LivroEletronico.pdf)

- Gil, A. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- Google Play (2018). *Apps para Android no Google Play*. Recuperado de <https://google.play.com/store/apps>
- Marques, A. (2009). «Avaliação participativa no ambiente de aprendizagem on-line» 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.
- Moura, A. (2010). «Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning: estudos de Caos em Contexto Educativo». 630f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade do Minho, Braga.
- Pesquisa Game Brasil - 5º Edição, 2018. Recuperado de <https://www.pesquisagamebrasil.com.br>
- Santos, É. y Jesus B. (2011). «O Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem». Sinop/MT: UTIC.
- São Paulo (Estado). (2007). «Lei n.º 12.730, de 11 de outubro de 2007. Proíbe o uso telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário de aula». Diário Oficial do Executivo, São Paulo, SP, 12 out.
- São Paulo (Estado). (2017). «Lei n.º 16.567, de 06 de novembro de 2017. Altera a Lei n.º 12.730, de 11 de outubro de 2007, que proíbe o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário de aula». Diário Oficial do Executivo, São Paulo, SP, 07 nov.
- São Paulo (Estado). Secretaria Estadual de Educação. (2014). Caderno do Professor Matemática: ensino médio. 1ª série. 1º bimestre. São Paulo: SEE, 2014
- Sena, S. y Catapan A. (2016). «Metodologias para a criação de jogos educativos: uma revisão sistemática da literatura». *RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação*, 14(2).
- Vivian, C. y Pauly, E. (2012) «O uso do celular como recurso pedagógico na construção de um documentário intitulado: Fala sério! Colabora». *Curitiba*, (7), 1-12.

# **Educação Infantil em destaque: a prática pedagógica de professores de Educação Física**

**Luís Henrique Mauricio**  
lhenrique\_e@hotmail.com

**Fábio Tadeu Reina**  
ftreina@hotmail.com

**Dirce Charara Monteiro**  
dcharara@terra.com.br

## **Resumen**

La acción del profesor de Educación Física en la Educación Infantil es un hecho nuevo en la realidad de una Secretaría de Educación de un municipio en el interior del estado de São Paulo. La creación de ese nuevo espacio de actuación nos motivó a realizar una investigación con el objetivo de analizar cómo estos profesores desarrollan sus prácticas pedagógicas en ese nivel escolar. Optamos por una metodología cualitativa, utilizando, para la recolección de datos, un cuestionario y observaciones directas del día a día de los profesores de Educación Física que interactúan con escolares en la Educación Infantil. El análisis de datos se basó en teóricos tales como Simões Rivero (1997), Gimeno Sácristán (2007), entre otros. Los resultados encontrados nos llevaron a inferir que todos los profesores proporcionaron posibilidades de cambios significativos en la realidad y el interés de los alumnos, pues actuaban de manera reflexiva en todos los momentos de sus prácticas y en conformidad con lo preconizado en los documentos y leyes educativas.

**Palabras clave:** práctica pedagógica, educación física, educación infantil

## **Resumo**

O professor de Educação Física atuando na Educação Infantil é fato novo na realidade de uma Secretaria de Educação de um município no interior do estado de São Paulo. A criação desse novo espaço de atuação nos instigou a realizar uma pesquisa com o objetivo de analisar como esses professores desenvolvem suas práticas pedagógicas nesse nível escolar. Optamos por uma metodologia qualitativa, utilizando, para a coleta de dados, um questionário e observações diretas do cotidiano dos professores de Educação Física que

atuam com escolares na Educação Infantil. A análise de dados foi embasada em teóricos tais como Simões Rivero (1997), Gimeno Sácristán (2007), dentre outros. Os resultados encontrados nos levaram a inferir que todos os professores proporcionaram possibilidades de mudanças significativas na realidade e interesse dos alunos, pois atuavam de maneira reflexiva em todos os momentos de suas práticas e em conformidade com o preconizado nos documentos e leis educacionais.

**Palavras-chave:** prática pedagógica, educação física, educação infantil

## Introdução

Várias são as mudanças estruturais e pedagógicas na Educação Infantil, sendo as mais determinantes aquelas provenientes das ações políticas que impõem uma sistematização para a formação das crianças, com a ideologia de transformá-las em cidadãos críticos, reflexivos e autônomos.

Mesmo com esse apelo em torno da Educação Infantil, poucos são os estudos que relacionam este nível de escolarização com a Educação Física.

Segundo Camargo Garanhani (2004), precisam ser feitas mais pesquisas que despertem nos professores de Educação Física, principalmente da Educação Infantil, a consciência de que sua prática pedagógica está relacionada com o movimento, para que o docente possa atuar com mais propriedade com este público.

Nessa direção, a prática de Educação Física na Educação Infantil traz, no seu bojo, a formação integral do aluno, devido à pluralidade de experiências proporcionadas por meio das atividades lúdicas do brincar, possibilitando, assim, aumento na socialização e conhecimento do seu próprio corpo, agregando valores morais, éticos, raciais, dentre outros. Nesse sentido, é essencial que o docente desenvolva uma prática pedagógica condizente com as necessidades das crianças, favorecendo avanços nas dimensões cognitivas, afetivas e motoras.

Nesse contexto, esta comunicação tem como objetivo principal analisar a prática pedagógica de professores de Educação Física, efetivos na rede municipal de Ensino Infantil de uma cidade do interior do estado de São Paulo, Brasil, para verificar se os professores proporcionam mudanças significativas na realidade e interesse dos alunos em conformidade com o preconizado nos documentos e leis educacionais.

Para tal finalidade, foram analisadas dez instituições voltadas à Educação Infantil, localizadas em uma cidade no interior de São Paulo que contavam com a presença de docentes efetivos da área. Foram entrevistados dez professores de Educação Física, de ambos os sexos, com Licenciatura em Educação Física.

A coleta de dados foi realizada de acordo com um questionário que englobava informações subjetivas sobre o histórico da formação acadêmica do docente, o estágio supervisionado, questões sobre as práticas pedagógicas e um campo observacional para que o pesquisador pudesse fazer anotações importantes durante a investigação das aulas práticas para depois correlacioná-las com a literatura.

A primeira parte do questionário, referente às questões subjetivas sobre a formação docente, sobre as informações do estágio supervisionado e sobre o conhecimento das práticas pedagógicas foi aplicada para os docentes responderem antes da observação de suas aulas. O campo destinado ao pesquisador foi preenchido durante a análise das aulas práticas realizadas pelo professor. O questionário foi respondido pelos professores em dois encontros de formação docente que a própria Secretaria de Educação realizou, em horário contrário à sua atuação profissional.

Após este primeiro momento, foi realizado um levantamento das respostas obtidas e das observações registradas pelo pesquisador. Essas informações foram correlacionadas com a literatura para se obter um parâmetro para avaliar se a prática desenvolvida pelos professores em seu cotidiano foi feita de forma consciente e coerente ou não, levando os alunos a tornarem-se cidadãos críticos, reflexivos e autônomos.

### **A Educação Infantil na perspectiva da legislação e dos documentos legais**

Uma grande mudança de caráter legislativo garantiu o direito às crianças de terem acesso à educação escolar neste nível de ensino. A partir da promulgação da Lei N.º 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Educação Infantil passou a ser legitimada e administrada pelo poder público, neste caso específico, o município. De acordo com o artigo 26º, parágrafo 3º, da referida lei, a Educação Física passou a integrar o currículo comum da Educação Básica, atestando a importância do trabalho docente do professor de Educação Física na Educação Infantil.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (Brasil, 2010), a Educação

Infantil passou por inúmeras transformações de ordem pedagógica nos últimos anos, com o intuito de atender às necessidades das crianças no interior dos Centros de Educação e Recreação (CERs), pois, além de pensar nos processos pedagógicos que levam as crianças a uma formação integral, tem-se uma rigorosa discussão de como trabalhar esses processos do seu desenvolvimento, de forma conceitual, procedimental e atitudinal, que facilite o ensino-aprendizagem dessas crianças de 0 a 5 anos de idade, e que possibilite ampliar seus conhecimentos ao longo das suas trajetórias de vida escolar.

Essas mesmas diretrizes (Brasil, 2010) estabelecem algumas propostas de como deve ser realizado o trabalho com as crianças nos CERs, além de propor currículos baseados no planejamento, execução e avaliação. Outro componente que adentra a elaboração deste documento é a legislação de cada estado e dos municípios, e as leis que estruturam o sistema público.

Com base nessas diretrizes, os CERs, de forma coletiva e de acordo com a sua realidade, estabeleceram de que forma essas interações serão apresentadas aos alunos em seu cotidiano, de modo a construir uma proposta que atenda à realidade encontrada na comunidade (Brasil, 2010).

### **Fundamentação conceitual de prática pedagógica e da prática do professor de Educação Física**

Para compreendermos a concepção de prática pedagógica no Brasil, primeiramente, é preciso refletir sobre o momento no qual a sociedade se encontra, para, posteriormente, compreender esta prática na sua totalidade. Tal reflexão se faz necessária para encontrarmos possíveis características e situações marcantes que influenciam tais práticas em nosso país.

De acordo com Paixão (2000), dentre os fatores que devem ser considerados para analisar a estrutura das práticas pedagógicas desenvolvidas atualmente, destacam-se a questão socioeconômica, a formação cultural e ideológica da sociedade ou dos sujeitos envolvidos.

Segundo De Souza (2005), é importante destacar que a prática pedagógica se integra como parte de um processo social, pois esse conceito se consolida a partir da junção do universo interescolar e extraescolar, fazendo com que estas dinâmicas sociais produzam valores educativos na vida dos alunos.

Diante disso, Gimeno Sácristán (2007) descreve que todos nós temos vivências interiorizadas de como as coisas funcionam, principalmente aquelas vinculadas à área de ensino, de como o conhecimento é produzido e transmitido. Sendo assim, é de suma importância ressaltar que essas experiências podem influenciar o trabalho docente.

Nesse sentido, a realidade aponta que muitos docentes estão preocupados em privilegiar a dimensão procedimental, pautados nas experiências adquiridas ao longo das suas trajetórias de vida, em detrimento da dimensão conceitual, ou seja, teoria e prática caminhando lado a lado no processo ensino-aprendizagem e, com isso, se distanciam da elaboração e aplicação de uma prática pedagógica eficiente.

O planejamento de uma aula que não considere a relação teoria e prática empobrecerá a aprendizagem do aluno, pois essa não acontece apenas com a apropriação de con-

ceitos, nem tampouco só com realizações práticas, havendo necessidade de ambas para que o ensino comece a ter sentido.

Para Gimeno Sacristán (2007), se comprovado que o aluno realmente aprendeu algo, é porque houve diálogo entre essas duas dimensões.

A relação da teoria com a prática também se faz necessária na seleção dos conteúdos escolares, visto que esses conteúdos devem incorporar os princípios de cada nível de escolarização e as diversas possibilidades de aprendizagem que os alunos possam vir a adquirir.

Em relação à prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil, as Diretrizes Nacionais Curriculares (Brasil, 2010) estabelecem que as atividades a serem desenvolvidas devem estar fundamentadas em brincadeiras e interações, e que propiciem, para a criança, conhecimento do mundo e do universo que a cerca, de maneira sensitiva, expressiva e corporal, por meio do movimento.

Foram inseridas nessa prática, dimensões de gênero, formas, culturas, padrões corporais, de exploração, indagação, noções de espaço e tempo, dentre outras, mas sempre por meio de atividades lúdicas e brincadeiras com o objetivo de ampliar a visão de mundo que a criança já possui, proporcionando-lhe uma maior autonomia de vida (Brasil, 2010).

Assim, nota-se que a área da Educação Física vem sofrendo inúmeras transformações no que diz respeito às práticas pedagógicas dos professores, já que, até a década de oitenta, predominava a abordagem tecnicista, enfatizando as habilidades ligadas ao «saber fazer» para «ensinar», ou seja, o que existia era um profissional com uma extensa experiência prática em determinada modalidade esportiva e suas aulas eram desenvolvidas e ministradas contemplando apenas a dimensão procedimental, deixando de considerar a dimensão conceitual.

O conhecimento de infância pautado em teóricos como Vigotsky (1991), Piaget (1970), dentre outros, poderá levar os professores de Educação Física a planejar sua prática pedagógica de forma global, incluindo considerações sobre o conhecimento da trajetória de vida dessas crianças e o contexto social no qual a criança está inserida, enxergando-a como um ser que possui um passado com experiências importantes de vida, para transformar o presente.

Mas a dúvida que fica é a seguinte: como é possível se pensar em uma prática pedagógica para a Educação Infantil que leve em conta os fatores biológicos, psicológicos e sociais se, ainda, em nossa sociedade, muitos possuem uma visão simplista da criança? Simões Rivero (1997) responde à pergunta, dizendo que isso só será possível quando o docente ou profissional da educação infantil passar a ver esta realidade com outros olhos,

construindo uma prática de valorização desses componentes que, muitas vezes, são deixados de lado, tais como os sentimentos, emoções e compreensão dos conteúdos que estão sendo desenvolvidos e propostos para as crianças nesta etapa de sua trajetória escolar.

Acreditamos, baseados em Simões Rivero (1997), que isso será possível se, durante a formação acadêmica dos docentes, houver reflexões sobre a concepção de infância, incluindo também espaços para discussões e aperfeiçoamentos de como propor um ensino que atenda a esse contexto, pois assim, será possível enxergar a criança como um ser que faz parte de uma realidade social e que possui suas particularidades e individualidades.

Segundo Behrens (1999), é preciso quebrar o ciclo vicioso da reprodução do conhecimento que ainda encontramos nas salas de aulas, porque muitas práticas ainda são mecanicistas, exigindo apenas uma participação passiva do aluno e não o preparam para adquirir autonomia.

Ainda é frequente encontrar, em algumas salas de aulas, o professor explicando o conteúdo no quadro e a classe concentrada sem interagir com o ambiente, passando a imagem de que o professor está ensinando a si próprio, quando, na verdade, deveria haver uma troca de informações e conhecimentos entre os envolvidos.

Para Garcia Neira (2003), o docente deve atuar como mediador das relações e experiências que cercam a criança, concedendo a estimulação gradativa da tomada de decisão, justiça, construção de regras, cooperação, solidariedade, dialogicidade, o respeito por si mesmo e pelo outro.

Na visão de Richter e Barbosa (2010), a bagagem cultural que a criança traz consigo é muito valiosa para o desenrolar do ensino-aprendizagem, argumentando que como a criança ainda não possui a linguagem verbal desenvolvida como os adultos, cabe ao docente ter a percepção de como a criança se expressa durante a atividade para então elaborar um plano de ensino e de aula mais coeso.

Segundo Agatti Lüdorf (2006), o docente trabalha com uma grande diversidade de experiências motoras, culturais e técnicas sobre o corpo. Essa diversidade mostra que o professor não é apenas um transmissor de gestos motores, mas sim alguém que deva aperfeiçoar em seus alunos os elementos culturais, sociais, subjetivos e políticos.

Assim, inovar a prática pedagógica poderá ser benéfico e necessário para que os alunos aprendam por meio de um modelo mais próximo de sua realidade. Mas será que apenas utilizar um recurso inovador resolveria o problema? A resposta seria positiva, caso o docente entendesse que, além de utilizar um novo recurso, sua postura em sala de aula também deveria ser repensada, pois, caso contrário, ele ainda continuaria estagnado no velho paradigma autoritário e passivo de aquisição de conhecimento.

Schmidt, Hozlman Ribas e Carvalho (1998) concluíram, por meio de suas pesquisas, que a reflexão deve estar presente em todos os momentos da prática pedagógica do professor para compreender e transformar o ensino. Para esses autores, a prática pedagógica é entendida como a capacidade que o professor tem de agir sobre as coisas e de interagir com o objeto, para obter uma ação mais concreta, mais focalizada, para mobilizar um conjunto de ações para satisfazer uma necessidade imediata.

Para Schmidt, Hozlman Ribas e Carvalho (1998), na prática pedagógica reflexiva, o homem, além de mobilizar ações para responder a estímulos imediatos, passará a refletir também sobre o estímulo exposto, diferentemente da prática pedagógica repetitiva.

Nessa última, o docente encontra certa dificuldade para mudanças de hábitos e até mesmo para a introdução de alguns elementos novos em seu cotidiano, rompendo a unidade teórico-prática, e desenvolvendo com os alunos ações enrijecidas e esquematizadas.

Em sua prática cotidiana isso implica uma conduta extremamente passiva na qual as atividades acontecem sem indagações e reflexões das partes envolvidas, podendo levar à alienação do docente e do discente que passa a não reconhecer o que está acontecendo durante a aula, mesmo que haja um certo grau de consciência (Schmidt; Hozlman Ribas; Carvalho, 1998).

A prática reflexiva se fundamenta na interação entre os sujeitos e na transmissão de conhecimento entre si, pois, nesse contexto, ninguém é dono da verdade, significando que o conhecimento é construído na medida em que as pessoas enfrentam e discutem os problemas a que são expostas. A prática reflexiva possui como característica primordial as relações sociais e o desejo de inovar e gerar novas condutas pedagógicas (Schmidt; Hozlman Ribas; Carvalho, 1998).

### **A materialização da prática pedagógica dos professores de Educação Física na Educação Infantil**

Considerando que a inserção da Educação Física na Educação Infantil é uma novidade para os docentes desse município, pois só ocorreu em 2016, tem havido preocupação constante da Secretaria Municipal de Educação em oferecer capacitações por meio de cursos, palestras, oficinas, para garantir uma prática pedagógica condizente com as necessidades e interesses dos alunos.

Os professores entrevistados, embora já atuassem na área, revelaram, nas respostas ao questionário, possuir menos tempo de atuação específica na Educação Infantil. Eram todos professores jovens, tendo o mais velho apenas sete anos de formação acadêmica, fato que nos chamou a atenção e, ao mesmo tempo, nos levou a inferir que isso poderia

ser um fator positivo, já que as teorias adquiridas na graduação e nos estágios supervisionados poderiam estar bem presentes ainda nesse momento da sua vida profissional.

Isso fica evidente na fala do professor mais velho de todos, quando remete a sua formação acadêmica: «É muito importante a educação física abranger a educação infantil para propiciar aos alunos um desenvolvimento gradual durante a sua trajetória de vida, eu obtive um bom aporte teórico e prático para poder trabalhar na educação infantil». Complementou dizendo: «Pude relacionar tudo o que aprendi em teoria com minhas vivências práticas durante o estágio supervisionado, o que sem dúvida acabou favorecendo a minha formação e atuação docente».

Em relação a sua prática pedagógica na educação infantil, esse professor nos disse: «Tenho cometido acertos e erros durante a minha atuação profissional, entendo que acerto quando estimo meus alunos, utilizando uma abordagem coerente, a linguagem própria para propor a atividade na educação infantil».

Observamos, durante suas aulas práticas, que desenvolvia atividades lúdicas capazes de favorecer o entendimento da criança, deixando a atividade o mais próximo de sua realidade, mas se fragilizava quando se esquecia de trabalhar alguns conteúdos que são importantes para a formação posterior do aluno como o desenvolvimento da consciência corporal e o planejamento de uma aula para desenvolver um indivíduo crítico, reflexivo e autônomo.

Essa situação fica clara na sua fala quando ele relata que «Este não é o foco em minhas aulas e estas abordagens acabam surgindo naturalmente durante as atividades propostas».

Embora a prática reflexiva tenha estado presente na maioria das aulas observadas, esta fala nos permite constatar que, em alguns momentos de sua prática pedagógica, a dimensão conceitual e sua ação reflexiva dão lugar à dimensão procedimental, oscilação que pode ser atribuída ao fato de ainda se encontrar no início da atuação docente, necessitando aperfeiçoar e consolidar algumas práticas mais reflexivas.

A resposta de outro professor com as mesmas características, ou seja, com pouco tempo de formação acadêmica e profissional, revelou o mesmo discurso em relação à aproximação da teoria com a prática na sua ação docente: «Durante a minha formação acadêmica adquiri um bom acervo teórico sobre o conteúdo na educação infantil, além de várias experiências práticas com crianças».

Em relação as suas experiências práticas, principalmente aquelas realizadas durante seu estágio supervisionado, este mesmo professor nos relatou: «Obtive uma grande variabilidade de experiências, o que sem dúvida contribuiu muito para a minha formação profissional e atuação hoje, nesse nível de escolarização».

Analisando sua prática pedagógica, identificamos a utilização de teóricos tais como Vygotsky (1991), Morchida Kishimoto (2008), pois, ao propor uma brincadeira, sua maior preocupação foi o desenvolvimento do aluno na íntegra, adaptando o conteúdo, utilizando a bagagem que é trazida pelos alunos, utilizando materiais adaptados, trabalhando consciência corporal, favorecendo a criticidade, reflexão e autonomia.

O professor ainda respondeu que sente um pouco de dificuldade de trabalhar com faixas etárias muito pequenas, crianças até 3 anos de idade, pois «alguns conteúdos não se adaptam muito bem a elas, mas isso não é um empecilho para que o conteúdo não seja trabalhado até porque, ele só precisa de uma aproximação da realidade em que estas crianças/alunos se encontram».

Um terceiro professor, também com o mesmo tempo de formação acadêmica que o primeiro analisado, ou seja, graduado na área da Educação Física há cerca de sete anos, efetivo há dois anos na Educação Infantil, acredita que é importantíssima a Educação Física na Educação Infantil, mas verificamos que há um pensamento semelhante em se tratando de oportunizar atividades práticas com crianças de pouca idade, devido ao fato de sua motricidade estar ainda no estágio rudimentar de utilização dos seguimentos corporais. Como todas as outras respostas, também obteve um suporte teórico-prático para trabalhar na educação infantil.

Em relação ao estágio supervisionado, primeiro momento de experiência prática com este universo, esse professor afirmou ter tido contato com todos os conteúdos abrangidos pela educação infantil. A observação de sua prática pedagógica confirmou seu vasto conhecimento das abordagens que devem ser adotadas nesse nível de ensino. Considera importante se manter atualizado, buscando sempre participar de formações continuadas e aplicar os conhecimentos adquiridos o que pode ser comprovado na observação de suas aulas.

Dentre as características de sua prática, ficou visível sua preocupação em adaptar o conteúdo a cada faixa etária, a presença da ludicidade, a utilização de uma diversidade de materiais para desenvolver suas aulas, respeitando as faixas etárias escolares, revelando um planejamento embasado nas diretrizes curriculares para este nível de escolarização, no qual o movimentar-se está contemplado. Mesmo apresentando alguma dificuldade no trabalho com a consciência corporal, em contrapartida, demonstrou ter facilidade com rodas cantadas, circuito lúdico, história oral, construção de brinquedos e brincadeiras e o faz de conta.

A mesma situação em relação à formação acadêmica, estágio supervisionado e entendimento da importância da Educação Física na Educação infantil se repete nas respostas dadas pelos demais professores que participaram da pesquisa.

Observamos, também, ao analisar a prática pedagógica e as aulas dos professores pesquisados, que muito pequenas são as diferenças de atuação entre eles. A formação acadêmica na mesma instituição e a pouca diferença de idade entre eles bem como a participação constante nas formações continuadas na Secretaria da Educação nos levam a inferir que a prática pedagógica de todos eles atende o que preconizam os documentos legais da Educação Infantil.

Fica evidenciada a predominância da prática reflexiva no trabalho docente de todos os professores participantes da pesquisa, fundamentada na interação entre eles e as crianças, e entre as crianças entre si, pois, nesse contexto ninguém é dono da verdade, significando que o conhecimento é construído na medida em que os professores enfrentam e discutem os problemas a que são expostos.

A prática reflexiva possui como característica primordial promover as relações sociais e o desejo de inovar e gerar novas condutas pedagógicas, o que foi verificado na maioria das práticas pedagógicas dos professores participantes desta pesquisa.

## **Conclusões**

A análise dos dados obtidos por meio do questionário respondido pelos dez professores de Educação Física permitiu verificar que, embora ainda encontrem algumas dificuldades em conciliar a teoria e a prática em todas as suas atividades pedagógicas, todos, apesar de se encontrarem apenas no início da trajetória docente, estão buscando formas de realizar uma prática reflexiva.

Identificamos também que os docentes sempre buscam ficar atualizados, o que explica a semelhança na atuação de todos eles, principalmente na realização de algumas atividades, tais como rodas cantadas, construção de brinquedos e brincadeiras, além de fazerem as devidas adaptações de acordo com a realidade dos alunos o que, de certa forma, contribuiu para um ensino-aprendizagem mais harmonioso.

Por fim, fica claro que todos eles apresentam, na maioria das vezes, uma prática pedagógica comprometida com a formação integral das crianças e que a reflexão se faz presente antes, durante e após a realização de uma determinada atividade, possibilitando mudanças constantes e inovadoras nas suas aulas e trazendo um atrativo às crianças que participam ativamente e com muita alegria de todas elas.

## **Referências**

Agatti, S. (2006). «A prática pedagógica do professor de educação física e o corpo de seus alunos: um estudo com professores universitários». *Pensar a Prática*, 8 (2), 243-256.

- Betti, M. y Zuliani, L. R. (2009). «Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas», *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 1 (1), 73-81.
- Behrens, M. A. (1999). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat.
- Brasil. (1996). Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Brasil, MEC, CNE, CEB. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. Resolução CEB-CNE, no 01*.
- Camargo, M. (2004). *Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança*. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Recuperado de <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16412>
- De Souza, M. A. (2005). «Prática pedagógica: conceito, características e inquietações». IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua escola». Recuperado de [iles.metodologiacientifica4.webnode.com/200000019-9c76a9d73f/Artigo-5-PráticaPedagCONCEITOS.pdf](http://iles.metodologiacientifica4.webnode.com/200000019-9c76a9d73f/Artigo-5-PráticaPedagCONCEITOS.pdf)
- Garcia, M. (2003). «Educação Física: desenvolvendo competências». São Paulo: Phorte, 183-198.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). «O que são os conteúdos do ensino?». En Gimeno, J. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, pp. 119-147.
- Morchida Kishimoto, T. (2008). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez.
- Paixão, J. A. (2000). *A prática pedagógica da Educação Física e suas implicações nas relações entre teoria e a prática*. Rio de Janeiro. CEV – Centro Esportivo Virtual.
- Piaget, J. (1970). *A Construção do real na criança*. Rio de Janeiro, Zahar.
- Richter, S. y Barbosa, M. (2010). «Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche». *Educação (UFES)*, 1(1), 85-96.
- Simões Rivero. A. (1997). «Buscando uma articulação entre as representações de infância e a prática pedagógica das profissionais de educação infantil». *Perspectiva*, 15(28), 51-78.
- Schmidt, L. M.; Holzmann, M.; Araújo de Carvalho, M. (1998). «A prática pedagógica como fonte de conhecimento». *Olhar de Professor*, 1(1), 9-23.
- Vygotsky, L. (1991). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

# **Comunidades profesionales de aprendizaje y mejora en el logro en educación técnico-profesional: caso en contextos de multiculturalidad**

**Dra. Ángela Tamayo Pastén**  
Universidad de Alcalá (España)  
atamayopasten@gmail.com

**Dra. Carmen Julia Palavecino Monsalve**  
Universidad de Alcalá (España)  
carmenjpm\_1@hotmail.com

**Dr. Mario Martín Bris**  
Director del programa de Doctorado de la Universidad de Alcalá (España)  
mario.martin@uah.es

## **Resumen**

Esta investigación surge frente a la necesidad de mejorar el logro de los aprendizajes de los estudiantes de segundo año medio en un colegio ubicado en Santiago de Chile. Se trata de una escuela intervenida por el Mineduc, dados sus descendidos resultados en la prueba nacional Simce y cómo la generación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje ha comenzado a movilizarla, en pro de la mejora en el aula como una escuela que aprende. A continuación se presentan, a través de un estudio de caso enmarcado en la aplicación de una metodología cualitativa, hallazgos y evidencias emanadas de las principales percepciones y reflexiones docentes y del equipo directivo, que dan cuenta de un camino inicial de la apropiación en la implantación de mejores prácticas de aula, lo que evidencia un deseo de cambiar como respuesta al reconocimiento de las necesidades del contexto multicultural de la escuela y los desafíos de la educación técnico-profesional en Chile.

**Palabras clave:** cambio, mejora, escuela que aprende, apropiación, multicultural

## **Abstract**

This research arises in the face of the need for improvement in the achievement of learning in the second year students in a school located in Santiago de Chile. It is a School intervened by the MINEDUC given its descended results in the national test SIMCE

and how the generation of Professional Communities of Learning has begun to mobilize it, in favor of the improvement in the classroom as a School that learns. Then, they are presented, through a case study framed in the application of a qualitative methodology, findings and evidence emanated from the main perceptions and reflections of teachers and the management team that account for an initial path of ownership in the implementation of best classroom practices which evidences a desire to change as a response to the recognition of the needs of the multicultural context of the School and the challenges of Professional Technical Education in Chile.

**Keywords:** change, improvement, school that learns, appropriation, multicultural

## Introducción

Este artículo da cuenta del caso como experiencia inicial de Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) desarrollada en el Colegio Industrial Vasco Núñez de Balboa de la comuna de Independencia en Santiago de Chile, entre febrero del 2017 y mayo del 2018. Aquella experiencia fue llevada a cabo por las autoras como un trabajo independiente y en asociación con Ciete-Chile, a petición del equipo directivo del colegio, y tuvo como foco el fortalecimiento de la práctica pedagógica y el desarrollo profesional docente frente a los descendidos resultados de Simce.

Se concibe una comunidad de aprendizaje como una experiencia sistemática de diálogo entre pares, orientada al aprendizaje, a la adquisición y al fortalecimiento de saberes y competencias, a partir del análisis de sus propias prácticas. De esta manera se configura una estrategia de mejoramiento permanente de la calidad de los procesos educativos de los estudiantes que se muestra como caso de estudio y que es el resultado de la reflexión que realizan los docentes de su práctica pedagógica (Cantarero, 2017) y de las propuestas de innovación o mejora que generan a partir de ello, proceso que se ha denominado apropiación (Trissoti, 2017).

Este estudio se sustenta en la actual Reforma Educacional que se enmarca en un gran proceso de cambio educativo cuyo propósito es transitar de un currículum con enfoque en contenidos a uno basado en competencias, que se centra en la progresión en el desarrollo de habilidades en los diferentes ejes curriculares para desarrollar competencias que faciliten el desempeño de los estudiantes en el mundo actual.

Este desafío conlleva al colegio a generar procesos de cambio en las prácticas pedagógicas del profesorado con el objetivo de modificar concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje con foco en el aula, en lo cognitivo (Tamayo, 2015) y las emociones de los estudiantes (Céspedes, 2013) para aprovechar la oportunidad de estructurar mejoras

que durante las últimas reformas han partido del supuesto de ser asimiladas desde fuera de la escuela.

En esta experiencia, el cambio es un proceso que se aborda desde dentro del establecimiento, de modo que atiende el concepto de la escuela que aprende reflexionando y rescatando su experiencia y el rescate del contexto (Maturana y Dávila, 2015), con mediadores expertos en el marco del cambio educativo, pero también en lo cognitivo, asociado al proceso de reflexión pedagógica que hoy está amparada en la legislación vigente (Ley N.º 20.903).

Considerando que un proceso de cambio exige algo más que buena voluntad, puesto que requiere asumir su complejidad, conocer cuáles son las vías para llevarlo a cabo y cuáles son algunos de los factores que podrían incidir positiva o negativamente en su diseño e implementación, requiere, en definitiva, del desarrollo de capacidades específicas por parte de los distintos miembros de la organización escolar, que permitan impulsar y sostener proyectos de mejora a lo largo del tiempo (Cantarero, 2017). Por consiguiente, algo que la comunidad de docentes asume desde el inicio es la necesidad que su colegio, partiendo por ellos mismos, tiene de cambiar para revertir los descendidos resultados que los ubican en un estándar deficiente, según el cual, sus estudiantes no dominan los contenidos mínimos del currículum por la Agencia de la Calidad en el 2017.

## Objetivos

El objetivo general de la implementación de una comunidad de aprendizaje tuvo una doble orientación; por un lado, comprender más profundamente la realidad educativa en la que participan sus docentes a fin de mejorarla y, por otra parte, construir conocimientos y estrategias en y desde la práctica pedagógica.

La experiencia considera, puesto que aún se encuentra en desarrollo, tres modalidades –capacitación, reuniones de trabajo y autoaprendizaje de la CAP y acompañamiento en el aula– y en ella participaron inicialmente un total de 25 profesores, tanto del plan general como de especialidades de Mecánica-Automotriz como de Electrónica. También se consideraron reuniones de trabajo con el equipo directivo.

Para efectos de una mayor claridad y comprensión del proceso vivido y sus resultados iniciales, el artículo se estructura a partir de los siguientes objetivos específicos propuestos inicialmente:

1. Implementar comunidades de aprendizaje profesional que formen parte activa del proyecto institucional del Colegio Industrial Vasco Núñez de Balboa.

2. Instalar en los docentes del Colegio Industrial Vasco Núñez de Balboa capacidades de indagación, análisis y reflexión para contribuir a su formación permanente, tal como establece la legislación vigente.

También hay un tercer objetivo específico que no es parte de este artículo, pero sí de la propuesta en curso y que busca, al cabo de un año de desarrollo, implementar propuestas de mejora e innovación de las prácticas pedagógicas de los docentes del Colegio Industrial Vasco Núñez de Balboa que contribuyan a la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes.

Tanto en el desarrollo como en los resultados se expone una síntesis de lo realizado respecto de los objetivos específicos 1 y 2, y un análisis de sus alcances relatado como caso de la experiencia en el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje Profesional centradas en la reflexión crítica y el diseño de estrategias para mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes.

## **Desarrollo**

En consistencia con los objetivos y el contexto de la investigación, resulta importante destacar que esta es una investigación cualitativa porque no existe, a priori, un camino predeterminado. Para una mayor comprensión, el diseño se ha estructurado en fases que a través de la metodología de estudio de casos presenta los puntos centrales.

En una primera fase teórica se decide el paradigma de esta investigación, que es el interpretativo, situando el centro de interés en el estudio de los significados de las acciones de los docentes del Colegio Industrial Vasco Núñez de Balboa perteneciente a la comuna de Independencia, en Santiago de Chile, y las percepciones de ellos como actores en la reflexión pedagógica. Ideas que originan la búsqueda e indagación en las percepciones de los docentes del colegio como una acción investigativa que involucra la participación activa de los docentes y valora su experiencia en un contexto complejo por doble dimensión disruptiva y multicultural (Palavecino, Tamayo y Martín, 2017).

En esta fase se define el rol de las investigadoras como observadoras que recogen los datos de los participantes en relación con sus experiencias en el aula y la reflexión (Schön, 1992), a través del trabajo de campo, que les permita reflexionar sobre su propio quehacer docente para detectar los puntos de inflexión que en la actualidad no perciben (Perrenoud, 2001).

Esta inmersión en el fenómeno de estudio y su contexto requiere estar sustentada por teoría, a la luz de la cual se analizarán los datos obtenidos. Naturaleza que guía la mirada acerca de la realidad educativa de una unidad de análisis, que es un colegio particular subvencionado, modalidad que surge en un modelo neoliberal de la educación en que

esta se transforma en un bien de mercado por sobre un bien social y el rol del docente, y en el que el docente se proletarizó, por lo que se convierte en un técnico de la educación.

Lo anterior se sustenta en una postura teórica clara respecto a la educación, el aprendizaje y la reflexión docente reflejada en el marco teórico, y con una mirada que busca comprender los significados que los docentes otorgan a su práctica en el aula, en su rol de actor vital del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para determinar el alcance de esta investigación, dos fuentes, por una parte el estado de conocimiento sobre el problema de investigación reportado en la literatura, y, por otra parte, la perspectiva que se pretenda dar al estudio, es decir, dar cuenta de cómo es o cómo se manifiesta el fenómeno en estudio en el colegio en la relación docente y estudiantes respecto del aprendizaje de estos últimos. Frente a este argumento, el estudio asume un alcance interpretativo y se nutre tanto de observaciones de clase como de percepciones docentes frente a los desafíos por activar procesos de cognición de los estudiantes (Lavados y Slachevsky, 2013) (Tamayo, 2015).

Una segunda fase en la cual se implementaron las siguientes modalidades:

1. Capacitación: se llevó a cabo una jornada formativa con los docentes durante dos días, en enero del 2018, en la que los docentes analizaron sus prácticas e identificaron los elementos centrales de la propuesta CAP, en términos de su sentido y proceso. Asimismo identificaron registros en los que opera una CAP (epistémico, técnico, institucional y proceso grupal) y experimentaron fases del ciclo de trabajo de una CAP.

En esta ocasión además se conformaron equipos de trabajo organizados en comunidades de aprendizaje profesional para planificar la mejora de los resultados Simce en Lenguaje y Matemática como también en áreas de vida sana y convivencia con participación de las especialidades de Mecánica-Automotriz y Electrónica.

Luego de cuatro meses de funcionamiento de la CAP en el colegio, se han realizado mensualmente talleres de reflexión que se han centrado en evaluar el proceso vivido a la fecha, e ir aportando con los hallazgos y evidencias de los acompañamientos nuevos elementos y orientaciones vinculadas con la estrategia CAP, especialmente en relación con el problema abordado.

2. Acompañamiento en aula: el acompañamiento busca apoyar el trabajo de cada CAP, en un rol definido como de acompañamiento pedagógico orientado a facilitar procesos de reflexión crítica y el aprendizaje en sus integrantes en el aula y a partir de su propia práctica. Esto es resultado de un trabajo planificado, en el cual las investigadoras, acorde a las necesidades planteadas por cada CAP en los talleres de reflexión, en una dinámica de trabajo que consideraba escuchar sus visiones frente a los problemas de la práctica pedagógica que ellos mismos ponían sobre la mesa, generar interpreta-

ciones pertinentes a esas visiones y sus procesos, y mediar para avanzar en la reflexión colaborativa, especialmente en momentos de incertidumbre o conflicto.

3. Reuniones con el equipo directivo: estas reuniones se llevaron a cabo mensualmente desde enero hasta mayo. Se desarrollaron con el propósito de analizar el avance de la estrategia CAP en el establecimiento y, desde las investigadoras, aportar con elementos para una mejor comprensión de la estrategia CAP en su conjunto, a fin de favorecer un mayor respaldo y posicionamiento de la experiencia en el marco de la gestión global del establecimiento.

Todas estas acciones se consolidaron en dos informes que se entregó al establecimiento, en los cuales se presentan los registros y relatos de los docentes respecto de las categorías que fueron emergiendo y que se convirtieron en los puntos de análisis para establecer un plan de mejora a implementar desde junio a diciembre del 2018.

## Resultados

Respecto del objetivo específico N.º 1: implementar comunidades de aprendizaje profesional que formen parte activa del proyecto institucional del Colegio Industrial Vasco Núñez de Balboa.

En un principio se conforman efectivamente las comunidades, en las cuales se generó desde el inicio un buen clima relacional (que quizá ya existía desde antes), de mucha participación y respeto por la opinión de cada uno. Si bien algunos expresaban más que otros sus ideas, finalmente todos opinaban, de modo que lograban equilibrio al respecto. Se llegaron a expresar las emociones, los conflictos vividos como integrantes de una institución escolar y los problemas que más los aquejaban en su práctica cotidiana. No se observaron en ningún momento actitudes defensivas ni resistencia a mirarse críticamente, por el contrario, una de las opiniones que mejor refleja el sentimiento de los docentes fue la de la profesora de química:

No sabemos nada... estábamos como muertos.

Otra profesora agrega:

De verdad estábamos un poco perdidos, pero queremos aprender.

Un profesor señala:

Sí es verdad que la clase debe ser efectiva, y para ello debemos mejorar nuestro liderazgo y el entorno... por ejemplo, no podemos hacer clases en una sala sucia porque dónde está nuestro aporte a la educación de los alumnos.

Un problema recurrente fue la irregularidad en la asistencia de la especialidad de Mecánica-Automotriz por varias razones, especialmente diferencias de horario.

Sumado a ello se produjeron también algunas renunciadas a la institución, lo que hizo que la CAP de Lenguaje se quede con muy pocos integrantes y como consecuencia se debiliten las expectativas respecto de sí misma como comunidad. Como medida de revitalización de esta CAP, la jefatura técnica ha apoyado el trabajo con Lenguaje junto con la intervención de las investigadoras para fortalecer el acompañamiento.

Respecto a las condiciones institucionales para el funcionamiento de la CAP, el equipo directivo ha comprendido que estas acciones requieren horarios y tiempos definidos en el cronograma anual, por lo que se han destinado recursos para ello.

Respecto al objetivo específico N.º 2: instalar en los docentes del Colegio Industrial Vasco Núñez de Balboa capacidades de indagación, análisis y reflexión para contribuir a su formación permanente, tal como establece la legislación vigente.

Al inicio se observó una dinámica conversacional descriptiva y muy apegada a la experiencia, junto con las emociones asociadas a ello (angustia, pero al mismo tiempo el deseo de que las cosas cambiaran).

Una dinámica más reflexiva no fue evidente en un principio. La intervención de las investigadoras fue más protagónica en esta etapa, lo que generó en los docentes una mayor reflexión a partir de sus vivencias, de modo que los llevó a establecer relaciones, hacerse preguntas, ensayar posibles explicaciones, situar los problemas en un horizonte de tiempo.

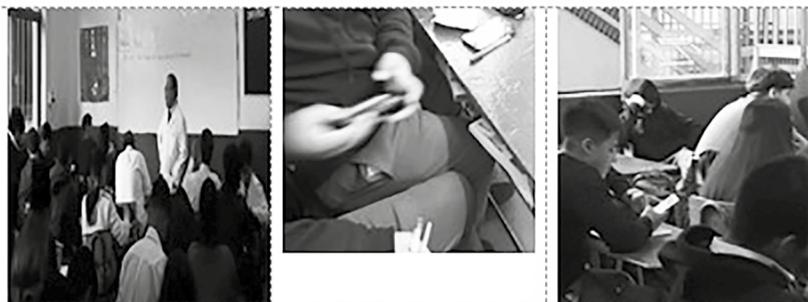
Respecto a las categorías que emergieron los puntos centrales sobre los cuales las CAP comenzaron a reflexionar, son las siguientes:

1. Reflexionar acerca de los métodos de enseñanza

**Abandonar la Replica ineficaz del Método Expositivo: Práctica Pedagógica Arraigada en el Establecimiento**

Si el objetivo de usar el método expositivo en las clases es que los estudiantes conozcan el contenido. Éste no se cumple puesto que en la mayoría de los casos observados el docente no logra captar la atención de los estudiantes. Cabe señalar que la atención resulta ser uno de los factores más importantes para el aprendizaje. El aprendizaje surge de una combinación de atención, concentración y emoción generada por las actividades desafiantes que plantea el docente.

Resulta importante insistir en que no es posible lograr atención en cursos en los cuales no hay normas de convivencia instaladas en el aula como ocurre en los segundos años medios E, F y G. Lo anterior genera un círculo vicioso que se potencia producto de la falta de significancia que el estudiante da al contenido "no me sirve para nada" y la falta de estrategias adecuadas a las necesidades de cada curso por parte de los docentes. Los profesores insisten en replicar *un modelo de clase que no resulta*.



Se observa que en este caso como en otras visitas a aulas que el profesor habla a la clase, pero no logra captar la atención.

Los estudiantes usan y abusan de sus teléfonos móviles en el aula mientras el docente habla "tratando de explicar la materia". En este caso es necesario que la comunidad escolar tome decisiones respecto al uso en clases de los teléfonos móviles dado que en cursos disruptivos no aporta a la mejora.

En la toma de decisiones respecto a los usos del teléfono móvil se ha comentado en talleres la importancia de normar su uso y también dar un uso pedagógico a este recurso.

**FIG. N.º 1 Registro del acompañamiento en el aula como material de reflexión en la CAP.**

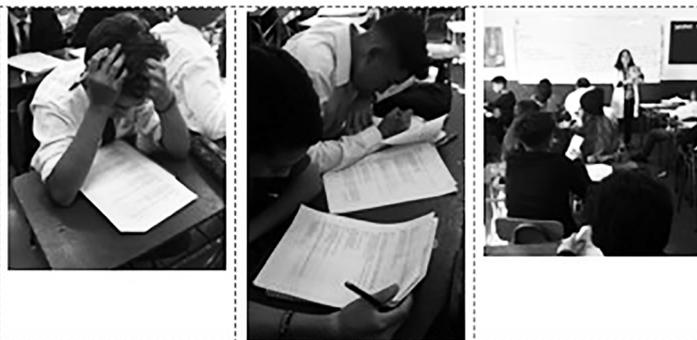
Los registros y el trabajo de acompañamiento realizados por las investigadoras facilitaron la dinámica conversacional en sesiones de taller orientadas a "tensionar" la discusión de los problemas planteados como de orden pedagógico y en función de su propia práctica como profesores usando, para ello, preguntas del tipo: ¿cómo se vive este problema en el aula?, ¿de qué manera mi tarea pedagógica en el aula incide en la presencia de este problema? Este trabajo permitió, a partir de otros registros, compartir experiencias de clase exitosas que existían en el silencio de cada profesor y no se compartían. Para ello este punto se basó en lo aportado por Korthagen, Loughran y Russell (2006) y la metodología de Trisotti (2015).

## 2. La complejidad de aulas multiculturales y multicomplejas

### La importancia de reflexionar en comunidad acerca de qué estrategias "funcionan" con los estudiantes que la escuela recibe

En la praxis del aula se ha podido constatar durante estos dos meses de asesoría que la particularidad y complejidad de los estudiantes incide en las estrategias aplicadas por el docente y los métodos que debe poner en práctica.

En el caso a comentar se muestra cómo se acompaña a una profesora en la implementación de una estrategia didáctica que además aporta en la normalización de un curso disruptivo.



En un curso disruptivo se observa cómo la profesora "intenta" iniciar la clase aplicando actividades que realiza tradicionalmente. No obstante, en el acompañamiento logra reflexionar acerca de la importancia de la contextualización de sus estrategias dependiendo de las características de cada grupo de estudiantes.

La docente solicita a los estudiantes que trabajen en un material previamente preparado por ella (guías de trabajo). Cuando los jóvenes reciben el material, su actitud hacia la clase cambia radicalmente "se interesan".

Algunos estudiantes se interesan de tal manera que "trabajan en horario de recreo".

Esta experiencia da cuenta de lo importante que es para los docentes tomar decisiones en el aula y flexibilizar su metodología dependiendo de los requerimientos de cada curso. Surge entonces, la importancia de la normalización y la acción de un rol estratégico que se acomoda a las necesidades de los estudiantes.

En este caso la docente actúa como guía y tiene el desafío cimentar el terreno para que los estudiantes puedan razonar y desarrollar otras habilidades luego de haber desarrollado habilidades y actitudes previas de trabajo en el aula.

**FIG. N.º 2 Registro del acompañamiento en el aula como material de reflexión en la CAP.**

En el caso específico de la complejidad de aula, resulta importante destacar que este colegio presenta diversidad de estudiantes, dado que junto con los jóvenes chilenos conviven un alto porcentaje de otras nacionalidades. El colegio en el 2017 contó con un total de 123 estudiantes de nacionalidad peruana, 16 colombianos, 1 estudiante venezolano, 1 estudiante ecuatoriano, 1 brasileño, 4 argentinos, 5 dominicanos, 3 bolivianos, 1 haitiano, y en el 2018 se agregaron estudiantes de nacionalidad cubana y aumentó la cantidad de estudiantes venezolanos a un total de 10. Asimismo se reflexionó respecto

a lo siguiente: ¿cómo se «juega» el sentido de pertenencia en el aula?, y, a propósito de la desmotivación, ¿cómo se vinculan los contenidos curriculares con la vivencia de los estudiantes y su cultura? Ante este tipo de preguntas emergieron distintos planteamientos derivados de su experiencia concreta, pero también de visiones que ellos sostenían respecto de la educación de los niños/as y que, de algún modo, les llevó a cuestionar la práctica pedagógica efectivamente vivida, y la demanda curricular y de política educativa por una mirada más inclusiva que debe «tocar el currículum» y estar considerada en los documentos de gestión como el proyecto educativo. Esta apertura y giro hacia un abordaje de la realidad multicultural y multicompleja en la cotidianidad de la aplicación del currículum en el aula permitieron mirar el problema desde su propia práctica pedagógica y se acentuaron con el tiempo.

### 3. Procesos cognitivos de los estudiantes

Como ejemplo se ha seleccionado el registro plasmado en uno de los informes destinados a la CAP de Lenguaje. Cabe señalar que también se ha trabajado en Matemática.

**Desafíos para impulsar el razonamiento cognitivo en Lenguaje**

Se ha señalado al equipo directivo y cuerpo docente en reuniones y talleres, la importancia de gestionar el currículo en el aula a partir del desarrollo de habilidades de movilización.

Las habilidades de movilización del currículo planteadas son:

- Representación.
- Razonamiento.
- Conexión de Ideas.
- Comunicación
- Resolución de problemas.

Como se observa en las siguientes imágenes un trabajo sistemático en el aula atendiendo a las necesidades de representación de los estudiantes aporta en la representación tanto de los contenidos de la asignatura como de actitudes de buen comportamiento en el aula. La profesora trabaja adaptando su estrategia a las características de los estudiantes.



*Trabajando el proyecto de implementación de lenguaje se ha demostrado en la práctica del aula que los estudiantes responden positivamente a clases planificadas y organizadas en base a material que resulta interesante para los estudiantes. Se observa que la estructuración de la clase permite realizar actividades como lectura en voz alta.*

También se observa que los estudiantes al estar motivados también responden a desafíos cognitivos.

**FIG. N.º 3 Registro del acompañamiento en el aula como material de reflexión en la CAP.**

Respecto a este punto, es apreciable el trabajo de las CAP de Lenguaje y Matemática en relación con su capacidad para responder a una tarea que era percibida por ellos como un desafío personal y profesional, en términos de «hacerse cargo» de un problema de la práctica pedagógica a esas alturas suficientemente consensuado y evidente para todos, además de ser reconocido como algo relevante y que afectaba el proceso educativo de sus estudiantes, la imagen de su escuela ante la comunidad y su propia motivación como docentes.

### **Conclusión**

Finalmente, luego de conversaciones sostenidas por los profesores de cada una de las CAP en forma autónoma, se logró definir que la estrategia más adecuada para abordar e

incidir en el problema identificado y asociado al bajo logro requiere impulsar a partir de junio del 2018 el objetivo N.º 3: implementar propuestas de mejora e innovación de las prácticas pedagógicas de los docentes del Colegio Industrial Vasco Núñez de Balboa que contribuyan a la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes.

Entre los puntos sobre los cuales se reflexionaron en la CAP y que surgieron del trabajo en comunidad desde enero hasta mayo de 2018, están los siguientes:

- Apoyo de inspección general en la «normalización» de uso pedagógico del teléfono móvil, además de capacitar a los docentes en su uso pedagógico.
- Estudio de la incorporación de Tecnologías de Enseñanza más allá del uso como TIC (Hess, 2015).
- Desarrollo de un plan con flexibilización de estrategias en cada curso, considerando que los cursos más disruptivos requieren más tiempo para lograr representar tantas normas de convivencia como vocabulario de la clase.
- La estrategia a aplicar debe contener material impreso y ejercicios, puesto que se ha demostrado que los estudiantes se motivan al ver material previamente preparado con lecturas y textos comprensibles y atractivos.

Que los aspectos observados en el acompañamiento sobre los cuales trabajar son:

- Necesidad de activación de canales (visual, auditivo, kinestésico) a través del material concreto (juegos, canciones, textos, etc.).
- Relación de los procesos de activación de canales con aprendizajes previos.
- Verificación de estructuras de pensamiento convergente en los estudiantes respecto a los contenidos de los OA a tratar antes de plantear problemas o desafíos más complejos.
- Ejercitación de contenidos en el aula (considerar la importancia de la mecanización y la significación como proceso continuo y continuado).
- Aplicación de los principios del DUA (representación, expresión e implicación).
- Manejo de herramientas de lectoescritura, repertorios de expresión verbal de pensamientos o ideas en los estudiantes y «uso del dibujo» para «fijar en la mente» procedimientos de cómo se hace una tarea para resolver ejercicios o problemas matemáticos.
- Demostración de «paso a paso» de una tarea dentro del desarrollo de la clase.
- Manejo y control del tiempo en las tareas asignadas a los estudiantes.
- Énfasis en normas de convivencia al interior del aula para potenciar el concepto de «Ecología de aula».
- Énfasis en primer y segundo año medio.
- Gestión del error basada en la reflexión y aceptación de este como parte del éxito.

Además, los docentes lograron identificar como aspectos más deficientes los siguientes puntos:

- Falta de clases «activadoras de procesos cognitivos en el estudiante» (Lavados y Slachevsky, 2013).
- Falta de promoción de normas de ciudadanía y respeto de género en acciones cotidianas de la clase, como escuchar, respetar al que habla y su opinión. Se observa la falta de implementación efectiva del plan de formación ciudadana al interior del aula.

De estos dos puntos se implementará, en el trabajo siguiente, un proyecto de mejora durante el segundo semestre.

## Referencias

- Cantarero, M. (2017). *Las comunidades de aprendizaje para el desarrollo profesional docente: un estudio de caso en el contexto chileno*. Tesis inédita de doctorado. Universidad de Alcalá.
- Céspedes, A. (2013). *Las emociones van a la escuela, el corazón también aprende*. Santiago: Calpe y Abyla.
- Hess, R. (2015). *Las tecnologías educativas bajo un paradigma constructorista|un modelo de aprendizaje en el contexto de los nativos digitales, del programa. Niños con Talento Académico PENTA UC*. Tesis inédita de doctorado. Universidad de Alcalá.
- Korthagen, F. Loughran, J. & Russell, T. (2006). «Developing fundamental principles for teacher education programs and practices». *Teaching and Teacher Education*, 8(22), 1020-1041.
- Lavados, J. y Slachevsky, A. (2013). *Neuropsicología: bases neuronales de los procesos mentales*. Santiago: Mediterráneo.
- Maturana, H & Dávila, X. (2015). *El árbol del vivir*. Santiago: Alfaguara.
- Palavecino, C. Tamayo, A. y Martín, M. (2017). *The school success in mathematics of the peruvian immigrant students. Studies of cases in a vulnerable context*. EIDE: Alcalá.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona Editorial: Paidós.
- Tamayo, A. (2015). *Modelo de determinación de brechas*. Tesis inédita de doctorado. Universidad de Alcalá.
- Trisotti, A. (2017). *Mejora e innovación escolar mediante la práctica reflexiva*. Tesis inédita de doctorado. Universidad de Alcalá.

# **Una experiencia para la formación de licenciados en Educación Infantil: reflexiones sobre la práctica pedagógica y su relación con las habilidades docentes**

**Adriana Inés Ávila Zárate**

Docente asistente, Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia)  
aavila2@unab.edu.co

**Adriana María Cadena León**

Docente titular, Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia)  
acadena609@unab.edu.co

## **Resumen**

La preocupación por la calidad de la educación ha sido una constante en Colombia, ejemplo de ello son: el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), ente regulador para garantizar que las instituciones de educación superior cumplan con los más altos requisitos de calidad; también se encuentra el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Saces), cuya política de calidad gira en torno a diferentes estrategias orientadas a que las instituciones educativas sean espacios donde «todos puedan aprender, desarrollar competencias y convivir pacíficamente» (MEN, 2010). Tal preocupación se evidenció aún más en febrero de 2016, cuando el Ministerio de Educación Nacional (MEN) emitió la Resolución 02041, en la que se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para obtener, renovar o modificar el registro calificado, es decir, el aval para su funcionamiento.

Siendo la Universidad Autónoma de Bucaramanga una institución acreditada de alta calidad, es fundamental que su programa de Licenciatura en Educación Infantil asuma esta política y la desarrolle como eje transversal en sus diferentes actividades académicas; una de ellas de gran relevancia es la práctica pedagógica de habilidades docentes.

En esta investigación se describe una experiencia desde nuestro rol como docentes de la licenciatura, quienes asesoramos el trabajo de los practicantes, en la cual se hizo una propuesta adaptativa que articuló siete elementos: las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar, las dimensiones del desarrollo, los pensamientos e inteligencias múltiples, las habilidades docentes, las actividades rectoras de la primera infancia. Todo

ello en relación con una experiencia de aprendizaje que parte de una pregunta problema, en la que se identifica lo que se quiere potenciar o desarrollar en los niños y niñas. Finalmente se establecen algunas consideraciones y reflexiones sobre la experiencia piloto llevada a cabo.

**Palabras clave:** Licenciatura en Educación Infantil, formación de licenciados, prácticas pedagógicas

## Abstract

The concern for the quality of education has been a constant in Colombia, an example of which are: the National Accreditation Council (CNA), which is the regulatory entity to guarantee that the higher education institutions expire with the main requirements of quality; There is also the Quality Assurance System of Higher Education SACES, whose politics of quality turns to be concerning different strategies aimed at making educational institutions spaces where “everyone can learn, develop skills and live peacefully” (MEN, 2010). This concern was further evidenced in February 2016 when the Department of National Education MEN, with the resolution issued No. 02041 in which it establishes the specific characteristics of quality for the Bachelor’s programs in order to the obtaining, the renovation or modification of the qualified registry, that is, the endorsement for its functionality.

Being Bucaramanga’s Autonomous University, an accredited institution of high quality, it is essential that the program of Bachelor in Early Childhood Education, assumes this policy and develop it as a transversal axis as a different academic activity, one of it as a great relevance in the pedagogical practice of Educational Skills.

This communication describes an experience from our role as teachers of the degree, who advised the work of practitioners, in which an adaptive proposal was made that articulated seven elements: the Curricular Bases for Early Education and Preschool, the dimensions of the development, multiple thoughts and intelligences, teaching skills, early childhood activities, all in relation to a learning experience that starts from a problem question, identifying what is wanted to be promoted or developed in children. Finally, some considerations and reflections are established on the pilot experience carried out.

**Keywords:** teacher’s initial training, teaching practices, degree in early childhood education

## Introducción

En Colombia la Ley General de Educación, Ley N.º 115, de 1994, establece en su artículo 109º que el propósito de la formación de educadores es:

- a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética;
- b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador;
- c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y
- d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

(Congreso de la República de Colombia, 1994)

Se observa cómo un componente clave en la formación de futuros maestros resulta ser la práctica pedagógica, la cual se concibe como «un proceso de autorreflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente» (MEN, 2014a) De esta forma se asume como un espacio de aprendizaje para el docente en formación, donde se ha de promover el desarrollo integral de sus competencias para ser maestro.

Sumado a ello, la preocupación por la calidad de la educación en el país ha concentrado sus esfuerzos en los últimos años por asegurar la calidad en la formación de quienes ejercerán como docentes. Por esto, en febrero de 2016, el MEN emitió la Resolución 02041, en la que se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para obtener, renovar o modificar el registro calificado, es decir, el aval para su funcionamiento. En esta resolución, numeral 3.2, se establece que:

Los programas de Licenciatura deberán asegurar que los estudiantes adquieran preparación en la práctica pedagógica. En ella, los estudiantes de Licenciatura deben comprender y apropiarse las dinámicas del aula y su contexto, reconocer las diferencias y modalidades de formación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, y asociarla con la disciplina que se enseña y con las situaciones, eventos o fenómenos que dicha disciplina conlleva. (MEN, 2016, p. 6)

Tal indicación llega a nuestro programa de Licenciatura en Educación Infantil para confirmar que la intención de la formación en las diferentes prácticas pedagógicas que tenemos está articulada con la política pública y que la proyección de la formación de nuestros licenciados está orientada justamente a prepararlos para apropiarse las dinámicas de contextos educativos diversos.

Esta resolución establece también que:

La institución de educación superior debe demostrar que cuenta con una organización que permita una formación y retroalimentación de calidad de los futuros licenciados, y que la práctica pedagógica está organizada de forma tal que en el mismo proceso el estudiante de Licenciatura sea protagonista de una reflexión sistemática sobre su propia práctica para mejorarla y garantizar su aprendizaje (MEN, 2016, p. 7).

Tal señalamiento nos llevó a revisar desde nuestro rol como asesoras pedagógicas de práctica cuáles eran esos mecanismos de reflexión y retroalimentación sistemática que se empleaban a fin de asegurar óptimas condiciones de aprendizaje. Al hacerlo contrastamos los documentos institucionales, a saber: el reglamento de práctica pedagógica, en el cual es posible evidenciar coherencia con la resolución antes mencionada, en cuanto al sentido de la práctica como «el espacio curricular donde el estudiante practicante pone a prueba en un escenario real, las competencias investigativas, pedagógicas, tecnológicas, comunicativas, ciudadanas y creativas, construidas en su proceso de formación [...] permite a los estudiantes contrastar el conocimiento adquirido con las exigencias del contexto» (Programa de Licenciatura en Educación Infantil - UNAB, 2018, p. 4). En este sentido, se asume la práctica como una actividad de carácter formativo que se desarrolla en todos los semestres (desde el primero hasta el octavo) y se aprecia como un espacio ideal para integrar la teoría y la práctica, por tanto se «logra una mejor comprensión del ejercicio profesional, dándole un nuevo sentido y resignificación a la realidad social, de esta manera se ofrece la oportunidad de acercar al estudiante a los posibles ámbitos en los que se desempeñará como licenciado en Educación Infantil» (Programa de Licenciatura en Educación Infantil - UNAB, 2018, p. 4).

Si bien el sentido de nuestras prácticas está alineado con la política pública, encontramos que teníamos dificultades con referencia a los señalamientos del Ministerio de Educación en cuanto a la reflexión sistemática del estudiante sobre su propia práctica para mejorarla y la retroalimentación. Si bien se tenían unas actividades y formatos para ello, el ejercicio se tornaba vacío y casi instrumental; se hacía porque estaba programado, porque siempre se había hecho, pero en realidad no estaba llevando a resultados altamente significativos.

De manera particular, esta situación se vivía en la práctica de habilidades docentes, que realizan los estudiantes de quinto semestre del programa de Licenciatura en Educación Infantil. Esta práctica se concibe como un espacio pedagógico donde el estudiante tiene la oportunidad de vivenciar los diferentes elementos conceptuales propios de su campo de formación y poner en escena sus diferentes habilidades como docente, al tiempo que se ejercita en los principios y las estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje con un grupo de niños de educación infantil.

Se destaca en esta práctica la comunicación que implica variados lenguajes: oral, escrito, corporal, actitudinal e hipertextual con el propósito de explorar, adquirir y consolidar las competencias correspondientes a un docente dedicado a formar a los niños y niñas entre cero y seis años, con el propósito de producir transformaciones en el estudiante practicante a través de la acción, reflexión y acción.

Consideramos que la formación integral del futuro profesional de la educación requiere de la adquisición de una serie de competencias, que integra fundamentos, actitudes y prácticas propias de la educación. Este proceso implica desarrollar actividades de diagnóstico (presaberes), planeación (organización), ejecución (aplicación), evaluación (valoración), reflexión (reconstrucción) de su práctica pedagógica in situ. En la formación profesional del licenciado, la práctica de habilidades docentes apunta a fortalecer su perfil profesional como futuro maestro de educación infantil respecto a:

- Apropriación de los elementos teóricos que promuevan la comprensión de la práctica en el aula;
- Relacionamiento de los núcleos del saber pedagógico, con el sentido y propósito de la educación infantil;
- Construcción de experiencias significativas para el aprendizaje de los niños y las niñas, en las que aplica lo estético, lo ético y lo lúdico;
- Confrontación de los presaberes de los niños y las niñas, la intervención didáctica, la evaluación y la reflexión de la acción;
- Puesta en escena de sus habilidades docentes implementado variadas formas de comunicación: oral, escrita corporal, actitudinal, gráfica, musical e hipertextual (Ávila, Cadena y Vera, 2017).

La práctica de habilidades docentes busca otorgar significación a la formación como licenciados en tanto que los ayudará a construir y fortalecer las habilidades pedagógicas que deben poseer como maestros. Por ello nos preocupaba mucho que tal objetivo no se alcanzara, razón por la que se hizo un ejercicio de revisión general de este espacio de práctica, que redundó en el diseño y la puesta en escena de propuesta adaptativa que articuló siete elementos: las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar, las dimensiones del desarrollo, los pensamientos e inteligencias múltiples, las habilidades docentes, las actividades rectoras de la primera infancia. Todo ello en relación con una experiencia de aprendizaje que parte de una pregunta problema, y que identifica lo que se quiere potenciar o desarrollar en los niños y las niñas. Tal propuesta buscó dar a los estudiantes un rol más analítico, y activo en pro de su aprendizaje y el de sus compañeros. Esta experiencia se describe en el presente documento.

## Objetivos

Como docentes de la práctica descrita en la sección anterior, nos preocupaba mucho percibir que el proceso de reflexión que se realizaba se convertía en ocasiones en un espacio superficial, en el cual la actitud de nuestros estudiantes no correspondía con el perfil que los debe caracterizar como futuros docentes. Por ello decidimos emprender acciones para redireccionar y resignificar la práctica, para lo cual se planteó como objetivo fortalecer las habilidades docentes de los licenciados en formación a fin de potencializar la apropiación

de su rol como maestro, que debe impactar significativamente en el desarrollo integral de los niños y las niñas.

## Desarrollo

Con este objetivo en mente fue preciso que, como asesoras, empezáramos a pensar qué hacer. Un primer ejercicio fue diagnosticar las competencias y habilidades de nuestros estudiantes, para lo cual realizamos varias sesiones de socialización a manera de grupos focales, alrededor de tópicos generadores, como ¿cuál es el sentido de la educación infantil?, ¿qué hacer y qué no hacer frente a situaciones propias de la infancia?, ¿cuál es nuestro rol como docentes de educación infantil? Producto de estos ejercicios fue posible precisar falencias de los practicantes, como:

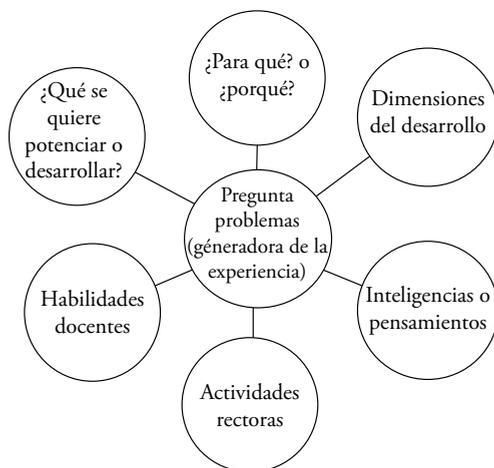
- Vacíos conceptuales en relación con constructos específicos de la educación infantil;
- Ausencia de articulación entre los elementos necesarios para diseñar ambientes y experiencias propicios para el aprendizaje de los niños y las niñas;
- Deficiencia en el manejo de un lenguaje técnico propio del campo disciplinar;
- Orientación instrumental de su desempeño como docente que los hacía caer en el mero activismo;
- Carencia de una actitud reflexiva frente al ser, saber y hacer como maestros en formación.

También fue posible establecer cuáles eran las falencias del curso, a saber: el uso de unos formatos de planeación, que no llevaban al estudiante a pensar de manera integrada en el diseño de ambientes y experiencias de aprendizaje en relación directa con el contexto y el sentido de la educación inicial, sino que lo hacía pensar de manera aislada en el diseño de su intervención pedagógica; otra falencia es que se vivía en el curso un ambiente de aprendizaje individual donde cada quien hacía su trabajo y realizaba su práctica, y no se daban condiciones para el aprendizaje y la inteligencia colectiva, entendida esta última, en palabras de Lévy, como esa sinergia entre diferentes personas que comparten intereses, proyectos, recursos, preguntas, entre otros, y que confluyen para cooperar en pro de una meta compartida (Lévy, 2007) y enriquecen así el saber individual y grupal.

Una vez identificadas las falencias de los estudiantes y del curso fue preciso diseñar un plan estratégico orientado a generar propuestas educativas pertinentes y contextualizadas, para fortalecer la organización curricular y pedagógica de la educación infantil que garantice el desarrollo integral de los niños y las niñas menores de seis años. Este plan contempló articular los diferentes aspectos claves que deben considerarse para diseñar ambientes de aprendizaje exitosos. Estos son: las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (MEN, 2017), las dimensiones del desarrollo (MEN, 2000), los pensamientos e inteligencias múltiples (Gardner, 1994), las habilidades docentes (Bou,

2005), las actividades rectoras de la primera infancia (MEN, 2014 b). Todo ello en relación con una experiencia de aprendizaje que parte de una pregunta problema, e identifica lo que se quiere potenciar o desarrollar en los niños y las niñas. Tal experiencia se diseña de manera individual atendiendo a las oportunidades y necesidades del contexto donde cada estudiante practicante esté realizando su práctica. Tal diseño se socializa con el grupo de compañeros y asesoras, y luego se pone en escena frente a todos, con una triple finalidad. Por una parte, compartir la idea de experiencia y ambiente que se diseñó para recibir observaciones y comentarios que puedan enriquecerlo; de otra parte, ejercitar las diferentes habilidades docentes en un espacio simulado en el que cometer errores no incidiría directamente en los niños y las niñas con los que se realiza la práctica; y tercero ir conformando a nivel de grupo un acervo de experiencias, recursos, consejos y observaciones a tener en cuenta para su ejercicio como docentes en formación.

Para lo anterior se diseñó una plantilla, en la cual se articulan los elementos señalados así:



**ILUSTRACIÓN N.º 1 Esquema inicial para pensar en el diseño de una experiencia de enseñanza-aprendizaje en educación inicial. Fuente: elaboración propia.**

Este esquema busca que el estudiante practicante, cuando va a diseñar una experiencia de aprendizaje, lo hace de una situación cargada de sentido que dé valor y contexto a lo que pretende realizar. De esta manera, el docente en formación parte de una necesidad o problema que se necesita trabajar y se aleja con ello de planear actividades sueltas sin justificación o de planear actividades centradas en trabajar temas, lo cual no es coherente con el sentido del preescolar.

Sumado a lo anterior, el esquema fuerza a que el practicante atienda e integre los diferentes elementos propios de un ambiente de aprendizaje significativo y presente su diseño de manera sintética. De esta manera, una vez planteada la situación o pregunta

que genera la experiencia se tiene que detallar qué se espera desarrollar en los niños y las niñas, y justificarlo, así como explicar para qué o por qué.

Hecho esto debe relacionar también qué dimensiones del desarrollo planea trabajar: dimensión socioafectiva, centrada en afianzar la personalidad, autoimagen, autoconcepto y autonomía, esenciales para consolidar la subjetividad y las relaciones con los otros; dimensión corporal, focalizada en la expresividad del movimiento, en cómo el niño o la niña actúa y se manifiesta ante el mundo con su cuerpo; dimensión cognitiva, preocupada por explicar cómo conoce el niño o la niña cuáles son sus mecanismos mentales que se lo permiten y cómo se le posibilita lograr un mejor y útil conocimiento; dimensión comunicativa, dirigida a expresar conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad, a soñar y construir mundos posibles y expresar emociones y sentimientos; dimensión estética, se relaciona con la subjetividad y forma de ver las cosas, se expresa a través del pensamiento mágico-simbólico; dimensión espiritual, relacionada con el encuentro del espíritu con su subjetividad, su interioridad y su conciencia; dimensión ética, preocupada por la manera como el niño se relacionará con el entorno y con sus semejantes para aprender a convivir (MEN, 2000, pp. 17-23).

Con el ánimo de propiciar experiencias ricas para el desarrollo de los niños y las niñas, se propuso también analizar qué tipos de inteligencias se fomentan con la experiencia a diseñar de manera que se abarque un amplio espectro de posibilidades. Por ello el practicante debía analizar qué inteligencia o inteligencias podría trabajar con su diseño, para lo cual tomará la teoría de las inteligencias múltiples, en la cual se asume que la inteligencia no es un conjunto unitario que agrupe capacidades específicas, sino que es como una red donde múltiples capacidades se ponen en juego: lingüístico-verbal, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista (Gardner, 1994, p. 94).

Una vez definida la orientación de la actividad, era necesario también analizar qué actividad o actividades rectoras se iban a tener presentes en el diseño y, por supuesto, en el desarrollo de la experiencia de enseñanza-aprendizaje. Son cuatro las actividades rectoras en la infancia: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Estas, además de ser actividades inherentes a los niños y las niñas, posibilitan aprendizajes por sí mismas (MEN, 2014) a, por tanto, incluirlas en los ambientes de enseñanza y aprendizaje resulta imprescindible.

Finalmente, el diseño no podía responder al sentido de la práctica pedagógica de habilidades docentes, si justamente los practicantes no hacían el ejercicio de pensar y planear qué habilidades debían y necesitaban poner en juego. Para ello se tomó como referencia a (Bou, 2005), quien describe una serie de habilidades para la comunicación, la interacción y la didáctica, que resultó un buen punto de referencia, del cual los estudiantes tomaron algunos elementos que enriquecieron con su propia experiencia.

Una vez completo el esquema, se procedía a detallar el modo como la experiencia se llevaría a cabo, para lo cual se propuso el siguiente esquema:

Nombre de la experiencia				
Nombre del estudiante practicante				
Fundamento conceptual				
Presaberes / Intere- reses de los niños	Motivación Inicio	Desarrollo de la experiencia (Destacar las interacciones que se propiciarán)	Cierre	Recursos
Referencias bibliográficas (de todo aquello que sea tomado textualmente o sea adaptado. Usar Normas APA).				

### ILUSTRACIÓN N.º 2 Descripción de la experiencia

Fuente: elaboración propia.

Además de realizar esta propuesta adaptativa para diseñar experiencias de enseñanza y aprendizaje, fue necesario también ajustar el formato de diario de campo, en el cual los estudiantes practicantes llevan el registro de sus prácticas. Ello obedece a que tal ejercicio se escalonara, con lo cual se supere el nivel anecdótico carente de reflexión y análisis que hasta el momento se llevaba por otro de pensamiento crítico y análisis sobre la práctica, que integrara su rol como docentes las preguntas y respuestas de los niños y las niñas en relación con la situación desencadenante de la experiencia de aprendizaje diseñada. Ello con el fin de valorarla respecto a los logros, los problemas y las oportunidades de mejora. Para ello se enfatizó en que lo más valioso de un diario de campo es justamente la reflexión y orientación hacia el mejoramiento que deriva de él.

Igualmente fue necesario reorientar el ejercicio del informe final que los estudiantes practicantes realizaban al terminar su práctica. Hasta ese momento, tal actividad consistía en elaborar un informe escrito siguiendo un formato preestablecido, lo cual se asemejaba más a una lista de chequeo que a un ejercicio de análisis. Por ello se eliminó y se propuso la escritura de un artículo de reflexión, en el que cada estudiante presentara aquello que fue más significativo o relevante en su práctica.

## Resultados

La implementación de esta propuesta generó expectativa entre los estudiantes practicantes frente al cambio que redundó en su motivación para planear y diseñar lo que sería su práctica pedagógica de una manera diferente. Este ejercicio cargó de responsabilidad a cada estudiante por diseñar una experiencia innovadora, articulada y significativa, por tanto, se evidenció un proceso sentido de planeación que se enriquecía a medida que se avanzaba en el proceso.

En un principio, algunos estudiantes no lograban conectar los diferentes elementos del esquema y caían nuevamente en aquello que queríamos evitar (diseño de actividades pensadas desde temas), pero al socializar los diseños con las docentes y compañeros, y por ende hacer una revisión colectiva, en la que se señalaban las dificultades y se establecía lluvia de ideas y propuestas sobre cómo mejorar el diseño de experiencias, los estudiantes iban ganando seguridad en atreverse a pensar diferente, para proponer ya no actividades sueltas, sino también experiencias de aprendizaje y enseñanza innovadoras.

Pese a que se lograron avances en llevar a los estudiantes a pensar de manera articulada a la hora de planear sus prácticas, se evidencia aún una brecha en lo que se diseña y el modo de implementarlas. Esto significa que si bien se avanzó en el fortalecimiento de algunas de las falencias identificadas y señaladas secciones atrás, como vacíos conceptuales en relación con constructos específicos de la educación infantil; y advertir ausencia de articulación entre los elementos necesarios para el diseño de ambientes y experiencias propicios para el aprendizaje de los niños y las niñas; y deficiencia en el manejo de un lenguaje técnico propio del campo disciplinar, aún es necesario continuar fortaleciendo sus habilidades en la puesta en escena de aquello que se diseñó y en fortalecer su actitud reflexiva frente al ser, saber y hacer como maestros en formación.

Por otra parte, se destaca cómo se empezó a generar una cultura de trabajo colectivo, en la que convivía el ejercicio individual con el grupal en una atmósfera de coevaluación permanente libre de competencia, y más bien orientada al enriquecimiento colectivo, pues se empezó a ubicar el bien de los niños y las niñas, por encima del interés individual de cada quien como estudiante, comprender que si todos fortalecían sus competencias y habilidades docentes, los más beneficiados serían los niños y las niñas con quienes estos docentes en formación interactúan.

## Conclusiones

Resulta imperante hacer de los espacios de práctica pedagógica de los licenciados en formación verdaderos espacios de reflexión y análisis, no solo para responder a las exigencias de calidad del MEN, sino también por hacer de ellos espacios ricos para el aprendizaje que redunde luego en el aprendizaje de los niños y las niñas para quienes los practicantes se están formando como maestros.

Propiciar nuevas formas de orientar una práctica pedagógica resulta un compromiso inherente a nuestro rol como docentes de licenciados en formación para ser nosotros mismos un referente, un ejemplo sobre cómo es necesaria una actitud abierta al cambio, proactiva y creativa en pro de generar condiciones en las que el aprendizaje y la enseñanza fluyan naturalmente respetando los diferentes intereses y contextos.

Tener como referente para diseñar una experiencia de aprendizaje una propuesta de diseño sistémica que articule los diferentes aspectos claves que todo docente de educación infantil debe considerar resulta útil para orientar a los licenciados en formación y ayudarlos a pensar en experiencias de aprendizaje verdaderamente innovadoras.

## Referencias

- Ávila, A.; Cadena, A. y Vera, A. (2017). *Guía cátedra, práctica de habilidades docentes*. Bucaramanga: UNAB.
- Bou, J. (2005). *El coaching para docentes. El desarrollo de habilidades en el aula*. Alicante: Club Universitario.
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura*. Barcelona: Anthropos.
- MEN (2000). *Lineamientos curriculares: preescolar*. Bogotá: MEN.
- MEN (2010). *Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior*. Bogotá: MEN.
- MEN (2014a). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Bogotá: MEN.
- MEN (2014b). *Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá: MEN.
- MEN (2016). *Características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado*. Bogotá: MEN.
- MEN (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá: MEN.
- Programa de Licenciatura en Educación Infantil - UNAB (2018). *Reglamento de prácticas pedagógicas*. Bucaramanga: UNAB.

# **A política da Educação Infantil: uma análise dos instrumentos de ação (indicadores e diretrizes) com vistas à qualidade**

**Vanessa Taue Ferreira de Souza**

Mestranda em Educação Escolar  
Universidade Estadual Paulista (Brasil)  
van.taue@gmail.com

**Sebastião de Souza Lemes**

Docente de Pós-graduação em Educação Escolar  
Universidade Estadual Paulista (Brasil)  
ss.lemes2@gmail.com

## **Resumen**

El estudio sobre la cuestión de la política de la educación infantil en la perspectiva de un análisis de sus instrumentos de acción con miras a la calidad, viene siendo desarrollado en el sentido de comprender de qué forma las directrices legales interpretan y consideran al niño pequeño en sus necesidades de desarrollo y el aprendizaje y los cuidados básicos. Con objetivos específicos que buscan analizar e interpretar críticamente, discusiones teórico críticas presentes en la literatura actual, las referidas directrices, los indicadores y la concepción de calidad como vectores analíticos para las acciones derivadas. Los procedimientos para la ejecución de esta investigación son de orden analítico disertivo, en un estudio teórico exploratorio pautado por el análisis documental. En ese sentido, la visión hermenéutica para la comprensión teórica de estos marcos legales y procedimentales es fundamental. Comprender el niño pequeño en este momento actual de la institucionalización de la educación infantil, en sus dimensiones desarrolladas, cognitivas y socioemocionales, traduce de manera clara la forma en que queremos nuestra sociedad en el futuro. Este principio muestra el grado de implicación, de la perspectiva y del compromiso del poder público con el niño pequeño. Las concepciones de niño, de desarrollo y de directrices de calidad en la planificación institucional de la educación infantil son algunas cuestiones pertinentes al desarrollo de este estudio.

**Palabras clave:** educación infantil, calidad, instrumentos de acción, desarrollo, aprendizaje

## Resumo

O estudo sobre a questão da política da Educação Infantil na perspectiva de uma análise dos seus instrumentos de ação (indicadores e diretrizes) com vistas à qualidade, vem sendo desenvolvido no sentido de se compreender de que forma as diretrizes legais interpretam e consideram a criança pequena em suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem e dos cuidados básicos. Com objetivos específicos que procuram analisar e interpretar criticamente, à luz de discussões teórico-críticas presentes na literatura atual, as referidas diretrizes, os indicadores e a concepção de qualidade enquanto vetores analíticos para as ações derivadas. Os procedimentos para a execução desta pesquisa são de ordem analítico dissertativa, em um estudo teórico exploratório pautado pela análise documental. Nesse sentido, a visão hermenêutica para compreensão teórica desses marcos legais e procedimentais é fundamental. Compreender a criança pequena nesse atual momento da institucionalização da educação infantil, nas suas dimensões desenvolvimentais, cognitivas e socioemocionais, traduz de maneira clara a forma como queremos nossa sociedade no futuro. Esse princípio mostra o grau de envolvimento, da perspectiva e do compromisso do poder público com a criança pequena. As concepções de criança, de desenvolvimento e de diretrizes de qualidade no planejamento institucional da educação infantil são algumas questões pertinentes ao desenvolvimento desse estudo.

**Palavras-chave:** educação infantil, qualidade, instrumentos de ação, desenvolvimento, aprendizagem

## Introdução

O presente trabalho ao discutir alguns princípios e possibilidades para orientação no processo da Educação Infantil, tem como pressupostos as proposições e fundamentos sobre qualidade e sua contextualização nas políticas nacionais direcionadas às crianças de zero a cinco anos.

Uma vez que essa questão, além de ser um debate consideravelmente novo, é importante para todo o processo de escolarização básica, sua complexidade nos impõe alguns recortes e alguns pontos específicos a serem destacados. O foco de análise e discussão estão na concepção de criança, de desenvolvimento e nas diretrizes de qualidade propostas pelas legislações e pelo PNE (Plano Nacional de Educação).

Considerando os referenciais estabelecidos, desde 1988, na Constituição Federal, no capítulo que se refere à educação – artigo 208, inciso IV-, as creches e pré-escolas aparecem como um tema a ser contemplado. A educação de crianças de zero a seis anos passa a ser dever do Estado e direito da criança. Porém, somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.393) em 1996, é que vem a garantia que a educação

de crianças pequenas passe a fazer parte da Educação Básica, incorporando a educação infantil no sistema regular, alterando então a concepção de criança no processo de escolarização. Porém, além disso, faz-se necessário que essa educação oferecida tenha um padrão de qualidade.

## Objetivos

Tendo como componente principal das análises e discussões que este estudo se propõe, a saber: a concepção de criança, de desenvolvimento e de legislação; apresenta o objetivo básico a seguir:

- Analisar, interpretar e discutir nos princípios documentais e reguladores as possibilidades para orientação no processo da Educação Infantil.
- Quanto aos objetivos específicos, propomos:
- Analisar e interpretar criticamente aspectos das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil.
- Analisar e interpretar criticamente os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.
- Elaborar ou perceber, nesses contextos documentais e reguladores, a concepção de qualidade atribuída a esse processo.
- Indagar e discutir sobre essas concepções enquanto vetores analíticos na documentação reguladora.

## Desenvolvimento

Historicamente, o atendimento de crianças pequenas em instituições, como creches, passa a existir no Brasil em meados do século XIX. A maior parte da população que, na época, residia no meio rural, dependia de famílias de fazendeiros que assumiam a educação de crianças órfãs ou abandonadas, geralmente fruto de exploração sexual da mulher negra ou índia pelo senhor branco. Na zona urbana, bebês abandonados eram recolhidos nas “rodas de expostos” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII. Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade. «[...] eram sempre filhos de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado (Rizzo, 2003, p.37)».

A abolição da escravidão no Brasil, em meados do século XIX, provoca uma modificação no cenário nacional, na medida em que as famílias começam a migrar para as zonas urbanas favorecendo condições para um desenvolvimento tecnológico e cultural e, posteriormente, a proclamação da República.

Enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (Didonet, 2001, p. 13).

Segundo Didonet, as creches no Brasil foram criadas, a priori, com caráter assistencialista, o que as diferenciava das demais instituições, desse tipo, em países norte-americanos e europeus, que objetivavam um caráter pedagógico. Evidencia-se então, que tais diferenças necessitam uma análise em sua especificidade para que se discuta e compreenda a trajetória desse segmento de ensino e a relação que estabelece com o contexto nacional.

Ainda no século XIX, fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, começassem a pensar na necessidade de um espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar. Possibilitando um novo olhar com um sentimento filantrópico, criativo e assistencial para a criança.

A origem do caráter assistencial da creche nasce então na medida em que as famílias pobres se viam na contingência de deixar filhos sozinhos ou de deixá-los em alguma instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. Enquanto para as famílias mais abastadas havia a possibilidade de pagarem babás. A educação nesse período era vista como assunto de família, o que originou a associação: creche, criança pobre e o caráter assistencial.

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (Oliveira, 1992, p. 18).

Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação. Verifica-se que, até meados dos anos setenta, pouco se fez em termos legais que assegurasse esse nível de ensino. A década de oitenta representa um inegável avanço na área da educação infantil, quando diferentes setores da sociedade, como organizações não-governamentais, pesquisadores da área da infância, a comunidade acadêmica e a população, unem forças para reivindicarem o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Em 1988, esse direito é efetivamente reconhecido com a Carta Constitucional, onde um texto se refere a «direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do direito da família» (Campos, Rosemberg y Ferreira, 1995, p. 18).

De acordo com Bittar o esforço coletivo dos diversos segmentos visava assegurar na Constituição, «os princípios e as obrigações do Estado com as crianças» (2003, p. 30). Assim, foi possível sensibilizar a maioria dos parlamentares e assegurar na Constituição brasileira o direito da criança à educação. A pressão desses movimentos na Assembleia Constituinte possibilitou a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo ao inserir, na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, o inciso IV: «O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade» (Brasil, 1988).

Como consequência, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidariam das crianças, mas deveriam, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional.

A legitimidade da Educação Infantil Brasileira aflora novas preocupações relacionadas a qualidade do atendimento das crianças pequenas, em 1995 um documento intitulado «Critérios de atendimento de uma creche que respeita os direitos fundamentais da criança» é publicado com intuito de estabelecer critérios que atendessem, minimamente, as necessidades das crianças na época, esses critérios diziam respeito à: higiene e saúde; direito à brincadeira; a necessidade de um lugar seguro, acolhedor e estimulante; contato com a natureza; alimentação sadia; capacidade de expressão; uma atenção ao período de adaptação da criança; ao desenvolvimento de sua identidade cultural, racial e religiosa (Corrêa, 2003; Campos y Rosemberg, 2009).

Nota-se que, historicamente, a trajetória da educação infantil acontece de forma linear, ao considerar que inicialmente se teve uma etapa médica, seguida por uma etapa essencialmente assistencial, e somente depois de anos, conquistou-se uma visão educacional.

Para continuar pensando sobre como a educação infantil se instaurou no Brasil, é preciso uma breve análise na legislação que a assegura. O tema professor na creche, que estabe-

lece novas diretrizes e bases para a educação nacional, o atendimento de crianças em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (atualmente de 4 a 5 anos) constituem a educação infantil, nível de ensino integrante da educação básica, aparece na Lei 9394/96, artigo 13:

LDDBE - Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) em seu artigo 205, trata a educação como direito de todos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa; no artigo 206, um dos princípios é assegurar a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; alterado pela Emenda Constitucional n.º 59/2009 (Brasil, 2009), o artigo 208, inciso I, trata que a educação básica passa a ser obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos de idade e no inciso IV, trata que a educação infantil será ofertada em creches e pré-escolas às crianças até 05 anos de idade.

Atualmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/1996 - LDDBEN (Brasil, 1996), redação alterada pela Lei n.º 12796/2013 (BRASIL, 2013), no artigo 4.º, inciso I, assegura a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos 04 aos 17 anos, organizada a partir da educação infantil na pré-escola, até os 05 anos de idade. O artigo n.º 29 também trata a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, ofertada em creches, até os 03 anos de idade e em pré-escolas, de 04 a 05 anos de idade; tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança até 05 anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social; que afirma o dever do Estado na oferta da educação infantil pública, gratuita e de qualidade.

O reconhecimento do direito à educação pública de qualidade legal, somado às recomendações de acordos internacionais na década de 1990, possibilitaram que o tema «qualidade» estivesse presente, direta ou indiretamente, nas políticas públicas para a educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) tratam da concepção de criança como sujeito histórico de direito, que em sua interação e vivência constrói-se e produz cultura. Baseada nesta concepção, um atendimento na educação infantil que visa garantir qualidade, considera a criança como sujeito pleno, vivendo uma determinada fase do seu desenvolvimento humano.

A compreensão acerca da atual situação das crianças de zero a cinco anos no Brasil não é uma tarefa fácil, embora extremamente necessária para contribuição da consolidação dos direitos fundamentais das crianças.

Diversos especialistas apontam a qualidade na Educação Infantil como o principal desafio que permeia essa área. Esse desafio é ainda maior frente à necessidade da compreensão e de uma definição adequada quando falamos da qualidade. Considerando a concepção de Rios (2005) a qualidade em si não é um atributo e sim consiste em um conjunto de atributos que se encontram nos seres e/ou coisas e que, por isso mesmo, podem ser positivos ou não. Nesse contexto, a questão da avaliação se torna uma dimensão fundamental nessa compreensão e, por esse motivo, nesta última década intensificam-se os debates e reflexões sobre a avaliação na educação infantil. Destacando-se a questão do desenvolvimento institucional, onde a primeira, reveladora do estado em que a criança se encontra no seu processo de desenvolvimento básico e a segunda que busca estabelecer alguns aportes normativos que orientem as tomadas de decisão quanto a gestão da unidade escolar, a posição e responsabilidade do poder público em propiciar meios da construção de indicadores, estabelecimento de metas e implementação de ações com vistas à almejada qualidade para a educação infantil.

Esta perspectiva, ao mesmo tempo que rompe com a tradição assistencialista presente nessa área, requer um aprofundamento do debate acerca de quais seriam os princípios de qualidade para a educação de crianças pequenas.

Atualmente, há um grande desafio quando se trata de equacionar os novos desafios e conquistas, sem abrir mão dos aspectos acordados historicamente como irrevogáveis para um atendimento infantil de qualidade. Aspectos esses que garantam que a instituição de educação infantil corresponda aos objetivos para os quais foi projetada, garantir a promoção do desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Evidencia-se que tratando da Educação Infantil, o termo qualidade gera outro campo de atividade, como relatam Dahlberg, Moss, Pence: «O desenvolvimento de padrões e diretrizes de boa prática para várias formas de provisão de cuidados à primeira infância, que, embora não-estruturados como medidas ou método de avaliação, na verdade proporcionam definições de qualidade» (2003, p. 134).

Com a colaboração de representantes das secretarias e dos conselhos estaduais e municipais de educação, dos profissionais estudiosos da educação infantil e das entidades envolvidas com a educação infantil, em 2006, o MEC lançou o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, por meio do qual se estabeleceu que as secretarias de educação tivessem por finalidade a elaboração de programas de acompanhamento que avaliem e auxiliem as instituições a estabelecer metas e planos, para a melhoria da qualidade na educação infantil.

Diante dessa concepção assim assumida no âmbito desse trabalho

[...] a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais. Por esse motivo, o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições. (Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, 2009)

Nesse sentido e contexto, considerando os princípios de autonomia estabelecidos pela política de educação vigente e afirmados pelos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, a construção da autonomia da criança depende diretamente das diferentes etapas percorridas no processo de desenvolvimento o que ocorre quando o bebê aprende a reconhecer rostos e vozes de pessoas próximas, quando a criança pequena começa a engatinhar e explorar o ambiente, quando dá os primeiros passos, quando desenvolve a fala e amplia seu vocabulário, quando aprende novas brincadeiras, quando consegue se alimentar sozinha, quando observa imagens de um livro infantil, quando escuta histórias, quando se olha no espelho, e assim por diante.

O conceito de autonomia adotado nesse trabalho partirá do princípio de que esta se desenvolve a partir da autoconsciência, como afirmou Piaget. Inicialmente, a inteligência é centrada em atividades motoras relacionadas somente ao próprio indivíduo, o que o autor chama de indivíduo da não-consciência, que permanece no estado de anomia. Na complexificação das ações, o indivíduo passa a reconhecer o outro e a necessidade de estabelecer regras, deslocando o eixo de suas relações de si para outro, numa relação unilateral, no sentido então da heteronomia. Ao alcançar a autonomia, mesmo que relativa à sua condição de criança pequena, as leis e regras passam a ser opções que o sujeito faz em sua convivência social através do auto posicionamento.

Seguidora de Piaget, Kamii afirma:

A essência da autonomia é quando as crianças se tornam capazes de tomar decisões por elas mesmas. Autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. Autonomia significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho da ação. (1990)

Na atual realidade educacional, o termo autonomia foi publicado pelo Ministério da Educação, no volume introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais da seguinte forma:

[...] a autonomia é tomada ao mesmo tempo como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas [...]. Uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno. (2001).

O documento «Indicadores da Qualidade na Educação Infantil» faz perguntas sobre as ações diárias que permeiam uma educação de qualidade.

Atualmente, dando continuidade à política de atendimento na educação infantil, o MEC (Ministério da Educação) divulga em seu documento «Indicadores da Qualidade na Educação Infantil» como uma proposta metodológica de «autoavaliação» participativa é capaz de envolver os diferentes atores do âmbito escolar: estudantes, professores/as, gestores/as, familiares, funcionários/as, representantes de organizações locais, entre outros.

Esses indicadores de qualidade são, basicamente, instrumentos para acompanhamento do processo que podem ser utilizados para indicar o estado do objeto avaliado, podendo, dessa forma, demonstrar de maneira efetiva a tendência do referido processo em relação às metas pré-estabelecidas, favorecendo a orientação de tomada de decisões.

Os «Indicadores da Qualidade na Educação Infantil» se apresentam com sete dimensões, a partir das quais, objetiva-se provocar uma reflexão sobre as propostas curriculares para cada etapa desse momento da escolarização, além de os elementos mínimos para a condição do atendimento à essas crianças. Considerando esse documento que afirma não existir uma forma única para o uso dos Indicadores, esse é um instrumento flexível que pode ser usado de acordo com a criatividade e a experiência de cada instituição nesse momento da escolarização. As dimensões nele contida com finalidade de orientação são:

1. Planejamento institucional;
2. Multiplicidade de experiências e linguagens;
3. Interações;
4. Promoção da saúde;
5. Espaços, materiais e mobiliários;
6. Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais;

Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

## Considerações Gerais

Neste estudo, ainda em desenvolvimento, com vistas ao pensar sobre o desenvolvimento na Educação infantil, o enxergamos como resultante de um processo dialógico, dinâmico, histórico e cultural, que prepara o indivíduo, através das trocas sociais, para novas formas de conhecimento, partindo então, da interação do indivíduo com o meio no qual se desenvolve a criança pequena. O que se percebe nesse contexto é que alguns dos principais conceitos e princípios estabelecidos trazem um grau de complexidade extremo - por estarem impregnados de subjetividades, pela polissemia terminológica que apresentam, por estarem impregnados ideologicamente, por se tratar de dimensões quase abstrata, entre outras - e, por isso, as dimensões de análises apresentadas são o foco desse trabalho na busca da compreensão das ações e atividades operacionais no trato do desenvolvimento da criança pequena. A questão da sua proteção e preparo para a vida em sociedade e seu desenvolvimento qualificado por aspectos socioeducacionais e socioemocionais se encontram na educação infantil de forma complexa e pedagogicamente difícil.

Nesse sentido, o desenvolvimento de crianças de zero a cinco anos, para que alcance sua plena eficácia, deve se desenvolver de forma integral. A qualidade que se espera nesse processo está diretamente ligada às experiências vivenciadas pelas crianças desta etapa da escolarização, bem como à estruturação das políticas sociais que a asseguram e sua aplicabilidade no cotidiano.

## Referências

- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Battini, E. (1982). Modificazione, eliminazione, cambiamento riguardante gli spazi attuali, gli arredi attuali in funzione della attività e della natura della vita scolastica. En AA.VV.; *L'organizzazione materiale dello spazio scolastico*. Documento mimeografado. Comune di Modena, pp. 23-30.
- Bittar, M.; Silva, J.; Mota, M. A .C. (2003). «Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil». In: Educação infantil, política, formação e prática docente. Campo Grande, MS: UCDB.
- Brandão, C. R. (1991). *O que é educação*. 26. Coleção Primeiros Passos, 20 ed. São Paulo: Brasiliense.
- Campos, M. M. (1997). «Educação infantil: o debate e a pesquisa». *Cadernos de Pesquisa*, (101), 113-127.

- Campos, M. M. (2008). «Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. Retratos da Escola». *Brasília*, 2 (2-3), 121-131.
- Campos, M. M.; Coelho, R. C.; Cruz, S. H. V. (2006). *Consulta sobre qualidade da educação infantil*. Relatório técnico final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. (Textos FCC, 26-2006).
- Campo, M. M.; Füllgraf, J.; Wiggers, V. (2006). *Cadernos de Pesquisa*, 36 (127), 87-128.
- Corrêa, B. C. (2003). «Considerações sobre qualidade na Educação Infantil». *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (119).
- Didonet, V. (2003). «Considerações sobre qualidade na educação Infantil». *Cadernos de Pesquisa*, (119).
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, L. C. (2006). «Avaliação institucional e a avaliação de sistema devem ter por referência o desempenho esperado da criança ao final de um período de aprendizagem». *Revista Pátio Educação Infantil*, IV(10).
- Formosinho, J. O. (2007). *Modelos curriculares para a educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Kamii, C. (1986). «A autonomia como finalidade da educação: implicações da teoria de Piaget». En *A criança e o número*. Campinas, SP: Papirus.
- Kramer, S. (1995). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- Kramer, S. y Kappel, M. B. (2000). «Educação da criança de 0 a 6 anos». En Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Pesquisa sobre padrões de vida. 1996-1997. Primeira infância*. Rio de Janeiro: IBGE, pp. 49-87.
- Kuhlmann JR., M. (2000). «Educando a infância brasileira». En Lopes, E. M. T.; Faria Filho, L. M.; Veiga, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: MG Editora Autêntica, 2000, pp. 469-496.
- Kuhlmann JR., M. (1998). *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Kuhlmann JR., M. y Fernandes, R. (2004). «Sobre a história da infância». En Faria Filho, L. M. (Org.) *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 15-33.

- Kishimoto, T. (2005). «Pedagogia e a formação de professores(as) de educação infantil». *ProPosições*, 16(3), 181-192.
- Minhoto, M. A. (2011). «Políticas Educacionais Conceitos e debates». En Souza, A. R., Gouveia, A. B. y Tavares, T. (Org.). *Políticas Educacionais Conceitos e debates*. Curitiba: Editora Appris.
- Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*. 3.<sup>a</sup> ed., vol. 1 – Introdução. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2001.
- MOSS, P. As diversas linguagens da avaliação. Porto Alegre: Revista Pátio Educação Infantil, Ano IV n.º 10, Março/jun.
- Nogueira, M. A. (2011) «A categoria “família” na pesquisa em sociologia da educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento». *Interlegere* (UFRN), (9), pp. 156-166.
- Nogueira, M. C. (2003). «Por que e como trabalhar com as imagens dos livros de literatura infantil». En *PÁTIO: revista pedagógica*. Porto Alegre: Artes Medicas.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância - construindo uma práxis de participação*. 3.º ed. Porto: Porto Editora Ltda.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, (cap. IV, Go-between entre a família e a escola).
- Piaget, J. (1994). *O Juízo Moral na Criança*. 4.º ed. São Paulo: Summus.
- Rios, T. A. (2005). *Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade*. 5.º ed., São Paulo: Cortez.
- Rizzo, G. (2003). *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. 3.º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Rosemberg, F. *O Estado dos dados para avaliar políticas de educação infantil*. Recuperado de <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/n20/n20a02.pdf>
- Rousseau, J. J. (1995). *Emílio ou Da Educação*. 3.º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Souza, A. R. (2009). «Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática». *Educação em Revista*, 25(3).
- Souza, A. R. y Gouveia, A. B. (2010). «Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente». *Educar em Revista* (1).
- Souza, A. R.; Gouveia, A. B.; Tavares, T. (2011). «Políticas Educacionais Conceitos e debates». Curitiba: Editora Appris.

- Tardif, M. y Lessard, C. (2014). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* [1999]. 9.º ed. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. 6.º ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed.
- Zilma, M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação). Educação Infantil no Brasil – Avaliação qualitativa e quantitativa. Relatório Final. Fundação Carlos Chagas, BID, MEC, Brasília, 2010. Recuperado de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/DoQueTrata.html>

## **Resúmenes de investigación**



# **Desarrollo de habilidades sociales en niños de 1º y 2º años de educación secundaria en colegios de Lima Metropolitana, a través del PTDHSE**

**Dra. Luz Marina Acevedo Tovar**

Decana de Educación

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima)

luzmacevedo417@gmail.com

## **Resumen**

En Lima Metropolitana, algunos indicadores de deterioro social, como la violencia y corrupción, afectan a niños y jóvenes y ponen en riesgo su salud física y psicológica. Para contribuir a la solución de esta problemática existe el Programa Transcultural para el Desarrollo de Habilidades Sociales (PTDHSE), como una herramienta para el desarrollo de competencias psico-sociales, que ayudarán a los niños y jóvenes a vivir mejor. Bajo esa premisa, esta investigación plantea que el PTDHSE influye significativamente en el desarrollo de las habilidades sociales intra e interpersonales, lo que probaremos por medio de un estudio en los alumnos del 1º y 2º años de educación secundaria de los distritos de Comas, Jesús María y Surco nuevo. Para ello, se emplearon como instrumentos de investigación el Programa Transcultural para el Desarrollo de Habilidades Sociales en la Escuela (PTDHSE) y el cuestionario de habilidades sociales.

**Palabras clave:** PTDHSE, habilidades sociales, educación, Lima metropolitana

## **Abstract**

In Lima Metropolitana, some indicators of social deterioration, such as violence and corruption, affect children and young people and put their physical and psychological health at risk. To contribute to the solution of this problem exists the Transcultural Program for the Development of Social Skills (PTDHSE), as a tool for the development of psycho-social skills, which will help children and young people to live better. Under this premise, this research proposes that the PTDHSE significantly influences the development of intrapersonal and interpersonal social skills, which we will prove by means of a study in the students of the 1st and 2nd years of secondary education in the districts of

Comas, Jesus Maria and Furrow again. For this purpose, the Transcultural Program for the Development of Social Skills in the School (PTDHSE) and the social skills questionnaire were used as research instruments.

**Key words:** PTDHSE, social skills, education, Lima metropolitana

## Referencias

Acevedo Luz Marina, Solis Rolando, Caballero Solange, Habilidades Sociales en la formación profesional del docente, 2007

Promoción de salud, educación sexual y habilidades para la vida. Revista de Articulación, 1 (1), 42-55. Disponible en: <https://www.researchgate.net>

Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos magis PÁGINA 147

PROMOCIÒN DE SALUD EDUCACIÒN SEXUAL Y HABILIDADES PARA LA VIDA

Carretero, Mario (1993).

Constructivismo y educación, Buenos Aires: Aique, Chile,

Agencia de Calidad de la Educación (2013), Informe nacional de resultados SIMCE 2012, Chile:

Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales, Madrid: Siglo XXI de España

Editores.

Cardozo, Griselda; Dubini, Patricia; Fernández, Ruth; López de Neira, Josefina; Lucchese, y otro.

(2010).

# **Desarrollo psicomotor, cociente intelectual, inteligencias múltiples y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria menores**

**Dr. Abelardo Rodolfo Campana Concha**

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú)

abel5454@hotmail.com

## **Resumen**

La presente investigación pretende determinar el grado de correlación entre el desarrollo psicomotor, cociente intelectual, las inteligencias múltiples y el rendimiento académico, en estudiantes del nivel secundario. La metodología empleada corresponde a una investigación básica; se trabajó una población de 132 y una muestra de 31 estudiantes del primer año de Educación Secundaria de menores de la Institución Educativa Nacional «Diego Ferré», de la UGEL 03, distrito de Jesús María, Lima Metropolitana. En los resultados estadísticos obtenidos, se confirmó la hipótesis general, pues existe una correlación significativa entre las variables estudiadas y el rendimiento académico. Se confirmaron las hipótesis específicas, ya que se encontraron correlaciones significativas entre las variables; para el contraste de las hipótesis se utilizó la correlación de Pearson. Concluyendo, a mayor o menor desarrollo psicomotor, cociente intelectual e inteligencias múltiples mayor o menor rendimiento académico, es evidente que las variables en estudio sean estimuladas desde edades tempranas por los docentes del área de Educación Física, priorizando el campo del desarrollo psicomotor. La finalidad es mejorar el nivel de aprendizaje, demostrado por la ciencia: el cerebro desarrolla el 85% de su potencial hasta los 5 años de edad y el sistema nervioso se desarrolla aproximadamente hasta los 12 años.

**Palabras claves:** desarrollo psicomotor, cociente intelectual, inteligencias múltiples, rendimiento académico

## **Abstract**

The present investigation seeks to determine the degree of correlation between psychomotor development, intellectual quotient, multiple intelligences and academic performance, in secondary school students. The methodology used corresponds to a basic

research, a population of 132 was studied and a sample of 31 students of the first year of Secondary Education of minors, the National Educational Institution “Diego Ferré” UGEL 03, District of Jesus Maria, Metropolitan Lima. The statistical results obtained confirmed the general hypothesis, there is a significant correlation between the variables studied and academic performance. The specific hypotheses were confirmed, there are significant correlations between the variables, the contrast of the hypotheses Pearson’s correlation was used. Concluding, to greater or lesser psychomotor development, intellectual quotient and multiple intelligences more or less academic performance, it is evident the variables under study, are stimulated from early ages, by the teachers of the Physical Education area, prioritizing the field of psychomotor development, the purpose to improve the level of learning, demonstrated by science the brain develops 85% up to 5 years of age and the development of the nervous system develops approximately up to 12 years.

**Keywords:** psychomotor development, intelligence quotient, multiple intelligence, academic yield

# **Implementación del taller educativo: «Desarrollando Habilidades Matemáticas» como estrategia metodológica en la práctica docente aplicado por los alumnos de la carrera de Educación**

**Mg. Jaime Cuse Quispe**

Universidad Nacional de Jaén (Perú)  
aimebarrionuevo771@hotmail.com

**Dra. Lastenia Cutipa Chávez**

Universidad Nacional Amazónica (Perú)  
lasteniacch@gmail.com

## **Resumen**

El proyecto de investigación se desarrolló en coordinación con el director de la I. E. Miguel Grau Seminario, así como con los docentes del área de Matemáticas del mencionado centro. La institución se encuentra ubicada en la zona urbano marginal El Triunfo, en el distrito Las Piedras, provincia de Tambopata, departamento de Madre de Dios. Se realizó en los alumnos de segundo de secundaria de la institución mencionada.

El proyecto se gestó luego de observarse el déficit en matemática en los estudiantes de educación secundaria, por lo cual se decidió impartir este taller para la mejora de las habilidades de los estudiantes. Los ejecutores fueron el Mg. Jaime Cuse Quispe y los estudiantes del séptimo ciclo de la Facultad de Educación, de la especialidad de Matemática y Computación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. La duración de la actividad fue de un mes, con 6 horas pedagógicas a la semana, en total 24 horas al mes. Se inició el 2 de junio y culminó el 2 de julio (autofinanciado).

**Palabras clave:** área, zona urbana, distrito, departamento, provincia, matemáticas, estudiantes

## **Abstract**

The research project was developed in coordination with the director of the I. E. Miguel Grau Seminario, as well as the teachers of the area of mathematics of the mentioned

center. The location of the I. E. “Miguel Grau Seminario” state, is located in the marginal urban area triumph - district “the stones” department of Madre de Dios, province of Tambopata district of Las Piedras and the place: El Triunfo. The beneficiary population was the students of the second secondary level of the aforementioned institution. The project originated because it is observed that there is a deficit in the area of mathematics in secondary school students, so we decided to teach a workshop to improve the skills of students who need it. The executors were: Mg. Jaime Cuse Quispe y los estudiantes del séptimo ciclo de la Facultad de Educación de la especialidad de Matemática y Computación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. The duration of the activity was 1 month, with 6 pedagogical hours a week which total 24 hours a month, and began on June 2 culminating on July 2 (self-financed).

**Keywords:** Area, urban zone, district, department, province, mathematics, students

# Necesidad de una educación integral para lograr el perfeccionamiento humano y sociedades orientadas al bien común

**Mg. Manuel Rodríguez Villegas**

Universidad Privada de Ciencias Aplicadas (Perú)

## Resumen

Este artículo tiene por finalidad establecer la correlación entre educación integral, el perfeccionamiento humano y la conformación de sociedades orientadas el bien común. Para ello se expone brevemente el concepto de persona, la noción de perfeccionamiento humano, el concepto de aprendizaje y el de bien común y la importancia de la educación en el perfeccionamiento humano, destacando que la clave de este proceso es la educación integral, acentuando la relevancia de la formación de las competencias superiores de la naturaleza humana. Finalmente, se pretende dejar claridad sobre la necesidad de la educación de la virtud en las personas para el logro de sociedades orientadas al bien común.

**Palabras clave:** persona, perfeccionamiento humano, educación, aprendizaje, virtud, inteligencia, voluntad y bien común

## Abstract

The purpose of this article is to establish the correlation between integral education, human improvement and the formation of societies oriented towards the common good. To this end, the concept of person, the notion of human improvement, the concept of learning and the common good, and the importance of education in human improvement are briefly highlighted, emphasizing that the key to this process is integral education, accentuating the relevance of the formation of the superior competences of human nature. Finally, it is intended to clarify the need for the education of virtue in people for the achievement of societies oriented to the common good.

**Key words:** person, human perfection, education, learning, virtue, intelligence, will and common good

# **Las competencias presentadas en las rutas de aprendizaje (MINEDU) del área de Ciencia, Tecnología y Ambiente y la formación integral de los estudiantes del cuarto grado de secundaria. Perú**

**Ligia Isaida Rosaura Gutiérrez Deza**

Vicepresidenta de Investigación  
Universidad Nacional de Huanta (Perú)  
ligiaisaida@gmail.com

**María Hilda Sánchez Charcape**

Vicerrectora de Investigación  
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (Perú)  
himasanchez@gmail.com

**Víctor Manuel Asenjo Castro**

Vicerrector Académico  
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (Perú)  
vasenjo2016@hotmail.com

**Alfredo Carlos Rodríguez Cobos**

Universidad Nacional de Barranca (Perú)  
insecarlos@hotmail.com

**Ana María Domínguez Silva**

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (Perú)  
anitaciencia29@gmail.com

## **Resumen**

El tema de competencias en el ámbito de las políticas curriculares apareció en varios países con diversas concepciones. En el Perú, mediante varias acciones se buscó generar las condiciones necesarias para viabilizar y hacer posible el logro de los aprendizajes.

La presente es una investigación descriptiva y aplicada que tiene por objetivo principal analizar las competencias de las rutas de aprendizaje propuestas por el MINEDU en la formación integral del estudiante dentro del área de Ciencia Tecnología y Ambiente para el 4to grado de secundaria desde los contenidos de biología, genética y ecología en Perú.

Se trabajó en la Institución educativa Víctor Raúl Oyola Romero, colegio de aplicación de la Universidad Nacional de Educación con una sección del cuarto grado de secundaria.

Se aplicaron fichas de observación que fueron desarrolladas por el docente de la asignatura de Ciencia Tecnología y Ambiente. También se aplicó un cuestionario a los estudiantes.

Observando que las competencias de las rutas de aprendizaje propuestas por el MINEDU (2015) con relación a la formación integral del estudiante dentro del área de Ciencia Tecnología y Ambiente en principio son las indicadas para el 4to grado de secundaria desde los contenidos de biología, genética y ecología. Considerando los contenidos necesarios y el incremento de tiempo para poder desarrollarlo.

**Palabras clave:** competencias, rutas de aprendizaje, ciencia y tecnología, formación integral, programación curricular

## **Abstract**

The issue of competencies in the field of curricular policies appeared in several countries with different conceptions. In Peru, through various actions, it was sought to generate the necessary conditions to make viable and make possible the achievement of learning.

The present is a descriptive, application research whose main objective is to analyze the competences of the learning routes proposed by the MINEDU, in the integral formation of the student within the area of Science Technology and Environment for the 4th grade of secondary from the contents of biology, genetics and ecology in Peru.

Work was carried out in the educational institution Víctor Raul Oyola Romero School of application of the National University of Education with a section of the fourth grade of secondary school.

Observation cards were applied that were developed by the teacher of the Science and Technology Science subject. A questionnaire was also applied to the students.

Observing that the competences of the learning routes proposed by the MINEDU (2015) in relation to the integral formation of the student within the area of Science Technology and Environment in principle are those indicated for the 4th grade of secondary from the contents of biology, genetics and ecology. Considering the necessary contents and the increase of time to develop it.

**Keywords:** competences, learning routes, science and technology, integral formation, curricular programming

# **Programa «Aprendiendo a Conocerse» para fortalecer el clima social emocional de los estudiantes de la carrera profesional de Educación Inicial Bilingüe**

**Dra. Beatriz Miguel Diego**

Universidad Cesar Vallejo, Pucallpa (Perú)

## **Resumen**

El programa «Aprendiendo a Conocerse» tuvo como objetivo fortalecer el clima social emocional de los estudiantes de la carrera profesional de Educación Inicial Bilingüe de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (Pucallpa, 2015) aborda el clima social emocional como un hecho influyente en los escenarios de las personas. Se demuestra la efectividad del programa «Aprendiendo a conocerse», el tipo de estudio es experimental cuyo propósito fundamental del diseño experimental es imponer el control sobre las condiciones, que, de otra manera, velan por los efectos verdaderos de las variables independientes sobre las variables dependientes. La aplicación del programa en los estudiantes se realizó con una muestra intencional de 108 estudiantes universitarios de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía. Para elegir el tamaño de la muestra se utilizó el muestreo no probabilístico. La investigación se basó en el método hipotético-deductivo, ya que tiene la característica de ser objetivo, sistemático, fáctico y progresivo; se empleó el diseño cuasiexperimental. Se utilizó la escala de clima socioemocional desarrollada por Páez, Ruiz y colaboradores, que evalúa la percepción de emociones negativas dominantes en el clima social, es decir, evalúa las interacciones cotidianas negativas (tristeza, miedo y enojo), y las emociones positivas en el clima social (alegría, esperanza), así como la percepción de los procesos sociales que refuerzan las emociones positivas (confianza en las instituciones, tranquilidad para hablar). Las técnicas utilizadas fueron estudios de casos, exposiciones, discusión socializada, dinámicas grupales, taller, plenarios, prácticas individuales y grupales, participación en el aula. Los resultados muestran que el programa «Aprendiendo a Conocerse» influye favorablemente en la dimensión del clima social emocional positivo de los estudiantes el cual se ha incrementado, lo cual nos indica que el clima social emocional de los estudiantes puede ser fortalecido. En la dimensión que corresponde al clima social emocional negativo no influye desfavorablemente, lo cual

determina una alta percepción de problemas sociales en la universidad. Se encontraron diferencias significativas en el clima social emocional positivo y negativa. La validez de criterio se corrobora entre dos mediciones del clima social emocional para el grupo experimental con el grupo control. El programa «Aprendiendo a Conocerse» fortalece significativamente el clima social emocional de los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación Inicial Bilingüe de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía.

**Palabras clave:** programa «Aprendiendo a Conocerse», clima social emocional, positivo, negativo

## **Abstract**

The Program «Learning to know» to strengthen the emotional climate of social students Initial Career Intercultural Bilingual Education National University of Amazonia Pucallpa 2015, addresses the emotional social climate as an influential fact in the scenes of people. The effectiveness of the program «Learning to know» the type of study Experimental whose fundamental purpose of experimental design is to impose control over the conditions that otherwise, ensure the true effects of the independent variables on the dependent variables is shown. Implementation of the program to students, was conducted with a purposive sample of 108 college students from the National Intercultural University of the Amazon. To choose the size of the sample non-probability sampling we were used. The research was based on the hypothetical-deductive method because it has the characteristic of being objective, systematic, factual and progressive; the quasi-experimental design was used. The scale of socio-emotional climate developed by Paez, Ruiz et al was used, assesses the perception of dominant negative emotions in the social climate, i.e. it evaluates the negative daily interactions (sadness, fear and anger), and positive emotions in the social climate (joy, hope) and the perception of social processes that reinforce positive emotions (trust in institutions, tranquility to speak). The techniques used were case studies, exhibitions, socialized discussion, group dynamics, workshops, plenary sessions, individual and group practices, classroom participation. The results show that the «Learning to Know» has a positive influence on the social dimension of positive emotional climate which students has increased, which indicates that the emotional social climate of the students can be strengthened. In the dimension that corresponds to the negative emotional social climate it does not influence unfavorably, which determines a high perception of social problems in college. Significant differences in the positive and negative emotional social climate were found. Criterion validity is confirmed between two measurements of the emotional social climate for the experimental group with the control group. The «Learning to Know» significantly strengthens the emotional climate of social students career Early Education of the National Intercultural Bilingual University in the Amazon.

**Keywords:** Program, emotional and social climate, negative, positive

# A influência do capital cultural no contexto escolar para uma aprendizagem matemática significativa

**Andreza Olivieri Lopes Carmignolli**

Universidade Estadual Paulista /CAPES (Brasil)  
carmignolli@hotmail.com

**Luci Muzetti**

Universidade Estadual Paulista (Brasil)  
lucirm@fclar.unesp.br

## Resumen

El trabajo titulado «La influencia del capital cultural en el contexto escolar para un aprendizaje matemático significativo» forma parte de la tesis de maestría titulada “*A influência dos capitais cultural, social e econômico no sucesso da trajetória escolar*” [La influencia de los capitales culturales, sociales y económicos en el éxito de la trayectoria escolar], en fase de calificación, que tiene como objetivo analizar como el capital cultural influye en el proceso de adquisición del conocimiento matemático. Mediante el análisis de los índices de matemáticas presentados en las evaluaciones, fue posible analizar como el capital cultural adquirido en el entorno familiar contribuye para el aprendizaje matemático. La base teórica utilizada fue orientada por los estudios de Pierre Bourdieu, para quién el capital cultural heredado de la familia ayudará en el proceso de adquisición del conocimiento de manera significativa, con los conceptos de habitus, ethos, capital cultural, capital social y estrategias de reproducción. La investigación ha sido hecha basándose en un enfoque cualitativo, con el objetivo de analizar los conceptos de capital económico, capital cultural, capital social y habitus, desarrollados en el interior de la familia delante de la cultura escolar y de la reestructuración de este habitus.

**Palabras clave:** capital cultural, aprendizaje matemático, papel de la escuela, evaluación

## Resumo

O trabalho “A influência do capital cultural no contexto escolar para uma aprendizagem matemática significativa” é parte da dissertação de mestrado intitulada *A influência dos capitais cultural, social e econômico no sucesso da trajetória escolar*, em fase de qualificação,

que tem como objetivo analisar como o capital cultural influencia o processo de aquisição do conhecimento matemático. Através da análise dos índices de matemática apresentados nas avaliações, foi possível observar como o capital cultural adquirido no meio familiar contribui para a aprendizagem matemática. O referencial teórico aqui utilizado foi norteado pelos estudos de Pierre Bourdieu, para quem o capital cultural herdado da família facilitará o processo de aquisição do conhecimento de forma significativa, a partir dos conceitos de habitus, ethos, capital cultural, capital social e estratégias de reprodução. A pesquisa foi feita com base em uma abordagem qualitativa, tendo como objetivo analisar os conceitos de capital econômico, capital cultural, capital social e habitus, desenvolvidos no interior da família frente à cultura escolar e à reestruturação desse habitus.

**Palavras-chave:** capital cultural, aprendizagem matemática, papel da escola, avaliação

### **Abstract**

The work entitled “The influence of the cultural capital in the school context to a significant mathematics learning” is part of the master’s thesis entitled “A influência dos capitais cultural, social e econômico no sucesso da trajetória escolar” [“The influence of the cultural, social and economic capital in the school trajectory success”], in qualifying stage, which has the objective of analyzing how the cultural capital influences the acquisition process of the mathematics knowledge. The theoretical background used was guided by Pierre Bourdieu’s studies, to whom the cultural capital inherited from the family will facilitate the knowledge acquisition process in a significant way, from the concepts of habitus, ethos, cultural capital, social capital and reproduction strategies. The research was carried out based in a qualitative approach, with the objective of analyzing the concepts of economic capital, cultural capital, social capital and habitus, developed in the interior of the family before the school culture and the restructuring of this habitus.

**Keywords:** cultural capital, Mathematics learning, school role, assessment

# Práticas docentes com Tecnologias de Informação e Comunicação: identificando barreiras

**Flavia Maria Uehara**

Doutoranda de la Universidad Estadual Paulista (Brasil)  
ueharafm@yahoo.com

**Dra. Maria Iolanda Monteiro**

Universidad Federal de São Carlos (Brasil)  
mimonteiro@ufscar.br

**Dr. Silvio Henrique Fiscarelli**

Universidad Estadual Paulista (Brasil)  
silvio@fclar.unesp.br

## Resumen

La inversión en la adquisición de recursos de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en las escuelas brasileñas es una cuestión bastante discutida en el país y una realidad que viene siendo construida en el país. Sin embargo, solo la adquisición de estos recursos por las escuelas no garantiza su aplicación en prácticas docentes. Así, si consideramos que la tecnología puede ser una herramienta de ayuda en el proceso de aprendizaje, es importante investigar las barreras enfrentadas por los profesores para la utilización de las TIC. Siendo así, este artículo busca identificar y discutir algunas barreras que se pueden encontrar en la práctica docente con estos recursos. Para ello, utilizamos como recorte analítico, los datos obtenidos durante la observación de clases realizadas en un laboratorio de informática de una escuela pública de años iniciales de la enseñanza fundamental. En general, como resultado conseguimos identificar que, de hecho, los profesores enfrentan algunas barreras como: la falta de entrenamiento pedagógico, la no percepción de los beneficios del uso de las TIC, la falta de planificación de las clases, la utilización de *software* inapropiado, y la falta de habilidad de los alumnos para el uso de las TIC.

**Palabras clave:** tecnologías de información y comunicación, práctica docente, barreras

## **Resumo**

O investimento na aquisição de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas escolas brasileiras é uma questão bastante discutida e uma realidade que vem sendo construída no país. No entanto, apenas a aquisição destes recursos pelas escolas não garante a sua implementação em práticas docentes. Assim, se considerarmos que a tecnologia pode ser uma ferramenta de auxílio no processo de aprendizagem, torna-se importante investigar as barreiras enfrentadas pelos professores para a utilização das TIC. Sendo assim, este artigo busca identificar e discutir algumas barreiras que podem ser encontradas na prática docente com estes recursos. Para tanto, utilizamos como recorte analítico, os dados obtidos durante a observação de aulas realizadas em um laboratório de informática de uma escola pública de anos iniciais do ensino fundamental. De maneira geral, como resultado conseguimos identificar que, de fato, os professores enfrentam algumas barreiras como: a falta de treinamento pedagógico, a não percepção dos benefícios do uso das TIC, a falta de planejamento das aulas, a utilização de softwares inapropriados e a falta de habilidade dos alunos para o uso das TIC.

**Palavras-chave:** tecnologias de informação e comunicação, prática docente, barreiras

# **Evaluación formativa y retroalimentación de aprendizajes desde un enfoque sociocultural**

**Claudio Cerón Urzúa**

Universidad Católica del Maule (Chile)  
cceron@ucm.cl

**Elizabeth Echeverría Aguilera**

Universidad del Bio Bio (Chile)

**Paulina Bravo González**

Universidad Católica del Maule (Chile)

**Valentina Parada Díaz**

Católica del Maule (Chile)

**Sara Valdés Muñoz**

Universidad Católica del Maule (Chile)

## **Resumen**

Entendemos la evaluación formativa como un proceso de mediación cultural que modifica el ambiente y el sujeto, al promover la regulación de la enseñanza y la autorregulación del aprendizaje. Dada su importancia, surge la necesidad de comprender cómo los profesores evalúan y retroalimentan a sus estudiantes, para saber aquello que se analizó; la forma en que los docentes realizan evaluaciones formativas y también de los tipos de retroalimentación que ellos aplican. La unidad de análisis que se utilizó fue la actividad inicial de clases, además, se investigó la asociación entre el tipo de respuesta que emiten los estudiantes y los distintos tipos de retroalimentación que otorga el docente. Se consideró una muestra de 180 profesores de historia y geografía, con un nivel de confiabilidad de un 95%, por lo que se utilizaron las filmaciones de aula, facilitadas por el Ministerio de Educación de Chile. Para la caracterización de variables, se codificó y categorizó el discurso de manera abierta y axial, lo que permitió la construcción de variables ordinales, que posteriormente fueron cuantificadas. Se calcularon frecuencias relativas y se construyeron tablas de contingencia para la relación entre variables. Se logró determinar que el discurso centrado en la enseñanza es la instancia más frecuente de evaluar, en las que se priorizan las preguntas de tipo cerrado en desmedro del uso de recursos de aprendizaje y

redes sistémicas, centradas en el estudiante. Por último, se consiguió hacer una asociación estadística significativa  $p < 0,001$  al correlacionar variables como tipos de respuesta y la retroalimentación y los diferentes tipos de esta última.

**Palabras clave:** evaluación formativa, regulación del aprendizaje, retroalimentación, Chile

## **Abstract**

We understand formative evaluation as a process of cultural mediation that modifies the environment and the subject, by promoting the regulation of teaching and self-regulation of learning. Due to its importance, appears the necessity to comprehend how teachers evaluate and give feedback to their students. To know that, it was analyzed the way teachers implement formative evaluations and also the types of feedback they apply. The unit of analysis used was the initial activity of the class, also, it was investigated the association between the type of answers given by the students and the different kind of feedback given by the teachers. It was considered a sample of 180 teachers of History and Geography, with a level of reliability of 95%, so classroom filming were used, provided by the Ministry of Education of Chile. For the characterization of variables, the discourse was encoded and categorized openly and axially, which permitted the construction of ordinal variables that were posteriorly quantified. There were calculated relative frequencies and there were made crosstabs for the relation between variables. It was possible to determine that the discourse focused on teaching is the most frequent instance of evaluation, in which close-ended questions are prioritized to the detriment of the use of learning resources and systemic networks focused on the students. Lastly, it was possible to make an significant statistical association  $p < 0.001$  when correlating variables such as types of answers, feedback and the different types of the latter.

**Keywords:** formative evaluation, regulation of learning, feedback, Chile

# Pedagogía dialógica en educación parvularia en contexto de vulnerabilidad

**Dra. Dalys Saldaña Espinoza**  
Universidad San Sebastián (Chile)  
dalys.saldana@uss.cl

**Dr. Mario Martín Bris**  
Universidad de Alcalá de Henares (España)  
mario.martin@uah.es

**Dra. Ángela Tamayo Pasten**  
Universidad de Alcalá de Henares (España)  
atamayopasten@gmail.com

## Resumen

Este artículo surge a partir de un estudio en el que se sistematizan las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulo en un contexto caracterizado como social y económicamente vulnerable, asumiendo el modelo de la pedagogía dialógica «Enlazando Mundos». Esta apuesta contempla el cambio en los ambientes educativos, transformándolos en aulas interactivas con el propósito de avanzar en el logro en la calidad de los aprendizajes de todos los niños y en él participan colaboradores de aprendizaje que ingresan al aula, asumiendo un rol pedagógico orientado al diálogo, entendimiento y bajo un enfoque curricular crítico comunicativo. El estudio es relevante, porque se inscribe en la educación inicial, como el periodo de vida trascendental para potenciar el desarrollo del ser humano. Metodológicamente, se desarrolla a través de un estudio de caso, empleando técnicas e instrumentos cualitativos. Sus resultados y análisis pretenden contribuir con un aporte científico en la generación de la igualdad de oportunidades de aprendizajes para todos los niños y niñas.

**Palabras clave:** pedagogía dialógica, educación parvularia, contextos de vulnerabilidad

## Abstract

This article is the result of a study in which the pedagogical practices of the early childhood educator are systematized in an educational context characterized as socially and econo-

mically vulnerable, adopting the Model of the Dialogical Pedagogy Linking Worlds. This a Model that fosters the transformation of educational environments by transforming them into interactive classrooms, with the purpose of promoting the achievement of the quality of the learning of all children, with the contribution of learning collaborators who enter the classroom, playing a pedagogical role oriented to dialogue, understanding and under a communicative critical curricular approach. The study is relevant because it is focused in early education, as the transcendental life period to enhance the development of the human being. Methodologically it is carried out through case study, using qualitative techniques and instruments. Its results and analysis aim to make a scientific contribution, in the generation of equal learning opportunities for all children.

**Keywords:** dialogic pedagogy, early childhood education, contexts of vulnerability

# Ida y vuelta: transportando virtudes sociales

**Eduardo Isaac Martínez Morales**

Universidad Autónoma de Querétaro (México)  
isaacmartinez.im94@gmail.com

**Spencer Jesús Castañón Flores**

Universidad Autónoma de Querétaro (México)  
spencerj.11@hotmail.com

**Regina Guaní Hurtado**

Universidad Autónoma de Querétaro (México)  
reggina\_6@hotmail.com

## Resumen

El transporte público en el estado de Querétaro es un espacio de encuentros cotidianos, donde se ubicó, a partir del diagnóstico previo de «ida y vuelta: siguiente parada», la sociabilidad. Existen relaciones fragmentadas, hostiles, cosificadas, que imposibilitan una convivencia distinta en ese espacio, sin trascender hacia la utopía de la sociabilidad. Una forma distinta de vivir en los espacios cotidianos es rescatando las virtudes sociales. El presente es un proyecto de intervención, organizado y definido bajo el enfoque del marco lógico con la metodología de la animación sociocultural, la estrategia didáctica retomada fue la recreación. Los resultados mostraron las virtudes presentes en las relaciones entre usuarios: la empatía como una virtud mayormente presente porque las experiencias son comunes, aunque solo sucede en condiciones de vulnerabilidad; la fraternidad se presenta cuando las personas están en condiciones de desventaja; la prudencia manifestada en los usuarios cuando consideran el respeto hacia el otro. Continuar trabajando en el transporte público se vuelve necesario porque es un espacio que educa y donde se manifiestan las virtudes sociales.

**Palabras clave:** sociabilidad, virtudes sociales, fraternidad, empatía, prudencia

## Abstract

Public transport in the state of Queretaro is a space of daily encounters, where you can locate, from the diagnosis, Round trip: next stop, sociability, that there are fragmented,

hostile, reified relationships that preclude a different coexistence in that space, without transcending towards the utopia of sociability. A different way of living in everyday spaces is to rescue social virtues. The present is an intervention project, organized under the logical approach with the methodology of sociocultural animation, the didactic strategy resumed was recreation. The results showed the virtues present in the relationships between users: empathy as a reality mostly present because experiences are common, although it only happens in conditions of vulnerability; Fraternity occurs when people are disadvantaged; the prudence manifested in the users when considering the respect towards the other. Continuing to work in public transport becomes necessary because it is a space where education and social virtues are realized.

**Keywords:** sociability, social virtues, fraternity, empathy, prudence

# Modernización del Departamento de Orientación y Convivencia Escolar a través del uso de las TIC

**Dra. Lenka Ana María Arellano Valdés**

Centro Educacional Municipal  
Mariano Latorre (Chile)  
orientlav@yahoo.es

**Dr. Mario Martín Bris**

Universidad de Alcalá de Henares (España)  
mariomartin@uah.es

## Resumen

La presente investigación pretende ser un aporte a la mejora de los procesos de gestión en el área de Orientación (Consejería), llevados a cabo en el Centro Educacional Municipal Mariano Latorre del sector sur de Santiago de Chile. La metodología ideada para esta investigación responde a un estudio exploratorio, descriptivo bajo la mirada de un paradigma emergente. Para ello, se ha diseñado un trabajo de campo orientado a dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿cuál es el mecanismo de gestión que utilizan los profesionales del departamento de Orientación y Convivencia Escolar en el servicio de consejería que realizan para una deliberación efectiva y eficiente entre los docentes en torno a diferentes problemáticas que implican a los estudiantes de toda la comunidad escolar? Al finalizar dicha investigación, se percibe claramente que los procesos de gestión realizados en forma manual por los profesionales, se dificulta debido al gran cúmulo de papelería archivada, producto de las diferentes atenciones realizadas a estudiantes, docentes y/o padres apoderados del centro educativo. Surgen problemas en la entrega oportuna de información solicitada por diferentes estamentos para la reflexión en torno a las atenciones de casos realizadas a través del servicio de consejería realizada por dicha unidad estamental.

**Palabras clave:** consejería, deliberación, calidad de servicios, TIC, programa

## **Abstract**

The present investigation intends to be a contribution to the improvement of Management processes in the Guidance area (Counseling) carried out in the (Mariano Latorre Municipal Educational Center) of the South Sector of Santiago de Chile, The methodology devised for this research responds to an exploratory and descriptive study, under the gaze of an emerging paradigm for it, has designed a field work aimed at answering the research question What is the management mechanism used by the professionals of the Department of Guidance and School Coexistence in the counseling service they carry out for an effective and efficient deliberation among the teachers around different problems that affect the students of the whole school community? At the end of this investigation, it is clearly perceived that the management processes carried out manually by the professionals is difficult due to the large amount of archived paperwork, product of the different attentions made to students, teachers and / or parents empowered by the educational center; problematizing the opportune delivery of information requested by different estates for the reflection around the attentions of cases made through the counseling service carried out by said class unit.

**Keywords:** bounseling, deliberation, quality of services, TIC, program

# **Trabalhando autoestima, percepção de qualidades e a importância da vida na educação básica: prevenção ao suicídio**

**Mayara Salles Gasparini Patini**

Graduanda, Universidade de São Paulo (Brasil)  
mayarapatini@usp.br

**Bárbara Soares, Graduanda**

Universidade de São Paulo (Brasil)  
barbara2.soares@usp.br

**Mayara Barbosa Santos, Graduanda**

Universidade de São Paulo (Brasil)  
mayara.barbosa.santos@usp.br

**Mônica Mitsue Nakano, Mestranda**

Universidade de São Paulo (Brasil)  
monica.nakano@usp.br

**Dra. Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves**

Universidad de São Paulo (Brasil)  
mgoncalves@eerp.usp.br

## **Resumen**

Este es el relato de la experiencia obtenida en el proyecto de extensión «Promoción de la Salud en la Educación Básica», proyecto que tiene como finalidad trabajar la promoción de la salud en escuelas públicas del municipio de Ribeirão Preto, ciudad del estado de São Paulo-Brasil, así como propiciar a los graduandos en Bachillerato y Licenciatura en Enfermería de la Universidad de São Paulo experiencias de enseñanza en salud en escuelas públicas. Los estudios han mostrado índices elevados de suicidio entre adolescentes, y al buscar los motivos que los llevan a cometer tal acto aparecen, entre otros, la cuestión del bullying en las escuelas, relacionado, entre otros factores, a la identidad de género, etnia y apariencia, que puede desencadenar la baja autoestima e incluso el suicidio. Esta temática fue identificada por las graduandas en Enfermería en las observaciones y conversaciones con los alumnos en aulas de Educación Básica. De ahí la importancia de trabajar la autoestima con estos jóvenes. Este trabajo es un recorte de la actividad «Autoestima, percep-

ción de sus cualidades y la importancia de la vida», realizada en 2017 con 256 alumnos de 11 salas del sexto al noveno año (de 11 a 14 años de edad), que generó reflexiones y trajo buenos resultados.

**Palabras clave:** promoción de la salud, autoestima, enseñanza fundamental, adolescente

## Resumo

Trata-se de um relato de experiência a partir do projeto de extensão «Promoção da Saúde na Educação Básica», que tem como finalidade trabalhar a promoção da saúde em escolas públicas do município de Ribeirão Preto, cidade do estado de São Paulo-Brasil, bem como propiciar aos graduandos em Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da Universidade de São Paulo experiências de ensino em saúde em escolas públicas. Estudos têm mostrado índices elevados de suicídio entre adolescentes, e ao se buscar os motivos que os levam a cometer tal ato aparecem, entre outros, a questão do bullying nas escolas, relacionado, entre outros fatores, à identidade de gênero, etnia e aparência, podendo desencadear a baixa autoestima e até mesmo o suicídio. Essa temática foi identificada pelas graduandas em Enfermagem nas observações e conversas com os alunos em salas de aula da Educação Básica. Daí a importância de se trabalhar a autoestima com estes jovens. Este trabalho é um recorte da atividade «Autoestima, percepção de suas qualidades e a importância da vida» realizada em 2017 com 256 alunos de 11 salas do sexto ao nono ano (de 11 a 14 anos de idade), que gerou reflexões e trouxe bons resultados.

**Palavras-chave:** promoção da saúde, autoestima, ensino fundamental, adolescente

## Abstract

This experience report from the project “Health Promotion in the Basic Education”, which aims to promote health in public schools in Ribeirão Preto, State of São Paulo - Brazil, as well as to promote experiences of teaching in public schools to the undergraduates in Nursing from the University of São Paulo. Studies have shown high rates of suicide among adolescents, and one of the reasons that may cause it is bullying: related with gender identity, ethnicity and appearance; unleashing low self-esteem and suicide. Nursing undergraduates through the observations and conversations with students in Basic Education identified this theme. That is why it is important to work with the self-esteem of these young people. This work is a clipping of the activity “Self-esteem, perception of its qualities and the importance of life” held in 2017 with 256 students from 11 classrooms of the sixth to ninth year (from 11 to 14 years of age), which generated reflections and brought good results.

**Keywords:** health promotion, self-esteem, elementary school, adolescent

# Relaciones entre formación inicial y autoeficacia para la enseñanza de la escritura

**Silza Ahumada**

Doctoranda de la Universidad Andrés Bello (Chile)  
s.ahumadatapia@uandresbello.edu

**Gerardo Bañales**

Universidad Andrés Bello (Chile)  
gerardo.banales@unab.cl

**Andrés Mendiburo**

Universidad Andrés Bello (Chile)  
andres.mendiburo@unab.cl

## Resumen

Se presentan los resultados sobre las secciones de formación inicial docente y autoeficacia para la enseñanza de la escritura del Cuestionario de Prácticas de Enseñanza de la Escritura aplicado 414 docentes de 4.º a 6.º grado de colegios públicos y particulares subvencionados por el Estado de Chile. En este texto se examina cuál es el grado de preparación que recibieron los docentes durante la formación inicial y cuál es su percepción de autoeficacia para la enseñanza de la escritura. Las respuestas de los profesores plantearon inquietudes sobre la cantidad de preparación que los docentes recibieron y el alcance que esto puede tener sobre cómo enseñan escritura en las aulas.

**Palabras clave:** prácticas de escritura, enseñanza la escritura, formación inicial docente, autoeficacia, educación primaria, Chile

## Abstract

This paper presents the results of the sections of Initial Teacher Training and self-efficacy for teaching the writing of the Writing Instruction in Primary Education Survey applied 414 teachers from 4th to 6th grade of public and private schools subsidized by the State of Chile. This text examines the preparation received by teachers during initial training and their perception of self-efficacy for the teaching of writing. Teachers' responses raised

concerns about the amount of preparation teachers received and the extent to which this may be about how they teach writing in the classroom.

**Keywords:** teacher education for teaching writing, teaching writing, writing instruction, self-efficacy, primary education, Chile

# **Boas práticas com tecnologias digitais da informação e comunicação: um levantamento da produção científica entre os anos de 2012 e 2016**

**Diene Eire de Mélo**

Universidade Estadual de Londrina (Brasil)  
diene.eire@uel.br

**Natália Sotoriva Brust**, Graduanda

Universidade Estadual de Londrina (Brasil)  
nataliasotorivabrust26@gmail.com

**Ariane Xavier de Oliveira**, Mestranda

Universidade Estadual de Londrina (Brasil)  
arianee,oliveira94@gmail.com

**Graziele Potoski**, Mestranda

Universidade Estadual de Londrina (Brasil)  
gra\_potoski@hotmail.com

**Ediléia Ferreira de Assis Pires**, Mestranda

Universidade Estadual de Londrina (Brasil)  
edileiassis@gmail.com

## **Resumen**

Esta investigación forma parte del grupo de estudios e investigaciones «DidaTic: tecnologías digitales, didáctica y aprendizaje». Con el paso de los años percibimos que las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) están cada vez más presentes en todos los ámbitos de nuestras vidas. A partir de esta realidad, el objetivo de este estudio fue analizar el uso didáctico de las TIC en la producción científica disponible en bases de datos SCIELO (Scientific Electronic Library Online) y ReCAAP (Repositorios Científicos de Acceso Aberto de Portugal). Los descriptores utilizados en las búsquedas fueron «buenas prácticas» y «TIC». Los criterios para la selección de las consultas fueron: a) publicación entre los años 2012 y 2016; b) modelo de artículo; c) publicado en lengua portuguesa; d) referidos a temas de educación. El análisis de los trabajos seleccionados permitió considerar el potencial de las TIC en el proceso de enseñanza como una forma de renovar las prácticas pedagógicas.

**Palabras clave:** buenas prácticas, tecnologías de la información y comunicación, educación

## Resumo

Esta investigação é parte do grupo de estudos e pesquisas «DidaTiC: tecnologias digitais, didática e aprendizagem». Com o passar dos anos percebemos que as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), estão cada vez mais presentes em todos os âmbitos de nossas vidas. A partir desta realidade, o objetivo deste estudo foi analisar o uso didático das TIC na produção científica disponível nas bases de dados do SCIELO (Scientific Electronic Library Online) e do RECAAP (Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal). Os descritores utilizados nas buscas foram «boas práticas» e «TIC». Os critérios para seleção das pesquisas foram: a) publicação entre os anos de 2012 e 2016; b) modelo de artigo; c) publicados em língua portuguesa; d) serem relativos à educação. A análise dos trabalhos selecionados, permitiu considerar o potencial das TIC no processo de ensino, como uma forma de renovar as práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** boas práticas, tecnologias da informação e comunicação, educação

# Tecnologias e crianças: um estudo bibliográfico

**Diene Eire de Mélo**

Universidade Estadual de Londrina (Brasil)  
diene.eire@uel.br

**Ana Carolina Chepak**, Graduada de Pedagogia

Universidade Estadual de Londrina (Brasil)  
nataliasotorivabrust26@gmail.com

**Ariane Xavier de Oliveira**, Mestranda

Universidade Estadual de Londrina (Brasil)  
Ariane.oliveira94@gmail.com

**Grazielle Potoski**, Mestranda

Universidade Estadual de Londrina (Brasil)  
gra\_potoski@hotmail.com

**Ediléia Ferreira de Assis Pires**, Mestranda

Universidade Estadual de Londrina (Brasil)  
edileiassis@gmail.com

## Resumen

Con el advenimiento de las tecnologías, especialmente con el surgimiento de Internet, los niños han tenido contacto con nuevos recursos educativos, a través del acceso a juegos educativos, vídeos, aplicaciones, localizados en los más diferentes dispositivos. En ese sentido, estos niños van estableciendo diferentes maneras de organización y pensamiento, y desarrollando su estructura psíquica integrándolas a las tecnologías. El objetivo de este estudio bibliográfico fue analizar la producción científica que da cuenta de la práctica tecnológica en la infancia, disponible en las bases de datos Scientific Electronic Library Online (SciELO) y en el Repositorio Científico de Acceso Abierto de Portugal (RCAAP) entre los años de 2007 e 2017. Los descriptores utilizados en ambos portales científicos fueron «Tecnologías educativas», «Tecnologías educativas» y «Tecnologías + niño». Como criterios de inclusión/exclusión fueron seleccionados: sólo los artículos científicos publicados en lengua portuguesa, en el área de educación. En el RCAAP se encontraron 10 artículos que correspondían a los criterios seleccionados, ya en el SciELO se encontraron solo 2. En posesión de los datos, se puede inferir que, a pesar de vivir en una cultura

digital, carecemos de estudios que amplíen y profundicen los aspectos relativos a las tecnologías y sus relaciones con la infancia.

**Palabras clave:** tecnologías, niños, infancia, estudio bibliográfico

## **Resumo**

Com o advento das tecnologias, especialmente com o surgimento da internet, as crianças foram tendo contato com novos recursos educacionais, por meio do acesso a jogos educativos, vídeos e aplicativos localizados nos mais diferentes dispositivos. Nesse sentido, essas crianças vão estabelecendo diferentes maneiras de organização e pensamento, desenvolvendo a sua estrutura psíquica integrando-as às tecnologias. O objetivo deste estudo de caráter bibliográfico foi analisar a produção científica que relata sobre as práticas tecnológicas no âmbito da infância, que se encontram nas bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) entre os anos de 2007 a 2017. Os descritores utilizados em ambos os portais científicos foram «Tecnologias educacionais», «Tecnologias educativas» e «Tecnologias + criança». Como critérios de inclusão/exclusão foram selecionados: somente artigos científicos, publicados em língua portuguesa, na área da educação. No RCAAP foram encontrados 10 artigos que correspondiam aos critérios selecionados, já no SciELO foram encontrados apenas 2. De posse dos dados, pode-se inferir que apesar de vivermos em uma cultura digital, carecemos de estudos que ampliem e aprofundem os aspectos relativos às tecnologias e suas relações com a infância.

**Palavras-chave:** tecnologias, crianças, infância, estudo bibliográfico

# **El liderazgo directivo y su influencia en el clima organizacional en colegios municipales de Concepción**

**Mg. Sandra Quiroz Ávila**

Pontificia Universidad Católica de Chile  
quirozavila@gmail.com

**Dra. Ángela Tamayo Pastén**

Asesora y docente de Educa Acción Agencia Técnica  
Educativa del Mineduc, docente colaboradora de la Universidad de Alcalá en Chile  
atamayopasten@gmail.com

## **Resumen**

Las escuelas municipalizadas en Chile y, en particular, en Concepción, se caracterizan por su contribución en el desarrollo de los estudiantes desde el nivel preescolar a los octavos años. Estas escuelas, desde el año 1992 a la fecha, son evaluadas formalmente por el Ministerio de Educación, mediante mediciones externas, cuyos resultados dejan en evidencia desafíos de profundos cambios que apuntan principalmente al rediseño de las prácticas docentes con el objeto de disminuir las brechas que las separan del sector particular subvencionado y privado. En este contexto, esta investigación, de carácter descriptivo, apunta a evaluar la gestión del equipo directivo en una realidad local en escuelas que pertenecen a la provincia de Concepción, con el objeto de dar a conocer a través de un estudio de tesis doctoral, las percepciones docentes de lo que ocurre al interior de las organizaciones. El objetivo general pretende determinar la relación entre el liderazgo directivo y el clima organizacional que perciben los docentes como una práctica que acerca a cinco colegios municipales de la comuna de Concepción hacia la búsqueda de una acción como escuela efectiva. Entre los principales resultados obtenidos destacan factores como el interés docente por un trabajo colaborativo y la importancia de la retroalimentación docente.

**Palabras clave:** liderazgo directivo, clima, trabajo colaborativo, retroalimentación docente

## **Abstract**

The Municipal's Schools in Chile, and, in particular, in Concepción, are characterized by their contribution to the development of students from pre-school to eighth grade. These schools, from 1992 to date, are formally evaluated by the Ministry of Education, through external measurements, whose results reveal the challenges of profound changes that point mainly to the redesign of teaching practices in order to reduce the gaps that they separate them from the private subsidized and private sector. In this context, this descriptive research aims to evaluate the management of the management team in a local reality, in Schools that belong to the province of Concepción, with the aim of making known through a doctoral thesis study, the perceptions teachers of what happens inside organizations. The general objective is to determine the relationship between managerial leadership and the organizational climate that teachers perceive as a practice that brings five municipal schools in the Concepción community closer to the search for an effective school action. Among the main results obtained, factors such as the teaching interest for collaborative work, importance of teacher feedback.

**Keywords:** management leadership, climate, collaborative work, teacher feedback, participation in the educational project update

# Estratégias de aprendizagem de alunos formandos de um curso de Pedagogia

**Paula Mariza Zedu Alliprandini**

Universidade Estadual de Londrina (Brasil)  
paulaalliprandini@uel.br

**Ludimila Alves da Silva**

Escola Menino Deus, Rolândia, Paraná (Brasil)  
ludimilasilva01@gmail.com

## Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo analizar la frecuencia en el uso de estrategias de aprendizaje de estudiantes de un Curso de Pedagogía de una Institución Pública de Paraná. En este estudio tomaron parte 63 participantes. Para la recolección de datos se utilizó la Escala de Estrategias de Aprendizaje (EEA-U), validada por Santos & Boruchovich (2015), que comprende tres factores y 35 preguntas de múltiple elección y 1 (opcional) abierta. Después de que los participantes estuvieran de acuerdo en tomar parte de la investigación, a través de la firma del Término de Consentimiento Libre y Esclarecido (TCLE), la EEA-U fue aplicada. En general, el uso de las diferentes estrategias de aprendizaje se presentó con baja frecuencia, sugiriendo una reflexión acerca del papel de los profesores en cuanto a sus prácticas pedagógicas y de la necesidad de una formación de los mismos en relación a la Teoría del Procesamiento de la Información, a fin de que los futuros los profesores sepan utilizar, animar y enseñar a sus alumnos a aprender a aprender.

**Palabras clave:** teoría del procesamiento de la información, estrategias de aprendizaje, aprendices, Pedagogía, Enseñanza Superior

## Resumo

O presente trabalho teve como objetivo analisar a frequência no uso de estratégias de aprendizagem de alunos formandos de um Curso de Pedagogia de uma Instituição Pública do Paraná. Participaram deste estudo 63 participantes. Para a coleta de dados foi utilizada a Escala de Estratégias de Aprendizagem (EEA-U), validada por Santos & Boru-

chovitch (2015) que compreende três fatores, contendo 35 questões de múltipla escolha e 1 (opcional) aberta. Após os participantes concordarem em participar da pesquisa, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a EEA-U foi aplicada. Em geral, o uso das diferentes estratégias de aprendizagem se apresentou com baixa frequência, sugerindo uma reflexão acerca do papel dos professores quanto às suas práticas pedagógicas e da necessidade de uma formação dos mesmos em relação à Teoria do Processamento da Informação, para que os futuros professores saibam usar, incentivar e ensinar seus alunos a aprenderem a aprender.

**Palavras-chave:** teoria do processamento da informação, estratégias de aprendizagem, formandos, pedagogia, ensino superior

# **La formación profesional dual como estrategia para generar aprendizajes significativos, formación integral y aumentar la competitividad en el sector industrial: estrategia de vinculación de educación media superior con el sector productivo en Querétaro, México**

**Dra. Lorena Rubio Navarro**

Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial  
y de Servicios 118 (México)

**Ing. Miguel Sigfrido Terán Ortiz**

Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial  
y de Servicios 118 (México)

**Lic. Miguel Ángel Aguirre Hernández,**

Instituto Queretano de Herramientales (México)

## **Resumen**

En México, la formación profesional dual es una estrategia que hemos implementado para generar aprendizajes significativos y aumentar la competitividad del sector industrial, en particular el sector de los plásticos, mediante una estrategia de vinculación de la educación pública con el sector productivo. El objetivo es incrementar la competitividad de los estudiantes y crear proyectos de vida orientados al sector de la industria de los plásticos, estudiantes con desarrollo de pensamiento científico y tecnológico que se manifieste en la creación de prototipos tecnológicos y que incida en su vocación por la vida científica. Los resultados son alentadores, los alumnos están adquiriendo las competencias de empleabilidad y las competencias de pensamiento tecnológico y científico necesarias para innovar e integrarse al sector industrial. El trabajo en equipo y el acceso a tecnología de punto ha permitido la generación de prototipos tecnológicos que se ha presentado en concursos estatales y nacionales. Estos prototipos resuelven problemáticas nacionales del sector de plásticos, y los alumnos han tenido la oportunidad de practicar con *softwares* que les brindan la posibilidad de incursionar en el diseño de moldes y que han optado ya por una carrera en el sector de plásticos y que se perfilan como recursos humanos especializados.

**Palabras clave:** modelo dual, educación no formal, competencias de empleabilidad, educación media superior, vinculación, sector productivo

## **Abstract**

In Mexico, dual professional training is a strategy that we have implemented to generate significant learning and increase the competitiveness of the industrial sector, particularly the sector of the talks, through a strategy of linking public education with the productive sector. The objective is to increase the competitiveness of students and create life projects oriented to the sector of the plastics industry, students with scientific and technological development that manifests itself in the creation of technological prototypes and that affects their vocation for life scientific. The results are encouraging, the students are acquiring the competences of employability and the technological and scientific thinking skills necessary to innovate and integrate into the industrial sector. Team work and access to knitted technology has allowed the generation of technological prototypes that has been presented in state and national competitions, these prototypes solve national problems of the plastics sector, students have had the opportunity to practice with software that They offer the possibility to venture into the design of molds and have already opted for a career in the plastics sector and are outlined as specialized human resources.

**Keywords:** dual model, non-formal education, employability skills, higher school education, linkage, productive sector

# **Análise de pesquisas sobre a aplicação do Desenho Universal para a aprendizagem visando à promoção de práticas pedagógicas inclusivas**

**Jacqueline Lidiane de Souza Prais**

Universidade Estadual de Londrina (Brasil)

jacqueline\_lidiane@hotmail.com

**Katiane Pereira dos Santos**

Universidade Estadual de Londrina (Brasil)

kati1841@hotmail.com

**Dra. Célia Regina Vitaliano**

Universidade Estadual de Londrina (Brasil)

reginavitaliano@gmail.com

## **Resumen**

Este trabajo presenta una revisión sistemática de producciones científicas brasileñas relacionadas a la aplicación de los principios del Dibujo Universal para el Aprendizaje (DUA) en la práctica pedagógica desde una perspectiva inclusiva. Para ello, se realizó una investigación sistematizada en el banco de informaciones de Google Académico, y en las bases de datos del Catálogo de Tesis y disertaciones de Capes, de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y disertaciones (BDTD) y del Portal de Periódicos de Capes a partir de los términos de búsqueda «Diseño Universal para el Aprendizaje» e «inclusión». Esta búsqueda posibilitó la identificación de 68 investigaciones, de las cuales tres de ellas se referían a la aplicación del abordaje del DUA en la práctica pedagógica para la inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales en la enseñanza regular. Las investigaciones identificadas versaban sobre: la aplicación del DUA en la enseñanza de las ciencias; en la enseñanza de Geografía; la accesibilidad a los contenidos para el alumno autista vía computadora. Además, los resultados de estas investigaciones muestran la potencialidad cualitativa de este abordaje didáctico para el perfeccionamiento de la práctica pedagógica y la consolidación de acciones didácticas que apuntan a satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

**Palabras clave:** educación inclusiva, Diseño Universal para el Aprendizaje, práctica pedagógica, investigaciones

## **Resumo**

Este trabalho apresenta uma revisão sistemática em produções científicas brasileiras quanto à aplicação dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva. Para tanto, foi realizada uma investigação sistematizada no banco de informações do Google Acadêmico, e nas bases de dados do Catálogo de Teses e dissertações da Capes, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações (BDTD) e do Portal de Periódicos da Capes a partir dos termos de busca «Desenho Universal para a Aprendizagem» e «inclusão». Essa busca possibilitou a identificação de 68 pesquisas, das quais três delas se referiam à aplicação da abordagem do DUA na prática pedagógica visando à inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. As pesquisas identificadas versavam sobre: a aplicação do DUA no ensino de Ciências; no ensino de Geografia e; a acessibilidade aos conteúdos para aluno autista via computador. Além disso, os resultados destas pesquisas mostram a potencialidade qualitativa desta abordagem didática para o aprimoramento da prática pedagógica e a consolidação de ações didáticas que visam satisfazer as necessidades de aprendizagem dos alunos.

**Palavras-chave:** educação inclusiva, Desenho Universal para a Aprendizagem, prática pedagógica, Pesquisas

# En torno a la calidad educativa

Ivonne Orielle Zurita Vargas

Academia de Guerra del Ejército de Chile  
ivonneorielle@hotmail.com

## Resumen

Este artículo presenta algunas reflexiones y consideraciones acerca de la calidad educativa, abordando la problemática de la enseñanza y aprendizaje de la lectura comprensiva en el primer ciclo de enseñanza básica, como uno de los factores relevantes que inciden en ella. Asimismo, expone los últimos resultados obtenidos en evaluaciones nacionales e internacionales en el área de lectura por los alumnos de 4.º básico; como también los cambios que se han suscitado en la renovación del Sistema de Evaluación de los Aprendizajes.

**Palabras clave:** calidad de la educación, Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes, proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, Plan de Evaluaciones Nacionales e Internacionales, objetivos de aprendizaje

## Abstract

This article presents some reflections and considerations about educational quality, addressing the problem of teaching and learning of reading comprehension in the first cycle of basic education, as one of the relevant factors that affect it. Likewise, it exposes the last results obtained in national and international evaluations in the Reading area by the 4th grade students; as well as, the changes that have arisen in the renovation of the Learning Appraisal System.

**Keywords:** quality of education, Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes, process of teaching and learning to read, Plan de Evaluaciones Nacionales e Internacionales, learning objectives

# **Respuestas afectivo-emocionales, rendimiento académico e interacción con un robot social en alumnos de educación básica**

**Espinosa Jaimes Alhelí del Carmen**

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla  
alheliejaim@gmail.com

**Reyes Meza Verónica**

Universidad Autónoma de Tlaxcala  
veronica.reyesm@uatx.mx

## **Resumen**

Atendiendo a la relevancia de las emociones, relaciones dentro del aula y la importancia de cómo las habilidades sociales y la generación de vínculos afectivo-emocionales son fundamentales para la mejora del proceso de aprendizaje, el presente avance de investigación tiene como objetivo exponer la relación entre las respuestas afectivo-emocionales, los procesos de interacción social y el rendimiento académico en alumnos de educación primaria, analizando cómo las emociones adaptativas o desadaptativas y la incapacidad de relacionarse con los demás, afectan la adquisición del aprendizaje.

**Palabras clave:** respuestas afectivo-emocionales, interacción social, rendimiento académico

## **Abstract**

Given the relevance of emotions, relationships inside the classrooms and the importance of how the social abilities and the creation of affective and emotional links are fundamental for the betterment of the learning process, this article has the objective to present the relationship between the affective and emotional responses, the processes of social interaction and academic performance of children in elementary education, analyzing how adaptive and disadaptive emotions and the inability to form relationships with others, affect the obtainment of knowledge.

**Keywords:** affective-emotional responses, social interaction, academic performance

# Técnica Solé 1

**Carlos Alberto Cárdenas Sanz**  
carlos.cardenas@miprepacetis75.mx

**Víctor Hugo Rocha**  
victor.rocha@miprepacetis75.mx

## Resumen

Con el compromiso de innovar en la educación media superior en México, y con tecnología de vanguardia, hemos construido este prototipo tecnológico en la línea de investigación educativa para recopilar los datos necesarios y desarrollar las competencias profesionales en el diseño, instalación, operación y mantenimiento de los sistemas de energía solares fotovoltaicos y eólicos con base en el consumo energético, y reducir el tiempo del retorno de la inversión, que nos ayude a la investigación, comercialización y fines educativos de la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (Uemstis). En este proyecto integramos las metodologías didácticas del aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aula invertida (AI) y la transversalidad (T) con las herramientas de la tecnología 4.0 y surge una nueva metodología didáctica denominada «metodología integral preparatoria de proyectos académicos» (Miprepa), aplicada en los proyectos de enseñanza y aprendizaje de las fuentes alternas de energía. En este proyecto de innovación tecnológica se han aplicado herramientas con tecnología de vanguardia que utiliza la industria 4.0, llevando a cabo las prácticas conforme al programa de estudios en el taller de carrera técnica de fuentes alternas de energía como piloto del plantel CETis N.º 75 en Mexicali (Baja California, México). Este proyecto es denominado «Técnica Solé 1» y es un sistema de energía híbrida por el tipo de energía fotovoltaico y eólico (sol-viento), además por sus componentes y su funcionamiento (aislado e interconectado).

**Palabras clave:** Miprepa, energía fotovoltaica y eólica, fuentes de energía alternas

## Abstract

With the commitment to innovate in upper secondary education in Mexico and with state-of-the-art technology, we have built this technological prototype in the line of educational research to gather the necessary data and develop the professional competences

in the design, installation, operation and maintenance of the solar photovoltaic and wind energy systems based on energy consumption, and reduce the time of the return on investment, to help us with research, marketing and educational purposes of the Higher Education Technological Industrial and Services Unit (UEMSTIS). In this project we integrate the didactic methodologies of project-based learning (PBL), the inverted classroom (AI) and transversality (T) with the tools of technology 4.0 and a new didactic methodology called “Integral Preparatory Methodology for Academic Projects”. denominated MIPREPA applied in teaching and learning projects of alternative sources of energy. This project of technological innovation has applied tools of the avant-garde technology that uses the industry 4.0 carrying out the practices according to the program of studies in the workshop of technical career of alternative sources of energy as pilot of the establishment CETis No.75 in Mexicali, Baja California, Mexico. This project is called “Técnica Solé 1” and is a hybrid energy system by the type of Photovoltaic and wind (Sun-Wind) in addition to its components and its operation (isolated and inter-connected).

**Keywords:** energy, photovoltaic, Wind-Power Generator

# Desarrollo de la identidad profesional de la educadora de párvulo en el proceso formativo de las prácticas en terreno

**Mag. María Inés Pinto**

Universidad Andrés Bello (Chile)  
comariapinto@unab.cl

**Dra. Cecilia Marambio**

Universidad Andrés Bello (Chile)  
cecilia.marambio@unab.cl

## Resumen

El presente estudio tiene por objetivo identificar las apreciaciones de las estudiantes de la carrera de Educación Parvularia respecto a la enseñanza y tipo de evaluación realizadas en sus prácticas de terreno, con el fin de innovar procesos de enseñanza-aprendizaje en las prácticas y así fortalecer competencias de liderazgo pedagógico en las estudiantes. Se ejecutó la indagación mediante el diseño descriptivo, con aplicación de metodología cualitativa, pues interesa conocer, desde la perspectiva de las estudiantes, el desarrollo de las prácticas en terreno, aplicando una encuesta con escala Likert. El estudio se aplicó a 26 estudiantes de la carrera en el campus República. Los análisis de la información explican que las estudiantes encuestadas tienen una apreciación favorable del desarrollo de las prácticas, pero los del primer año de la carrera manifiestan menor aprobación en los indicadores (23% de las encuestadas), lo que indica que las prácticas deben ser más sistemáticas en este periodo. Las estudiantes de años superiores manifiestan mayor aprobación (83% de las encuestadas). No obstante, se comprueba la importancia de realizar prácticas en terreno durante todo el desarrollo de la carrera para fortalecer el liderazgo pedagógico, lo que permite a las estudiantes adquirir la identidad profesional como educadora de párvulo.

**Palabras clave:** centro de formación, formación de docentes, práctica pedagógica, programa integrado estudio-trabajo.

## **Abstract**

The objective of this study is to identify the appreciations of the students of the Early Childhood Education Career with respect to the teaching and type of evaluation carried out in their field practices, in order to innovate teaching-learning processes in the practices, in order to strengthen the competences of Pedagogical leadership in the students.

The investigation was executed by means of the descriptive design, with application of qualitative methodology, since it is interesting to know from the perspective of the students the development of the practices in the field, applying a survey with a Likert scale, it is applied to 26 students of the career in the campus Republic.

The analysis of the information explains that the students surveyed have a favorable appreciation of the development of the practices, but those of the first year of the career, there is less approval in the indicators (23% of the respondents), which indicates that the practices should be more systematic in this period, students of higher years show greater approval (83% of respondents). However, the importance of doing field practices throughout the career development to strengthen the pedagogical leadership is verified, which allows the students to acquire the professional identity as a Parent Educator.

**Keywords:** training center, teacher training, pedagogical practice, integrated study-work program

## **Desarrollo del Programa de Preceptorías del Plantel Cancún II**

**Sunny Vanessa Chay Mendoza, Maribel Jiménez Rangel y Lorenzo Barrera Torres**  
Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Quintana Roo (México)  
sunny\_chay@hotmail.com

### **Resumen**

La educación es un proceso por el que se transmiten conocimientos, valores, costumbres, normas de conducta o maneras de ser. Ayuda a integrar a los individuos a una sociedad. Durante este proceso, las personas desarrollan capacidades físicas, intelectuales, habilidades, destrezas o técnicas. La educación es la base del desarrollo de un país. Pese a que el número de personas que desean ingresar a un nivel educativo se ha visto en aumento los últimos años en México, ha logrado avances importantes en su cobertura y en aumentar la escolaridad promedio de su población. Sin embargo, aún existen varios retos en la educación media superior, tales como el acceso y sobre todo la permanencia en nuestras instituciones educativas. Aún es muy común observar que los aprendizajes se condicionan al origen socioeconómico y/o procedencia geográfica. La poca cobertura de opciones educativas para los que menos poder adquisitivo tienen causa que el sistema educativo se convierta en un reproductor de desigualdad social. La educación en México tiene grandes retos, uno de ellos es el alto índice de alumnos que desertan. Intervienen varios factores, como la falta de interés, la poca adaptación de la escuela a las necesidades, la escasa economía o diversos problemas personales, los cuales generan malas decisiones de los alumnos y, finalmente, resuelvan abandonar sus estudios. Es por ello que, como integrantes de este sistema, es nuestro deber aportar estrategias que coadyuven a la permanencia de nuestros alumnos en las aulas. El propósito de este programa es la atención grupal e individual de los educandos para la oportuna detección de casos en condiciones de riesgo, bajo aprovechamiento académico y la adopción de medidas de atención a problemas específicos, con base a una implementación adecuada de distintas herramientas con las que cuenta la institución y con la idea de disminuir la deserción escolar por problemas varios, con especial énfasis en reprobación y en aumentar la permanencia escolar. El programa consta de asesoría académica (tutorías entre pares), acompañamiento para generar hábitos y técnicas de estudio, seguimiento al desempeño académico del estudiante, un taller de tareas, pláticas de escuela para padres, acompañamiento biopsicosocial y tutorías. Está conformado por el coordinador institucional de preceptorías, el coordinador estatal de

preceptorías, el gran preceptor director del plantel, el Grupo Colegiado de Preceptorías en el Plantel, el coordinador del Plan de Preceptorías en el Plantel (preceptor escolar) y, a nivel aula, por el preceptor de grupo, asesor académico o tutor.

**Palabras clave:** programa de Preceptorías, deserción escolar

## «100 informáticos dijeron»: la evaluación formativa y retroalimentación en el aula

**Víctor Hugo Carrillo Lizama**

Colegio de Educación Profesional  
Técnica del Estado de Quintana Roo (México)  
hugo695@hotmail.com

### Resumen

El proyecto «100 informáticos dijeron» se lleva a cabo en el plantel Conalep 102, Felipe Carrillo Puerto (Quintana Roo, México). El propósito es la evaluación formativa y retroalimentación de los conocimientos mediante una dinámica interactiva, divertida e innovadora con un formato similar al programa televisivo «100 mexicanos dijeron». Las preguntas están orientadas al módulo procesamiento de información por medios digitales que se imparte en el primer semestre de todas las carreras técnicas del sistema Conalep; el conductor del programa (docente) retroalimenta las respuestas con ayuda del público (estudiantes), generando un ambiente divertido y propicio para el aprendizaje significativo. Este proyecto se ha implementado desde el año 2016, y se ha vuelto una actividad característica del plantel. Atiende diversos ámbitos, contenidos conceptuales del programa de estudios del módulo antes mencionado, tales como uso de las tecnologías de información y comunicación, identificación de los riesgos del internet, aplicación de buenas prácticas de seguridad en la red, al igual que algunos temas de la cultura popular actual, además de desarrollar competencias genéricas para el perfil de egreso como «colaboración y trabajo en equipo», «expresión y comunicación», por supuesto se hace uso de diversas habilidades socioemocionales, propicia la participación activa y movimiento de saberes. Consta de dos etapas, la primera es «en el aula», y esta forma parte de la secuencia didáctica al finalizar cada unidad de aprendizaje, en donde todo el grupo participa, tiene por objetivo realizar una evaluación formativa y retroalimentación de contenidos para detectar áreas de oportunidad y redirigir el curso del módulo. La segunda etapa, a sugerencia de los estudiantes es la «gran final» que consiste en enfrentar a los mejores alumnos de cada grupo durante la Semana Nacional de Ciencia y Tecnología. ¿Quién no se ha imaginado concursando en un programa de televisión? «100 informáticos dijeron» es la solución perfecta para un rato de diversión y aprendizaje.

**Palabras clave:** proyecto «100 informáticos dijeron», evaluación formativa, retroalimentación de conocimientos, aprendizaje significativo

## Encuentro estudiantil «Proyectarte, el arte de transformarte»

**Randy Joel Estrada Campos**

Colegio de Educación Profesional  
Técnica del Estado de Quintana Roo (México)  
randycaprio1@gmail.com

### Resumen

El proyecto nace en clase al analizar las principales problemáticas que limitan la elaboración del proyecto de vida en los adolescentes. Se consolidó la información en clases sobre dichas problemáticas con datos arrojados por diversas fuentes como: Inegi, prensa local y encuestas aleatorias de primera mano a los adolescentes. Los datos arrojados en dicho análisis nos llevaron a encontrar los cinco principales problemas que afectan a los adolescentes de dichas regiones y que se volvieron los ejes temáticos de nuestras reflexiones: la drogadicción, el alcoholismo, la desmotivación, la baja autoestima y el fracaso escolar. Diseñamos actividades lúdicas y exponenciales que permitieran proyectar a los alumnos de la escuela sede los hallazgos más importantes y sus repercusiones en la vida de los adolescentes para crear una reflexión que a su vez generara un efecto retroalimentador. El encuentro académico «Proyectarte» reforzó el proceso de enseñanza-aprendizaje para generar cambios sustanciales en el aula y en la vida de los adolescentes, así como potenció su creatividad e innovación. «Proyectarte» permitió que los alumnos desarrollaran sus habilidades comunicativas y socioemocionales, como escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes; también reforzó en ellos su pensamiento crítico y reflexivo. La actividad benefició a 200 alumnos participantes de la Escuela Secundaria Técnica 35 y a 50 organizadores del Conalep Cancún 3. El encuentro constó de 5 ponencias y cada una de ellas de una actividad lúdica reflexiva. Al final, los organizadores se autoevaluaron; como profesor los evalué con una rúbrica sobre sus comisiones y los participantes evaluaron el encuentro con una encuesta.

**Palabras clave:** «Proyectarte», adolecentes, problemática adolescente en México



## **Capítulo IV**

### **Educación superior y su vinculación a la sociedad**



# La naturaleza de la universidad

**Dra. Luz Marina Acevedo Tovar**

Decana de la Facultad de Educación  
Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima)  
luzmacevedo417@gmail.com

## Resumen

¿Es la universidad una institución educativa o es más bien un centro de capacitación para el desempeño profesional? La respuesta a esta pregunta determina la naturaleza de la universidad. Se trata de dos conceptos distintos pero no excluyentes. Si la universidad es un centro de capacitación profesional será suficiente que brinde conocimientos científicos y entrene a los alumnos en técnicas y procedimientos para el desempeño del ejercicio profesional. Sin embargo, hoy es indispensable que el docente universitario sea también un educador y educar es formar integralmente a los futuros profesionales, lo cual implica la construcción de conocimientos, el desarrollo de capacidades intelectuales y motoras y la adquisición de actitudes. En esta última influye significativamente la actitud del docente.

**Palabras clave:** universidad, educación, capacitación profesional, formación integral

## Abstract

Is the university an educational institution or is it rather a training center for professional performance? The answer to this question determines the nature of the university. These are two different but not exclusive concepts. If the university is a professional training center it will be sufficient to provide scientific knowledge and train students in techniques and procedures for the performance of professional practice. However, today it is essential that the university teacher is also an educator and educate is to train future professionals comprehensively, which involves the construction of knowledge, the development of intellectual and motor skills and the acquisition of attitudes. In the latter, the attitude of the teacher is significantly influenced.

**Keywords:** university, education, professional training, comprehensive education

¿Es la universidad una institución educativa o es más bien un centro de capacitación para el desempeño profesional?

La respuesta a esta pregunta determina la naturaleza de la universidad. Obviamente me estoy refiriendo a dos conceptos distintos, pero no excluyentes de lo que entendemos por universidad, y de lo que entendemos por universidad dependerá lo que pensamos y hacemos en la universidad desde el rol de docentes o desde el rol de estudiantes. Si se piensa en la universidad únicamente como un centro de capacitación para el desempeño profesional, entonces será suficiente que la universidad se limite a brindar conocimientos con cierto nivel de profundidad y rigurosidad, acerca de lo que yo llamo las o la ciencia eje de la carrera y a entrenar a los estudiantes en las técnicas o procedimientos que garanticen un buen desempeño en el ejercicio profesional; pero ¿es esto suficiente?, ¿es todo lo que la sociedad necesita? Seguro que no. Ciertamente, en el mundo de hoy son necesarias la ciencia y la técnica; sin embargo, para que ellas estén realmente al servicio de la sociedad y sean útiles para construir y no para destruir, es indispensable la presencia de los valores; no como tema de discursos o declaración de buenas intenciones, sino como un verdadero y real compromiso de vida.

Docente educador, ¿un mito?...

En la actualidad, más que en ninguna otra época, el trabajo del docente, en todos los niveles formativos, desde el nivel inicial hasta el nivel superior, tiene una exigencia que se torna impostergable, urgente, vital y que responde a una necesidad que supera los límites de la cuestión académica, es mucho más de lo que algunas personas consideran tradicional competencia de las instituciones educativas, me refiero al enfoque auténticamente educativo del trabajo docente versus el enfoque instructivo de ese mismo trabajo. Todos los profesores con alguna formación pedagógica sabemos que los objetivos de enseñanza que nos planteamos en nuestro trabajo pueden estar, o bien dirigidos a incrementar, desarrollar o promover en nuestros estudiantes ciertas habilidades intelectuales o destrezas motoras exclusivamente, o bien nuestros objetivos, en todos y cada uno de los niveles de enseñanza, pueden estar dirigidos a lo que ya en 1969 K. Rogers y los humanistas llamaban «el pleno funcionamiento de la persona»; el ser humano que a través de «aprendizajes experienciales» va logrando cada vez mayores niveles de desarrollo personal integral e integrado. Integral porque todos los aspectos que constituyen y definen su ser van desarrollándose hacia niveles de plenitud, e integrado porque ese ser humano que aprende y se desarrolla no está solo, es miembro de una sociedad, de una comunidad y, por tanto, es un ser con historia, con motivaciones, con necesidades, con relaciones con otras personas, con expectativas, con conflictos, con deseos, etc.; es la persona y su ambiente psicosocial; la persona y su «espacio vital», en términos de la psicología del campo cognoscitivo.

El ir consiguiendo mayores niveles de desarrollo integral e integrado supone que la persona también va logrando un mayor nivel de desarrollo intelectual, pues los aprendizajes modifican sus estructuras cognoscitivas, las afinan, las perfeccionan, las hacen cada vez más claras, más coherentes, más integradas, más equilibradas, y, como dice Piaget, ellas permiten al sujeto «ir conquistando cada vez más su propia identidad».

Probablemente algunas de las personas que leen estas líneas podrían pensar que, hoy en nuestra sociedad, hablar de que la educación forme seres humanos plenos e integrados no es posible o que estas palabras más bien expresan las buenas intenciones de algunos docentes idealistas o soñadores, quienes alejados de la realidad, manifiestan sus fantasías o sus irrealizables deseos. Pues no, yo sostengo que aquí, en el momento presente, en esta realidad histórico-socio-cultural concreta, en el Perú, hoy, es urgente que la escuela, en todos sus niveles, las instituciones de educación superior y la universidad se planteen como objetivos la formación integral del ser humano, de lo contrario, se corre el riesgo de permanecer indiferentes ante el avance de la deshumanización, del caos que surge como producto de la ruptura de valores morales y de relegar la ética al último rincón de las conciencias.

Muchos de nuestros problemas sociales actuales, si bien no dependen directamente, de alguna manera son favorecidos, alentados o permitidos a partir de nuestra actual educación: deshumanizante, mecanicista, memorista, en palabras de Freire: «bancaria», una educación en la que la mayoría de los estudiantes ni siquiera logran desarrollar sus habilidades intelectuales a un nivel que les permita asumir un trabajo académico serio. Nuestra educación escolar actual no capacita a los jóvenes para la lectura comprensiva, no entrena en ellos la capacidad de concentración, de atención, de análisis, no desarrolla el pensamiento lógico ni ninguna de esas «estrategias cognoscitivas» a las que se refiere Gagné. Por tanto, ni aún esos objetivos instructivos se cumplen. La motivación de nuestros estudiantes del nivel escolar y aún de los niveles postescolares es la nota. En el nivel escolar, el objetivo de la mayoría de los estudiantes y de muchos padres de familia es «estudiar para la nota» y eso es casi lo único que ellos persiguen.

En la universidad, la finalidad que se plantea la mayoría de los estudiantes, especialmente al inicio de sus estudios profesionales, es conseguir los calificativos que les aseguren pasar de año y finalmente obtener el certificado o el diploma, sin tener en cuenta que estudiar no siempre equivale a aprender y que los altos calificativos pueden no garantizar el aprendizaje. En esta situación, presenta aún mayor dificultad plantearse objetivos educativos que tiendan a conseguir ese desarrollo integral e integrado, al cual he hecho referencia líneas arriba. Además, porque el cumplimiento de estos objetivos exige del estudiante mucho mayor esfuerzo y dedicación, y demanda del docente una sólida formación científica y técnico-pedagógica, basada en un compromiso personal con sus

alumnos, con su actividad como docente, con la sociedad y con el país. Es decir, una formación docente fundamentada en valores.

Probablemente muchos de los profesores que leen estas líneas pueden pensar que el tema de la educación integral es pertinente para los niveles iniciales de escolaridad o para la escuela primaria, tal vez para el trabajo con niños y hasta con adolescentes, pero no para el nivel universitario, no con jóvenes o adultos; sin embargo, creo que es importante subrayar que la educación no es una actividad que esté presente en una época de la vida, es una actividad de toda la vida. Y si esto es así para toda persona, para todo profesional, cualquiera sea su campo de desempeño profesional, lo es doblemente para aquellos que se están formando para ser docentes. Si el compromiso es mucho mayor y con un mayor nivel de exigencia, porque los profesores de las facultades de educación forman a quienes, a su vez, formarán las futuras generaciones, las cuales determinarán lo que será la sociedad del futuro. Y, entonces, ¿cómo formar a esos futuros formadores?... Seguramente, hay mucho que decir al respecto; muchas teorías, muchos enfoques sobre el trabajo docente, muchos principios de los cuales partir y entonces es imposible abordar todos los aspectos que se encuentran al interior de este tema, desde estas líneas; por tanto, me referiré a un principio fundamental que, en mi opinión, debe estar presente en la formación de todo profesional y muy especialmente del docente educador, y a algunos supuestos a tener en cuenta en la práctica del docente formador de formadores, es decir, del docente de las facultades de educación.

**Principio fundamental:** formación integral

El principio de formación integral mencionado alude a tres dimensiones formativas fundamentales: conocimientos (estructura cognitiva del aprendiz), capacidades (capacidades intelectuales desarrolladas por el aprendiz que posibilitan a este procesar los contenidos que el sujeto incorpora a su estructura de conocimientos) y actitudes. Claro que estas tres dimensiones no son independientes, más bien se encuentran integradas, es imposible referirse a una de ellas sin la presencia de las otras dos.

Por tanto, para que la formación sea realmente significativa debe ser integral.

La estructura cognoscitiva del alumno debe contener conceptos, ideas con las que el nuevo conocimiento se pueda enlazar o relacionar. En esta relación es fundamental el papel de las capacidades intelectuales desarrolladas por el estudiante.

Es importante subrayar que si bien los conocimientos requieren de las capacidades intelectuales para relacionarse e integrarse a la estructura cognoscitiva del estudiante, este es un trabajo intelectual esforzado y el esfuerzo, para llevarse a cabo, requiere motivación y la motivación es un proceso afectivo; el estudiante tiene que querer relacionar lo que ya sabe en relación a un tema con aquello nuevo que aprenderá; en otras palabras, tiene

que querer aprender y, en este aspecto, es muy importante la actitud del docente frente a los estudiantes y la actitud del docente frente al tema o contenido que pretende enseñar.

**Las actitudes que nuestros alumnos tienen influyen de manera decisiva en su aprendizaje y estas actitudes son influidas significativamente por la actitud del docente.**

**Algunos supuestos en los que se fundamenta el trabajo del docente educador:**

- a) El estudiante responde y aprende desde y para su ser persona integral.
- b) La experiencia de aprendizaje en la que participan el docente y los alumnos es siempre una experiencia de aprendizaje mutuo.
- c) El alumno es una persona en la que todas y cada una de sus dimensiones (física, psicológica, intelectual, emocional, afectiva y social) se encuentran en proceso de desarrollo.
- d) El alumno es un ser digno de respeto y consideración, y se le debe reconocer los derechos de toda persona, además de los derechos propios de su edad.
- e) El alumno siempre tiene algo interesante e importante que decir y es necesario escucharlo.
- f) La solución de los problemas del estudiante puede ser orientada o inducida por el docente; pero finalmente debe ser descubierta, decidida y asumida por el propio alumno.
- g) La clase es un momento y un lugar en el cual el docente y los estudiantes unen esfuerzos en pos de un objetivo común.
- h) La crítica como resultado de un riguroso análisis racional puede y debe ser alentada y orientada (presentando todas las contingencias posibles) por el docente, aunque ello comprometa sus propias ideas y convicciones.

## **Referencias**

Manifiesto de Córdoba: La juventud Argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud-América.

La relación universidad-sociedad: una visión crítica

Luis Alberto Malagón Plata\* 2016

Bonvecchio, Claudio. El Mito de la Universidad Ed. Siglo XX, UNAM, 10ª edición, México 1999

Berta Gallo Gallo, EL ROL DE LA UNIVERSIDAD EN LA SOCIEDAD PERUANA

# El Observatorio Iberoamericano de Calidad de la Equidad Universitaria: Oracle

**Diego Castro Ceacero**

Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO), Universitat Autònoma de Barcelona  
diego.castro@uab.cat

## Resumen

En los diversos sistemas educativos y desde una mirada internacional se han superado ya las diferentes políticas de corte cuantitativo y se vienen sustituyendo por otras actuaciones de tipo cualitativo, que pretenden focalizarse en la calidad de las acciones orientadas a asegurar la equidad. La presente ponencia tiene un doble objetivo, ya que, por un lado, pretende contextualizar y delimitar la equidad en la educación superior y, por otro, presentar una estrategia para su mejora y desarrollo a través de un observatorio internacional. Partimos de la premisa de que la equidad en educación superior debe orientarse a prevenir, mejorar, comprender y evitar las situaciones de vulnerabilidad, y atender a los colectivos con mayor tendencia a la exclusión de los estudios terciarios. Para atender el objetivo de la equidad en la educación superior presentamos el proyecto Oracle, una iniciativa financiada por la Unión Europea que tiene por misión crear una estructura reticular cuya finalidad es el intercambio y estudio de experiencias para asegurar la calidad de la equidad en las universidades latinoamericanas.

**Palabras clave:** equidad, universidad, calidad, grupos vulnerables, exclusión

## Abstract

In the different educational systems and from an international perspective, the different quantitative policies have already been surpassed and replaced by other qualitative actions that aim to focus on the quality of actions aimed at ensuring equity. The present paper has a double objective since on the one hand it seeks to contextualize and delimit equity in higher education and, on the other hand, present a strategy for its improvement and development through an international observatory. We start from the premise that equity in higher education should be oriented to prevent, improve, understand and avoid situations of vulnerability and serve the groups with the greatest tendency to leave

tertiary education. To meet the objective of equity in higher education we present the ORACLE project, an initiative funded by the European Union whose mission is the creation of a reticular structure whose purpose is the exchange and study of experiences to ensure the quality of equity in the Latin American universities.

**Keywords:** equity, university, quality, vulnerable groups, exclusion

## Introducción

La educación superior en Latinoamérica atraviesa por un importante proceso de reestructuración encaminado a mejorar sus niveles de calidad y a aumentar el acceso a sectores que históricamente no lograban realizar estudios superiores. En esa línea, las acciones que aseguran la calidad de la equidad educativa han sido un factor de éxito determinante, como lo dejan de manifiesto la 48.<sup>a</sup> Conferencia Mundial sobre Educación Superior (Unesco, 1999), la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Orelac-Unesco, 2007) y los diferentes aportes del proyecto Accedes (2015).

Los escenarios actuales se caracterizan por su diversidad cultural y social, acompañada de altos niveles de desigualdad económica, lo que dificulta cumplir con el derecho de los ciudadanos a recibir la educación necesaria para su verdadero desarrollo personal, social, laboral y comunitario.

Desde esta perspectiva, para que la educación sea de calidad, es imprescindible que contribuya a expandir la capacidad humana, promover el desarrollo de las habilidades de las personas, incrementar su nivel de desarrollo personal y humano, y garantizar un modelo de vida que promueva el valor de la libertad humana (Sen, 1998). Por lo tanto, las universidades deben ser algo más que instituciones que prestan un servicio; deben convertirse en organizaciones que posibiliten el crecimiento personal de ciudadanos que son diferentes entre sí y organizaciones que contribuyen al desarrollo económico, científico, social y cultural.

En esa línea, en el proyecto Oracle, la calidad de las instituciones de educación superior (IES) no puede comprenderse sin incorporar la equidad al constructo calidad. Podemos decir que ambas dimensiones no pueden abordarse de forma separada. La calidad de las IES va ligada a su capacidad para favorecer el acceso a la formación terciaria de la población más vulnerable; la calidad de una universidad no solo depende de indicadores de productividad y resultados tangibles, sino debe además incorporar variables que permitan verificar su compromiso activo con la equidad. Así, bien podríamos decir que desde una óptica contextual y comprometida con el verdadero desarrollo de las personas, las comunidades y la sociedad, no hay calidad sin equidad. Por ello suscribimos la aportación de Gairín (2008), cuando define la 'equidad' como la compensación y ajuste a la di-

ferencia de necesidades y que se orienta a proporcionar igualdad de oportunidades en los diferentes momentos del proceso educativo, la identificación de las diferencias iniciales del estudiantado que accede y el diseño de estrategias de intervención que contribuyan a reducir las desigualdades de manera progresiva. Estas intervenciones se pueden realizar en cuatro frentes diferenciados (Malaise y otros, 2014):

<input type="checkbox"/> Equidad	<input type="checkbox"/> Intervención
<input type="checkbox"/> En el acceso	<input type="checkbox"/> Acciones para promover la igualdad de oportunidades
<input type="checkbox"/> En el ambiente de aprendizaje	<input type="checkbox"/> Utilizar principios de las escuelas: comprensiva o comprensiva
<input type="checkbox"/> En el éxito académico	<input type="checkbox"/> Educación compensatoria, discriminación positiva, evaluación formativa
<input type="checkbox"/> En los resultados	<input type="checkbox"/> Adaptación curricular

**FIG. N.º 1 La equidad y sus modelos de intervención**

Por su parte, Bolívar (2012) aporta una serie de consideraciones sobre los elementos que afectan a la equidad y sus pautas de intervención:

- Equidad en el acceso o la igualdad de oportunidades: todos los individuos o grupos tienen las mismas opciones en el acceso a los niveles educacionales.
- Equidad en el ambiente de aprendizaje: todos los estudiantes deben disfrutar de las mejores condiciones de aprendizaje.
- Equidad de logro o éxito académico: todos los estudiantes adquieren unos mínimos en dominio competencial.
- Equidad en los resultados: se aseguran las mismas oportunidades para utilizar el conocimiento adquirido.

La equidad en la educación es sensible a las diferencias interpersonales y busca la justicia educativa; en tal sentido, los programas de intervención deben dirigirse a todos los actores: estudiantes, profesores y personal administrativo, y su diseño se iniciará con la identificación de su diversidad en un espacio/tiempo concreto: género, etnia, entorno social y cultural, capacidades iniciales, entre otras.

Cabe señalar que la mayoría de las iniciativas existentes en esta línea se orientan a atender a un mismo colectivo (el estudiantado) y una sola función (la docencia), y deja los restantes colectivos (profesorado y gestores) y las demás funciones (investigación y gestión) claramente desatendidas. Tras varios años de iniciativas y actuaciones, se entiende necesario superar ese enfoque, parcial y limitado, orientado solamente al alumnado para ampliarlo y reorientarlo de una manera más plural, orgánica y comprometida con los diferentes estamentos y funciones que configuran la comunidad universitaria. Nos gusta pensar como hipótesis que este escenario se configura en la medida en que la incorporación del discurso de la equidad y la atención a la diversidad son relativamente

recientes en la etapa de estudios superiores; de ahí que no haya sido muy prolijo su desarrollo. El proyecto Oracle justamente pretende superar esta mirada parcial y mecánica, y sustituirla por otra más orgánica y compleja (Gairín, Castro y Rodríguez, 2014).

### **Marco conceptual**

La literatura ha sido amplia, ya que la univocidad terminológica no ha sido una fortaleza en este ámbito de trabajo. Por ello se hace necesario contextualizar y acotar el sentido de algunos de los términos más utilizados en el foco de la equidad en la educación superior. Nos detendremos en dos lógicas diferentes, por un lado sobre la vulnerabilidad y sus conceptos afines y, por otro, los diferentes colectivos que requieren mayor atención en el contexto universitario. Solo partiendo de este doble nivel de análisis comprenderemos las bondades y ventajas del proyecto Oracle.

### **Colectivos vulnerables**

Los colectivos vulnerables pueden entenderse como los grupos que se desarrollan en entornos de riesgo y que pueden abocarse a la exclusión social por sus limitadas oportunidades de acceso, permanencia y egreso exitoso de las universidades habida cuenta las condiciones de desigualdad por motivos geográficos, étnicos y sociales. La literatura sistematiza como ejemplo de grupos vulnerables o excluidos a aquellos pertenecientes a pueblos indígenas, afrodescendientes, personas con discapacidades, mujeres, trabajadores rurales y urbanos, entre otros, de acuerdo a los particulares contextos y realidades socio-culturales e institucionales.

Blanco (2007) identifica que los colectivos vulnerables se encuentran en una situación de desigualdad en lo que se refiere al acceso, a la continuidad de estudios y a los resultados de aprendizaje. Igualmente afirma que las poblaciones vulnerables están conformadas por personas que por su naturaleza o por determinadas circunstancias se encuentran en mayor medida expuestas a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden, y califica la vulnerabilidad como un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas y que retrasa el desarrollo de los pueblos. Se identifica además que la vulnerabilidad es una situación resultante de la desigualdad que, por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos y biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales), se presenta en grupos de población, y les impide aprovechar las riquezas del desarrollo humano y, en este caso, las posibilidades de acceder al servicio educativo. La vulnerabilidad se refiere específicamente a poblaciones que presentan las siguientes condiciones:

- **Institucionales.** Carencia de un desarrollo institucional en las escalas local y regional que atienda las necesidades básicas de las poblaciones; dificultades de comunicación y relaciones de dependencia y desequilibrio con la economía de mercado; asentamientos en zonas de difícil acceso y de alto riesgo, rurales dispersas o urbanomarginales.
- **Ambientales y del entorno.** Ausencia de manejo sostenible del medio ambiente, deterioro de ecosistemas por fenómenos de extracción indiscriminada de recursos naturales. Presencia de cultivos ilícitos que degradan los ecosistemas, e intensifican todo tipo de problemas económicos, sociales y culturales. También la presencia de condiciones de extrema pobreza, expansión de situaciones de violencia armada y desplazamiento forzoso; zonas de frontera, factores como la falta de documentación y el contrabando.
- **Salud.** Problemas graves de seguridad alimentaria. Problemas de desnutrición. Altos índices de mortalidad, que afectan especialmente a niños y niñas, mujeres y ancianos.
- **Culturales.** Situación de discriminación o riesgo de extinción no solo en términos biológicos, sino también sociales y culturales. En el caso de las minorías étnicas, la vulnerabilidad está relacionada con las afectaciones a la integridad y a la capacidad de pervivir, transformar condiciones de vida y lograr legitimidad en su interacción con el resto de la sociedad, sin perder su cohesión, autonomía e identidad.
- **Educativos.** Bajos índices de escolaridad. Dificultades frente a los procesos de aprendizaje. Deserción y abandono.

De todo lo expuesto anteriormente, y en forma de ideograma, podemos representar las diferentes relaciones semánticas de los diferentes conceptos apuntados en la siguiente figura (Gairín, Rodríguez y Castro, 2013):

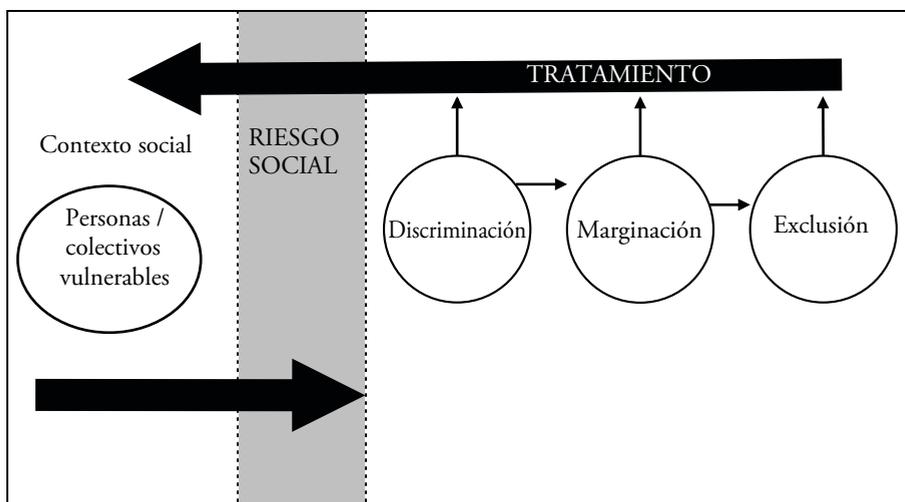


Fig. N.º 2 Vulnerabilidad y conceptos afines

*Riesgo social*

La mayor parte de estudios sobre este constructo lo asocian a la privación de bienes materiales y a situaciones económicas muy desfavorecidas que pueden generar la exclusión del entorno social. Se identifica la población en riesgo de pobreza o exclusión como el número de personas que se encuentran en riesgo de pobreza, en situación de privación material grave o bien que viven en hogares con una intensidad de trabajo muy baja. El estudio de las tres condiciones establecidas puede darnos una idea más concreta del concepto «riesgo social» (Gairín, Rodríguez y Castro, 2013):

- Deben considerarse las personas que viven en hogares con una intensidad del trabajo del hogar por debajo del umbral fijado en el 20%. La intensidad del trabajo del hogar se refiere a la relación entre, por una parte, el número de meses que todos los miembros del hogar en edad de trabajar han estado laborando durante el año de referencia de los ingresos y, por otra, el número total de meses que, en teoría, podrían haber sido trabajados por los miembros del mismo hogar. Una persona en edad de trabajar se define como una de 18 a 59 años, no siendo estudiante de 18 a 24. Los hogares compuestos solo por niños, estudiantes menores de 25 o personas de 60 años o más están excluidos del cálculo del indicador.
- Población en riesgo de pobreza después de transferencias sociales. Se considera que el umbral de pobreza fijada para este indicador es el 60% de la mediana de la renta nacional disponible equivalente.
- Población en situación de privación material grave. Cabe considerar a las personas que no disponen de recursos para enfrentar al menos cuatro de las siguientes situaciones: a) pagar el alquiler y las facturas corrientes; b) calentar correctamente su vivienda; c) enfrentar gastos imprevistos; d) comer carne, pescado o proteínas equivalentes con regularidad (días alternos); e) pasar una semana de vacaciones fuera del hogar; f) disponer de coche; g) disponer de lavadora; h) disponer de TV a color, o h) disponer de teléfono.

*Discriminación*

Desde el marco que ahora se plantea coincidimos con la perspectiva de la Unesco (2010), cuando define la ‘discriminación’ como cualquier distinción o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato de las personas y los colectivos.

La discriminación representa un primer nivel de segregación social que se produce por una distinción negativa y beligerante sobre una persona o colectivo, por tanto estaríamos identificando un primer nivel en el proceso de la exclusión social. La Unesco aprobó en 1960 *The Convention Against Discrimination in Education*, que representó un hito

en la tarea de crear una base jurídica para el derecho a la educación. Fue el primer tratado internacional que se aprobó específicamente sobre la educación. Posteriormente en otros instrumentos elaborados por la Unesco o las Naciones Unidas también figura el principio de no discriminación. Este principio está formulado en el inciso 'b' del párrafo 2, del artículo I de la constitución de la Unesco, y su misión es alcanzar gradualmente «el ideal de la igualdad de posibilidades de educación para todos, sin distinción de raza, sexo ni condición social o económica alguna». Igualmente, el artículo 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos prohíbe toda forma de discriminación, y en su artículo 1 sobre la Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, el concepto de «discriminación» abarca toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza.

### *Marginación*

La marginación se da ante una situación de discriminación recurrente, sostenida en el tiempo o agravada en sus indicadores básicos. Para nosotros, y en este caso, se podría considerar como un segundo nivel en el proceso de exclusión social. La Unesco (2010) identifica la marginación como un escenario de desventaja aguda y persistente, arraigada en desigualdades sociales subyacentes. Por tanto, la marginación se convierte en un ejemplo flagrante de una injusticia manifiestamente remediable, e implica una evidente falta de integración de la población excluida de los beneficios que el desarrollo conlleva. Existen dos tipos de marginación principalmente: una es la pasiva y la otra es la activa.

La marginación pasiva se da cuando la sociedad no pugna por integrar a determinadas personas o colectivos en las acciones del bien común. Dada esta explicación se puede entender que se pueden presentar grupos marginales a nivel económico que son agentes que no tienen lo suficiente para cubrir sus necesidades básicas y que sin embargo conocen la abundancia con la que cuentan otras personas. La marginación activa se da por parte del individuo, el cual no acepta las normas de una sociedad que busca el bien común. Este individuo rechaza las posibilidades que la misma sociedad le brinda y no participa en ninguna actividad social, política, educativa ni económica. La marginación consiste en el desempeño de roles devaluados; excluye a determinadas personas o grupos de personas de los ámbitos de poder e intervención social y las relega a un plano en el que carecen de acceso a cualquier instancia de consideración, dominante, normalizada o apreciada en su propio entorno social. Los esfuerzos por dimensionar y caracterizar la marginación han sido diversos y a la postre recurrentes. Podemos destacar los siguientes como indicadores de marginación: el estancamiento económico de ciertas zonas, existencia continua de

desempleo, subdesempleo y consumo, analfabetismo, baja escolaridad y falta de capacitación; pautas de comportamiento identificadas por la falta de solidaridad y organización, y de menor importancia pero aun se deben tomar en cuenta: edad, condición física o psíquica, opción sexual, cultura, religión, etc. La marginación tiene consecuencias muy negativas, entre las que se anotan la pobreza, la cual lleva consigo un sentimiento de frustración que más adelante llegará a repercutir en las estructuras y el orden social establecido. Esto es debido a que el individuo se va dando cuenta de que no es dueño de su vida y de que depende de decisiones ajenas y que no hay nada o casi nada que esta pueda hacer para que esta situación se remedie.

### *Exclusión*

Desde nuestra consideración, la exclusión social es el tercer y el más degradado de los tres niveles analizados. Se produce no solo por la acumulación de circunstancias y su permanencia en el tiempo, sino también por las consecuencias que estas generan en las personas y algunos colectivos: rechazo, expulsión, imposibilidad de acceder a las acciones de interés colectivo, descartados, rechazados, y sin la posibilidad real de implicarse y participar en la estructura y las dinámicas sociales. Provoca una incompatibilidad entre la persona o el colectivo y el contexto socializado. Para Gairín, Rodríguez y Castro (2013), la exclusión social es un concepto multidimensional que tiene, al menos, cuatro características: la primera es que algunos grupos son excluidos, a través de formas económicas, del acceso a los bienes básicos y a los servicios que determinan el capital humano. Hay grupos que no tienen el mismo acceso a la educación, a la salud y a otros servicios, incluso si uno solo toma en cuenta las diferencias económicas de ingresos. Claramente existe una discriminación en los accesos, debida a otros factores que pueden ser parte de una definición de la 'exclusión social'. La segunda característica es el acceso desigual a los mercados de trabajo y a los mecanismos de protección social de las instituciones formales y a las dinámicas informales. Aun para las personas con similares niveles de capital humano y calificación parece haber un importante elemento de discriminación que debemos considerar como parte de lo que uno definiría como exclusión social, más allá de consideraciones puramente económicas. La tercera característica se refiere a la exclusión de los mecanismos participativos, mecanismos que por medio de la participación de diversos grupos sociales afectan al diseño, la implementación, y la evaluación de programas y proyectos del sector público. La cuarta, y la más general de las características, es la exclusión en el sentido del desigual acceso en la práctica al ejercicio completo y protección de los derechos políticos y las libertades civiles, incluida la negación de derechos humanos básicos.

La exclusión social va más allá de la pobreza, ya que tiene que ver con la ausencia de participación en la sociedad y con la falta de acceso a bienes básicos y redes de bienestar social, lo cual conduce a un número cada vez mayor de personas a «quedar fuera de la so-

ciudad» y a vivir por debajo de los niveles de dignidad e igualdad a los que todos tenemos derecho. La exclusión en educación es un fenómeno de gran magnitud que no se limita a quienes están fuera de la escuela; por ejemplo, porque nunca han accedido a ella o la abandonan debido a la repetición, la falta de pertinencia de la educación, los obstáculos económicos o las circunstancias de vida de los estudiantes. La exclusión también afecta a quienes estando escolarizados son segregados o discriminados por su etnia, género, su procedencia social, sus capacidades o características personales y a quienes no logran aprender porque reciben una educación de baja calidad. Hay que destacar, además, la aportación elaborada por la Unesco (1999), cuando identifica la exclusión de la sociedad con oportunidades de educación de «segunda clase» que no garantizan la posibilidad de continuar los estudios, o una diferenciación que se convierte en una forma de discriminación que deja a los niños con diversas necesidades fuera de la corriente dominante de la vida escolar y, más tarde, ya de adultos, al margen de la comunidad social y cultural en general.

### **Colectivos vulnerables en la educación superior**

En aportaciones previas (Gairín y Suárez, 2014 y 2015) se estimaban cinco ejes de desigualdad que podrían considerarse como los colectivos con mayor riesgo de vulnerabilidad en las IES: pobreza o IDH muy bajo, ruralidad, género, etnia, discapacidad y grupos diferenciales por edad (alumnado no habitual).

Como criterios para definir colectivos en situación de vulnerabilidad en la universidad (población ubicada en los quintiles I y II, mujeres en determinadas áreas y carreras, indígenas, afrodescendientes y gitanos, entre otras minorías, personas con discapacidad, adultos con baja cualificación, por ejemplo). La vulnerabilidad es contextual, poliédrica y compleja en su manifestación y en los grupos en los que más se manifiesta. Esta configura un escenario complejo al que las universidades deben adaptarse en un movimiento de transformación bidireccional: hacia los estudiantes pero también hacia sí mismas, sus estructuras, personal docente y administrativo, entre otros aspectos de nivel institucional.

La definición y el análisis de estos ejes coincide, además, con otros aportes provenientes del campo de la sociología y de la actuación de las instituciones de ES en contextos diversos. Así, por ejemplo, las desigualdades se asientan sobre tres ejes: la edad, el género y la etnia o el lugar de procedencia, que identifican como posibles colectivos en situación de vulnerabilidad o exclusión a los jóvenes, las personas mayores, las mujeres, personas inmigradas o procedentes de países pobres que se encuentren o no en situación irregular. De acuerdo con ello, y en el ámbito educativo, los factores de exclusión o vulnerabilidad serían el analfabetismo o bajos niveles formativos, el fracaso escolar, el abandono incipiente del sistema educativo y el desconocimiento de la lengua.

Por su parte, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en el informe «Los de afuera. Patrones cambiantes de exclusión en América Latina y el Caribe» (Márquez y otros, 2007) menciona como potenciales colectivos en riesgo o exclusión social a los grupos indígenas, las personas discapacitadas físicamente, la población con un índice de desarrollo humano (IDH) muy bajo y las mujeres.

Asimismo, el Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de ES de 2007 llamaba la atención sobre los estudiantes que tienen mayores dificultades para tomar parte en la enseñanza universitaria, incluidos como tales aquellos que por sus particulares circunstancias individuales, sociales o familiares tienen una representación menor entre el alumnado universitario que el resto de los grupos. Se trata de las personas con algún tipo de discapacidad, quienes proceden de los estratos socioeconómicos más bajos, de los inmigrantes, de las personas con cargas familiares, de quienes trabajan y de otros colectivos que tradicionalmente no han formado parte del alumnado convencional de las universidades.

El Informe Eurydice (2011) identifica como colectivos infrarrepresentados a aquellos estudiantes que pertenecen a determinados colectivos que por su vulnerabilidad y situación de exclusión no están representados, no participan ni tienen acceso a la ES, a partir de los criterios como el estatus socioeconómico, género, discapacidad, origen étnico y edad.

Cabe aclarar que la diferenciación entre los ejes tiene un sentido analítico, y hay que reconocer que, en la realidad, encontramos situaciones combinadas de desigualdad. Por ejemplo, el caso de mujeres pertenecientes a un pueblo indígena y con precarios niveles de ingreso nos advierte de situaciones extremas de vulnerabilidad. En sociedades con altos índices de desigualdad, estos ejes se presentan asociados, por lo que es pertinente indicar que la exclusión y la vulnerabilidad transitan entre dos niveles difíciles de separar: características propias e internas de los sistemas de ES y condiciones externas en las que estos se ubican y se desarrollan (Swail, Redd y Perna, (2003)). Presentamos a continuación algunos de los grupos vulnerables en los que hemos venido trabajando (Accedes, 2015).

#### *El estatus socioeconómico y la ruralidad*

Este colectivo, según el Informe Eurydice (2011), considera a estudiantes procedentes de familias con bajos ingresos o familias donde los padres no poseen estudios secundarios o superiores, aunque en algunos países incluye a estudiantes con hijos, huérfanos o que viven en situación de ruralidad. Evidentemente la falta o escasez de recursos económicos es una de las principales dificultades para el acceso y la permanencia en las instituciones

de ES (Pineda y Pedraza, 2011). Los datos aportados por Cepal en el documento «Panorama social de América Latina» (2010, pp. 94-95) son elocuentes:

Entre los jóvenes de 25 a 29 años de edad, solo un 8,3% ha logrado concluir al menos cinco años de educación postsecundaria (duración típica de una carrera universitaria), con una estratificación según quintiles de ingreso per cápita muy fuerte, ya que por cada 27 jóvenes de estratos de altos ingresos (quinto quintil), solo uno de bajos ingresos logra concluir cinco años de estudios postsecundarios.

Por su parte, el informe «Educación superior en Iberoamérica» (Brunner y Ferrer, 2011) afirma que la distribución de oportunidades de participación en la ES está condicionada por el origen socioeconómico de los estudiantes: «la brecha entre el grupo más rico y el más pobre alcanza cerca de 80 puntos en el caso de Colombia y menos de 8 puntos en Venezuela, debiendo sin embargo considerarse las tasas brutas de participación de cada país».

Esta situación de vulnerabilidad ha sido abordada tanto desde los Estados como desde las instituciones, a partir de programas de becas, préstamos y ayudas financieras diversas, entre otras acciones: su impacto es positivo en la persistencia de los estudiantes universitarios, tal y como evidencian estudios como el de Swail, Redd y Perna (2003). Sin embargo, otros estudios indican que estas estrategias deberían combinarse con otras acciones que garanticen un buen desarrollo de los estudios universitarios. Se aconseja (Pineda y Pedraza, 2011; Torres y Zúñiga, 2012) incorporar y fortalecer mecanismos de seguimiento, identificar el semestre en que las ayudas son más efectivas, su difusión e información, estimular convenios con entidades financieras y desarrollar marcos legales para implementar programas de ayuda desde las universidades, entre otras alternativas.

Los análisis realizados favorecen también una cierta flexibilidad de los apoyos, que permita adaptarlos a las situaciones económicas de las familias y estudiantes en cada contexto. Cabe considerar que la vulnerabilidad económica se presenta asociada a otras dimensiones de desigualdad (urbana, educativa, de género), lo que coadyuva en las dificultades para la permanencia y el egreso en los estudios universitarios. En este sentido, el desafío parece plantearse en términos de «cómo atender, educar y preparar para el mercado laboral y la vida ciudadana a unos contingentes de jóvenes que provienen de hogares con un bajo capital cultural y que han seguido trayectorias, también, de baja acumulación de capital escolar» (Anuies, 2002). El criterio referido a la ruralidad e inequidades geográficas (Castro, 2014) hace referencia a las diferencias entre el medio rural y el urbano, entre los centros urbanos y el medio rural, que en la ES se evidencia a partir de la concentración de las universidades en las grandes ciudades y capitales. Esta brecha geográfica dificulta el acceso de estudiantes, por ejemplo, en algunos países donde la dispersión geográfica de comunidades rurales y de zonas indígenas respecto de los centros urbanos es muy significativa (Iesalc, 2006). La situación obliga a largos desplazamientos

para estudiar en una institución de ES, lo que aumenta la inversión económica (gastos de movilidad, manutención, vivienda, además de los costos de estudio) o dificulta la compaginación del trabajo y el estudio necesarios para mantenerse durante la progresión en los estudios.

Algunas estrategias como parte del proceso de regionalización de la ES han permitido abordar esta inequidad, y se ha encontrado:

- la creación de sedes y subsedes de universidades en diferentes regiones y territorios,
- la diversificación de la oferta educativa a partir de programas a distancia o por medios virtuales,
- la apertura de nuevas instituciones de ES en estas zonas desfavorecidas.

Cabe aclarar, sin embargo, que, en muchos casos, estas acciones han ocasionado circuitos diferenciados y una brecha respecto a la calidad de la enseñanza recibida, dado que, entre otros aspectos, la oferta de programas es reducida, no se cuenta con la misma infraestructura (de edificaciones y de profesionales) para la docencia y tareas de investigación (Pedroza y otros, 2006; Rama, 2007).

#### *La brecha del género*

Numerosos autores (Pedroza, Villalobos, Farfán y Navarrete, 2006; Rama, 2007) evidencian una feminización de la matrícula en las instituciones de ES, por lo que la discriminación según género no constituiría, en principio, una limitación para el acceso a estas instituciones. Rama (2007) indica que este proceso se vincularía a factores como:

- El Ingreso temprano de los varones a los mercados laborales;
- Procesos de urbanización que producen la migración de las mujeres del campo a la ciudad al haber escasa oferta de empleo femenino en el mundo rural;
- Una mayor disposición de los hogares para promover una mayor escolarización de las mujeres;
- Una estructura salarial que remunera inferiormente a las mujeres para los mismos niveles de tareas y de formación que los varones, lo que las obliga a alcanzar una mayor escolarización para obtener iguales niveles salariales; y
- La propia demanda de las mujeres, más que políticas públicas concretas u ofertas laborales específicas dirigidas a promover el acceso femenino.

Los datos publicados por el «Informe Iesalc» 2000-2005 (2006) sobre la ES para países de América Latina y el Caribe, y respecto de la feminización de la matrícula permiten observar tres situaciones diferenciadas en la región:

- Feminización incipiente, en el Perú y Bolivia, con niveles menores al 50%;
- Feminización que alcanza equidad con la matriculación, en países como Colombia, Chile, Costa Rica, Cuba, El Salvador y México, con niveles entre 47% y 53%; y

- Feminización de la matrícula, en dos niveles: nivel medio, países como Argentina, Brasil, Venezuela con un 54% a 60%; y nivel alto, como Uruguay, República Dominicana y Panamá, donde el porcentaje de feminización de la matrícula supera el 60%.

Sin embargo, tal como se recoge en el «Informe de seguimiento de la educación para todos 2013/4» (Unesco, 2010), el cumplimiento de la equidad de género no reside solo en una matrícula igual entre varones y mujeres, sino también, y sobre todo, en tener espacios educativos apropiados, prácticas no discriminatorias y las mismas oportunidades para que varones, y mujeres puedan alcanzar y desarrollar su potencial, por ejemplo, en los ámbitos de la docencia, la investigación y la gestión universitaria, y en otros ámbitos laborales, además del propio estudiantado. Por ello sigue siendo necesario introducir algunos matices cuando se habla de la situación de vulnerabilidad que afecta a las mujeres en la ES. De hecho, factores asociados, como la pobreza, las cargas familiares sobrevenidas, la discapacidad, la pertenencia a una etnia o la violencia de género, continúan incidiendo negativamente en el logro educativo de niñas, jóvenes y mujeres. Asimismo, se evidencia un acceso desigual a la ES en función de las áreas del conocimiento consideradas: las mujeres se concentran en las disciplinas de administración, ciencias sociales, educación y servicios, y los varones tienen una participación relativa superior en las áreas de ciencia y tecnología e ingeniería, industria y construcción (Ainscow, 2013). En este sentido, y en algunos países, determinadas carreras corresponderían a uno u otro sexo también en función de su prestigio social, lo que incide en las diferentes posibilidades y condiciones para la inserción laboral de varones y mujeres en términos de remuneración, acceso a cargos directivos, entre otros aspectos (Pedroza y otros, 2006).

### *El criterio de origen étnico*

Como primera aproximación a este eje, es importante mencionar que la definición y operacionalización de los conceptos de «etnia», «raza» e «indígena» es una tarea problemática por la complejidad propia de estos conceptos y por su diferente configuración histórico-cultural en cada país.

En el contexto europeo, por ejemplo, y pese a las diferentes interpretaciones de cada país, el concepto de «origen étnico» se emplea con mayor frecuencia para referirse a los estudiantes inmigrantes de primera o segunda generación (Eurydice, 2011).

En América Latina y el Caribe, una de las expresiones de esta diversidad radica en la existencia de 671 pueblos indígenas reconocidos por los Estados de esa región, lo que representa entre 30 millones y 50 millones de personas, esto es, entre un 8% y 10% de la población total de América Latina. Además de los pueblos indígenas, habita población afrodescendiente, que representa un 23% de la población total de la región (Del Popolo y otros, 2009).

Desde el punto de vista educativo, si bien un análisis panorámico y longitudinal de la región evidencia el acceso creciente de niños y niñas indígenas al sistema educativo durante el siglo XX y avances en términos de cobertura, aún persisten situaciones de inequidad, en el caso del acceso a la ES, para los jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas.

Hay que mencionar que, sin embargo, se han alcanzado importantes logros a nivel normativo internacional y nacional, como el reconocimiento constitucional de naciones multiétnicas, pluriculturales y plurilingües, donde los propios movimientos organizados de pueblos indígenas y afrodescendientes fueron centrales para sostener sus propias demandas y reivindicaciones.

Los diferentes programas, proyectos y estrategias para colectivos étnicos generados en torno a la inclusión y la interculturalidad en la ES, aunque con diferencias en la región en cuanto a su alcance y profundidad, abarcan desde ayudas económicas, becas y cupos especiales, programas específicos de formación y apoyo hasta la creación de universidades indígenas. Expertos latinoamericanos convocados por el instituto internacional de la Unesco para la ES en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc) y firmantes del documento «Iniciativa latinoamericana por la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad en educación superior» (Iesalc, 2006) enumeran 12 recomendaciones para los Estados y gobiernos nacionales, con la finalidad de profundizar en la democratización y en la interculturalidad. Las cinco más vinculadas a los tópicos que tratamos hacen referencia a:

- Desarrollar de manera sistemática programas (informativos, de sensibilización, capacitación) sobre los beneficios que proporcionan la diversidad cultural y el desarrollo de relaciones interculturales equitativas en la sociedad;
- Implementar y profundizar programas de valoración y fortalecimiento de las lenguas de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, con especial énfasis en la investigación, enseñanza y utilización en la ES;
- Crear o profundizar políticas públicas y programas de pregrado y posgrado orientados a mejorar las oportunidades de acceso, trayectoria exitosa, graduación e inserción laboral o comunitaria de estudiantes indígenas y afrodescendientes a la ES;
- Generar información cuantitativa y cualitativa que orienten a formular políticas apropiadas de promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad en este nivel;
- Asignar presupuestos suficientes para garantizar la cobertura, calidad y efectividad de las políticas públicas, instituciones y programas de ES que tengan por objeto responder a necesidades, demandas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes.

### *Personas con discapacidad*

Las personas con discapacidad según la Anuis (2002) engloban las condiciones personales y sociales que afectan en diversos grados las capacidades y funciones sensoriales, inte-

lectuales, motoras y emocionales de la persona, lo que las priva de su derecho a participar plenamente en la sociedad y en la ES en igualdad de condiciones que otros colectivos.

La existencia de ciertas restricciones y barreras define a estos estudiantes como colectivo en situación de vulnerabilidad, lo que limita su acceso, permanencia y egreso de la educación superior. Por su parte, Moreno (2006) las sintetiza en:

- Niveles educativos precedentes a la ES, que funcionan como filtro que impide la llegada del estudiante a este nivel educativo;
- Escasas políticas institucionales definidas y concretadas en planes y programas, o reflejadas en la visión, misión y estrategias;
- En algunos países, la falta de voluntad política de las autoridades universitarias y, en otros, condiciones socioeconómicas adversas que dificultan especialmente su acceso y la permanencia;
- Existencia de barreras arquitectónicas, pedagógicas, comunicacionales y actitudinales (o las llamadas barreras tangibles e intangibles) que limitan las prácticas inclusivas;
- Uso insuficiente de las TIC y de la educación a distancia como opción educativa para este colectivo;
- Cierta prevalencia de servicios y programas centrados en un modelo de corte asistencialista: proveer las necesidades del usuario sin favorecer su protagonismo en el proceso;
- Ausencia de registros o información estadística sobre la población de estudiantes, profesores y dirigentes con discapacidad, unido al desconocimiento o a informaciones contradictorias sobre la población con discapacidad en general.

En relación con las dificultades motrices y las barreras arquitectónicas como elementos de vulnerabilidad, resulta significativo mencionar datos aportados por la Encuesta sobre Transformación y Reformas en la ES de América Latina. Aplicada a dirigentes universitarios de 150 instituciones universitarias de América Latina, menciona que «están en desacuerdo en cuanto a si la universidad tiene restricciones para los estudiantes con discapacidad motriz (71%)» (p. 10), y remarcan algunos de ellos que la escasa adecuación de las infraestructuras es una restricción que persiste, aunque no existan restricciones normativas.

Cabe considerar que la accesibilidad física implica no solo modificaciones y adecuaciones para que los estudiantes puedan acceder a los espacios de una manera más independiente, sino también garantías para el acceso y la disponibilidad de todos los servicios y apoyos tecnológicos necesarios para un buen desempeño académico (Álvarez y otros, 2012).

Investigaciones recientes coinciden en afirmar que uno de los principales aspectos a lograr es la institucionalización de las acciones y medidas para la inclusión de estudiantes

con discapacidad, con potencial de implicar a la comunidad educativa, formar parte de la normativa y política institucional, y sostenerse en el tiempo (Gairín, 2014). Ilustra la falta de cultura institucional al respecto la Encuesta Tresal, cuando afirma que «en todas las opciones de este tema de restricciones para estudiantes con discapacidad se encuentra un porcentaje alto de dirigentes que respondieron «No sé» o que no respondieron (entre 22% y 34%)».

## **El proyecto Oracle**

Para atender, superar y optimizar estas necesidades de atención a diferentes colectivos vulnerables en relación con las diferentes funciones universitarias se desarrolla desde 2016 una iniciativa auspiciada por la Unión Europea, cuya finalidad es crear un observatorio regional para asegurar la calidad de la equidad en las instituciones de educación superior: Oracle. Oracle (2017) se propone abordar las políticas de equidad y calidad desde una perspectiva más integral, e incorporar en el estudio a todos los sectores de cada IES. Así, «se pretende focalizar la equidad en el contexto de las 35 universidades implicadas en el proyecto desde una perspectiva global y comprensiva, considerando a todos los colectivos y grupos de interés (estudiantado, profesorado y gestores), a todos los procesos (académicos, relacionales, administrativos, etc.) y a las principales funciones de la universidad (docencia, investigación y gestión)».

Para la creación, el desarrollo y el funcionamiento del Oracle se ha diseñado una propuesta de trabajo estructurada en tres fases:

- De creación de estructuras. El Oracle se concibe como una estructura supranacional que funciona con el soporte colaborativo de los observatorios/unidades institucionales creados en cada una de las universidades participantes (pudiendo incorporarse otros observatorios que puedan desarrollarse posteriormente), que trabajan en red y como nodos de la red global. Su creación e implementación exige, inicialmente, que en cada una de las instituciones de educación superior participantes se acomode, a la estructura ya existente, una unidad para la calidad y equidad (UCE), que, además de procesos de diagnóstico de la situación (observatorio) gestione procesos de desarrollo e innovación. De esta manera, la colaboración de todas las UCE de alcance institucional, junto con la participación de otras agencias y el apoyo de algunos ministerios, permitirá crear el Observatorio Regional de Calidad y Equidad de la Educación Superior con proyección a toda la región latinoamericana.
- De estudios y análisis. Los observatorios/unidades institucionales y el regional deben emitir estudios e informes con datos y experiencias obtenidos a través de una metodología específica que se fundamente en experiencias previas y metodologías exitosas.
- De desarrollo y modernización de las instituciones de educación superior. Los observatorios/unidades institucionales (UCE) y el regional deben fomentar los cambios

organizacionales necesarios para conducir una mejora de la calidad y la equidad en las instituciones universitarias. Su finalidad es que las acciones y estructuras creadas favorezcan la modernización de la IES. La calidad y la equidad deben plantearse, al respecto, como eje transversal que incide en todos los grupos de interés y especialmente en los más vulnerables, y también en relación con las diferentes funciones de la universidad: la docencia, la investigación y la gestión. Será importante, al respecto, considerar como referentes los nuevos planteamientos del sistema de gobernanza universitaria entendida como una revisión del modelo de gestión, las estructuras, las finalidades, los modelos de participación, etc.

**La metodología de trabajo se fundamenta en seis principios fundamentales:**

1. Adaptabilidad. La metodología de trabajo será adaptativa a la diversidad geográfica y cultural de los países de la región latinoamericana, las diferencias institucionales de las universidades asociadas y la amplitud de situaciones de los beneficiarios del proyecto (profesorado, estudiantado y gestores). Se enfatiza la importancia de partir de experiencias, expectativas y preocupaciones de los participantes. La participación viene determinada por una implicación equitativa, y plural de las instituciones y organismos ante las actividades presentadas. Debemos partir de los significados comunes y compartidos para crear una estructura supranacional de apoyo a las universidades (observatorio regional).
2. Colaboración y trabajo en red. El enfoque colaborativo no aconseja un modelo de funcionamiento muy jerarquizado, aunque sí se establecen ámbitos de decisión y responsabilidad: técnico, liderazgo y económico. Si consideramos esta estructura junto al tipo de actividades descrito en este mismo apartado, se pueden diferenciar grados de participación e implicación distintos. Todos los socios deben colaborar y apoyarse mutuamente en las actividades planteadas y, especialmente, en la puesta en marcha de los observatorios institucionales.
3. Propietarios de proceso. Si bien la participación de todas las instituciones está garantizada, las responsabilidades de cada una de ellas es mayor cuando se convierte en propietaria de proceso. Entendemos por institución propietaria de proceso aquella que asume la responsabilidad final de una secuencia, acción o actividad, aunque en su ejecución participen diversos organismos y países. Una institución propietaria de un proceso responde ante la coordinación general de que la actividad esté realizada en tiempo y forma, según lo establecido.
4. Coordinación interna. Se establecen cinco reuniones generales de coordinación para fijar las nuevas metas, supervisar los avances y discutir las metodologías y actuaciones. Además, las reuniones deben servir para difundir resultados y diseminar los logros parciales alcanzados. Se prevén reuniones de coordinación con la cadencia suficiente para asegurar el éxito del proyecto: cinco generales y dos sectoriales. También se fo-

mentará el uso de las TIC para una coordinación eficaz y más económica (reuniones de seguimiento virtual por IP o Skype).

5. Comunicación y difusión. Implica presentar a la comunidad científica internacional y a los responsables en la toma de decisiones el sistema universitario y sus políticas de equidad, los alcances y logros conseguidos en los observatorios/unidades institucionales y en el observatorio regional. Implica: a) los destinatarios de la difusión (personas e instituciones potencialmente interesadas y beneficiarias de los procesos, resultados y alcances de nuestra intervención); b) estrategias de difusión (conjunto de medios, herramientas y recursos que se emplearán para llegar a los destinatarios), y c) mensaje y enfoque (que deben concretarse a las diferentes audiencias).
6. Evaluación y monitorización. El seguimiento del proyecto debe permitir revisar el cumplimiento de los plazos, los objetivos operativos y el logro de los productos de cada una de las acciones y fases diseñadas. Para ello se establecerá una serie de instrumentos que cumplimentarán los diferentes socios y que deben servir para mejorar y optimizar procesos y resultados. El seguimiento del proyecto y su control es una constante permanente que se consigue mediante tres actuaciones específicas: MPR (manual de proyecto), CDI (control distribuido) y AOP (plan operativo anual).

## Consideraciones finales

El rol de la universidad ha cambiado en las últimas décadas y, cada vez más, se está convirtiendo en un espacio para formar los profesionales altamente cualificados que exige nuestra dinámica sociedad y en una oportunidad de promoción para las personas con capacidad y dedicación para los estudios superiores. Este proceso, lejos de estar restringido a determinadas élites, se convierte, cada vez más, en un espacio de la sociedad y para la educación.

Esta apertura de la universidad a la sociedad la hace cómplice de sus retos y le exige una mayor atención a los colectivos vulnerables. Máxime, si consideramos que la vulnerabilidad es un fenómeno estructural, producto de una serie de eventos ligados a las desigualdades estructurales de un sistema económico, social, político y cultural en un contexto específico, pero también un producto social resultante de la convergencia de factores desfavorables interrelacionados que impactan negativamente en diversos «ámbitos vitales».

No podemos olvidar que la noción de «vulnerabilidad» se asocia, a veces, con la exclusión social, y esta se define en sentido negativo, aquello de lo cual se carece, y se relaciona con una imagen de la sociedad donde algunos estarían «adentro» (incluidos) y otros «afuera» del espacio social.

El proceso de acumulación, combinación y retroalimentación de factores de exclusión permite pensar, tal como plantea Subirats (2004), en una relativa flexibilidad y permeabilidad de fronteras entre la inclusión, exclusión y vulnerabilidad social. De esta manera, como tal y así entendida, resultaría una condición reversible y modificable atendiendo el marco de derechos y garantías fundamentales que acoge a todos los sujetos.

Algunos desafíos a considerar para la educación superior inclusiva podrían situarse en la línea de los planteados por Ainscow y otros (2013, p. 54) y Gairín (2014; Gairín y Suárez, 2015) y sintetizarse en los siguientes:

1. Recopilar información precisa sobre los colectivos en situación de vulnerabilidad y su situación educativa, para lo cual es preciso avanzar en los criterios para clarificar e identificar los grupos vulnerables (Gairín y Suárez, 2014).
2. La colaboración entre instituciones como forma de creación de una perspectiva a nivel de todo el sistema.
3. Necesidad de un liderazgo local, esto es, un referente en la zona/región que pueda coordinar esta colaboración interinstitucional desde el principio de la equidad y en relación con otras políticas sociales y culturales.
4. Necesidad de vincular las actuaciones institucionales con iniciativas de la comunidad, particularmente las que afectan a los jóvenes.
5. Contar con políticas a nivel nacional que contemplen y favorezcan las acciones respecto de la inclusión y la equidad que se desarrollan a nivel local/regional. Particularmente son importantes las estrategias dirigidas a superar la brecha digital.
6. Contar con compromisos transversales que combinen la equidad con esfuerzos por desarrollar una sociedad más justa.

Ya tenemos así los elementos que pueden ayudarnos a impulsar una universidad cada vez más inclusiva. El énfasis está ahora en la aplicación sostenida de las propuestas, en el seguimiento y aprendizaje de los errores que se detecten, en la evaluación de impacto que se haga y en la extensión de la propuesta, y en la dinamización de su desarrollo.

Para finalizar queremos apuntar que el actual modelo al que tiende la universidad contemporánea (universidad de mercado) puede dificultar los planteamientos de las IES, que atienden la calidad de sus políticas y acciones de equidad. Es un reto que debemos focalizar y estudiar para prevenir un retroceso en esta materia incipiente.

## Referencias

- Accedes (2015). *Acceso, permanencia y éxito académico de colectivos vulnerables en la educación superior*. Bellaterra: EDO-UAB.
- Ainscow, M.; Dyson, A.; Goldrick, S. y West, M. (2013): «Promoviendo la equidad en educación». *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), pp. 44-56.

- Álvarez-Pérez, P.; Alegre de la Rosa, O. y López-Aguilar, D. (2012). «Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva», *RELIEVE*, 18(2), pp. 1-18.
- Anuies (2002). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de ES*. México D.F.: Anuies.
- Blanco (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*. Buenos Aires: Unesco.
- Bolívar, A. (2012). «Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1 (1), pp. 9-45.
- Brunner, J.J. y Ferrer, R. (2011). *ES en Iberoamérica. Informe 2011*. Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda)-Universia.
- Castro, D. (2014). «Estrategias de orientación a colectivos vulnerables en la universidad». En Gairín, J. (coord.). *Colectivos vulnerables en la universidad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Del Popolo, F.; López, M. y Acuña, M. (2009). *Juventud indígena y afrodescendiente en América Latina: inequidades sociodemográficas y desafíos de políticas*. Madrid: Celad/Cepal.
- Eurydice (2011). *La modernización de la educación superior en Europa*. Bruselas: Eacea.
- Gairín, J. (2008). «La equidad en educación», *Educar*, 42, pp. 11-13.
- Gairín, J. (2014). «Introducción», en Gairín Sallan, J. y Barrales Villegas, A. (coord.). *Universidad y colectivos vulnerables. Reflexiones y experiencias*. México D.F.: Ediciones del Lirio, pp. 19-26.
- Gairín, J. y Suárez, C. I. (2014). «Clarificar e identificar los grupos vulnerables». En Gairín Sallan, J. (coord.). *Colectivos vulnerables en la universidad. Reflexión y propuestas para la intervención*. Madrid: Wolters Kluwer, pp. 33 -61.
- Gairín, J. y Suárez, C. I. (2015). «Avances y retos en la inclusión de colectivos en situación de vulnerabilidad en la educación superior». En Gairín Sallan, J. (coord.). *Los sistemas de acceso, normativa de permanencia y estrategias de tutoría y retención de estudiantes en educación superior* (pp. 281-296). Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín, J.; Rodríguez, D. y Castro, D. (2013). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Madrid: Wolters Kluwer.

- Gairín, J.; Castro, D. y Rodríguez, D. (2014). «El manual Accedes y la metodología APRA para impulsar universidades más inclusivas». En Gairín Sallan, J. (coord.). *Colectivos vulnerables en la universidad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Iesalc (2006). *Informe sobre la ES en la América Latina y el Caribe. La metamorfosis de la ES*. Caracas: Iesalc.
- Márquez, G.; Chong, A.; Duryea, S.; Mazza, J.; Níopo, H.; (coords.) (2007). *¿Los de afuera?: patrones cambiantes de exclusión en América Latina y el Caribe*. Nueva York: BID.
- Oracle (2017). *Observatorio Regional de Calidad y Equidad de la Educación Superior Latinoamericana*. Bellaterra: EDO-UAB.
- Orealc-Unesco. (2007). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la educación de calidad para todos. Informe regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe hacia la educación para todos en el marco del Proyecto Regional de Educación*. Santiago: EPT/Prelac-Unesco.
- Pedroza, R., Villalobos, G., Farfán, G. y Navarrete S. (2006). *Políticas compensatorias para la ES en 10 países de América Latina*. México D.F.: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, Universidad Autónoma de México.
- Pineda, C. y Pedraza, A. (2011). *Persistencia y graduación. Hacia un modelo de retención estudiantil para instituciones de ES*. Colombia: Universidad de La Sabana/Colciencias.
- Rama, C. (2007). «Los nuevos estudiantes en circuitos diferenciados de educación». En AA. VV. *Educación superior en América Latina y el Caribe: Sus estudiantes hoy* (pp. 13-42). México D.F.: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Sen, A. (1998). «Capital humano y capacidad humana». *Cuadernos de Economía*, 29, 67-72.
- Swail, W.; Redd, K. y Perna, L. (2003). «Retaining Minority students in Higher Education: A framework for success». *ASHEERIC Higher Education Report*, 2, pp. 22-33.
- Torres, F.S. y Zúñiga, J. M. (2012). *La deserción en la ES en Colombia durante la primera década del siglo XXI: ¿Por qué ha aumentado tanto?* Colombia: Universidad de Los Andes/CEDE.
- Unesco. (1999). *From Special Needs Education to Education for ll. A Discussion Document. Tenth Steering Committee Meeting*. París: Unesco.
- Unesco. (2010). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/GMR/pdf/gmr2010/gmr2010-ch3-es.pdf>

# **Alcance de la coordinación en la Facultad de Educación de la UAH para mejorar la calidad de la enseñanza**

**Nieves Hernández Romero**

Dpto. de Ciencias de la Educación.  
Facultad de Educación, Universidad de Alcalá  
nieves.hernandez@uah.es

**Amelia Calonge García**

Dpto. Geología, Geografía y Medio Ambiente.  
Facultad de Educación. Universidad de Alcalá  
a.calonge@uah.es

## **Resumen**

La implantación de los grados de acuerdo a las directrices del Proceso de Bolonia ha puesto de manifiesto la necesidad de una adecuada coordinación docente como uno de los pilares primordiales de la calidad docente. En este trabajo se muestra el desarrollo de los mecanismos de la coordinación docente en la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá (España) desde sus inicios en 2010 hasta la actualidad. Se explican los puntos fuertes y débiles de esta iniciativa y otros aspectos del proceso.

Se constata que tras algunas reticencias iniciales se ha ido avanzando hacia una situación de mayor participación y conciencia de la trascendencia y consecuencias que en la vida universitaria tienen unos correctos mecanismos de coordinación.

La organización de las jornadas de coordinación docente de la Facultad de Educación supuso un punto de inflexión en este sentido. Ellas se han convertido en el foro donde todos los profesores pueden compartir con sus colegas de otros cursos y titulaciones las inquietudes y propuestas, y desde las que se han facilitado la comunicación y la puesta en práctica de iniciativas concretas.

**Palabras clave:** coordinación docente, Facultad de Educación, Universidad de Alcalá

## **Abstract**

The implementation of the Degrees in accordance with the guidelines of the Bologna Process has shown the need for adequate teacher coordination as one of the mainstays of

teacher quality. This paper shows the development of the mechanisms of teacher coordination in the Faculty of Education of the University of Alcalá (Spain) from its beginnings in 2010 to the present. The strengths and weaknesses of this initiative and other aspects of the process are explained.

It is noted that after some initial reticence has been moving towards a working atmosphere of greater participation and awareness of the importance and consequences that correct coordination mechanisms have in the university life.

The organization of the Seminars of Teaching Coordination of the Faculty of Education supposed a turning point in this sense. They have become the forum where all teachers can share their concerns and proposals with their colleagues from other courses and degrees and from which communication and the implementation of concrete initiatives have been facilitated.

**Keywords:** teaching coordination, Faculty of Education, University of Alcalá.

## Introducción

La implantación de los grados en la universidad española ha supuesto importantes cambios que han repercutido en la concepción de los estudios, su organización y la labor de todos los agentes implicados. Un aspecto relevante para el buen desarrollo de esta actividad docente ha sido la concienciación de una mayor coordinación entre todos ellos, tanto vertical como horizontal.

En este sentido, en las memorias de verificación de las titulaciones de los grados en Magisterio de Educación Infantil y de Educación Primaria de la Universidad de Alcalá se plasma esta necesidad y se apuntan los mecanismos para su organización, mediante el nombramiento de un coordinador de titulación y un coordinador para cada curso de cada una de ellas (Universidad de Alcalá, 2010a; 2010b).

Desde el primer momento, la mencionada universidad se ha implicado en este aspecto, por lo que se han llevado a cabo numerosos encuentros, reuniones, seminarios de formación y otras iniciativas para su correcta implantación y desarrollo, y el intercambio de propuestas y experiencias en las distintas titulaciones.

Así, en los inicios de esta andadura se establecieron algunas de las funciones generales que debían asumir las diferentes figuras. Las primeras indicaciones acerca de esta labor surgieron del V Encuentro sobre Innovación Docente (EIDU), celebrado en Alcalá de Henares en marzo de 2011. Un punto esencial para el éxito de esta coordinación es facilitar la comunicación fluida entre los distintos coordinadores y los decanatos, para garantizar también la comunicación con otras instancias e involucrar a todos los miembros de la

comunidad universitaria. En síntesis, el sistema de coordinación se articula a través de los coordinadores de titulación y de curso, el coordinador de calidad y la comisión de calidad.

Las funciones que se pretenden atender se dividen en organización, información y comunicación, dinamización y mejora. Entre las de organización se contemplan la revisión de los plazos de la entrega de actividades y pruebas de evaluación, el equilibrio del trabajo del estudiante entre las asignaturas del mismo periodo para evitar solapamientos y sobrecarga, asegurar el cumplimiento de las competencias y la convocatoria de reuniones. Las funciones de información y comunicación abarcan recoger las demandas de profesorado y alumnado, facilitar la comunicación entre todos los agentes implicados e informar sobre el desarrollo de la coordinación. Con la dinamización se pretende potenciar la implicación de los estudiantes, la interdisciplinariedad y la innovación. Las funciones de mejora están dirigidas a detectar problemas y necesidades y canalizar propuestas de mejora (Universidad de Alcalá, 2011). Todas estas funciones se apoyan en una fundamental: la reflexión colaborativa para impulsar los procesos de mejora (García, Canabal y Viejo, 2012).

En resumen: la reflexión y la colaboración son los pilares que sustentan el sistema de coordinación docente.

Partiendo de estas indicaciones, la idiosincrasia de cada centro y de cada titulación provoca una gran diversidad de enfoques y de las responsabilidades asumidas por cada coordinador.

En este trabajo se realiza un análisis de cuál ha sido el proceso de implantación y desarrollo de los mecanismos de coordinación en la Facultad de Educación, antes Escuela Universitaria de Magisterio, de la Universidad de Alcalá, con el objetivo de compartir una experiencia que puede servir de orientación y ayuda.

### **Las distintas figuras de coordinación docente**

Como ya se ha apuntado, el sistema de coordinación se articula a través de los coordinadores de titulación, de curso, de calidad (designados por el decano o director de centro) y la comisión de calidad.

Los coordinadores de titulación forman parte de esta comisión y trabajan junto con el coordinador de calidad. Sus funciones principales son las de información y comunicación, y ejercen como interlocutores entre los coordinadores de curso, el de calidad y la comisión.

Los coordinadores de curso se eligen preferentemente entre los profesores que imparten docencia en un determinado curso y se constituyen en interlocutores de docentes y alumnos. Es decir, son el enlace de los estudiantes con el resto de la universidad, a

quienes guían y contactan con todo tipo de instancias, como la biblioteca, el gabinete psicopedagógico, la unidad de integración de discapacidad u otras. Para concretar las anteriores funciones, deben convocar reuniones periódicas con los profesores del curso y los delegados de los estudiantes. Se recomienda realizar una antes de comenzar el primer cuatrimestre y otra al final de él, con el objetivo de poner en común la experiencia del periodo y compartirla con los profesores del segundo cuatrimestre, además de una reunión al finalizar el curso para extraer conclusiones, trasladar la información a los profesores del curso siguiente y recoger las propuestas de mejora necesarias.

El coordinador de calidad recopila los informes de seguimiento de calidad del centro y elabora el plan de mejoras, que posteriormente revisa la comisión de calidad del centro, se eleva para su aprobación a su junta y se remite a la comisión de calidad de la Universidad Alcalá de Henares (UAH).

Hay que recordar que en los inicios las figuras de los coordinadores y algunas de las iniciativas fueron recibidas con ciertos reparos por el profesorado en las distintas facultades y escuelas. El desconocimiento del papel de estas figuras de coordinación (García, Canabal y Viejo, 2012), los verdaderos objetivos que persiguen, una tradición en la que ha primado el individualismo, e incluso la sensación por parte de algunos profesores de sentirse observados, evaluados o dirigidos, motivaron algunas de estas resistencias, materializadas en críticas o en la falta de asistencia a las reuniones y de participación en las medidas adoptadas. Afortunadamente muchos de estos reparos han ido desapareciendo con el tiempo.

En estos inicios, los coordinadores solían manifestar que se sentían poco apoyados con el exceso de reuniones y tareas a menudo estériles, y con cierto desconocimiento de los límites de sus funciones, además de sentir falta de reconocimiento. Para paliar este último punto, estas figuras son reconocidas como mérito según fue aprobado por el consejo de gobierno de la UAH en diciembre de 2010 (García, Canabal y Viejo, 2012) y en distintos acuerdos tomados en las comisiones de planificación académica y profesorado en sesiones de 2011 y 2012, y la comisión de personal docente e investigador (PDI) en sesiones de 2014, 2015 y 2018, decisiones reflejadas en el actual documento «Cargos de gestión asimilados a cargos académicos a efectos de certificación académica». También se contemplan reducciones de la dedicación docente: 25 horas el coordinador de calidad, 20 horas para los de titulación y 10 para los de curso (Universidad de Alcalá, 2016), aunque habitualmente no compensan la dedicación que supone el ejercicio de estos cargos e incluso se da el caso de que no se apliquen dada la sobrecarga que tienen muchos departamentos.

A pesar de las orientaciones generales, se ha demandado de forma reiterada una demarcación clara de cuáles son las funciones concretas de cada coordinador, para su correcto

funcionamiento y para no entrar en conflicto con otras figuras u órganos (García, Canabal y Viejo, 2012). Como ya se ha apuntado, las características de cada centro han guiado el establecimiento de estas funciones, que varían en mayor o menor medida entre unos y otros. Aún hoy se debate acerca de esta cuestión y, sobre todo, acerca de la necesidad de dar a conocer con claridad lo que cada uno realiza y que sea debidamente reconocido.

### **La implantación de los grados en magisterio y primeras iniciativas para la coordinación**

La actividad docente en el marco de los grados en Magisterio de Educación Infantil y de Educación Primaria comenzó el curso académico 2010-2011, para lo que se implantaron entonces las figuras de coordinadores de titulación y coordinadores de primer curso. Además de las reuniones periódicas con el profesorado, se decidió realizar una serie de encuestas tanto al profesorado como al alumnado para que facilite la labor de estos coordinadores, dado que se comenzaban unas nuevas titulaciones y era importante conocer en detalle cómo afectaban al desarrollo de la docencia y su valoración por parte de los agentes implicados.

En las encuestas para los alumnos se recogía información amplia y muy variada acerca de las tutorías, del conocimiento de los nuevos planes, de la ayuda del equipo directivo, del personal de administración y servicios y delegación de alumnos, espacios y equipamiento de las aulas, servicios y recursos de la biblioteca, aulas de informática, organización del currículo, horarios y cronograma, guías docentes, nivel de exigencia, adecuación a las programaciones, metodologías y coordinación del profesorado, y propuestas de mejora. La participación el primer año fue del 50% en Magisterio de Educación infantil y del 63% en Educación Primaria.

A modo de ejemplo, durante el curso 2011-2012 la encuesta que debían completar los alumnos era la siguiente:

#### **A. ORGANIZACIÓN DE LA TITULACIÓN**

Orientaciones recibidas sobre la organización y estructuración del plan de estudios (tutorías personalizadas, coordinadores de titulación...).

Ayuda y orientación del equipo implicado en el cumplimiento de la docencia: equipo directivo, conserjería, personal de administración y servicios, delegación de alumno...

Espacios, equipamiento y utilización de las aulas.

Servicios y recursos bibliográficos de la biblioteca del centro.

Aulas de informática y recursos electrónicos.

#### **B. MATERIAS CURSADAS ESTE PRIMER AÑO**

Adecuación e idoneidad de las materias estudiadas para formar al futuro maestro de educación primaria.

Cronograma y organización del plan de estudios a lo largo de los dos cuatrimestres.

Cronograma y organización de las diferentes asignaturas (sugerencias, propuestas de mejora...).

Carga de trabajo propuesto en las asignaturas cursadas en cuanto a las actividades o tareas, implicación del alumno, idoneidad de ellas, adecuación al contenido de la asignatura...

### C. PROFESORADO

Cumplimiento de los objetivos y programaciones diseñados en las guías docentes.

Aplicación de los criterios y procedimientos de evaluación expuestos en las guías.

En caso de que hayas cursado asignaturas impartidas por varios profesores, ¿qué opinas sobre la coordinación y organización entre ellos?

En general ¿qué te han parecido las explicaciones teóricas y las propuestas prácticas del profesorado?

Valora el nivel de exigencia académica de los profesores.

Coordinación entre profesores de diferentes asignaturas en cuanto a los contenidos o las actividades propuestas.

### D. MATERIAL Y RECURSOS DIDÁCTICOS

¿Qué opinas sobre el material proporcionado por tus profesores en las clases?

Valora la utilización que sobre los recursos electrónicos (plataforma de teleformación Blackboard u otros recursos) han realizado los profesores.

E. PROPUESTAS DE MEJORA PARA EL PRÓXIMO CURSO (Escuela Universitaria de Magisterio, 2011).

Al profesorado, por su parte, se le facilitó el siguiente cuestionario el mismo curso:

A) Información sobre la organización y estructuración del plan de estudios y coordinación con otros profesores/as.

B) Ayuda y orientación del equipo implicado en el cumplimiento de la docencia: equipo directivo, conserjería, personal de administración y servicios, delegación de alumnos...

C) Espacios, equipamiento y utilización de las aulas.

D) Información y coordinación con las otras asignaturas que se imparten en el grado de Maestro de Educación Primaria.

E) Carga de trabajo propuesto en tu asignatura (actividades o tareas) y posible coordinación con otras asignaturas.

En caso de que hayas impartido una asignatura con diferentes profesores para cada grupo, ¿qué tipo de coordinación y organización habéis tenido?

Si no has dado tú mismo la teoría y la práctica, ¿cómo ha resultado la coordinación de las explicaciones teóricas y las propuestas prácticas de tu asignatura?

Valora la utilización que sobre los recursos electrónicos (plataforma de teleformación Blackboard u otros recursos) has realizado y qué dificultades o inconvenientes encuentras.

PROPUESTAS DE MEJORA PARA EL PRÓXIMO CURSO (Escuela Universitaria de Magisterio, 2011).

Estas encuestas sirvieron para tomar conciencia del sentir de unos y otros, reafirmar la necesidad de la coordinación y abordar diversas mejoras, muchas de las cuales se fueron implantando los años siguientes, especialmente las relativas a mobiliario, equipamiento, elaboración de las guías docentes, metodologías y adecuación a las directrices del Proceso de Bolonia.

En los cursos siguientes se continuó trabajando en esta línea: encuestas para alumnos y profesores, reuniones de los coordinadores de titulación con los de curso y de estos con los profesores de cada uno. También se invitaba a los representantes de los alumnos, que solo asistieron esporádicamente.

Se intentó llevar a cabo algunas medidas, como un calendario en el que cada docente incluyera las fechas de entrega de trabajos, de actividades y de exámenes, el análisis de las guías docentes para evitar solapamientos y para plantear trabajo interdisciplinar entre asignaturas del mismo curso y cuatrimestre, etc. Los resultados fueron desiguales:

- Por un lado, se llevaron a cabo algunas experiencias de trabajo interdisciplinar, pero solo algunos profesores incluyeron las fechas requeridas en los calendarios.
- La participación tanto de los alumnos como de los profesores en las encuestas fue bastante baja.
- Se realizaron varios análisis de las guías docentes para comprobar su correcta implantación, analizar contenidos y competencias comunes a distintas asignaturas, analizar los procedimientos de evaluación, la carga de trabajo del estudiantado y profesorado, etc.

Un tema al que hay que dedicar una reflexión más profunda es el de las reuniones entre coordinadores y profesores. Hay que destacar la baja participación de ellos cuando han sido convocados, lo que obedece a varios motivos. Por un lado, la percepción de algunos docentes de que no eran útiles, lo cual ha motivado un profundo trabajo de información para tratar de cambiar esta opinión, con los resultados que se explicarán más abajo. Por otro, las peculiaridades de la UAH, con tres campus repartidos en treinta kilómetros, con profesores a menudo con docencia en dos o en tres de ellos, que en ocasiones tienen que desplazarse rápidamente. Esta peculiaridad física y la falta de tiempo han repercutido en la asistencia regular a las reuniones convocadas por los coordinadores. Esta dificultad de

organizar reuniones físicas llevó, en ocasiones, a solicitar información a través del correo electrónico o de reuniones virtuales.

Además, se dio el caso de que muchos alumnos ni siquiera conocían la existencia de los coordinadores de curso y titulación. Para remediarlo, desde 2015 estos se presentan a los estudiantes durante los primeros días de curso en el acto de recepción de los estudiantes de primer curso y en las clases de los demás cursos.

Como resultado de los informes de coordinación de estos primeros años, en 2015 se elaboró un documento desde el decanato con orientaciones y objetivos de la coordinación y recomendando un calendario de reuniones y de presentación de informes.

A pesar de los aspectos negativos explicados, gracias al proceso de coordinación iba creciendo poco a poco un ambiente de mayor colaboración, y se iban implantando mejoras en el desarrollo de la docencia, que se iban adecuando a las directrices de los nuevos grados.

Aun así, ante las evidencias explicadas, se planteó una profunda transformación de los mecanismos de coordinación de la Facultad de Educación.

### **Las jornadas de coordinación**

Una de las mayores preocupaciones a lo largo de este proceso ha sido la falta de implicación de los propios profesores. Tal y como se ha apuntado, se analizaron los motivos de esta, así como soluciones para paliarla. Tras debatir ampliamente este tema, uno de los coordinadores propuso que desde el decanato se estableciera una jornada para los encuentros entre los coordinadores con todos los profesores, en los periodos de exámenes o intercuatrimestrales, durante los que no hay clase, pues se suponía que así sería más fácil la participación. Canalizada esta propuesta a través de la coordinadora de titulación, y tras valorar la idea durante algún tiempo, se celebraron las I Jornadas de Coordinación de la Facultad de Educación en enero de 2015, a lo largo de una mañana. Para esta primera jornada se estableció el siguiente plan de trabajo: presentación de la decana, explicación de los aspectos generales de la coordinación docente por el coordinador de calidad; mesas de trabajo, en diferentes aulas, de los coordinadores de cada curso con los profesores correspondientes. Previamente se solicitó a los profesores un resumen de sus guías docentes para conocer la actividad de los compañeros, detectar posibles carencias o repeticiones en las asignaturas, encontrar estrategias útiles para todos, posible trabajo interdisciplinar, carga de trabajo, análisis de causas y medidas acerca de la indisciplina y el comportamiento en el aula e ideas para promover la participación. Tras la reunión por cursos se reunieron por titulación y, finalmente, se llevó a cabo una puesta en común con los coordinadores y profesores de ambas titulaciones (grados en Magisterio de Educación Infantil y de Educación Primaria).



**FIG. N.º 1 I Jornadas de Coordinación, enero 2015**

Tal y como sucedía en las reuniones del periodo anterior, en un principio algunos de estos encuentros por grupos en las jornadas se limitaban a compartir las quejas de cada uno. Aun así, ya desde esta primera edición se extrajeron numerosas conclusiones para mejorar aspectos concretos: competencias comunes que se debían fomentar en todas las asignaturas, como el rigor en la búsqueda y uso de la información, la adecuada expresión oral y escrita o fortalecer la reflexión y la capacidad crítica; potenciar la implicación de los alumnos a través de los mecanismos de la representación estudiantil; el perfil de los alumnos de magisterio; la disciplina; solapamientos en las guías docentes; la dificultad de llevar a cabo una correcta evaluación continua teniendo en cuenta el elevado número de estudiantes que hay en cada grupo; la idoneidad de los métodos de evaluación; la conciencia de qué y para qué estamos formando; casos de acoso entre iguales; reivindicaciones de los alumnos relativas al exceso de trabajo, falta de coordinación entre profesores, poca información sobre algunas cuestiones, carencias en el mobiliario y las instalaciones, etc. En esta sesión se propuso la iniciativa de las aulas abiertas, según la cual los docentes que lo desearan indicarían uno o varios días en los que cualquier estudiante o profesor podría asistir a esa o esas sesiones, con el propósito de conocer mejor la práctica de los colegas, aportar ideas, fomentar el intercambio y crear líneas comunes de trabajo.

Esta primera jornada resultó muy satisfactoria tanto para los participantes como para los coordinadores. Al convocar conjuntamente a los coordinadores y profesores la asistencia fue numerosa, si bien fue necesario agrupar algunos cursos con sus coordinadores por haber pocos asistentes de esos cursos, lo que por otra parte facilitó que aquellos que impartieran asignaturas en distintos años pudieran asistir a las relativas a todas ellas. Además, se pudo tener una concepción más amplia de las titulaciones, que no se limitó a lo relativo a cada curso en concreto.

Las segundas jornadas se celebraron en septiembre de 2015, con la misma estructura de las anteriores, una mayor asistencia y similares conclusiones generales.

Aun así, aún se reclamaba un mayor reconocimiento de esta labor y de la participación en estos encuentros. Para ello, y a sugerencia de una de las coordinadoras, se iniciaron las gestiones para establecer estas jornadas de coordinación dentro de los cursos y seminarios de formación para el profesorado organizados por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la UAH, que se certificaron como tales cursos de formación. De este modo, las III Jornadas de Coordinación Docente, realizadas en enero de 2016, ya se incluyeron en este marco. Desde entonces se han celebrado de forma regular tres jornadas anuales, una al inicio del curso en septiembre, otra en el periodo intercuatrimestral en enero y otra a final de curso en junio, habiéndose celebrado la decimoprimer edición en septiembre de 2018.

Durante este tiempo se ha trabajado intensamente sobre los cuestionarios que deben realizar los profesores, para simplificarlos y, a la vez, que aporten información relevante. También se ha modificado el proceso: si en un principio eran enviados por los coordinadores de curso a través del correo electrónico y se debían devolver a estos debidamente completados del mismo modo, desde el curso pasado se realizan a través de un formulario online. Todas las jornadas se inician con un informe de las coordinadoras de titulación con los resultados obtenidos a través de estos cuestionarios.

Esos cuestionarios han evolucionado a lo largo del tiempo con el objeto de mejorar. La última versión contiene las siguientes cuestiones:

1. Señala las tres competencias que trabajas con mayor profundidad

Adquirir y comprender los conocimientos necesarios relacionados con la asignatura

Ser capaces de recoger, interpretar y valorar información relevante (incluidas fuentes bibliográficas)

Ser capaces de elaborar textos orales y escritos con registro académico de modo correcto

Comprender y respetar la diversidad

Otro:

2. ¿Qué tareas han realizado los/las estudiantes con más frecuencia en esta asignatura? [En cada una de ellas se debe marcar si es presencial o no presencialmente]: Leen/ Argumentan oralmente/ Escriben/ Indagan-investigan/ Debaten/ Acuerdan/ Recuerdan/ Aplican/ Experimentan/ Resuelven/ Revisan/ Leen/ Argumentan oralmente/ Escriben/ Indagan-investigan/ Debaten/ Acuerdan/ Recuerdan/ Aplican/ Experimentan/ Resuelven/ Revisan

3. ¿Crees que sería útil recoger información sobre cuánto tiempo dedica cada alumno/a a cada actividad que les encargas. Elige: Sí/ No

4. ¿Cómo recoges información para la evaluación? [En cada caso hay que especificar si de forma individual o grupal]: Carpeta de aprendizaje/ Diario reflexivo de clase/ Trabajo por

proyectos/ Trabajos de indagación de campo (entrevistas, encuestas...)/ Trabajos de indagación de revisión bibliográfica/ Pruebas parciales/ Presentación oral/ Examen final/ Otros

5. ¿Qué características tiene el trabajo que los/las estudiantes desarrollan en la asignatura? Estima el porcentaje aproximado de la calificación final:

Actividades individuales: 100 %/ Entre un 50 % y un 90 %/ Menos del 50 %/ Otro.

Actividades grupales: 100 %/ Entre un 50 % y un 90 %/ Menos del 50 %/ Otro

6. ¿Qué modalidades de evaluación se utilizan en la asignatura? [Responder Sí/No en cada caso]: Les evalúas tú/ Se evalúan a sí mismos/as/ Evalúan a sus compañeros/as/ Les evalúas tú/ Se evalúan a sí mismos/as/ Evalúan a sus compañeros/as

7. ¿Qué modalidades de evaluación constituyen un porcentaje en la calificación de la asignatura? [En cada caso, especificar si 100 %/ 50-90 %/ Menos del 50 %]: Les evalúas tú/ Se evalúan a sí mismos/as/ Evalúan a sus compañeros/as/ Les evalúas tú/ Se evalúan a sí mismos/as/ Evalúan a sus compañeros/as

8. Estimación del tiempo (en horas semanales como media) que como profesor/a dedicas al seguimiento de las acciones derivadas de la actividad docente de esta asignatura (preparación de clases, tutorías presenciales o por correo electrónico, actividades relacionadas con la evaluación, Blackboard, etc.) sin tener en cuenta las horas presenciales de docencia. Elige: De 0 a 5 horas/ De 6 a 10 horas/ De 11 a 15 horas/ Más de 15 horas

9. ¿Crees que será necesario realizar algún cambio en la guía docente de esta asignatura para el curso que viene? ¿Cuáles?

10. Especifica si hay otros asuntos que estimes de interés sobre necesidades de coordinación. ¿Qué asuntos consideras que pueden ser objeto de trabajo en las próximas reuniones de coordinación?

11. ¿Estarías dispuesta/o a permitir la asistencia a las clases de la asignatura a compañeras/os o alumnas/os (aulas abiertas)?: Sí/ No

Los cuestionarios respondidos se han incrementado progresivamente: tan solo en un año se ha pasado de 40 a 63, un incremento destacable si bien sería deseable que fuera mayor.



FIG. N.º 2 VI Jornadas de Coordinación, enero 2017

Para facilitar la comunicación se ha creado un espacio en la plataforma virtual utilizada por la UAH, Blackboard, a la que tienen acceso todos los profesores de las titulaciones de magisterio, y en la que se incluyen los cuestionarios y los resultados obtenidos con estos, las actas de las jornadas, los nombres de los coordinadores, los profesores y los delegados de alumnos de todos los cursos, documentación relevante, tanto normativa general de la universidad como la relativa a los grados, a las prácticas, al trabajo de fin de grado; también herramientas para detectar el plagio y tutoriales para usar la plataforma y toda información que se considere importante para facilitar los procesos de coordinación.

La participación e implicación del profesorado ha crecido en cada jornada. Se han incrementado también la variedad de propuestas y líneas para la reflexión. El análisis de las conclusiones de cada una de ellas puso de manifiesto la preocupación generalizada por ciertas cuestiones, lo que condujo a la siguiente etapa: la inclusión de sesiones monográficas dedicadas a temas concretos.

### **Algunas iniciativas derivadas de las jornadas de coordinación**

Tanto en los debates surgidos en las jornadas como a través de los cuestionarios se han ido detectando temas que preocupan especialmente al profesorado y sobre los que, en ocasiones, se tienen muchas dudas.

De forma general, a lo largo de las distintas sesiones, entre los temas recurrentes se encuentran: propuestas para mejorar la comunicación en el aula y fuera de ella, entre profesores, entre alumnos y entre todos ellos; la gestión de la disciplina en el aula; el conocimiento global de la titulación; búsqueda de sinergias; calendario de entrega de trabajos y exámenes; la actitud pasiva de los alumnos en muchos asuntos concernientes a su aprendizaje; código deontológico de la profesión docente; trabajo coordinado de las competencias comunes a distintas asignaturas; el elevado número de alumnos asignados a cada grupo.

De este modo, desde mayo de 2016 se incluye en las jornadas un apartado en el que distintos expertos, miembros de la universidad o externos dictan charlas sobre algunos de estos temas. Hasta el momento se han impartido acerca de la realización de unidades didácticas, la utilidad de una red permanente de centros de prácticas, los procesos de evaluación, la gestión de conflictos en el aula, estrategias de autoevaluación y coevaluación, la coordinación en el Prácticum, el desarrollo de competencias, la evaluación por rúbricas, uso de la Blackboard, la normativa y protocolos de la UAH, y su aplicación en la Facultad de Educación, errores frecuentes en las memorias de prácticas y trabajos de fin de grado e ideas para gestionar el aula de forma eficaz.

Gracias a las aportaciones incluidas en los cuestionarios y las jornadas, así como de las conclusiones de estas charlas, se han ido aclarando muchas cuestiones, creado

documentos, accedido a algunos que eran desconocidos y se han facilitado canales de comunicación.



FIG. N.º 3 IX Jornadas de Coordinación, enero 2018

## Conclusiones

La complejidad del desarrollo de la actividad universitaria requiere una coordinación bien organizada y eficaz.

El desarrollo del proceso de coordinación en la Facultad de Educación ha servido para detectar puntos fuertes y débiles que de otra manera hubieran quedado ocultos o apenas esbozados en entornos privados. En nuestra experiencia se ha producido un importante cambio de mentalidad, nada desdeñable, aunque no se haya conseguido implicar a todos los docentes de nuestras titulaciones, bien por falta de interés o bien por falta de tiempo. Se ha generado un clima en el que los profesores no se sienten aislados, y pueden compartir sus dudas sabiendo que hay una estructura que les permite canalizarlas y tratar de dar soluciones. Las jornadas de coordinación docente se han visto reconocidas al ser valoradas positivamente en 2016 en el informe emitido por el panel de expertos responsable de la renovación de la acreditación de las titulaciones (Comité de Evaluación y Acreditación, 2016a; 2016b).

Nuestro próximo reto es involucrar a los estudiantes. A través de esta iniciativa se les permite conocer esta estructura de coordinación, se les informa de a quién deben acudir en cada caso y cuál es el interlocutor de sus consultas, dudas y reclamaciones. Este aspecto ha mejorado sustancialmente, aunque aún queda pendiente, tal y como hemos comentado anteriormente, una mayor implicación de todos los colectivos universitarios (PDI, PAS y estudiantes) en las propias jornadas de coordinación.

Gracias a este proceso se han generado iniciativas y documentos que facilitan la actividad docente. Un largo y complejo camino que se renueva continuamente, que constantemente plantea nuevos desafíos, pero en el que cada paso es fundamental y debe facilitar el siguiente.

## Referencias

- Comité de Evaluación y Acreditación (2016a). Renovación de la acreditación. Informe final. Grado en Magisterio Educación Infantil.
- Comité de Evaluación y Acreditación (2016b). Renovación de la acreditación. Informe final. Grado en Magisterio Educación Primaria.
- Escuela Universitaria de Magisterio, Universidad de Alcalá (2011). Coordinación de grado en Maestro de Educación Primaria. Estudio de opinión y propuestas de mejora.
- García Campos, M.; Canabal García, C. y Viejo Díaz, C. (2012). La coordinación docente en educación superior: una propuesta para el cambio. En García Campos, M.D. y Canabal García, C. (directoras); Viejo Díaz, C. (coordinadora): Aproximaciones a la coordinación docente: hacia el cambio en la cultura universitaria. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 19-32.
- Universidad de Alcalá (2010b). Memoria para la solicitud de verificación del título de grado en Magisterio de Educación Primaria. Alcalá de Henares.
- Universidad de Alcalá, Vicerrectorado de Personal Docente e Investigador (2016). Normativa sobre el profesorado y su actividad académica. Recuperado de: <https://www.uah.es/export/sites/uah/es/conoce-la-uah/organizacion-y-gobierno/.galleries/galeria-de-descargas-de-servicios-adminstrativos/Normativa-Profesorado-y-AA.pdf>
- Universidad de Alcalá (2011). Borrador de las orientaciones para la coordinación docente en las titulaciones.
- Universidad de Alcalá (2010a). Memoria para la solicitud de verificación del título de grado en Magisterio de Educación Infantil. Alcalá de Henares.
- Universidad de Alcalá, Vicerrectorado de Personal Docente e Investigador (2018). Cargos de gestión asimilados a cargos académicos a efectos de certificación académica.

# Implementación de la tutoría grupal mediante una asignatura integrada al currículum universitario

**Gabriela Croda Borges**

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México  
gabriela.croda@upaep.mx.

**Gabriela Rentería Montemayor**

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México  
gabriela.renteria@upaep.mx.

**Luis Fernando Roldán de la Tejera**

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México  
luisfernando.roldan@upaep.mx

## Resumen

En el contexto educativo, el acompañamiento personalizado representa un aspecto fundamental que toda institución de educación superior debe considerar como prioridad para lograr el éxito académico de sus estudiantes. La presente experiencia sitúa los esfuerzos institucionales que conlleva la implementación de una tutoría grupal y personalizada a partir de una asignatura integrada, teniendo como propósito que el estudiante logre una óptima inmersión a su vida universitaria desde el momento en que ingresa a la universidad. Entendiendo que el rendimiento académico se puede ver influenciado por distintos factores vocacionales, familiares, sociales, económicos, etc., se ha diseñado un programa que habilite a los tutores, orientadores educativos, profesores y directores, en la integración de generaciones, comunicación con sus estudiantes, detección y atención de riesgos académicos para prevenir la deserción y, de manera especial, un acompañamiento personalizado, coherente con la filosofía humanista y la formación integral.

**Palabras clave:** acompañamiento personalizado, educación superior, formación integral, tutoría

## Abstract

In the educational context, the personalized accompaniment represents a fundamental part that every institute of higher education needs to have as a priority to accomplish their student's success. This document states all the institutional efforts for the implementation of group and individual tutorship based on a curriculum class, having as

main purpose the student accomplishment of the student getting completely acquainted in its college student's life. With the understanding that academic performance may be affected by variable things such as vocational, family, social, economic, etc; a program has been design to enable tutors, counselors, teachers and principals, improving the integration of generations, communication with students, identifying and attending academic risks to prevent desertion, and specifically, personal accompaniment based on humanist philosophy and holistic formation.

**Keywords:** personal accompaniment, higher education, tutorship, integral formation

## Introducción

Entre los desafíos que las universidades tienen frente a sí en la actualidad, se encuentra la necesidad de promover la formación integral de los estudiantes a lo largo de su trayecto formativo. Una estrategia de orientación educativa imprescindible para ello es la tutoría entendida como «una actividad de carácter formativo orientada a promover el desarrollo integral de los estudiantes, lo que significa que incluye, además de los aspectos cognitivos, una dimensión intelectual, personal y profesional» (Romo, 2000, p. 23).

En este contexto, la universidad en la que se realiza la implementación de un proceso de tutoría grupal mediante una asignatura integrada al currículum universitario, en concordancia con su filosofía y sus propósitos, considera prioritaria la formación integral de los estudiantes universitarios, la cual no se entiende simplemente como un valor agregado, sino que representa un valor fundamental arraigado en la naturaleza y principios institucionales. La formación integral universitaria implica por parte del estudiante el discernimiento que le lleva a plantearse, más que retos profesionales, la búsqueda constante del sentido último de la propia vida, en el cual se concibe a la universidad en su rol de formadora y acompañante a través del proceso formativo.

En este marco, la institución, en congruencia con la centralidad de la dignidad humana,

[...] se considera que la multidimensionalidad y a la vez unidad del ser humano, representa para la orientación educativa un reto, un riesgo y una oportunidad. El alcance de la formación integral de la persona desde lo cognitivo, lo afectivo, lo social, lo axiológico, lo ético y espiritual, no se limita a cubrir paralelamente aspectos formales del desarrollo; sino en transformar y armonizar los diversos campos formativos con la mejora del estudiante consigo mismo y con los demás, dentro de una comunidad local y mundial. Asimismo implica sobre todo trascender el ámbito de los hechos contingentes ampliando la perspectiva de cada estudiante en su visión de significado y de sentido humano. (UPAEP, 2017, p. 3)

Las ideas vertidas muestran que en la institución, como contexto del estudio, existe pleno convencimiento de la importancia de la formación integral y de la necesidad de acompañar el proceso formativo del estudiante universitario mediante estrategias de orientación educativa y acciones de tutoría, tal como se expresa en el ideario:

La UPAEP promueve la formación integral de las personas que conforman la comunidad universitaria. Esto incluye una sólida preparación para el ejercicio de la profesión; prioritariamente el acompañamiento y guía para descubrir su vocación particular y el sentido de la vida, que es apertura a la trascendencia y a la plenitud. (UPAEP, 2016, s. p.)

## Objetivo

La investigación que se presenta responde al siguiente objetivo: Valorar el proceso de implementación de la tutoría grupal mediante una asignatura integrada al curriculum desde la perspectiva de los estudiantes y tutores.

## Desarrollo

Con el marco de actuación descrito previamente, la universidad, en la que se sitúa la experiencia de implementación de tutoría grupal mediante una asignatura integrada al curriculum, ha dispuesto distintas acciones formativas que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes en todas sus dimensiones, en la que se propicie un acompañamiento personalizado, partiendo del hecho de conocer las distintas realidades, al tiempo de acoger al estudiante con todas aquellas problemáticas, circunstancias y dificultades que pueda enfrentar, permitiéndole en todo momento ser protagonista de su propia formación y fomentando valores como la autonomía, disciplina, constancia y responsabilidad, por medio de procesos de discernimiento para la toma de decisiones.

[La institución] concibe al proceso educativo como un camino continuo y colaborativo orientado hacia la formación integral humanista. Este proceso formativo se caracteriza por promover la generación de propuestas eficientes y responsables para la solución de problemas, integrando los diversos espacios de aprendizaje y las experiencias significativas en un proyecto con sentido y vocación. (UPAEP, 2018, p. 42)

Desde dichos referentes, la orientación educativa en el recinto universitario ha estado presente en la historia institucional y en su misión pedagógica. En 1995, en consonancia con las directrices planteadas por diversos organismos como la Unesco y con las recomendaciones emanadas de diversas conferencias mundiales, la institución desarrolló un programa institucional en el que definió la orientación educativa como un «proceso de ayuda y acompañamiento al alumno, atendiendo sus necesidades, más allá de lo académico y específicamente, promoviendo la optimización de sus recursos personales para asumir con libertad y responsabilidad su proyecto personal y profesional» (Programa Institucional de Orientación Educativa UPAEP, 2016, p. 6).

En la actualidad, la orientación educativa representa una prioridad para las instituciones de educación superior, no solo por sus componentes formativos, sino especialmente por aquellos alcances que superan el hecho de provocar un discernimiento profesional y encuentran sentido en la búsqueda de vocaciones individuales y proyectos de vida.

La orientación educativa plantea al estudiante como centro del proceso educativo y como protagonista de su formación y, por tanto, los fundamentos psicopedagógicos constituyen el eje para la implementación de los mecanismos de aprendizaje colaborativo en las relaciones del orientador, asesor, tutor, según el caso con su estudiante. Dichos criterios orientan los procesos formativos de acompañamiento que se realizan en la institución.

En el marco del programa institucional de orientación educativa, existen estrategias tutoriales como las que surgen desde el Programa de Acompañamiento y Seguimiento al Estudiante (PASE), desde donde se generó un modelo de tutoría institucional que concentra sus esfuerzos en promover una red de apoyo que contemple estrategias de detección y prevención temprana de factores de riesgo, que influyen en el éxito estudiantil del joven universitario.

El PASE busca solventar las posibles deficiencias académicas, pero fundamentalmente, potenciar todos aquellos talentos y oportunidades del estudiante para detonar el desarrollo de sus capacidades como líder transformador, procurando fortalecer, en primera instancia, aquellos aspectos humanos, sociales y vocacionales que le resultan propios al estudiante, favoreciendo su integración y participación en una vida universitaria que pretende ser armónica y dinamizadora de su desempeño académico.

La orientación educativa contempla a la tutoría como uno de sus principales ejes, formando todas aquellas potencialidades de la persona que le ayuden a su pleno desarrollo individual y social. En este sentido, la tutoría plantea que el desarrollo de los estudiantes sea de manera integral, en función de sus capacidades y de la pertinencia con los distintos ámbitos donde se puede insertar, comenzando en la etapa universitaria, logrando una inmersión en la vida laboral y aspirando a influir para el resto de su vida.

La tutoría es un proceso continuo de acompañamiento, que se desarrolla de forma activa y dinámica, fruto de una planeación sistemática que surge desde la academia y tiene al estudiante como centro y principal protagonista de la formación. Supone un ambiente de aprendizaje compartido y requiere la colaboración de todos los agentes educativos.

El proceso de tutoría implica la participación del tutor, entendido como «la persona que acompaña en el crecimiento de cada uno de sus alumnos, que le orienta y le guía para

que de éste consiga lo mejor de sí mismo, utilizando diferentes recursos y estrategias que están a su alcance» (Puigardeu, 2008, p. 22).

El propósito general que establece el modelo de tutoría institucional, denominado Programa de Apoyo y Seguimiento al Estudiante (PASE) es ofrecer un espacio de acompañamiento durante la vida universitaria a los estudiantes por medio de la comunicación, apoyo, orientación grupal y tutoría individual, que les permita revisar y discutir temas de interés para favorecer el desarrollo de sus habilidades cognitivas, afectivas y sociales con miras a fortalecer su desempeño académico.

El modelo de tutoría —que se presenta en la figura 1— opera mediante distintas modalidades: tutoría grupal, tutoría por células y tutoría individual.

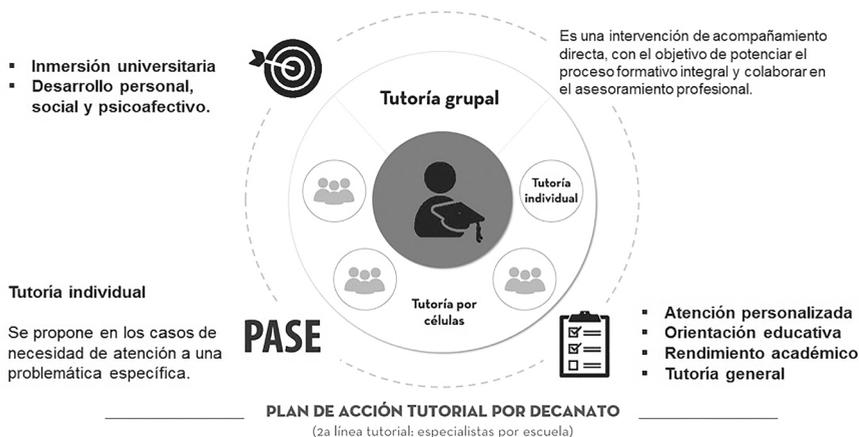
La tutoría grupal es una intervención de acompañamiento directa que busca potenciar el proceso formativo integral mediante la colaboración del tutor en el asesoramiento profesional de los estudiantes a nivel grupal. La tutoría por células es aquella intervención que integra a estudiantes que comparten un perfil determinado y se favorece un acompañamiento en materia de orientación educativa, desempeño académico y tutoría en general, que considera aquellos aspectos vocacionales, profesionales, sociales o familiares que pudieran influir en su rendimiento y estabilidad emocional. Por su parte, la tutoría individual se realiza para atender aquellos casos de necesidad ante una problemática específica del estudiante, que por su naturaleza y delicadeza, impide su abordaje en grupo. En ocasiones, deberán ser atendidos por personal especializado, previa canalización del docente tutor.

Las acciones que se desprenden del modelo de tutoría institucional se encuentran plasmadas en el plan de acción tutorial, con el que los directores y profesores complementan la atención y el seguimiento del estudiante por medio de las necesidades manifiestas, espacios de encuentro y el conocimiento del perfil específico de los distintos grupos generacionales. En este sentido, Bisquerra y Álvarez (2006) señalan que la acción tutorial constituye una acción formativa que orienta y ayuda y es realizada por parte del profesor-tutor y el resto del equipo docente, con los estudiantes a nivel individual y grupal en distintos ámbitos personal, escolar y profesional.

Dicha acción permite la interacción entre los distintos programas académicos con sus profesores y los estudiantes, favoreciendo a que, en el marco de una asignatura, puedan recibir aquellos elementos formativos que generan valor.

## Materia Integrada OTOÑO 2018

### Acompañamiento e Inmersión a la Vida Universitaria



**FIG. N.º 1 Modelo de tutoría institucional PASE**

Fuente: UPAEP, Programa de Acompañamiento y Seguimiento al Estudiante, 2018

Como lo refleja el modelo de tutoría institucional, desde su naturaleza, la universidad no se limita a ofrecer una formación de excelencia académica, sino que busca, ante todo, armonizar la formación integral de cada uno de sus estudiantes, encontrando en el acompañamiento personalizado y la labor tutorial, las vías ideales de orientación educativa, discernimiento vocacional y sentido de vida, que favorezcan en el reflejo de sus egresados, un compromiso genuino con la sociedad para lograr así una verdadera transformación social.

Desde el ámbito oficial, la Secretaría de Educación Pública, en su guía para formular el Programa integral de fortalecimiento institucional 2014-2015 (PIFI), plantea el análisis de la atención y la formación integral del estudiante como una prioridad institucional. En dicha guía se afirma que «la calidad y pertinencia de la capacidad y competitividad académicas, se deben reflejar en la atención y formación integral del estudiante» (SEP, 2015). Para ello se debe contar con un programa que, además de desarrollar plenamente las competencias de los alumnos, pueda aportar aquellos valores y actitudes que encaminen al estudiante a obtener éxito académico y una inserción social que le posibilite aspirar a una vida plena y de calidad.

En este sentido, el modelo de tutoría institucional responde al ser y la naturaleza de la universidad, atiende a la normativa oficial y prioritariamente, mediante la acción tutorial en sus diferentes modalidades y líneas de acción busca contribuir a la formación integral del estudiante universitario. Como señala Bisquerra, se reconoce que:

la finalidad de la acción tutorial es el desarrollo de la personalidad integral del alumnado, más allá de las áreas académicas ordinarias. Son aspectos importantes de la tutoría: la integración del alumnado en el grupo clase, atender a sus necesidades personales, prevenir y gestionar conflictos, favorecer el aprendizaje autónoma, contribuir a la orientación profesional, atender a la diversidad del alumnado, favorecer su desarrollo social, emocional, moral, etc. (2008, p. 21)

Por lo tanto, la acción tutorial se encuentra motivada por el logro de un propósito general, que consiste en educar de manera integral a la persona, favoreciendo su desarrollo e instrucción académica y buscando una orientación como sentido de vida, donde «la educación considera al sujeto humano como un ser educando, es decir, como alguien que se tiene que educar necesariamente para poder vivir y que tiene que hacerlo durante toda la vida, en un proceso permanente, acumulativo y progresivo que no termina» (Upaep, 2016, FIHX, p. 7).

El modelo de tutoría institucional plantea diversas estrategias de acompañamiento a los estudiantes a lo largo de su proceso de formación universitaria. Una de las estrategias es la tutoría grupal, que se realiza mediante una asignatura integrada al currículum y se plantea como una intervención de acompañamiento directa, con el objetivo de potenciar el proceso formativo integral y colaborar en el asesoramiento profesional de los estudiantes.

En el caso de la tutoría grupal —cuya implementación a través de una asignatura integrada al currículum es la que se reporta en el presente análisis— se consideran tres líneas de acción: académica, institucional y psicopedagógica.

La línea académica tiene como finalidad sensibilizar al estudiante para comprender la misión y visión de su programa académico desarrollando hábitos de estudio e investigación que favorezcan su trayecto formativo a lo largo de la vida estudiantil. La línea institucional plantea favorecer el desarrollo del perfil de egreso y orientar al estudiante sobre la normativa de la vida institucional para consolidarlo como miembro de la comunidad universitaria. La línea psicopedagógica busca reconocer y desarrollar actitudes y formas de actuación que permitan al estudiante resolver situaciones cotidianas que se vinculan con su desempeño académico ante los retos de la vida universitaria.

Las intenciones educativas de la asignatura integrada al currículum que se imparte mediante tutoría grupal son: Reforzar el desarrollo integral de los estudiantes de nuevo ingreso a partir de apoyos a nivel académico y personal que optimicen sus condiciones para la etapa universitaria; ejercer la modalidad de acompañamiento grupal que permita aportar experiencias para un sentido de autoconocimiento del estudiante recién ingresado; monitorear posibles dificultades de aprendizaje en las formas de estudio, de interacción y comportamiento para enfrentar retos de su formación académica e identificar posibles áreas de nivelación, reforzamiento y toma de decisiones para su proyecto de vida universitario.

El modelo de tutoría de la asignatura integrada, considera distintas formas de proximidad y acompañamiento institucional para lograr de manera óptima la inmersión universitaria, acorde a las necesidades reales del estudiante, en función de la información previamente recabada (desde el proceso de inscripción hasta todas aquellas entrevistas e interacciones posibles), de tal suerte que se logre moldear una forma de ser y estar, que vaya contribuyendo de manera integral al desarrollo personal, social y psicoafectivo del estudiante.

Las estrategias para el acompañamiento integral mediante tutoría grupal proponen acciones que se enfocan al análisis y la resolución de problemas académicos, como son el rendimiento académico, la prevención de bajo rendimiento, la toma de decisiones para una trayectoria satisfactoria, el trabajo de equipo y el manejo de normativa institucional. Lo anterior con la finalidad de favorecer la permanencia de los universitarios en sus primeros períodos.

A nivel personal, los participantes practican aspectos relacionados con la interacción, colaboración y formas de trabajo experiencial que faciliten el autoconocimiento y sensibilización según su formación profesional. En consecuencia, puede ser la plataforma para atender diferentes problemáticas en su estancia en la universidad.

El modelo de tutoría grupal implica que el estudiante vincule su desarrollo estudiantil en el sentido de aprender a aprender, aprender a pensar y desarrollar habilidades emocionales para una mejor realización personal.

Los grupos de tutoría, pueden convertirse en redes de contención para sus integrantes, considerando las características individuales de cada quien, con base en la confianza con su tutor y sus pares. Si fuera el caso, a partir de las necesidades identificadas en los grupos de tutoría es posible canalizar a los estudiantes a las áreas de apoyo institucionales: Pastoral Universitaria, Clínica Médica, Orientación Psicológica, Admisiones, Servicios Universitarios, Educación apoyada en tecnología de la información, entre otras, que resulten pertinentes para atender problemáticas específicas de los estudiantes.

El propósito esencial de los programas de tutoría es reubicar a los estudiantes en el centro de las preocupaciones de los académicos y de la institución [...] Para recuperar la centralidad del estudiante en el quehacer universitario, es mandatorio que sean precisamente los académicos quienes atiendan en forma regular a los estudiantes. (Fresán, 2000, p. 45)

Ante dicho desafío, es necesario considerar profesionales competentes para desempeñar esta labor, así como contar con los procesos y sistemas necesarios que ayuden a humanizar y personalizar el acompañamiento. La universidad como institución, debe contemplar todos los recursos posibles y medios que permitan estrategias y acciones de largo plazo, que tengan al estudiante como centro, destinatario y promotor de su desarrollo integral, donde la orientación educativa despliegue un rol fundamental, ya que permitirá

identificar aquellas necesidades educativas y personales que requerirá durante toda su carrera profesional.

En lo concerniente a contar con información relevante, que pueda ser analizada y gestionada para la correcta toma de decisiones, se alude a un conocimiento profundo que personaliza la enseñanza y potencia tanto los talentos personales como los colectivos.

## Resultados

La asignatura integrada al currículum se implementó durante el período académico de agosto a diciembre de 2017. Las áreas curriculares en las que dicha asignatura fue establecida fueron: Ciencias de la Salud, Ciencias Biológicas y Artes y Humanidades.

En cuanto a la atención brindada mediante la tutoría grupal —como lo señala la tabla 2—, se abarcaron 46 grupos mediante los cuales se atendieron 1067 estudiantes de nuevo ingreso a la universidad.

**TABLA N.º 1 Número de grupos y estudiantes atendidos mediante la asignatura integrada**

	Asignatura Integrada			
	Otoño 2017		Entrevistados	%
	# de estudiantes	# de grupos		
Ciencias de la Salud	767	25	432	56.30%
Ciencias Biológicas	158	11	37	23.40%
Artes y Humanidades	142	10	17	12.00%
Total	1067	46	486	45.50%

Fuente: Estadísticas del Programa de Acompañamiento y Seguimiento al Estudiante. PASE

Para lograr los propósitos establecidos —de la asignatura integrada al currículum que cursan todos los estudiantes de nuevo ingreso— se consideran las temáticas y estrategias que se indican en la Tabla 2, distribuidas durante las 16 semanas del período académico.

**TABLA N.º 2 Temáticas y estrategias de la asignatura integrada**

Semana	Descripción de la estrategia
1	Bienvenida. Explicación del PASE / Entrevista con PASE a los alumnos con dictaminación y entrevista con tutores enlace y tutores para los demás. FIRMAN los alumnos enterados de su situación.
2	Entrevistar individualmente a los estudiantes que, con base en sus resultados, necesitan apoyo o seguimiento psicológico por parte de las orientadoras del PASE; entrevista de tutores enlace a los alumnos que necesitan ser canalizados a asesorías o asignación de tutor.
3	Propiciar el conocimiento e integración entre los estudiantes y el tutor.
4	Gestionar adecuadamente el tiempo para alcanzar sus metas y cumplir con todas sus actividades, tanto académicas como personales.

- 5 Evaluar factores internos y externos de su elección profesional a través de la integración de las condicionantes que exigen lo vocacional, ocupacional y profesional, que le permitan clarificar su proyecto de vida al iniciar su etapa universitaria.
- 6 Revisar el reglamento, así como la situación académica de los estudiantes, enfocándose principalmente en aquellos que presentan riesgo.
- 7 Identificar estilos propios para estudiar mediante la incorporación de estrategias alternativas, con la finalidad de reforzar sus recursos como estudiante.
- 8 Conocer los tutoriales del uso de plataformas educativas: UNISOFT y BLACKBOARD
- 9 Revisar el programa académico, malla curricular (seriación, candados, bloqueos, reglamento, tiempo de carrera, internado, servicio social, etc.)
- 10 Dialogar con un egresado sobre su experiencia profesional / Dialogar sobre el concepto de éxito desde la formación integral.
- 11 Revisar el reglamento y la situación académica de los estudiantes principalmente enfocándose en aquellos que presentan riesgo.
- 12 Promover la reflexión sobre el autocuidado y compartir criterios de seguridad (interna y externa)
- 13 Visualizar y experimentar de manera vivencial la dirección de tareas complejas, así como poner a prueba las habilidades de planeación y organización de los participantes.
- 14 Desarrollar estrategias de afrontamiento personal del estrés, distinguiendo sus causas y consecuencias. Gestionar conductas coherentes ante diversas situaciones de la vida cotidiana.
- 15 Revisar el reglamento y la situación académica de los estudiantes principalmente enfocándose en aquellos que presentan riesgo.
- 16 Revisar conjuntamente la evaluación sumativa final al estudiante / Retroalimentación y encuesta PASE

---

**Fuente: Asignatura integrada de tutoría grupal del Programa de Acompañamiento y Seguimiento al Estudiante-PASE**

Para la primera intervención, en la que se desarrolló la tutoría grupal mediante la asignatura integrada al currículum, se capacitó a los tutores y directores académicos que estarían involucrados en dichos procesos de tutoría grupal.

La capacitación versó sobre los temas de los talleres que los tutores realizaron con los estudiantes en la tutoría grupal. Participaron 45 tutores del decanato de Ciencias de la Salud, seis directores académicos del decanato de Ciencias Biológicas y seis directores académicos del decanato de Artes y Humanidades.

Los temas abordados en los talleres y los propósitos del taller en el marco de la tutoría grupal, se indican en la Tabla 3.

**TABLA N.º 3 Temas y propósitos de los talleres para la tutoría grupal**

Taller	Propósito del taller
Manejo del tiempo	Gestiona adecuadamente el tiempo para cumplir con todas sus actividades tanto académicas como personales y alcanzar sus metas

Vocación	Evalúa factores internos y externos en su elección profesional a través de la integración de las condicionantes que exigen lo vocacional, ocupacional y profesional que le permitan clarificar su proyecto de vida al iniciar su etapa universitaria.
Aprendizaje y estudio eficaz	Identifica estilos propios para estudiar mediante la incorporación de estrategias alternativas, con la finalidad de reforzar sus recursos como estudiante.
Trabajo en equipo	Visualiza y experimenta de manera vivencial la dirección de tareas complejas, así como pone a prueba las habilidades de planeación y organización de los participantes.
Manejo del estrés	Desarrolla estrategias de afrontamiento personal del estrés, distinguiendo sus causas y consecuencias. Gestionar conductas coherentes ante diversas situaciones de la vida cotidiana.

**Fuente: Asignatura integrada de tutoría grupal del Programa de Acompañamiento y Seguimiento al Estudiante. PASE**

En ese orden de ideas, se sostiene que una formación integral implica hablar de personas íntegras, que en primer lugar sean responsables de sí mismas, con la capacidad de auto-determinación y autogestión de su propia formación. De ahí que un modelo de tutoría debiera privilegiar las condiciones referidas que le permitan a cada persona descubrir sus propias potencialidades, limitaciones y talentos, para dar respuesta así no solo a una vocación profesional, sino a una vocación de vida.

Cierto es que la universidad encuentra en su llamado, un firme propósito de proponer una alta formación académica y profesional, acompañada de un espíritu de servicio y transformación social, de cara a un compromiso con el bien común. Ello conlleva la participación de profesionales con una visión humana y social que generen propuestas pertinentes para detonar cambios en su entorno. De ahí que el modelo de tutoría de la institución privilegia la formación de aquellos líderes que sobresalgan por su calidad, profesionalismo y espíritu de servicio.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) reconoce que:

la tutoría significa una opción educativa y pedagógica, y una fuente de soluciones. Por ello, la tutoría no puede ser una relación teórica, una comunicación puramente verbal, enunciativa, sino que es también, antes que otra cosa, una posición que implica un conjunto de actividades sistematizadas y planeadas de manera consciente, a partir de las necesidades reales de los alumnos. (Anuiés, 2015, p. 46)

Es por ello que consideramos a la acción tutorial como un proceso transversal, multidisciplinario y planificado de acciones formativas integrales en diferentes niveles de intervención en que el tutor, apoyado en una red multidisciplinaria de colaboración institucional, promueve en el estudiante el desarrollo de competencias genéricas y profesionales para que reflexione de manera crítica y tome decisiones con responsabilidad, autonomía y compromiso social.

Dichos niveles implican, en su fase inicial, un enfoque prioritario al estudiante entre el primer y tercer semestre, buscando optimizar el desempeño escolar y favorecer su desarrollo personal. Entre el cuarto y sexto semestre, en una fase intermedia, promover la realización del proyecto personal y profesional. Para que, en la fase final, entre séptimo y noveno semestre, se logren potenciar todas sus competencias y talentos.

Se puede afirmar que la tutoría es un proceso de acompañamiento individualizado para mejorar el rendimiento académico y personal, en la medida que este mecanismo le permita al estudiante desarrollar estrategias efectivas para su aprendizaje, reflexionar acerca de valores propios y aprovechar la convivencia social, con el fin de impulsar al estudiante hacia su desarrollo personal y académico. Sin dejar de lado esta atención personalizada, la intervención grupal se asume como un potencializador de la interacción entre pares, que posibilita las condiciones para el enriquecimiento de los talentos individuales a mayor escala.

Siendo un proceso educativo, la tutoría como asesoramiento académico y personal implica una relación de trabajo colaborativa entre universitarios (profesor y estudiante), no sólo en el logro de un perfil de egreso profesional, sino en el perfeccionamiento de las cualidades y destrezas de la persona del estudiante.

## Método

El método de estudio para valorar la implementación de la tutoría grupal mediante una asignatura integrada en el curriculum universitario, desde la perspectiva de estudiantes y tutores, se realizó bajo el enfoque cualitativo y fue de tipo interpretativo. Se utilizó como técnica el grupo de discusión y el instrumento fue una guía para la discusión que incluyó ocho preguntas abiertas para detonar la discusión:

1. ¿Cuál considera que es el aporte de la materia integrada al acompañamiento para el éxito académico de los estudiantes?
2. ¿Cómo valoraría la actitud de los estudiantes en la materia integrada?
3. ¿Considera relevantes los temas que se tocan en la asignatura integrada? ¿Por qué? ¿Cuáles?
4. ¿Cuáles cree que han sido las actividades más valiosas para los estudiantes?
5. ¿Cómo valora la periodicidad y duración de las sesiones?
6. ¿Qué opiniones se han externado de los talleres en los que los estudiantes participan?
7. ¿Qué propuestas de mejora considera?
8. ¿Ubica un impacto concreto en el desempeño académico de los estudiantes?

Se realizaron seis sesiones de grupos de discusión para recuperar las experiencias vividas por los estudiantes y tutores durante la implementación de la asignatura integrada. En ellas participaron 54 personas, de los cuales 23 fueron tutores y 31 estudiantes proceden-

tes de los tres decanatos, en los que se integró la asignatura para la tutoría grupal. Del total de participantes por áreas de conocimiento, en Ciencias de la Salud fueron 65% de tutores y 58% de estudiantes, en Ciencias Biológicas 26% de tutores y 25% de estudiantes y, en Artes y Humanidades 8% de tutores y 16% de estudiantes.

## Resultados

El análisis preliminar que se presenta recupera las ideas que se consideraron relevantes de acuerdo al criterio de reiteración y que expresaban un juicio valorativo de la implementación de la tutoría grupal mediante la asignatura integrada.

Entre las valoraciones reiteradas que expresaron los estudiantes durante las discusiones generadas en los grupos, a partir de las preguntas detonadoras, destacan las siguientes:

La entrevista inicial (tutoría individual) fue valorada por los estudiantes como un espacio de atención personal muy positivo. Sirvió para conocer las oportunidades que tienen en su formación universitaria, conocer formas y alternativas para involucrarse en la universidad; consideran que en el espacio de acompañamiento, les ofrecieron apoyo y ayudaron a saber sobre las posibilidades, opciones de tutoría especial y asesorías académicas; valoran que es bueno saber que “ahí están” para apoyarles.

Sobre la periodicidad de las sesiones, no las consideran necesarias cada semana; sugieren que sean quincenales y se alternen con citas para tutoría individual con los tutores.

No les agradó hablar de una «materia»; prefieren considerar la tutoría grupal como «espacio, encuentro, apoyo, atención [...] Si es materia, se piensa en tareas, horas concretas, más trabajo...».

Valoran positivamente que los tutores sean sus profesores durante el semestre, que sean capaces de dar confianza para acercarse cuando lo necesitan, no necesariamente en la «materia integrada» ya que «hay cosas que no se pueden decir en grupo».

De las actividades desarrolladas en la tutoría grupal, coinciden en que menos es mejor: la actividad más relevante y útil fue revisar el mapa curricular de su programa académico, ya que consideran muy importante saber cómo planear sus materias a lo largo de los semestres.

Señalan que es mejor que el tutor les pueda atender de forma personal, aunque al inicio sean temas o ideas que sirven a todos, consideran que posteriormente es mejor tener la opción de buscar al tutor según lo necesiten.

De las valoraciones reiteradas que expresaron los tutores en la discusión, a partir de las preguntas detonadoras, destacan las siguientes:

Se considera necesario que la tutoría grupal se acompañe de espacios para la atención personalizada (tutoría individual), ya que aunque desde las sesiones de la tutoría grupal, se detectan necesidades particulares y concretas en los estudiantes, estas no pueden ser atendidas desde la asignatura integrada.

Recomiendan valorar las temáticas de las sesiones, ya que en ocasiones se observa que centrarse en las actividades planeadas, genera que los estudiantes perciban la tutoría grupal como obligación de estar presente, contra la necesidad de atención personalizada; de ello deriva la necesidad de trabajar en las sesiones grupales con cuestiones más prácticas y aterrizadas a las necesidades de los grupos.

Los niveles de madurez de los estudiantes universitarios son diversos, lo cual incide en la tutoría grupal durante el desarrollo de las sesiones de intervención en grupo. Para ello, se considera que es necesario que en las primeras semanas de la asignatura integrada se detecte a los estudiantes que requieren tutoría individual o alguna otra estrategia de acompañamiento.

Se considera que el tutor es profesor del grupo en alguna asignatura de su programa académico, se facilita la comunicación y en general el desarrollo de la tutoría grupal; sin embargo, se enfatiza la necesidad de clarificar los niveles de atención y canales de comunicación, de manera que no existan confusiones en cuanto a los roles y funciones de la tutoría y la docencia.

Los tutores consideran necesario que por decanato o por programa académico se elabore el plan de acción tutorial acorde a las necesidades del perfil académico.

Se considera necesaria la formación de los tutores en cuestiones concretas que sean parte del programa de la asignatura integrada.

A partir de los resultados de la valoración que los estudiantes y tutores realizaron de la implementación de la asignatura integrada al currículum para desarrollar la tutoría grupal, se identificaron necesidades de los estudiantes al encontrarse ante un nuevo entorno académico y personal, es por ello que se han integrado en los procesos de acompañamiento temas psicopedagógicos mediante atención personalizada.

Se ha contemplado también el acompañamiento en temas de prevención, seguridad y autocuidado en la universidad y en su entorno inmediato, dada la relevancia del tema ante situaciones de inseguridad y considerando que un alto porcentaje de estudiantes proceden de otras ciudades del Estado e incluso de diversas entidades.

Cabe destacar que los temas mejor valorados por los estudiantes fueron los que aportan herramientas y recursos para su trayectoria académica, así como la necesidad de

conjugar la tutoría grupal con los espacios de atención personalizada por medio de las entrevistas con tutores u orientadores.

## Conclusiones y recomendaciones

Derivado de los resultados de la valoración que los estudiantes y tutores realizan de la implementación de la tutoría grupal mediante la asignatura integrada al currículum, se considera que la universidad puede fortalecer los procesos de acompañamiento al estudiante contando con la participación de las distintas áreas, programas y proyectos institucionales que apoyen a la formación integral del estudiante, con la finalidad de generar sinergias y armonizar todos aquellos medios que contribuyan al éxito académico de los estudiantes mediante las líneas académica, institucional y psicopedagógica.

Para dar continuidad a los procesos de tutoría, se proponen las siguientes acciones que contribuyan a la finalidad de fortalecer la formación integral de los estudiantes universitarios a lo largo de toda su trayectoria:

En primer lugar, promover la formación integral del estudiante por medio de un acompañamiento humano y psicoafectivo, que favorezca el desarrollo personal, social y familiar. Por otra parte, promover una orientación educativa que proporcione todas aquellas herramientas que fortalezcan el aprendizaje del estudiante, en el marco del discernimiento y plenitud vocacional.

Se recomienda vincular el plan de acción tutorial a un modelo de acompañamiento personalizado que sea socializado entre las distintas autoridades de la universidad, con la intención de identificar áreas de competencia, alcances, responsables y aliados estratégicos.

De cara al proceso de valoración de la asignatura integrada al currículum, en prospectiva se profundizará el análisis mediante la generación de categorías que favorezcan la comprensión global de la implementación de la tutoría grupal; asimismo, se realizará una investigación evaluativa que permita generar indicadores de efectividad de la tutoría grupal y en general del modelo de tutoría institucional, para que en clave de mejora continua se generen estrategias para el aseguramiento de la calidad de los procesos que contribuyan a la formación integral de los estudiantes universitarios.

## Referencias

- Bisquerra R. (2008). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Barcelona: Síntesis.
- Bisquerra, R. y Álvarez, M. (2006). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: Praxis.

- Fresán, M. (2000) «Una mirada autocrítica: los programas institucionales de tutoría». En Romo, A. (coord.) *Los programas institucionales de tutoría: actores, procesos y contextos*. México D.F.: Anuiés, pp. 37-52.
- Puigardeu, O. (2008). *La tutoría y el tutor: Estrategias para su práctica*. Horsori, España.
- Romo, A. Coord. (2000). *Los programas institucionales de tutoría: actores, procesos y contextos*. ANUIES, México.
- Romo, A. Coord. (2015). *Prácticas de tutoría, prácticas docentes y formación de los estudiantes*. ANUIES, México.
- Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. (2018). *La formación de líderes que transformen a la sociedad: Modelo Educativo U-50*. UPAEP, A. C., México.
- Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. (2017). *Programa Institucional de Orientación Educativa*. UPAEP A. C., México.
- Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. (2016). *Ideario*. UPAEP, A. C., México.

# Liderazgo escolar y su influencia en el logro de la autonomía de las escuelas chilenas

**Dr. Juan Pablo Catalán Cueto**

Iter Chile, jpcatalan@gmail.com

**Mg. Carla Olivares Petit**

Iter Chile, carlaolivarespetit@gmail.com

## Resumen

Como resultado de políticas públicas deficientes que ha presentado Chile a lo largo del tiempo, el gobierno de turno ha emprendido la tarea de implementar una reforma educacional potente caracterizada por la inclusión y educación para todos. Esta reforma se ha plasmado en una nueva ley, que pone fin al lucro en educación, por lo que a partir de 2017 toda institución escolar que reciba subvención del gobierno será considerada del Estado. Por lo anterior, es de suma importancia que todo establecimiento educacional, a partir de su proyecto educativo institucional, logre crear una identidad propia que le otorgue autonomía. El presente artículo hace referencia a la importancia que ejerce un adecuado liderazgo educativo para lograr esa autonomía. Se repasará la literatura con el fin de comprobar la tesis planteada, y se contrastarán las diversas teorías revisadas. Para finalizar, se expondrá un análisis de cómo un líder escolar empoderado puede influenciar en la comunidad educativa para crear una meta común y sentirse identificado con ella, con lo que podrá lograr la deseada autonomía.

**Palabras clave:** liderazgo escolar, identidad, autonomía institucional, sello educativo, proyecto educativo institucional.

## Abstract

As a result of deficient public politics that Chile has had a long the time, the government on the run has implemented a powerful Educational Reform that emphasizes on the inclusion and education for everyone. This new law stops the lucrative actions of education, from 2017 on every institution that receives payments from de government will be consider of the State. That said, is very important that every educational establishment have an institutional education project, which will point to the autonomy. The present article, is about the importance that a good leadership has over this autonomy. We pre-

sent a look thru the literature so that we can prove our thesis. At the end, there will be an analysis on how a good lider influence the educational community to create a common goal, and feel identify with it, to create the wanted autonomy.

**Key words:** escolar leadership, identity, institutional autonomy, educational, institutio-  
nal education Project

## Introducción

En Chile el liderazgo ha sido un tema que ha adquirido una gran importancia a lo largo de la pasada década. En la actualidad, las distintas reformas han comprendido la importancia de incorporar en sus agendas el liderazgo escolar de los establecimientos educacionales. Asimismo, para ser reconocidos oficialmente como establecimiento educacional, el Ministerio de Educación (de ahora en adelante Mineduc) establece como condición la existencia de un proyecto educativo institucional (de ahora en adelante PEI), el cual organiza, norma, entrega dirección y autonomía a la institución educativa.

A través de la contrastación de diversos temas y teorías, este artículo pretende exponer la influencia que ejerce el liderazgo del equipo directivo en lograr la autonomía del establecimiento educacional, para así evidenciar el impacto que genera su adecuado manejo.

Este estudio se realiza en Chile en 2016, en base a revisión de literatura contemporánea, con el fin de acreditar la autonomía que pueda adquirir un establecimiento educacional al verse motivado por un líder que cautiva y enrola a su equipo de trabajo en el PEI. Según lo planteado por Leithwood y Rielh en 2004 (p. 10), el liderazgo hace referencia principalmente a la capacidad de un sujeto para fomentar un compromiso hacia una meta común, y lograr así una responsabilidad mayor por parte de la persona liderada, lo que presume un posterior esfuerzo adicional y una mayor productividad.

A continuación se realizará un recorrido por los distintos conceptos que influyen en lograr la autonomía de un establecimiento educacional, luego se presentará la relación que existe entre autonomía y liderazgo por medio de planteamientos encontrados en la literatura, y se dejará espacio a una mirada reflexiva del tema, para finalmente exponer las conclusiones encontradas en torno a nuestro objetivo y la tesis planteada, así como se detallarán los hallazgos y desafíos propuestos para lograr la mejora.

## Hacia una definición concreta

El liderazgo se puede entender de varias maneras, sin embargo en el presente trabajo haremos referencia al de tipo transformacional, el cual se define como

La capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que éstas puedan tomar las líneas propuestas como premisa para su acción. Esta influencia, no basada en el poder o autoridad formal, se puede ejercer en distintas dimensiones, especialmente en el plano organizativo, cuando una dirección logra alcanzar consenso y moviliza a la organización en torno a metas comunes (Leithwood K. D., 2006).

Al asociar el liderazgo al ámbito escolar, se desprende el liderazgo educacional, el cual se puede definir como "...la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela" (Leithwood y Riehl, 2004, p. 20), es decir, toda la comunidad educativa hace suyo el objetivo institucional, y los convoca para un proyecto común de mejora.

Por su parte, la autonomía "...es de origen griego y en su composición se identifican dos expresiones 'autos', que significa 'por sí mismo', y 'nomos', que significa ley" (Macri, 2008, p. 1). Al tomar este concepto y unirlo al ámbito de la educación, Sonia Villarroel (2002, p. 21) plantea el concepto 'autonomía institucional', que define como "Libertad relativa de los integrantes de una escuela para tomar decisiones, y para definir y proyectar situaciones pedagógicas y curriculares dentro del marco legal vigente. Ejemplos: proyecto educativo institucional, planes y programas de estudio, reglamento de evaluación, entre otros". Asimismo, Mariela Macri en el 2008 (p. 2) sostiene que es posible asumir un autogobierno y una autogestión de la institución, lo que, por su parte, contribuirá a la desconcentración y también a la descentralización.

Mencionado lo anterior, podemos evidenciar la importancia de un potente PEI para adquirir la autonomía. En 2002 Villarroel (p. 29), con apoyo del Mineduc, se refiere al PEI como "Instrumento técnico y político que orienta el quehacer del establecimiento escolar, explicitando su propuesta educacional y especificando los medios que se pondrán en marcha para realizarlo". En ese mismo sentido plantea que "implica el avance en los niveles de participación de todos los actores hacia el logro de una mayor autonomía e identidad para la escuela". Es importante mencionar que en 2015 y con la intención de potenciar la autonomía y lograr una identidad, el Mineduc resalta la relevancia de que la comunidad escolar identifique los sellos educativos, los cuales caracterizan la propuesta educativa de la institución y la hacen singular y distinta al resto de los PEI (p. 28).

### **Liderazgo, proyecto educativo institucional y autonomía**

Desde 2006, y con la gran revolución 'pingüina', que movilizó al país, los distintos gobiernos de turno han asumido la gran deuda que se tiene con la educación chilena. Por lo anterior, se han elaborado diversas reformas educacionales con el fin de lograr una educación equitativa y de calidad, y se han establecido políticas públicas que apuntan al derecho a la educación y libertad de enseñanza. Es así como la Ley General de Educación implementada en 2009 establece como principio fundamental a la autonomía y plantea

en su artículo 3 que “El sistema se basa en el respeto y fomento de la autonomía de los establecimientos educativos. Consiste en la definición y desarrollo de sus proyectos educativos, en el marco de las leyes que los rijan” (p. 3), al mismo tiempo sostiene en su artículo 10 que

Los sostenedores de establecimientos educacionales tendrán derecho a establecer y ejercer un proyecto educativo, con la participación de la comunidad educativa y de acuerdo a la autonomía que le garantice esta ley. También tendrán derecho a establecer planes y programas propios en conformidad a la ley, y a solicitar, cuando corresponda, financiamiento del Estado de conformidad a la legislación vigente (p. 5).

Por su parte, la actual Ley de Inclusión, que fomenta la nueva reforma educacional del país, también recoge la importancia de que los establecimientos educacionales posean tal autonomía, la cual impulsa el reconocimiento de la identidad de la institución, y se establece que el PEI “se transformará en el principal referente utilizado por las familias a la hora de elegir un establecimiento educacional, ahora en un sistema con igualdad de oportunidades en el acceso a las unidades educativas financiadas por el Estado” (Mineduc, 2015, p. 8). De esta manera, el Mineduc en 2015 expone que “El Estado reconoce la importancia de la identidad de un colegio o comunidad educativa y su aporte a la pluralidad de la nación” (p. 5).

A pesar de lo anterior, el logro de la autonomía y el reconocimiento de la identidad o el sello educativo de un establecimiento se verán influenciadas por el compromiso y la labor del equipo de trabajo que compone la escuela, liderada, en su mayoría, por el director de la institución, y se resalta que ese liderazgo será posible gracias a la influencia que ejerce el director en temas como la motivación, el desarrollo de habilidades, de prácticas y de las condiciones de trabajo que se disponen para los docentes (Leithwood K. D., 2006).

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en 2009 destaca que “el liderazgo escolar es una prioridad de la política educativa en todo el mundo. Una mayor autonomía y una mayor concentración en los resultados educativos y escolares han hecho que sea esencial reconsiderar la función de los líderes escolares” (p. 3). Por su parte, Stoll y Temperley (2009), citados en “El liderazgo educativo y su papel en la mejora” (Bolívar, 2010, p. 12), sostienen que los líderes escolares pueden influir directamente en el rendimiento de los alumnos, al poseer la autonomía suficiente como para tomar decisiones respecto al currículum, a la selección e incluso a la formación de los docentes observando la estrecha relación entre el liderazgo educativo y el desempeño de los estudiantes. Así, en 2004 Oscar Maureira publica un estudio realizado al liderazgo como factor de la eficacia escolar. En este se aprecian los efectos directos que puede tener el liderazgo sobre la participación y satisfacción de la comunidad educacional, así como su efecto indirecto sobre la eficacia del centro, con lo que se evidencia el aspecto vital del liderazgo dentro del establecimiento educacional y asociado a variables esenciales para

su funcionamiento, como la colaboración y recompensa pedagógica de los profesores (p. 18).

En estudios realizados por Leithwood y Jantzi (2004, p. 38), se describe el liderazgo transformacional de las escuelas a partir de seis dimensiones: "...crear una visión y metas para la escuela; brindar estimulación intelectual; ofrecer apoyo individualizado; simbolizar las prácticas y los valores profesionales; demostrar expectativas de alto desempeño; y desarrollar estructuras para fomentar la participación en las decisiones de la escuela". Considerando lo anterior, y destacando la importancia del PEI en la adquisición de la autonomía, es relevante mencionar al docente como elemento fundamental de su construcción, como sostiene el Mineduc (2015, p. 9): "...es relevante que en el proceso de ajuste, actualización y/o reformulación de su Proyecto Educativo Institucional, participe activamente toda la comunidad educativa liderada por el equipo directivo, el consejo escolar y el sostenedor", pues solo de esta manera lograremos que la meta sea común y compartida por toda la comunidad educativa. Por otra parte, el Marco de la Buena Dirección (MBD) (2005, p. 11) resalta la importancia del rol del director "en la generación de climas organizacionales adecuados para potenciar el proyecto educativo y los logros de aprendizaje de los estudiantes". Adicionalmente, Mónica Celis (2010, p. 7) manifiesta que si los docentes desarrollan un sentido de identidad en su institución, con sus correspondientes valores y al mismo tiempo generan un estilo de relación basada en respeto y colaboración, impactará directamente en su desempeño y motivación ante su labor institucional, "variable más influyente en el desempeño de los estudiantes", según lo planteado por la Unesco en 2008 (citado en Celis, 2010, p. 8). Pues como plantea Stephen Anderson (2010, p. 38): "El liderazgo directivo ejerce una influencia indirecta en los aprendizajes de los alumnos, a través de su incidencia en las motivaciones, habilidades y condiciones del trabajo de los profesores, que a su vez afectan los resultados de los estudiantes".

Por su parte, Antonio Bolívar (1997, p. 9) plantea que el director debe ser un líder con una visión clara de los objetivos de su institución, la cual debe lograr compartir y hacer común entre los miembros de la comunidad, y obtener así que todos actúen de acuerdo con ella, y centrar todos los apoyos y recursos en lograr su ejecución. De igual forma, Bolívar (1997, p. 8) sostiene: "Sin una auténtica autonomía institucional es altamente improbable que se llegue a alcanzar en los centros educativos la asunción de valores, metas y normas".

A pesar de lo anterior, Beatriz Pont (2010, p. 5) hizo un estudio respecto al liderazgo escolar ejercido en 22 países pertenecientes a la OCDE y se evidenció que, al considerar todas las exigencias que recaen sobre el director, así como la gran responsabilidad y la carga horaria que poseen, los sueldos no son proporcionales a la cantidad de trabajo que

se desarrolla, pues como promedio se estima solo un 20% sobre el sueldo que recibe el profesor. Como consecuencia existe un bajo interés por ejercer los cargos directivos en los establecimientos. De igual forma, es importante mencionar que el Mineduc (2015) en su “Análisis de indicadores educativos de Chile y la OCDE en el contexto de la reforma educacional” hace referencia a los sueldos que reciben los profesores chilenos y resalta: “En 2013, aun cuando el sueldo docente había aumentado durante los últimos años, este no lograba superar el promedio del salario máximo de los países de la OCDE” (p. 19), lo cual apoya la falta de deseo de tener mayor carga laboral al asumir un cargo directivo.

Ríos y Gómez (2013, p. 10) evidencian que a lo largo de los planteamientos hechos por distintos autores acerca de la autonomía que se delega a los establecimientos educacionales en el sur de Europa, se ha intentado dar más responsabilidad y autonomía a la dirección de la escuela, lo que conlleva más responsabilidad de gestión educativa. Sin embargo, ha habido denuncias de los sindicatos de docentes, ya que lo ven como un ‘atentado’ contra la libertad de enseñanza, contra la libertad pedagógica y contra su cátedra, lo que iría en desmedro de su libertad como profesor. Debido a esto, Barreré (citado en Ríos y Gómez, 2013, p. 13) dice que la autonomía pedagógica de los profesores españoles y franceses de los liceos públicos inhabilita el correcto ejercicio de una dirección pedagógica, y ocasiona un conflicto entre lo que se produce en el aula y en el mismo centro educativo. Sostienen de esta manera que el liderazgo educativo se puede perjudicar si no se reestructuran las políticas educativas y sus bases, pues no basta con modificar las atribuciones que se entregan al director o a la dirección escolar, si no se trabajan pilares fundamentales de la autonomía, como son el proyecto educativo institucional y un modelo organizativo elaborado en conjunto que facilite el trabajo en equipo, el compromiso y el involucramiento de todos los actores hacia la mejora.

Como bien afirma Samuel Gento (p. 30): “No se trata de poner más poder en manos burocráticas, sino de dotar a los profesionales de los instrumentos necesarios para alcanzar un compromiso para planificar y llevar a cabo iniciativas que mejoren la calidad de la educación...”. Pues, a diferencia de las distintas organizaciones que implementan el liderazgo transformacional como estrategia, en educación se debe enfocar explícitamente en los aprendizajes de los alumnos, ya que el líder (generalmente el director) no reemplaza el trabajo docente, más bien lo potencia y cualifica, y se establece así una diferencia en la calidad de la escuela, así como en la educación recibida por los alumnos. Es importante mencionar que la meta asociada a los aprendizajes hace referencia a dirigir la atención a asegurarse de que todas las acciones y los componentes del sistema escolar apoyen su desarrollo, y no asociado específicamente a la gestión pedagógica en sí. De igual manera se debe considerar que no existe una forma de liderazgo educacional universal, dado que su efectividad dependerá de cada institución y del contexto en el cual se encuentra inmersa (Leithwood y Riehl, 2004, p. 25).

## Una mirada personal

Si bien todo establecimiento educacional chileno debe contar, por reglamento, con un proyecto educativo institucional, este no siempre tomará la relevancia que le corresponde, pues ello dependerá de cómo ese proyecto se elabora, y de la gestión del líder y del compromiso que los actores asuman frente a él (docentes, alumnos, apoderados y sostenedor).

Como se puede apreciar a través de la literatura recolectada, el proyecto educativo entregará un sello e identidad al establecimiento educacional, el que plasmará a la institución como única y diferenciada del resto de las instituciones, y le otorgará autonomía en el momento de gestionar acciones curriculares, organizativas, de convivencia, liderazgo y financieras. Por lo anterior, es importante que el PEI sea elaborado con todos los integrantes involucrados en los aprendizajes de los alumnos y la comunidad en general, pues solo así los distintos actores se sentirán parte en la construcción de una visión comunitaria, de la cual son partícipes.

A pesar de lo anterior, dependerá en gran medida del liderazgo que asuma el director de la institución en el momento de plantear y difundir las metas, pues el líder debe ser capaz de impregnar a todo su equipo de trabajo con los objetivos comunes y la identidad escolar. Sin embargo, los líderes no surgen por imposiciones, sino por méritos escasamente cuestionables. Su participación se mide en función de su aporte y reconocimiento moral, no al simple hecho de tener más años o grados, y por ello la tarea no es fácil.

Con esto planteado, cabe la importancia de que el líder se plasme como tal y logre que los actores de la comunidad educativa se sientan parte de esta meta común y la asuman como tal. Con ello se reafirmará el sello educativo, lo que generará así la búsqueda constante por lograr un objetivo compartido, y no así satisfacer solo una meta profesional personal. Lo anterior favorecerá el buen clima laboral, así como el trabajo en equipo, y en consecuencia la colaboración constante en la planificación de estrategias para la mejora escolar, de igual manera en la organización y distribución de recursos con el fin de cumplir con las metas y los objetivos propuestos. Ello reafirmará la identidad del establecimiento, con lo que se concretará y aferrará en mayor medida la idea de una institución con un alto grado de autonomía.

Es importante mencionar la relevancia que la Ley de Inclusión (impulsada por el gobierno de Michelle Bachelet en 2015) entrega a la identidad y autonomía de los establecimientos educacionales, pues será el mayor parámetro con el que contarán los apoderados para elegir el establecimiento educacional en el cual quiere educar a su hijo. Con lo anterior podemos dilucidar cómo esta nueva ley es el impulsador a poner énfasis en el PEI y su autonomía, con lo que se da así mayor aporte al contexto, y con ello a la calidad.

Cada familia podrá así optar por la escuela que quiere para su hijo y el tipo de educación que le quiere entregar, lo que generará la idea de comunidad escolar como una familia. Asimismo, la ley permite que al proyecto educativo institucional, el cual debe desarrollar programas de mejoramiento en pro de la calidad, se anexasen otros tipos de proyectos, como artes, deportes o exigencia académica, los cuales pueden cumplir con las necesidades específicas que puede estar buscando el apoderado. Pues bien, se sabe que los colegios de mejores resultados en evaluaciones intermedias y en la PSU aplican desde hace décadas modelos educativos que van más allá del aula, y que refuerzan áreas de desarrollo no necesariamente cuantitativamente evaluables.

No obstante, una cosa es lo que plantea el espíritu de la ley, otra lo que las familias quieren. En una sociedad aspiracional como la chilena, donde los padres sostienen el principio de “que los hijos deben ser más que ellos”, se busca la calidad, no subvencionada con nombres señoriales, sin que les interese saber de proyectos educativos ni estrategias de enseñanza. Los hijos salen mal preparados y los reciben universidades donde la ilusión del grado académico no les hace evaluar su calidad ni condiciones de enseñanza. En el fondo, nada de lo que los teóricos plantean como lo ideal y justo considera una idiosincrasia como la chilena que, para el caso del sistema escolar en todos sus niveles, solo valida la calificación (la nota) como indicador de calidad, por sobre el aprendizaje y el desarrollo intelectual de los estudiantes.

Un director que ejerza un liderazgo escolar impulsador a propósitos comunes, como es el PEI, generará un mayor involucramiento y un buen clima laboral entre su equipo de trabajo, donde todos apuntan a lograr un objetivo común, lo que fortalecerá alcanzar la autonomía institucional. Con todo lo anteriormente mencionado se puede obtener una buena gestión, elevar las expectativas de los docentes, buenos logros académicos y mayor compromiso de los docentes y apoderados. De igual forma, el establecimiento educacional podrá diferenciarse y distinguirse entre otros de similares características, y se cumplirá así con las necesidades de sus alumnos, de los docentes, así como con el contexto en el cual se encuentra inmerso.

Antes de cualquier cambio, antes de elaborar cualquier propuesta, el sistema educacional debe renovar sus cuadros docentes. Fiarse del liderazgo de quienes dirigen los establecimientos simplemente es desconocer cómo funcionan. En un oficio como el de la docencia escolar, en particular en el sector público, donde existe poca movilidad, sistemas de fiscalización y evaluación prácticamente inexistentes, donde los estímulos son voluntarios y no se toman porque implica un esfuerzo extra, pensar en cambios, autonomías, liderazgos efectivos y mejoras parece ser una utopía.

La historia de la educación en Chile es la de los proyectos inconclusos, básicamente porque la calidad del gremio, por decirlo de modo sutil, nunca ha estado a la altura del

enorme desafío que encierra formar las futuras generaciones. El tradicional respeto a la figura del docente deriva más del hecho de tener una formación intelectual, que, siendo básica, era muy superior a la del promedio. Eso lo convertía en autoridad. La veneración a los antiguos docentes está también ligado al carácter heroico de la disciplina, a eso de esforzarse mucho a cambio de nada, en una mirada romántica que nunca considera la frustración de los profesores, expresada en un permisivo entorno de violencia física y psicológica.

Hoy ninguno de esos dos escenarios existe, por lo que el oficio es visto con indiferencia por quienes lo ejercen. Te aseguro que en tus años de trabajo siempre has conocido más profesores mediocres que realmente dedicados, con genuina vocación. Si es así, ¿cómo implementar liderazgos? Y, siguiendo la idea, ¿cómo habilitar al director para que lo ejerza?

A modo de síntesis, el liderazgo educacional es un tema complejo, no obstante se evidencia la importancia de un adecuado liderazgo educacional. Tomando en cuenta que el término ‘liderazgo’ se relaciona con la palabra ‘influencia’ podemos decir que el líder de un establecimiento educacional será el impulsador o la gran influencia para mover, gestionar y, sobre todo, motivar a su equipo de trabajo en torno a una visión y misión compartida, y establecer consensos respecto a los objetivos más significativos para la institución. Todo lo anterior considerando siempre el contexto educativo en el cual se encuentran inmersos los actores y liderando en torno a las necesidades y cambios que la comunidad presente en pro de la mejora continua y el logro de la autonomía.

## **Conclusión**

A lo largo del presente artículo pudimos dilucidar la gran importancia que tienen el liderazgo educacional, la autonomía y la adecuada implementación del proyecto educativo institucional, y buscar así exponer la relación existente entre un buen liderazgo por parte del equipo directivo y la adquisición de la autonomía institucional.

Como se pudo apreciar, la relación es evidentemente estrecha, ya que un elemento es influyente directo en el otro, por lo que se advierte que sin un líder positivo que impulse la visión del PEI es imposible que el equipo de trabajo se involucre y se sienta parte de él, lo que impide que se refuerce el sello educativo, el cual, por su parte, entrega autonomía y diferencia a la institución del resto, siendo imposible lograr la mejora y calidad que se espera del establecimiento, puesto que no existirán parámetros que orienten o contextualicen al docente en su labor.

Tal como se resalta en la Ley General de Educación, la autonomía se refleja en los proyectos educativos institucionales, que establecen las metas y expectativas, siempre y cuando se haya movilizadado a la comunidad educativa a participar en sus logros, lo que

origina espacios concretos para involucrarlos y generar redes de participación entre los actores.

Si bien el MBD no habla específicamente de autonomía, esta se refleja en los distintos principios valóricos que se exponen en el PEI y en los conocimientos profesionales que debe tener el equipo directivo frente a mejoras, cambios a nivel nacional, y que se deben adaptar a su propia realidad y contexto.

Por otro lado, Leithwood sostiene la importancia de que el líder sea impecable en el momento de motivar y cautivar al equipo de trabajo en torno a la visión institucional, y hace un llamado a potenciar constantemente el desarrollo de habilidades, a estimular y resaltar las buenas prácticas docentes, y a estar atento a las condiciones de trabajado que se presentan. Mediante lo recién expuesto podremos cultivar un clima laboral propicio e impulsador para alcanzar metas y objetivos, pues, como sostiene Mónica Celis, un clima estimulante permitirá el trabajo colaborativo y comprometido dentro de la institución.

Siguiendo la idea expuesta, la OCDE deja en evidencia la necesidad de implementar en todas las agendas de gobierno la potenciación de líderes escolares con las competencias suficientes como para ser un referente a seguir entre la comunidad educativa, y resaltar a través de un estudio la necesidad de mejorar las condiciones laborales de los profesionales de la educación, así como sus salarios, para que así la función de director sea un puesto de trabajo atractivo y demandado por los profesores.

Por su parte, el gobierno actual se encuentra en vías de implementar la nueva Ley de Inclusión, donde el punto de partida ha sido el fin al lucro, al copago y a la selección. Con ello todos los establecimientos educacionales de Chile pasarán a ser del Estado sin presentar mayor diferenciación el uno del otro. Por ello se hace un llamado para impulsar y mejorar los PEI, para así tener un sello educativo que haga única y distintiva a la institución, y adquirir así mayor autonomía procurando ser impecables en el momento de su constitución.

La autonomía y el liderazgo, ambos desde una perspectiva positiva, permiten actuar de forma razonada y proyectiva, en la que se evalúan situaciones, se emiten juicios sobre lo que consideran eficaz y adecuado para su contexto. Así, de forma indirecta, y según lo expuesto por Anderson, el liderazgo tendrá una poderosa influencia sobre el desempeño y los resultados de los alumnos. Lo anterior obedece al impacto positivo que tiene un liderazgo educativo bien ejercido sobre los distintos actores que componen la comunidad educativa, los cuales, por su parte, se comprometerán con la labor pedagógica y con el sello educativo, con lo que se logrará una autonomía como un pilar arraigado a la cultura propia de la institución.

Es necesario entonces que ante la crisis valórica del último tiempo los directores a quienes se designarán como líderes educativos tengan las aptitudes, los conocimientos correspondientes acordes con los estándares de desempeño para no caer en una autonomía autoritarista ni autoimpuesta. Los encargados de la selección de los próximos líderes directivos deberán centrarse en que estos cumplan con las competencias y los hábitos, que posean una visión estratégica, y que comprendan la importancia del trabajo en equipo, que sea empático, con capacidad de escucha, abierto al aprendizaje, flexible y resiliente, entre otros aspectos.

Por su parte, el gobierno de turno deberá centrarse en que el liderazgo sea ejercido como tal, para así eliminar las conductas autoritarias y jerárquicas tan evidenciadas en la sociedad chilena. Se deberán implementar estrategias que permitan percibir si el establecimiento educacional realmente cumple con lo plasmado en el PEI, pues de lo contrario incumpliría con el perfil presentado al apoderado respecto a la institución, siendo pasado a llevar su derecho de elección de dónde educar a su hijo y, peor aún, afectará el proceso de aprendizaje del alumno.

Para finalizar, queda como desafío personal de toda institución educacional dependiente del Estado de Chile reflexionar críticamente, junto con su equipo de trabajo, respecto a sus PEI, analizar las necesidades actuales que puede presentar la comunidad, revisar si realmente responde al contexto en el cual se encuentra inmerso, si posee un sello educativo y si este se identifica con él. Es importante también considerar cuáles serán las acciones a tomar para mejorar, potenciar o cambiar ese proyecto, con la finalidad de que se implemente un liderazgo que permita motivar a los profesionales, y lograr así diferenciarse de otros establecimientos y adquirir mayor autonomía. Es trascendente mencionar que la escuela es el eslabón más pequeño del proceso de la reforma educacional y del proceso de enseñanza, sin embargo es precisamente ahí donde es posible generar el verdadero cambio de la educación.

## Referencias

- Cornejo, J. (2016). «El café». DED, 2.
- Leithwood, K., y Riehl, C. (2004). ¿Cómo liderar nuestras escuelas?: Aportes desde la investigación. Santiago, Chile: Fundación Chile.
- Javiera. (2006). Javiera. Javiera, 40.
- Ríos, J., y Gómez, E. (2013). Relación entre competencias básicas de los estudiantes y competencias del profesorado. Revista Fuentes, 209-230.
- Barrère, A. (2006). «Les chefs d'établissement face aux enseignants: enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique». Revue Française de Pédagogie.

- Gento, S. (1999). «Autonomía del centro educativo, impulsor de la calidad institucional». *Acción Pedagógica*.
- Leithwood, K. D. (2006). *Successful School Leadership. What is and how it Influences Pupil Learning*. UK: National College for School Leadership.
- Villaruel, S. (2002). *Proyecto educativo institucional: Marco legal y estructura básica*. Santiago: Mineduc.
- Macri, M. (2008). «Descentralización educativa y autonomía institucional: ¿constituye la descentralización un proceso abierto?». *Revista Iberoamericana de Educación*, 10-20.
- Mineduc (2015). *Orientaciones para la revisión y actualización del proyecto educativo institucional*. Santiago: Mineduc.
- Mineduc (2009). *Establece la Ley General de Educación*. Santiago: Diario Oficial de la Republica de Chile.
- Mineduc (1 de mayo de 2015). *Comunidad escolar*. Obtenido de [www.comunidadescolar.cl](http://www.comunidadescolar.cl)
- OCDE (2009). *Mejorar el liderazgo*. OCDE.
- Bolívar, A. (2010). «El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones». *Psicoperspectiva*, 9-33.
- Maureira, O. (2004). «El liderazgo, factor de eficacia escolar. Hacia un modelo causal». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Mineduc (2005). *Marco para la buena dirección*. Santiago: Mineduc.
- Celis, M. (2010). *Gestión de recursos humanos en la escuela*. Santiago: Fundación Chile.
- Anderson, S. (2010). «Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela». *Psicoperspectiva*, 34-52.
- Bolívar, A. (1997). *Liderazgo, mejora y centros educativos*. Madrid: UNED.
- Ponts, B. (2010). *Liderazgo y autonomía del centro escolar*. OCDE.
- Mineduc (2015). *Análisis de indicadores educativos de Chile y la OCDE en el contexto de la reforma educacional: revisión comparada de la educación en Chile en el panorama internacional, en base a la publicación Education at a Glance 2015*. Santiago: Mineduc.

# Sistematización de la experiencia de un curso de formación docente para el mejoramiento de la práctica pedagógica

**Doctora Gilma Mestre de Mogollón**

Universidad Tecnológica de Bolívar

gmestre@utb.edu.co

## Resumen

La presente experiencia de sistematización fue desarrollada por la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica de Bolívar (Cartagena, Colombia), como resultado de un proceso de formación docente dirigido a profesores de instituciones oficiales que se presentaron a la evaluación con fines diagnósticos formativos, y no aprobaron el examen para ascender en el Escalafón Nacional Docente. Esto motivó al Ministerio de Educación Nacional (MEN) y a otros sectores del magisterio afectados con los resultados a proponer un curso de cualificación docente dirigido a quienes desaprobaron el examen para darles la oportunidad de realizar un proceso de reflexión con criterios pedagógicos para mejorar la práctica profesional y pedagógica, e identificar fortalezas y debilidades en el quehacer docente. La aprobación del curso estuvo sometida a varios criterios, entre los cuales se contempló formular e implementar un proyecto pedagógico que evidenciara cambios en su práctica pedagógica.

La metodología utilizada es cualitativa y se trabajó con una población constituida por 283 personas, entre directivos y docentes de instituciones oficiales de los departamentos de Bolívar, Sucre y Magdalena.

Los resultados del curso fueron muy satisfactorios dados los cambios observados en el acompañamiento in situ y en la sustentación de los proyectos implementados.

**Palabras claves:** cualificación docente, proyecto pedagógico, práctica pedagógica, evaluación con fines diagnóstico-formativos

## Abstract

The present systematization experience was developed by the Faculty of Education of Universidad Tecnológica de Bolívar (Cartagena-Colombia), as a result of a process of teacher training, aimed at teachers of official institutions that were presented to the Evaluation for formative diagnostic purposes, and did not qualify to ascend to a higher national

scale. This motivates the Ministry of National Education and other teachers affected by the results, propose a Teacher Qualification Course aimed at those who disapproved the exam and give them the opportunity to carry out a reflection process with pedagogical criteria for the improvement of the professional and pedagogical practice; and identify strengths and weaknesses in the teaching profession. The approval of the course was tied to several criteria, among which the formulation and implementation of a Pedagogical Project that evidenced changes in its pedagogical practice was contemplated.

The methodology used was qualitative and worked with a population constituted by 283, between managers and teachers of official institutions of the departments of Bolívar, Sucre and Magdalena. The results of the course were very satisfactory according to the changes observed in the monitoring in situ and in the support of the implemented projects.

**Keywords:** teaching qualification, pedagogical project, pedagogical practice, evaluation for formative diagnostic purposes

## Introducción

La formación, en palabras de Flórez R., «es el proceso de humanización que va caracterizando el desarrollo individual aquí y ahora, según las propias posibilidades; la formación es la misión de la educación y de la enseñanza, facilitar la realización personal, cualificar lo que cada uno tiene de humano y personal, potenciarse como ser racional, autónomo y solidario» (1994, p. 108). De todo esto requiere un docente para ser un guía, un orientador en el aula y en la institución, para hacer de su práctica pedagógica un proceso consciente e inteligente en el cual sus estudiantes aprenden a aprender. Un docente que hace a un lado la rutina y se atreve a asumir retos que le ofrece el contexto, que usa metodologías innovadoras de interés para sus estudiantes.

La experiencia de este curso de formación dirigida a los docentes de instituciones educativas oficiales, que no aprobaron la evaluación con fines diagnóstico-formativos, más conocido como ECDF, fue la alternativa delineada por el Estado a través del MEN, para cualificar a estos docentes y darles la oportunidad de ascender en el Escalafón Nacional Docente.

En ese orden, el MEN convocó a las universidades acreditadas por su alta calidad, para presentar una propuesta en concordancia con lineamientos establecidos, y en los cuales se debían tener en cuenta las fortalezas y debilidades en el quehacer docente para favorecer los procesos académicos y la creación o modificación de estrategias para transformar la práctica educativa.

En atención a lo anterior, la Universidad Tecnológica de Bolívar (UTB), comprometida con la formación de los docentes y con la calidad de la educación, asumió el

compromiso de ser aliada del MEN para atender la cualificación de 283 educadores que no aprobaron la evaluación docente.

El curso liderado por la Facultad de Educación constituyó una oportunidad de servicio y de aprendizaje para la UTB. Igualmente, fue una gran satisfacción por el reconocimiento que hicieron los educadores por la calidad de la propuesta, de los docentes tutores, la seriedad, rigurosidad y responsabilidad con la que fueron atendidas todas las acciones en el marco del proceso de formación.

El presente documento presenta el desarrollo de ese proceso, los logros alcanzados y las lecciones aprendidas desde las voces de los participantes, para quienes el curso fue una experiencia muy enriquecedora, y de crecimiento personal y profesional.

## Objetivos

- Sistematizar la experiencia de un curso de formación de docentes de instituciones oficiales, a partir de un proceso de reflexión de su práctica pedagógica.
- Extraer las lecciones aprendidas en la implementación del proyecto pedagógico como herramienta para mejorar la práctica de aula.

## Desarrollo

La propuesta de formación de la ECDF se diseñó y desarrolló con base en los lineamientos establecidos por el MEN, aprobados mediante Resolución n.º 02093 el 16 de febrero de 2017, que tuvo por objeto central el análisis, la problematización y la reflexión de las prácticas pedagógicas, y la práctica como la estrategia de aplicación de propuestas y punto de partida para el aprendizaje. En atención a las orientaciones del MEN, se configuró una ruta de formación flexible, individualizada para cada educador, para lo que se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos en la prueba ECDF desaprobada. Ello sirvió de base para realizar procesos de reflexión y análisis de la práctica pedagógica para reorientarla hacia cambios que favorecieran los resultados de sus estudiantes y su praxis pedagógica.

El curso ECDF diseñado por la UTB tuvo dos componentes: presencial y virtual, los cuales equivalían al 80% y 20%, respectivamente. Esto teniendo en cuenta que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el presente milenio es competencia que debe tener el docente para atender a los intereses de los estudiantes, y, a su vez, atreverse a su uso, aprovechar las inmensas posibilidades que proveen las TIC para la enseñanza. Los educadores inscritos debían acceder obligatoriamente a estos componentes, como parte de la formación y actualización de su práctica docente. El equivalente presencial consistió en asistir a todos los encuentros, con aceptación de un margen de ausencia del 20%, para aprobar el curso, considerado uno de los criterios para su aprobación.

En el caso del componente virtual, el educador debía usar el Sistema de Aprendizaje Virtual Interactivo (Savio), plataforma de la UTB para descargar los materiales de clase, participar en foros, comunicarse por el correo del curso, mediante el cual los educadores podían formular sus preguntas e inquietudes y que estas fueran respondidas por el tutor del curso o los compañeros. De esta manera, además, se contribuía al trabajo colaborativo y cooperativo. Otro tipo de acción implementada por la UTB fue el uso del portafolio, herramienta a manera de repositorio dispuesto en el aula virtual de cada curso para cada estudiante con la retroalimentación por parte del tutor.

El uso de la plataforma virtual fue un plus para trascender los encuentros presenciales y hacer interacción con otro medio. Se ha convertido en una herramienta importante para desde el portafolio on line ir plasmando sus avances a medida que transcurría el curso y se desarrollaban los otros módulos de la ruta de formación, a la vez que adquiría desarrollos importantes en el uso de las TIC.

El desarrollo de los módulos se realizó en simultáneo y se incluyó el concepto de ‘interdependencia académica de los módulos’ en el curso, de manera que el uno se intercalara con el otro y, a su vez, lo complementara. El curso ECDF respondió a la siguiente estructura: un módulo inicial y común de análisis de la práctica pedagógica y otros cuatro módulos para seleccionar dos: contexto de la práctica pedagógica y educativa, praxis pedagógica, pedagogía y currículo, y convivencia y diálogo, cada uno de los cuales con la posibilidad de ser homologados para continuar estudios de posgrado en la UTB.

La evaluación y aprobación del curso tuvo en cuenta además: a) el cumplimiento de las actividades de cada uno de los tres módulos que debían cursar, en el que el primero de análisis de las prácticas pedagógicas fue el módulo común y otros dos módulos en correspondencia con los resultados más bajos en su evaluación ECDF, y b) la formulación e implementación de un proyecto de aula que respondiera a las necesidades del contexto del aula o de la institución; esto último para el caso de los directivos docentes.

Para hacer seguimiento a los proyectos pedagógicos (PP), la universidad asignó jornadas de asesoría in situ y socialización de sus avances, en las que los educadores recibían retroalimentación para mejorar algunos aspectos del PP y que estos fueran sustentados en una fecha posterior con las mejoras incluidas. Las asesorías se realizaron en todas las sedes donde se desarrollaron los cursos: Cartagena, Santa Martha, Magangué y Sincelejo.

## **1. La reflexión en la práctica pedagógica**

La práctica pedagógica merece un análisis del docente desde el reconocimiento mismo del sentido de la educación, del proceso de aprendizaje y de su rol en la sociedad. Igualmente, de la necesidad de que el docente repiense su práctica y empiece a considerar las relaciones entre su práctica y la concepción de la educación hacia el desarrollo; el tipo de

hombre que se necesita formar en una sociedad en permanente incertidumbre y que, a su vez, asuma su responsabilidad como dinamizador del proceso, motivador y autogestionador de su crecimiento profesional y personal.

Hoy más que nunca es necesario introducir la praxis, es decir, la reflexión sobre ese quehacer relacionado con sus estudiantes, sobre el aprendizaje, los retos que enfrentan, y, de una vez por todas, desalojar los esquemas tradicionales que ponen en riesgo los resultados de aprendizaje de los estudiantes, al tratar metodologías que no responden a sus intereses. Así, esa reflexión constituye el eje central y la prioridad en su proceso de formación. Este es el punto de partida para que sea el mismo docente quien, desde una mirada crítica retrospectiva de lo que ha venido haciendo en su quehacer, repiense su actuación y, desde una perspectiva constructivista, piense mientras está haciendo, reflexione y tome acciones de mejoramiento en su práctica pedagógica y educativa.

En ese orden, se presenta entonces la necesidad de que el docente se apropie de elementos teórico-prácticos que le permitan encontrar razones y explicaciones a los hechos educativos para una mejora permanente de su quehacer educativo. Y es precisamente «la pedagogía en tanto teoría y disciplina la que orienta en estos aspectos y se implica además en la transformación ética y axiológica de las instituciones formativas y de la realización integral de todas las personas» (Medina Rivilla A. 2009, p. 7). Es primordial que los docentes comprendan la gran importancia que tiene la adecuada utilización de métodos de enseñanza-aprendizaje, que se innoven las prácticas para salir del paradigma convencional y tradicional que ha venido imperando y se ubiquen en un esquema actual basado en las nuevas teorías educacionales y que se hacen esenciales en la formación profesional de los docentes.

## **2. Práctica pedagógica y práctica reflexiva**

Dada la preponderancia que ha tenido el paradigma tradicional en la docencia, y se podría afirmar que sigue presente en algunos docentes, se ha dejado de lado la práctica reflexiva (PR), ejercicio que viene desde Sócrates, Platón, Aristóteles y Rousseau, quienes históricamente son considerados las principales figuras predecesoras de la actividad reflexiva, debido a su significativa contribución a algunos de los componentes básicos de la PR. Se trata de una metodología de formación en la que los elementos principales de partida son: las experiencias de cada docente según su contexto y la reflexión sobre su práctica. Esta reflexión difiere de la forma habitual de reflexionar del ser humano, ya que es una actividad que se aprende, además requiere de una actitud metódica y metodológica ante la práctica; un análisis regular, instrumentado, sereno y efectivo, lo que significa que esta se adquiere con una actuación voluntaria e intensiva.

Para Barnett (1992), la PR es un medio para estimular a los estudiantes a que desarrollen la capacidad de observarse a sí mismos y de emprender un diálogo crítico con ellos mismos y con todo lo que piensan y hacen; es un procedimiento reflexivo en que el estudiante se interroga sobre sus pensamientos o acciones. Esto invita al docente a pensar su práctica pedagógica de otro modo al habitual, y ver el aprendizaje como un proceso de acción sobre las cosas, y no como un proceso de recibir datos de manera pasiva. También a la participación del estudiante en su propio aprendizaje y a desarrollar competencias de liderazgo, con lo que se cambia así el rol del docente como el único que sabe en el aula por el de docente guía y mediador del aprendizaje. Las teorías que fundamentan las PR consideran al docente como un intelectual crítico y reflexivo, y conciben la práctica docente como práctica profesional y social contextualizada. «El principio básico del movimiento de la PR implica un reconocimiento del profesor en un papel activo, considerándolo capaz de formular propósitos y fines de su trabajo y de jugar un papel esencial en el desarrollo del currículum y la reforma de la escuela» (Vicente, 2002, p. 96).

El docente en el presente siglo debe tener claridad en la necesidad de introducir procesos de investigación que flexibilicen las prácticas y que a la vez amplíen las estructuras de pensamiento de los estudiantes al colocarlos en situaciones reales y en la postura de proponer acciones de cambio. Esto lo puede hacer mediante la estrategia del proyecto de aula, la cual permite partir de los intereses de los estudiantes alrededor de un eje que articula e integra diferentes áreas y asignaturas. Por esta razón, la práctica reflexiva del docente es muy importante en su práctica pedagógica, por cuanto lo convierte en un profesor con una postura en concordancia con el paradigma crítico-social, que planifica, aplica y evalúa, toma decisiones reflexivas, racionales y conscientes y reflexiona sobre su práctica.

### **3. El proyecto pedagógico como herramienta para mejorar la práctica en el aula**

El proyecto pedagógico (PP) es un instrumento de planificación de la enseñanza, a través del cual el docente tiene la posibilidad de organizar, preparar y programar qué se desarrollará durante la etapa de formación y aprendizaje de los estudiantes. Su objetivo es lograr la construcción colectiva del conocimiento, de modo que los estudiantes puedan transformar aquello que configuran como su realidad, a partir de la integración de la teoría y la práctica, y la investigación como proceso permanente de reflexión.

El fundamento del PP se basa en la enseñanza activa, y parte de las necesidades del estudiante y de la institución educativa, con el fin de proporcionar una mejor educación en cuanto a calidad y equidad, en principios pedagógicos que sustentan la praxis pedagógica. Los principios del PP, según Díez (1995), son: el aprendizaje significativo, la identidad y la diversidad, el aprendizaje interpersonal activo, la investigación basada en la práctica, la evaluación procesal y la globalidad.

En la construcción de un PP es imprescindible realizar una serie de actividades preliminares, las cuales deben estar enfocadas en conocer la realidad del entorno y del aula misma, teniendo en cuenta las características pedagógicas, físicas y organizacionales. En este orden de ideas se debe:

- Detectar los intereses, las características y los problemas de la comunidad escolar.
- Jerarquizar los problemas atendiendo prioridades.
- Diagnosticar la situación del aula.
- Definir objetivos.
- Determinar estrategias y herramientas, técnicas y recursos.
- Diseñar el plan de ejecución.
- Evaluar el proceso, a fin de realizar los correctivos, o eliminar los excesos y mantener el orden preestablecido en las metas y los objetivos.

Por lo tanto, uno de los elementos importantes en una práctica pedagógica es tener claridad en las características del contexto, y en la realidad socioeconómica de la comunidad, de manera que el PP resulte pertinente porque atiende a las necesidades del microcontexto. Al mismo tiempo, la realidad de la institución como organización tiene también que ser conocida para que las acciones resulten articuladas y exitosas.

**La formación de la actitud investigativa del docente para el cambio de perspectiva de su práctica.** El docente actual debe incorporar a su formación la actitud investigativa, lo cual le permite ver su realidad con nuevos ojos, sorprenderse y buscar otras alternativas para realizar su quehacer pedagógico. Por eso el PP es una oportunidad para encontrar nuevos caminos, otras formas de relacionarse y relacionar a sus estudiantes.

La fase más importante en la construcción de un PP es el diagnóstico, etapa que lo introduce en un proceso investigativo, dado que permite al docente identificar y analizar cuáles son los aspectos del aula que se requieren mejorar. Según Marrero B., Carrillo, T. (1996), la visión no es otra cosa que la representación escrita del sueño que se desea. No se inventa, se detecta. La visión marca el futuro, considera a todos los involucrados, promueve y señala metas tangibles y acciones claras, define un esfuerzo, no indica el tiempo en el que el sueño se hará realidad, solo el fin. Para establecer una visión clara se debe responder a los siguientes cuestionamientos: ¿Hacia dónde me quiero proyectar? ¿Qué es lo que haría que me comprometa más con el grupo? ¿Cuáles deben ser los resultados de la evaluación final del curso?, entre otros interrogantes que el docente se hace. Y luego, cuando el proyecto ha finalizado, al evaluar sus resultados, se debe contrastar el objetivo con los logros, para establecer el estado de progreso del aula y verificar que se haya cumplido con los objetivos propuestos al inicio del proyecto.

Desde los primeros encuentros de desarrollo del curso de formación, cada docente seleccionó un problema de aula o de la institución, según su rol de directivo docente o

de docente, que le permitiera llegar a formular su PP, para lo cual los módulos de su ruta de formación serían su principal soporte en lo teórico y en lo práctico. Es decir, el PP transversalizó toda la formación durante el curso.

**La evaluación para el PP** es de carácter cualitativo, cuyo propósito es describir los procesos de aprendizaje, sustentados en la justicia social y la equidad. Por lo tanto, se pone en práctica la ética docente. Otro criterio aplicado a la evaluación en el PP es la participación en la que el estudiante es sujeto y objeto de la evaluación. Se evalúa la representatividad, la legitimidad de la participación de base, de la participación, de convivencia, de identidad ideológica, de consciencia política, de solidaridad comunitaria, de capacidad crítica y autocrítica, de autogestión, entre otros elementos que se constituyen como factores fundamentales para el desarrollo de la ciudadanía.

Al respecto, Gairín (1993) considera la evaluación como un proceso de mejora continua, que informa la manera como los procesos se dan, los problemas y las disfunciones que se detectan con el fin de poder introducir los cambios pertinentes, de manera que la evaluación en el PP exista una estrecha coherencia entre los objetivos de enseñanza, los contenidos y la acción evaluativa, lo que permitirá que los aprendizajes sean realmente significativos.

## Resultados

- El proceso de formación contó con una población para el caso de la UTB de 283 educadores, así: 275 docentes de aula, 1 rector, 6 coordinadores y 1 líder sindical. Del total de participantes, 280 aprobaron el curso, por lo que pueden ascender en el Escalafón Nacional Docente.
- Los educadores participantes en el curso registran diversos niveles de formación; 9 normalistas, 145 licenciados, 23 profesionales de otras áreas (no licenciados), 90 tienen especialización y 16 tienen maestría.
- La ubicación geográfica de los educadores respecto a la sede asignada por la universidad garantizó su asistencia a clases.
- Los educadores afirmaron no haber tenido ningún inconveniente o dificultad de acceso. Aquellos con domicilio en municipios y veredas diferentes a la sede de los cursos salían un par de horas antes de la hora establecida para el inicio de la clase, con el propósito de llegar puntualmente a los encuentros.
- La UTB acompañó con cartas dirigidas a los rectores, en las que se especificaron las fechas de los encuentros para que no tuvieran problemas con los permisos para ausentarse de las aulas.
- La interdependencia y simultaneidad en el desarrollo de los módulos fue una estrategia acertada y diferente a la metodología a la que estaban acostumbrados los educa-

dores, lo cual al inicio presentó dudas para ellos, pero durante el desarrollo de los módulos estuvieron de acuerdo con sus bondades por los aportes para desarrollar el PP.

## Conclusiones

Las lecciones aprendidas durante el proceso de formación fueron muy importantes para la UTB, las cuales se pueden sintetizar así:

- El curso liderado por la Facultad de Educación constituyó una oportunidad de servicio y de aprendizaje para la UTB. Igualmente, fue una gran satisfacción por el reconocimiento que hicieron los educadores por la calidad de la propuesta, de los docentes tutores, la seriedad, rigurosidad y responsabilidad con la que fueron atendidas todas las acciones en el marco del proceso de formación.
- El trabajo planeado y en equipo constituyó un pilar fundamental para que se alcanzaran los logros previstos.
- El seguimiento permanente de cada uno de los encuentros y acciones que se desarrollaban en cada curso aumentó la confianza en el equipo de docentes tutores para hacer aportes que contribuyeron a la unidad de criterio.
- La entrega de un informe del docente tutor finalizado cada encuentro, con los aspectos positivos y por mejorar, relacionados con la asistencia, el desarrollo temático y de las actividades realizadas; a su vez, un registro fotográfico como evidencia permitió tener una información completa de lo sucedido por parte de la coordinación del programa en la UTB.
- Todo lo planeado se pudo llevar a cabo, porque el seguimiento mediante los informes y las reuniones periódicas con todo el equipo daba lugar a estar enterados de cualquier inconveniente y prever consecuencias.
- Revisar el número de actividades en los módulos, especialmente en aquellos en los que los docentes sintieron tener mucho trabajo independiente.
- Durante el desarrollo del curso, el aspecto con mayor incidencia fue tener que modificar fechas de desarrollo y sustentación de los PP, en razón del paro nacional del magisterio.
- Otro aspecto fue el cambio de uno de los sitios tomados como aula en uno de los municipios, lo cual fue atendido oportunamente y cambiado por otro en mejores condiciones físicas y de infraestructura tecnológica, donde los educadores se sintieron más a gusto.
- En cuanto a los aprendizajes relacionados con los grupos conformados, para la UTB fue de gran satisfacción que todos los educadores se sintieran bien ubicados, pues se tuvo en cuenta el lugar de residencia.
- Fue muy importante la interacción entre los grupos; todos conformaron grupos de WhatsApp, mediante el cual fortalecieron lazos de amistad y solidaridad.

- Se considera que el logro en el uso de las TIC fue significativo; los docentes llegaron en muchos casos sin desarrollo de las habilidades tecnológicas, se les hizo acompañamiento muy de cerca y con mucha paciencia; finalmente, todos reconocieron la importancia de su uso en su quehacer pedagógico. Por esto hubo que implementarles una jornada de tutoría sobre cómo acceder a internet y a la plataforma, cómo subir archivos, cómo usar otros recursos de la plataforma, entre otros. Algunos dijeron: «llegamos sin saber nada y molestos con el gobierno por estar en el curso y nos vamos utilizando las TIC y agradecidos de haber estado en este curso».
- El trabajo en grupo aportó a formular el PP. La socialización de las ideas de los proyectos en plenarios por grupo contribuyó a consolidar las propuestas de cada uno.
- Otro aprendizaje tanto para los educadores como para la UTB fue la interdependencia de los módulos, ya que permitió trascender en su quehacer pedagógico y ver la formación con un pensamiento diferente al lineal, como estábamos acostumbrados.

## Referencias

- Arredondo, Miguel et al. (2000). Notas para un modelo de docencia. En Arredondo, Miguel.
- Coll, César et al. (2000). El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.
- Díaz-Barriga, Ángel (comp.). Formación pedagógica de profesores universitarios.
- Jara O. (2012). Orientaciones para la sistematización de las prácticas. Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Costa Rica.
- López Calva J.M. (2000). Desarrollo humano y práctica docente. Ed. Trillas, México. Teorías y experiencias en México. México: UNAM-CESU.
- Mejía M., Jorge Julio (1992). Sistematizar nuestras prácticas educativas. Santafé de Bogotá, D.C.
- Perales, P.R. (2006). La significación de la práctica educativa. México: Paidós Educador (capítulo 1).
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona, España: Graó.
- Pozo, J. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Graó.
- Schön D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona, España: Paidós.
- Zabalza, Miguel. (2006). Competencias docentes del profesorado universitario. Madrid: Narcea.

# **La importancia del desarrollo profesional docente para los nuevos profesores de la Universidad Industrial de Santander: La UIS que queremos y que construiremos**

**María del Pilar Vargas Daza**

Profesora de planta de la Universidad Industrial de Santander (Colombia)  
marpivar@uis.edu.co

**Adriana Rocío Lizcano Dallos**

Profesora de planta de la Universidad Industrial de Santander (Colombia)  
alizcano@uis.edu.co

**Jorge Winston Barbosa Chacón**

Profesor de planta de la Universidad Industrial de Santander (Colombia)  
jowins@uis.edu.co

## **Resumen**

Este proyecto de investigación cualitativa, de corte etnográfico, fue llevado a cabo en la Universidad Industrial de Santander, en el nororiente colombiano. El desarrollo profesional docente es un tema de gran importancia para esta institución de educación superior de carácter público, pues se considera que las interacciones entabladas entre los actores educativos son fundamentales para alcanzar el desarrollo integral de la comunidad académica. Por tanto, desde 1982 el Centro para el Desarrollo de la Docencia en la UIS – CEDEDUIS, se ha encargado de responder por el mejoramiento continuo de los procesos pedagógicos a través de programas de formación continua para la actualización docente. Si bien se cuenta con un Programa de Perfeccionamiento Docente, es necesario que los proyectos que lo componen sean revisados y replanteados con base en las exigencias del contexto actual. Este fue el inicio del proyecto de investigación: Establecer las prácticas de enseñanza que se daban al interior de los espacios académicos e identificar necesidades de formación en pedagogía y didáctica. El estudio se realizó con una muestra de 20 profesores que ingresaron en los dos últimos concursos docentes, lo que representó el 50% de la población de profesionales que ingresaron entre los años 2016 y 2017.

**Palabras clave:** formación del profesorado, desarrollo profesional docente, profesional reflexivo

## Abstract

This qualitative, ethnographic research project was carried out at Universidad Industrial de Santander, in northeastern Colombia. Teacher professional development is a topic of great importance for this institution of higher education of a public nature, since it is considered that the interactions between the educational actors are fundamental to achieve the integral development of the academic community. Therefore, since 1982 the Center for the Development of Teaching at the UIS - CEDEDUIS, has been responsible for responding to the continuous improvement of pedagogical processes through continuous training programs for teacher updating. Although there is a Teacher Improvement Program, it is necessary that the projects are reviewed and rethought based on the demands of the current context. This was the beginning of this research project: To establish the real teaching practices that were given within academic spaces and identify training needs in pedagogy and didactics. The study was conducted with a sample of twenty (20) professors who entered the last two teaching competitions, which equaled 50% of the population of professionals who entered between 2016 and 2017.

**Keywords:** teacher training, professional teacher development, reflective professional

## Introducción

La Universidad Industrial de Santander – UIS es considerada como la universidad pública más importante del nororiente colombiano y está catalogada como una de las cinco grandes de nuestro país. Su misión está enfocada en formar personas de alta calidad ética, política y profesional con capacidades de conservar y reinterpretar la cultura, liderar procesos de cambio y mejorar la calidad de vida de la comunidad.

Parte importante para el cumplimiento de la misión institucional es el aseguramiento de la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tal motivo, en el año de 1982 se creó el Centro para el Desarrollo de la Docencia en la Universidad Industrial de Santander (CEDEDUIS); desde ese entonces, el propósito fundamental de esta unidad académico- administrativa ha sido planear y ejecutar programas de mejoramiento para la planta profesoral.

Este proyecto se enmarcó en el paradigma cualitativo y el diseño metodológico escogido fue el etnográfico porque, según Goetz y LeCompte (1998) “el objetivo es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos tal y como ocurren” (p. 51).

## Objetivos

Para la realización de este proyecto de investigación se estableció un objetivo general y tres específicos, presentados a continuación.

## General

Caracterizar los estilos de enseñanza de los profesores nóveles de planta vinculados a la Universidad Industrial de Santander durante las convocatorias de los dos últimos concursos docentes, para aportar en la identificación de necesidades que orienten los espacios de formación continua que proporciona la universidad.

## Específicos

1. Describir las actividades de enseñanza más recurrentes en el trabajo de aula de los profesores nóveles en la institución, mediante la observación directa en las aulas de clase.
2. Identificar las estrategias didácticas más implementadas por los maestros nóveles en las aulas de clase, mediante la aplicación de procesos de observación directa y entrevistas semiestructuradas.
3. Identificar las necesidades de formación docente en los profesores nóveles de planta en la institución, mediante la organización de grupos focales y encuestas de confirmación.

## Desarrollo

Como se mencionó en la introducción, el CEDEDUIS se creó con el ánimo de formar a su planta profesoral desde una perspectiva ética, crítica e interdisciplinar a partir de la reflexión, la innovación y la proyección sobre la acción educativa. De esta manera, se formuló el Programa de Perfeccionamiento Docente, el cual se estructuró en tres áreas: *desarrollo personal, trabajo en el aula e investigación-acción en el aula*.

Si bien se han actualizado los cursos de formación continua, ofrecidos por este el CEDEDUIS, se sintió la necesidad de establecer el estado real de la formación de los profesores UIS, cuyo objetivo principal fue caracterizar los estilos de enseñanza predominantes en el profesorado de recién ingreso a la universidad, sus fortalezas y sus debilidades, considerando estas últimas como oportunidades para proponer nuevos programas de actualización pedagógica y didáctica que puedan llegar a favorecer el desempeño de los maestros.

Después de conocer el compromiso de constitución del CEDEDUIS, saltaron algunos cuestionamientos relacionados con el primer área del Programa de Perfeccionamiento Docente: el de desarrollo personal, puesto que, si se espera que los profesores formen de manera integral a sus estudiantes, ellos mismos también tienen que haber logrado un equilibrio en sus diferentes dimensiones.

Siendo así, nos preguntamos por las dimensiones propuestas para los profesores de la universidad y las acciones que se han tomado para que los docentes se fortalezcan en cada una de ellas. Como es posible notar, el compromiso asumido por este Centro debe entenderse como un reto dinámico constante, pues la profesionalización de las funciones docentes se torna urgente ante la exigencia de la sociedad de la información.

Adicionalmente, la visión plantea que hacia el año 2018, este Centro se habrá fortalecido como una unidad académica capaz de responder a las necesidades de formación de los profesores frente a las demandas y tensiones que se plantean a la Universidad para el siglo XXI, desarrollando propuestas de formación con miras al desarrollo de los profesores universitarios como profesionales de la educación que orientan los procesos de aprendizaje de los estudiantes en las diferentes áreas del saber, sustentado esto en la fundamentación pedagógica y didáctica.

Aquí, surgieron otras preguntas directrices relacionadas con la segunda área del Programa, el trabajo en el aula; por ejemplo, cuestionarse por los imaginarios de los profesores en cuanto a su ejercicio docente y la forma como involucran sus conocimientos y experiencias para articularlos con los de los estudiantes. Asimismo, surge la inquietud referente a los tipos de aprendizaje que se promueven en los estudiantes de pregrado en la UIS. Por tanto, ¿el CEDEDUIS estaría cumpliendo con las expectativas y necesidades reales de formación de los profesores nuevos, si se tiene en cuenta que la gran mayoría de ellos no han estado expuestos a procesos de formación en competencias básicas de pedagogía y didáctica?

Dada la naturaleza del proyecto, se escogió el paradigma cualitativo debido a la necesidad de comprender los procesos de enseñanza desde las aulas, observando la realidad educativa en su ambiente natural y dando sentido a las interacciones entre los actores educativos desde su contexto natural. Los resultados de dichos procesos son examinados dentro del fenómeno global; raramente se consideran de forma aislada. Este diseño metodológico permitió que los investigadores ingresen al campo de observación, obtener un conocimiento desde dentro del aula por un período académico para proceder a interpretar y describir elementos que permitirán llegar a explicaciones y conclusiones de los procesos propios de las dinámicas auténticas en el aula.

De esta manera, se inició el proyecto con una revisión del material bibliográfico de referentes teóricos como Schön, D.A. (1992), Pozo et al (2014), el psicólogo John Flavell, Imbernón (2008) y Knight (s.f.), de quienes se tomaron conceptos relacionados con los estilos de enseñanza de los maestros y la manera como éstos han sido influenciados por factores externos tales como las prácticas pedagógicas con las que ellos aprendieron, así como la incidencia de sus propias concepciones sobre el quehacer docente. Pozo et al (2014) plantea que las concepciones de enseñanza de los profesores se basan principalmente en dos nociones:

1. Estas concepciones son un componente relevante en la configuración de sus propias prácticas de enseñanza.
2. Estas concepciones y prácticas se “trasladan” de algún modo a los alumnos, quienes gradualmente van “impregnándose” de las mismas hasta asumirlas como naturales y propias. (p. 361)

Por su parte, Francisco Imbernón (1994) plantea la función docente como el ejercicio de unas tareas laborales con carácter educativo puestas al servicio de una colectividad. El autor lo argumenta así:

- Se trata de una actividad laboral permanente y que sirve como medio de vida; por tanto, el profesor como profesional, será sinónimo de profesor / trabajador.
- Se trata de una actividad pública que emite juicios y toma decisiones en circunstancias sociales, políticas y económicas determinadas, lo que significa que está enmarcada en un contexto determinado que la condiciona, que, por consiguiente, requiere de una formación específica en diversos conocimientos y capacidades, y que, además, determina el ingreso en un grupo profesional determinado.
- Es una actividad compartida. La educación ya no es una tarea exclusiva de los especialistas, sino que es un problema sociopolítico, en el cual intervienen agentes, grupos y medios diversos. (p. 22)

Por su parte, Donald Schön (1998) propuso la formación de un profesional reflexivo que emergiera en contra de la racionalidad técnica. Así, el autor propone una formación docente práctica reflexiva que parte de la autoevaluación de la propia práctica y continua con la comprensión del contexto donde se labora. Durante los procesos de autorreflexión se espera que el profesor recupere su autonomía intelectual y que así, las prácticas en el aula puedan permearse para llevar al estudiante a desarrollar competencias académicas, personales o profesionales en ambientes naturales. Para tal fin, Schön esgrime cuatro constantes:

- Los medios, lenguajes y repertorios que emplean los docentes para describir la realidad y ejecutar determinadas acciones.
- Los sistemas de apreciación que emplean para centrar los problemas, para la evaluación y para la conversación reflexiva.
- Las teorías generales que aplican a los fenómenos de interés.
- Los roles en los que sitúan sus tareas y a través de los cuales delimitan su medio institucional.

De aquí, es destacable que el autor diera un lugar preponderante a reflexionar en la acción y a enseñar a partir de esa reflexión; esta interacción docente-alumno, basada en la reflexión recíproca, permitiría que los estudiantes empezaran a forjar sus propios hábitos metacognitivos, elemento clave para el futuro profesional reflexivo.

Con respecto al término de metacognición, presentado inicialmente por John Flavell en los años setenta, se refiere a meta – más, en lo referido a reconocer de qué manera se desarrolla el conocimiento y, cognición con la forma como una persona puede llegar a regular sus funciones cognitivas y mentales. Pero, ¿cuál es la importancia de este proceso para la enseñanza y el aprendizaje?

En cuanto a procesos de aprendizaje, Corredor, M., Pérez, M. y Arbeláez, R. (2009) afirman que:

dado que la metacognición es el proceso de conocer y planificar, evaluar y monitorear los propios procesos cognitivos y pensar sobre éstos con el propósito de comprender cómo se desarrollan para lograr autorregularlos y controlarlos [...] realizar este proceso implica desarrollar la capacidad para regular su propio aprendizaje con base en el conocimiento de la cognición, se compromete al aprendiz con un proceso metódico y permanente de identificar la tarea, planificar las estrategias más adecuadas para realizarla, aplicarlas, controlar y evaluar permanentemente el proceso para detectar los fallos, replantear estrategias siempre que sea necesario y, finalmente, transferir este conocimiento a nuevas experiencias. (p. 38)

De esta forma, la calidad del aprendizaje estaría relacionada con la actitud y habilidad del docente para ofrecer experiencias pertinentes dentro de los parámetros de una relación de enseñanza-recíproca y dinámica además de autorreguladora. Siendo así, se plantea una forma diferente de trabajo, que involucra una relación horizontal en el aula entre el profesor y el estudiante, lo cual implica metodologías de enseñanza y aprendizaje diferentes a las tradicionales.

Este redireccionamiento llevó a que Francisco Imbernón (1988) propusiera modelos diferentes para la formación del profesorado, considerando no sólo aspectos teóricos propios de la didáctica, sino también integrar componentes culturales, éticos, sociológicos, entre otros, centrados en prácticas colaborativas que reconocieran características y necesidades específicas para la formación del profesorado.

A continuación, se presenta una tabla con las características principales de los modelos:

**TABLA N.º 1 Modelos de formación docente según Imbernón**

Modelo	Características
Formación individualmente	El contenido es diseñado por el propio profesorado, quien determina y selecciona las actividades de formación. Se fundamenta en el autoaprendizaje y en autores como Rogers o Dewey. Este modelo responde a los problemas que ellos mismos seleccionen o planteen siempre y cuando se conecten con diferentes modalidades de aprendizaje.
Observación / evaluación	Se apoya en la reflexión y el análisis como medios para el desarrollo profesional. Si el profesor acepta que es posible aprender de la observación, podría favorecer el cambio en sus estrategias de actuación.
Desarrollo y mejora	El profesorado está implicado en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas o mejora de la institución. Para el desarrollo de las actividades descritas anteriormente, es necesario que el profesorado reciba formación mediante lecturas, discusiones, observación, etc. Se fundamenta en que los adultos aprenden mejor cuando tienen la necesidad de conocer algo o resolver un problema.

Entrenamiento institucional	<p>El formador selecciona las estrategias metodológicas formativas que se supone han de ayudar al profesorado a lograr los resultados esperados.</p> <p>Se basa en el supuesto que hay una serie de comportamientos y técnicas que merecen que los profesores las reproduzcan en clase.</p> <p>Los docentes asisten a cursos o sesiones de entrenamiento para que desde allí se produzcan cambios en las actitudes, traspasándolas a su clase.</p> <p>Después de la formación por entrenamiento es importante el seguimiento mediante la observación de los compañeros o los formadores para garantizar la 'transferencia' a la clase.</p>
Investigación o indagativo	<p>Para este modelo se requiere que sean los mismos docentes quienes identifiquen un área de interés, recojan la información y a partir de la interpretación de los datos, se realicen los cambios necesarios en la enseñanza.</p> <p>Puede ponerse en práctica de manera individual o en pequeños grupos.</p> <p>La fundamentación de este modelo se centra en la capacidad del profesorado para formular cuestiones válidas sobre su propia práctica y trazarse objetivos para responder a dichos cuestionamientos.</p> <p>La investigación es importante para el profesorado para detectar problemas y tratar de resolverlos.</p>

Fuente: Imbernón (2008). *Elaboración propia*

## Resultados

Aunque el porcentaje de avance del proyecto de investigación se encuentra en un 80%, es posible presentar unos resultados preliminares. En primer lugar, fue posible establecer que, si bien se tiene conciencia del cambio presentado en los perfiles de los estudiantes actuales, un alto número de profesores continúan realizando clases magistrales en donde ellos asumen toda la responsabilidad académica. En otras palabras, los profesores ocupan el protagonismo para la preparación y desarrollo de las actividades evitando compartir esta responsabilidad a los estudiantes.

Durante las sesiones de clase se percibe un gran afán por la preparación de materiales didácticos que servirán de apoyo en las exposiciones directas por parte del profesor, y la teoría sigue primando sobre la práctica. Aunque se realizan actividades que involucran la participación de los estudiantes, tales como trabajos en grupo, discusiones, debates, etc., la tendencia es al trabajo individualizado. Gran parte de los esfuerzos de los profesores se dirigen a llevar a los estudiantes en primer lugar, al aprendizaje de contenidos declarativos y luego pasar a los procedimentales.

Aunque en el discurso se mantiene presente la necesidad de articular la academia al contexto real, sigue notándose el esfuerzo arduo de los estudiantes por fortalecer los aspectos teóricos y posteriormente ir a la práctica. En otras palabras, podría afirmarse que, si bien los docentes son conscientes de su rol como transformadores de prácticas educativas tradicionales, les cuesta trabajo trasladar gradualmente la responsabilidad a los estudiantes; la imagen del profesor como fuente del saber y el aula como espacio de

aprendizaje siguen siendo fuertes. Dichos docentes son reacios a aceptar que fuera de las aulas y sin el profesor, también se puede aprender.

Por otra parte, se confirmó que la dimensión didáctica del profesor no es su fuerte, pues si bien se expresa un discurso de tinte constructivista, las prácticas pedagógicas siguen enmarcadas dentro de un modelo pedagógico tradicional.

Al momento de indagar en las entrevistas, se encontró que sus prácticas de enseñanza han sido configuradas a partir del sentido común y de la imitación de modelos de enseñanza a las que habían sido expuestos, principalmente durante la educación superior, las cuales se caracterizaban principalmente por el aprendizaje individualista y competitivo.

Por tanto, se continúa privilegiando el trabajo individual y se malinterpreta la verdadera esencia del aprendizaje colaborativo, pues, aunque los profesores procuran fomentar las actividades grupales, se carece de la fundamentación teórica para realizar el acompañamiento y direccionamiento para que los estudiantes establezcan una dinámica de trabajo basada en los principios de interdependencia positiva, interacción cara a cara, procesamiento grupal de la información, entre otros.

Por el contrario, se nota la escasez de procesos de comunicación asertiva para llegar a acuerdos sobre los trabajos o tareas asignadas, por cuanto se fragmentan las tareas, pero no se presentan momentos para intercambiar información ni articular esfuerzos. Lamentablemente, tampoco fue muy frecuente encontrar trabajo colaborativo dentro del mismo grupo de docentes, lo cual dificulta un trabajo interdisciplinario que motive a los estudiantes a ver estos espacios como una oportunidad de aprender del otro y con el otro.

## Conclusiones

Hernández, A. (2010, p. 82) afirma que la formación del docente debe ser un proceso continuo y permanente de desarrollo profesional, de planificación y de evaluación de ese desarrollo. Un proceso que debe caracterizarse por la reflexión crítica, la discusión y el intercambio, donde puedan colegiarse las diferentes experiencias en los diversos contextos de una misma teoría.

Apoyándonos en esta afirmación, durante el desarrollo de este proyecto se fomentaron espacios de reflexión para los profesores con el fin de propiciar procesos de metacognición sobre sus propias prácticas de enseñanza y se conoció la repercusión que estas tienen en los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes. Es importante recordar que en este documento se presentan resultados parciales, pues aún no ha terminado el proyecto de investigación y, dada su naturaleza, lo más probable es que seguirán emergiendo categorías.

Así, una vez culminado, se abrirá la posibilidad para que los maestros se convenzan de que solamente con y a partir de ellos y desde adentro de las aulas, es donde empieza

la transformación de la educación. Es una apuesta para que los maestros se detengan a pensar sus prácticas educativas cotidianas, para llevarlos a precisar sus necesidades reales en el ámbito pedagógico y educativo con el fin de establecer, posteriormente, procesos de acompañamiento y formación continua desde el CEDEDUIS.

Aquí, retomamos las afirmaciones de Imbernón (1994, p. 58) quien considera que la etapa del profesor novel es la que transcurre durante los primeros tres años de ejercicio y la misma puede estar dividida en una primera fase de umbral o antesala que tardaría aproximadamente seis meses y una segunda de madurez y crecimiento que comprende el tiempo posterior. En la última etapa, la de socialización, el profesor novel se integra como miembro activo y ‘participante’ en el colectivo profesional. En esta última etapa de profesor novel, es posible que las concepciones que se han formado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje ‘choque’ con la vida cotidiana del centro y del aula.

Por tanto, los ‘nuevos profesores’ pasan del conocimiento proposicional, generalmente teórico e intuitivo a un conocimiento estratégico espontáneo que, de no ser fundamentado por la teoría y la práctica reflexiva, podría tener tendencia a ser automatizado o rutinizado. En este momento, los profesores que hicieron parte de este proyecto se encuentran en la etapa de madurez y crecimiento, momento propicio para proponer una estrategia de intervención educativa que contemple los tres ejes de actuación que el autor propone:

- La reflexión sobre la propia práctica (mediante el análisis de la realidad educativa) y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella.
- El intercambio de experiencias, la necesaria actualización y confrontación en todos los campos de la intervención educativa.
- El desarrollo profesional en y para el centro mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica y provocar procesos de comunicación.

Tal como lo expresaría Knight (s.f., p. 56), no se descarta el malestar emocional por parte de los profesores al momento de plantearles alternativas de formación continua para su desarrollo profesional como docentes, plan de formación que se propondrá en una segunda fase, pero solo así se abrirá una ventana al mejoramiento de las prácticas de los docentes de la institución con el fin de propender por prácticas educativas significativas con mayor impacto en la formación de las nuevas generaciones, no solamente como profesionales altamente competentes sino también como seres humanos integrales.

## Referencias

- Bartolomé, M. (2001). Metodología cualitativa en Educación. Dossier de Doctorado. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico, Universidad de Barcelona.
- Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.

- Corredor, M., Pérez, M. y Arbeláez, R. (2009). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Bucaramanga: División de Publicaciones UIS.
- Goetz, J.P y LeCompte, M.D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.
- González, H. S., Lambert, A. y Serrano, J.L. (2012) Las necesidades de formación de los docentes universitarios. Bogotá: Editorial Universidad Distrital
- Hernández, A. (2010). La formación permanente del profesorado en Europa y Latinoamérica. En M.T. Colen y B. Jarauta (Ed.), Tendencias de la formación permanente del profesorado (pp. 81 – 112). Bogotá, Colombia: Alfaomega.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Colombia: McGraw-Hill.
- Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F., Alonso, M.J., Arandia, M., Cases, I., Cordero, G., Fernández, I., Revenga, A. y Ruiz, P. (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Madrid: Graó.
- Knight, P. (s.f.). El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia. Madrid: Narcea.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez, M.P., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2014). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó.
- Sandín, M.P. (2003). Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill.
- Schön, D.A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós.
- Velasco, H., Díaz, A. (2009). La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela. Madrid: Trotta.
- Villalobos, A. y Melo, Y. (2008). La Formación del Profesor Universitario. Aportes para una Discusión. México: Uduel, No. 39, p. 3 - 20.
- Wittrock, M.C. (1989). La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1986). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Madrid: Paidós.

# La mejora educativa: una acción compartida en una institución castrense que aprende

**Dra. Margarita Aravena G.**

Docente de Postgrado de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello y profesor invitado de la Universidad Autónoma de Barcelona.  
margara.6819@gmail.com

**Dra. Viana Ulda Figueroa S.**

Encargada de aseguramiento de la calidad en la Academia de Guerra del Ejército de Chile.  
vianaulda@gmail.com

## Resumen

La mejora educativa es entendida como aquellos procesos que involucran todo quehacer educativo cuya finalidad es desarrollar esas acciones con altos estándares de calidad que resguarden la mejora. Para que ese proceso sea efectivo, una institución que aprende es aquella en que los integrantes de una organización –en este caso, la Academia de Guerra como institución de educación superior y, con la venia de sus mandos superiores– se obligan por voluntad propia a someterse a un proceso de autoevaluación que les permita trabajar y aprender juntos dentro de dicho proceso, con el propósito de mejorar.

En otras universidades o instituciones de educación superior, dicho proceso de mejora educativa puede ser más expedito y rápido; sin embargo, en una castrense, cada etapa del proceso requiere la autorización formal dado el resguardo de la información recabada. A pesar de ello, la Academia es una organización que ha aprendido en este camino de mejora iniciado en los últimos seis años –ya de manera sistemática– y entre los resultados que presentamos a continuación, está el levantamiento de procesos en las unidades que conforman la institución, un cambio orgánico y, modificación en la malla curricular. Es decir, en todas las áreas de la organización.

**Palabras clave:** autoevaluación institucional, acreditación, educación superior, mejora

## Introducción

La mayoría de las organizaciones educativas buscan la mejora en sus procesos, con la finalidad de lograr la calidad no solo en las distintas áreas que la componen, sino también

en los mismos procesos educativos, como lo es en el desarrollo de la docencia, evaluación de los aprendizajes, investigación, prácticas profesionales, trabajos de términos de títulos, entre otros.

Lograr que la institución internalice un aprendizaje a nivel organizacional o colectivo como también de manera individual en lo que respecta a la mejora de sus procesos, para mantener la calidad, es uno de los grandes desafíos y propósitos que se imponen en los planes estratégicos y lineamientos generales.

Por lo tanto, el presente escrito, se focalizará en la mejora que a través de los procesos de autoevaluación institucional, se plasma en planes de mejora, los cuales se levantan considerando las debilidades o aspectos negativos de la organización, para luego de implementarlo con los agentes implicados y finalmente, de monitorear la gestión para determinar si ha sido efectiva dichas acciones.

En este contexto, a las organizaciones educacionales se les atribuye numerosos propósitos de variada índole, pero su finalidad última sigue siendo mejorar la educación. En este contexto, transformarse como institución en una que aprende, esto es en una «comunidad de aprendizaje» se considera una de las dimensiones operativas fundamentales para transformarse en una institución educativa ideal (Gairín, 2016; Lorenzo-Delgado, 2004; Obiakor, 2000) o, también se estima que es una condición previa para lograr la mejora educativa.

Asimismo, la intención de transformarse en una comunidad de aprendizaje, el apoyo a esa gestión se relaciona con el cambio e innovación educativa y se considera como uno de los principios fundamentales para guiar la planificación y organización de proyectos de cambio educativos (Gibbons, 1998).

## **Objetivos**

- Identificar los elementos que se consideran en la mejora educacional de la Academia de Guerra del Ejército.
- Evaluar la gestión institucional realizada en la organización y los alcances de ello para enfrentar una futura acreditación institucional.

## **Desarrollo**

Tanto a nivel europeo como latinoamericano las instituciones de educación superior están insertos en los procesos de acreditación, los cuales conducen a las instituciones educacionales a crear metodologías de autoevaluación con la finalidad de establecer diagnósticos. Según la percepción de los distintos agentes participantes, luego del resultado de un análisis de las debilidades y fortalezas que emergen de este trabajo, surgen los planes de mejoras.

Las acciones que determinen dichos planes deben ser realizadas por las distintas personas de la institución. De esta manera se comienza a formar la capacidad de autorregulación según el grado de compromiso y también expertise de las personas que tienen la responsabilidad de llevar a cabo cada uno de los procesos de cambio; por lo tanto, favorece el aprendizaje organizacional (Gairín, 2016) o aprendizaje colegiado (Lorenzo-Delgado, 2004).

En el caso particular de estudio, la Academia de Guerra, cuando se inicia el proceso de mejora educativa, presentaba síntomas que evidenciaban que era una organización con escasa capacidad de autorregulación, dadas las deficiencias en sus sistemas de planificación, información, comunicación y control de gestión. Esto se debía a la particularidad de la organización: por un lado, la responsabilidad de responder a las exigencias nacionales en el concierto de instituciones de educación superior (Ley 21091) y, por otro lado, su dependencia dentro de un sistema de educación institucional. Así, las cosas, lo primero fue determinar cuál es el alcance de la autorregulación dentro de este contexto y cómo enfrentar la mejora.

Sin embargo, al iniciar el proceso, se evidenció que tal escenario indujo a desarrollar una cultura reactiva, inapropiada para la proliferación e institucionalización de un proceso de mejora continua, esto es, dado el volumen de requerimientos, el día a día de la organización era responder a requerimientos específicos, a «reaccionar» frente a ellos, impidiendo establecer un proceso de mejora en forma sistemática. Cuando ello se evidencia, se provoca una resistencia al cambio.

Asimismo, se contaba con escasas herramientas que mitigasen el impacto del escalón superior –dada su condición de instituto dependiente dentro de una organización jerarquizada por naturaleza, sobre todo, en indefiniciones y restricciones presupuestarias crecientes lo que producía incertidumbre y procesos deficientes. (A ese respecto, el tópico referido al presupuesto es uno de los elementos que no se puede intervenir porque estos son asignados en forma anual, lo que atenta contra todas las iniciativas que emanen de un proceso de mejora). Sin embargo, para ordenar este aspecto, se levantaron procesos claros que permitiesen actuar en un rango mayor de tiempo (que debe ser visado, a futuro, por la organización).

Finalmente, los constantes cambios de organización, procesos y movilidad del personal dejan en evidencia las dificultades para instalar procesos trazables en el tiempo. En este tenor, proponer una organización que sea consecuente con los requerimientos de la nueva Ley de Educación Superior en Chile, fue el mayor desafío dado que impone las condiciones de borde para ello. Asimismo, el primer efecto es instalar en la organización procesos trazables que respondan al requerimiento legal en el ámbito nacional de educación superior y castrense, en lo particular.

Para enfrentar el trabajo de campo, primero se definió el problema, las causas que lo provocaban y los efectos que ello tenía en la organización.

**TABLA N.º 1 Definición de causa, problema basal y efectos en la organización**

Causas	Problema	Efectos en la organización
Escaso personal capacitado en educación superior de origen castrense	Deficiente sistema de gestión de la calidad	Evaluación del desempeño docente
Ausencia de un levantamiento de procesos, formal		Los procesos levantados son deficientes
Indefiniciones del Escalón Superior en cuanto a caminos a la luz de la Ley 21091		Definiciones pendientes que traen procesos en la organización

Fuente: Elaboración propia

Una vez definido el problema que permeaba a toda la organización, esto es, deficiente sistema de gestión de la calidad, y asociados las causas y el efecto en la organización, se evidenciaron las particularidades del problema.

Luego, se debía elegir o diseñar un modelo de gestión de la calidad que permitiese evaluar la gestión de la calidad en una institución universitaria, considerando que se pueden utilizar diferentes modelos. La institución se inspiró en uno de ellos, que es el modelo europeo de excelencia para la gestión de la calidad, el EFQM aplicado al ámbito universitario público, el que permite extraer antecedentes relevantes en la gestión educativa, tales como la incidencia del compromiso de la dirección en el éxito de la mejora (Nielsen y Munir, 2009) la política y estrategia en todos los agentes del modelo. Asimismo, resguarda que lo planificado debe ponerse en práctica a través de los procesos claves que se levanten en la organización.

Luego, en este contexto, surge la consideración que se debe tener de la planificación estratégica, inserta en un proceso más amplio que es la dirección estratégica de la organización. Diferentes autores clasifican dichas etapas, sin embargo, el consenso está en identificar etapas que comprenden el análisis estratégico, la planificación estratégica y el control estratégico.

El análisis estratégico considera la formulación de la misión, visión y objetivos, que orientan el quehacer de la organización. En la Academia, por ejemplo, estos se redefinieron luego del diagnóstico interno y externo que entregó la información requerida para ello.

La planificación estratégica de la organización considera el diseño de las alternativas estratégicas para buscar la solución, pasando por la elaboración del plan estratégico y la asignación de los recursos para la puesta en marcha de las estrategias seleccionadas por la organización.

El control estratégico involucra monitorear cada una de las etapas fijadas para alcanzar la puesta en práctica de lo planificado.

En lo particular, en esta institución de educación superior, las etapas que se han desarrollado en el contexto de la mejora han sido las siguientes:

- 2014, se realiza la autoevaluación.
- 2015, se propone un cambio de organización.
- 2016, medición del alcance.
- 2017, autoevaluación.
- 2018, se detiene el proceso y se realiza un diagnóstico institucional que revela un deficiente sistema de gestión de calidad y se elabora un plan de mejora, se levantan los procesos y se aporta con una nueva organización.

En este periodo se evidencia que los desajustes organizacionales, por diferente interpretación de las causas de las dificultades y escasa gestión del cambio para asentar la nueva organización, han afectado el proceso de mejora en la organización.

Sin embargo, con la nueva información se determinaron los elementos del cambio que favorecen la institucionalización del cambio, esto es, desarrollar capacidades de aprendizaje como organización, de manera de no replicar errores del pasado para no perpetuar debilidades en el futuro. Por lo tanto, en cada fase es necesario crear condiciones:

- De acceso oportuno a la información, sobre la nueva función o lo que demanda la organización de la función
- Definir nuevos perfiles de cargo y distribución de personal para tripular las funciones
- Inducción y socialización al personal y como organización (cohesión en vista de la acreditación)
- Acompañamiento técnico y reajuste de los procesos
- Medición y alcance del cambio: ajustar los errores que se evidencien

Referido a los planes de mejora, es preciso señalar que, entre los diferentes estudios que se refieren a los planes de mejora, existe consenso en que se basan en aquellos aspectos negativos que se detectan en la institución y en la priorización que se debe dar a las necesidades detectadas en función de su incidencia.

Esto es, considerar la incidencia en la formación de los estudiantes, en el rendimiento de ellos, en la plausibilidad de que tenga éxito, etc., en los recursos existentes y en los que se requiere conseguir para atender a las necesidades, entre otros aspectos a considerar.

Para atender a dichos planes de mejora y al éxito de su puesta en marcha, la institución debe crear un departamento o equipo que permitan liderar los procesos<sup>1</sup>, ser responsables de ellos y dinamizar el desarrollo de la cultura de la calidad (Martínez et al., 2005).

Una vez levantado el plan de mejora, la organización determinó las acciones a desarrollar proponiendo las siguientes: 1) elaborar una propuesta a la estructura del diseño curricular y definir un procedimiento colegiado para gestionar el cambio; 2) desarrollar un procedimiento de seguimiento de egresados, para recibir la retroalimentación de los clientes; 3) implementar una evaluación del desempeño docente involucrando a todos los integrantes de la organización; 4) implementar una orgánica que responda a los requerimientos del escalón superior –a nivel nacional e institucional–.

En cuanto a la implementación y monitoreo, para desarrollar este proceso de mejora, se implementó un sistema de trabajo colaborativo que facilitó desarrollar las tareas que se requerían considerando las siguientes:

- Elaboración de un instrumento para identificar procesos de la organización
- Identificación de los procesos
- Identificación de las tareas fundamentales
- Elaboración del mapa estratégico de la organización
- Levantamiento de un mapa de las interrelaciones
- Verificación de las funciones, esto es, evaluar la pertinencia de ellas en la organización
- Identificación de los elementos gráficos
- Modelamiento de los procesos
- Documentar los procesos
- Elaboración de una matriz de riesgo

Una de las tareas que se levantó, fue el mapa de macroprocesos en que se definieron procesos 1) estratégicos, 2) esenciales y 3) de apoyo.

Entre los procesos estratégicos que se vislumbraron para esta institución, se consideran la planificación estratégica, la dirección de la organización, la comunicación externa e interna y la gestión de calidad (que considera la gestión del riesgo y el control de gestión).

---

<sup>1</sup> La Academia, en los cambios de su orgánica, consideró la creación del Departamento de Planificación y Control de Gestión (DPCG), que lidera los diferentes departamentos de los niveles educativos y áreas curriculares.



**FIG. N.º 1 Procesos estratégicos**

En cuanto a los procesos esenciales, se consideran aquellos asociados a la docencia y capacitación, investigación y extensión y vinculación con el medio, de acuerdo con las exigencias de la legislación vigente. Al respecto, al levantar estos procesos se ha considerado las exigencias de la Ley 21091, en atención a que la Academia no consideraba en su estructura organizacional un departamento o área de vinculación con el medio.

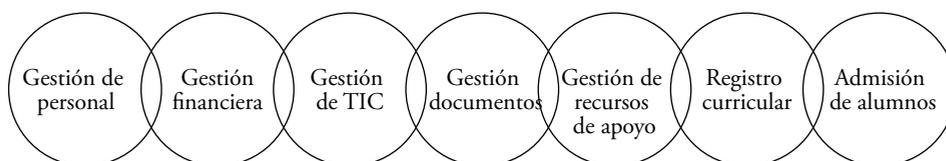
A partir de este proceso de mejora, se ha constituido como tal y deberá desarrollar su labor con objeto de presentar resultados del trabajo que se desarrollará durante el año 2019, en atención de someterse a un proceso de acreditación institucional, conforme a la exigencia legal.

Para la Academia, se levantaron los siguientes procesos esenciales:



**FIG. N.º 2 Procesos esenciales**

Referido a los procesos de apoyo, para la Academia se consideran aquellos de variada índole y que permiten el funcionamiento logístico, diario y práctico de la institución, considerando entre otros, la gestión de personal, el registro curricular, alumnos, gestión financiera, admisión de alumnos, etc.



**FIG. N.º 3 Procesos de apoyo**

Finalmente, una vez levantados los procesos, se ha determinado que para el monitoreo que esta mejora demanda, se fijó un horizonte de tiempo desde el 2019 al 2021, para las etapas de modelamiento de los procesos, documentar los procesos y elaboración de una matriz de riesgo.

## Resultados

La experiencia en la Academia de Guerra, como institución de educación superior en Chile, conlleva determinar que han sido efectivos los siguientes elementos:

**TABLA N.º 2 Resultado del proceso de mejora educativa en la organización**

Causas	Situación	Efectos en la organización
Personal capacitado en educación superior de origen castrense.	Eficiente sistema de gestión de la calidad.	Los procesos que están levantados son eficientes.
Se desarrolla un levantamiento de procesos, formal.		La responsabilidad recae en los procesos y no en las personas.
El escalón superior define caminos a seguir conforme a la Ley 21091.		No existen definiciones pendientes que traben procesos en la organización.

Fuente: Elaboración propia

Esto es, que luego de este proceso de mejora se ha levantado un eficiente sistema de gestión de la calidad que permite a la organización solucionar las problemáticas detectadas y al hacerlo, genera un efecto en la organización. Por ejemplo, alinear los procesos –desde lo conceptual a lo práctico- con la Ley 21091 y las exigencias de acreditación institucional ha sido la tarea por excelencia, porque ha mediatizado todas las etapas de la mejora.

Asimismo, ya existe un registro de todas las etapas que se han desarrollado en la institución y que respaldan las acciones de mejora de una organización que aprende recogiendo las experiencias internas y externas, facilitando con ello enfrentar a futuro un escenario de acreditación.

## Conclusiones

Los planes de mejora en las organizaciones son un medio para fortalecer la institución y buscar la calidad en sus procesos en todo el ámbito de las organizaciones, asimismo, esta instancia, es un aprendizaje colectivo, pero también individual, el cual no es fácil de conseguir, porque depende de muchas variables, y una de ellas es el grado de compromiso de todos los que participan en estos planes.

En lo específico, en esta etapa de consolidación se han logrado implementar en la organización diferentes logros, tales como, pasar de una inercia en la gestión asociada a la falta de planificación y gestión de mediano plazo, producto de la rotación de personal y la falta de «arreglos organizacionales» paliativos de dicha condición institucional. Se hace

una pausa, se diagnostica el problema real y se planifica un trabajo de mejora atendiendo dicho problema.

En un futuro inmediato y a la luz de lo que dispone la Ley 21091, esta institución debe encontrarse en condiciones de someterse a un proceso de acreditación voluntario durante el año 2020. Previo a ello, las mejoras que se han propuesto realizar deben estar institucionalizadas y tener al menos un año de implementación y seguimiento dentro de la organización. Entonces, realizar un nuevo diagnóstico durante el año 2019, es la tarea inmediata a desarrollar.

## **Bibliografía**

- Bolívar, A. (2012). Políticas actuales de mejora y Liderazgo educativo. Archidona: Aljibe.
- Casassus J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina o la tensión entre los paradigmas de tipo A y de tipo B. UNESCO. Octubre 2000. (Consultado 12/07/18). Recuperado de [http://moodle.eclac.cl/file.php/1/documentos/grupo6/Problemas\\_gestion\\_educativa.pdf](http://moodle.eclac.cl/file.php/1/documentos/grupo6/Problemas_gestion_educativa.pdf)
- Gairín, J. (2016). «El aprendizaje en las organizaciones». En Gairín, J. (Coord). Aprendizaje situado y aprendizaje conectado: Implicaciones para el trabajo. Madrid: Wolters Kluwer, pp. 23-69.
- Gairín, J., y Muñoz, J. (2008). «Agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones». Enseñanza, 26, 187-206.
- Gibson, A. (1998). «Up with Continuous Change». Technos, 7(3), 34-36.
- Lorenzo Delgado, M. (2012). «Las comunidades de liderazgo en centros educativos». Educar, 48, 9-21.
- Manes, J. (2005). Gestión estratégica para instituciones educativas. Ediciones Granica S.A.
- Martínez C., Riopérez, N. (2005). El modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. UNED Educación, XXI(8), 35-65.
- Nielsen, H., & Munir, F. (2009). «How do transformational leaders influence follower's affective well-being? Exploring the mediating role of self-efficacy». Work & Stress, 23(4), 313-329
- Obiakor, F. E. (2000). Transforming Teaching Learning To Improve Student Achievement. Milwaukee: ERIC
- Sanabria R. y Pedro E. (2006). Nuevas perspectivas de la gestión: Significados en la gestión universitaria. Bogotá: Bonaventuriana.

# **Docência no ensino superior: a importância da ead na pósgraduação para formação e atualização de profissionais com mais de 10 anos de atuação no mercado de trabalho na atualidade**

**Dileusa Aparecida Borges Rodrigues\***

\*Graduada em Psicologia, Faculdade de Educação e Cultura do ABC em 1989 e pós-graduada em Psicologia Social das Organizações, Instituto Sedes Sapientis em 1995.

**Eliane Priscila Alves dos Santos Bernardino\*\***

\*\*Graduada em Engenharia de Telecomunicações, Universidade Cidade de São Paulo em 2016 e pós-graduada em Engenharia de Segurança do Trabalho, Universidade Cidade de São Paulo em 2017.

Alunas do curso de Pós-graduação, lato sensu, em Docência no Ensino Superior 2018 da Universidade Cidade de São Paulo.

“Paulo Freire dizia e é importante repetir sempre: “... Esperançar é ir atrás, é se juntar, é não desistir. Esperançar é fortalecer a capacidade vital, é construir utopias”. (CORTELLA, 2014, p.36)

## **Resumo**

Este artigo visa evidenciar a importância da EaD na pós-graduação lato sensu para formação e atualização de profissionais com mais de 10 anos de atuação no mercado de trabalho, refletindo sobre as pesquisas de envelhecimento da população brasileira e a grande tendência de a reforma trabalhista aumentar a idade para a aposentadoria, indica a necessidade de atualização num mercado de trabalho cada vez mais exigente e acirrado. Evidenciará que a metodologia EaD está consolidada, além de acessível e cada vez mais abrangente como demonstra a literatura existente relatada pelos autores. Isto auxiliará os milhares de profissionais em seu aprimoramento contínuo, com formação, especialização e qualificações de qualidade. Ressaltando que as novas diretrizes reforçam uma especialização mais voltada para a profissionalização e não mais a formação de pesquisadores e docentes.

**Palavras-chave:** EaD. Pós-graduação lato sensu. Educação Continuada.

## **Abstract**

This article aims to highlight the importance of EaD in post-graduation lato sensu for training and updating professionals with more than 10 years of experience in the job

market, reflecting on the aging research of the Brazilian population and the great tendency of the labor reform to increase the retirement age, indicates the need to update in an increasingly demanding and fierce job market. It will show that the EaD methodology is consolidated, as well as accessible and increasingly comprehensive, as proven by the existing literature reported by the authors. This will assist the thousands of professionals in their continuous improvement, with training, specialization and quality qualifications. Emphasizing that the new guidelines reinforce a specialization more focused on professionalization and no longer the training of researchers and teachers.

**Keywords:** EaD; Post-graduation lato sensu; Continuing education.

## Introdução

O presente estudo aborda a importância da EaD na pós-graduação lato sensu para formação e atualização de profissionais com mais de 10 anos de atuação no mercado de trabalho na atualidade.

JUNIOR e VENTURA, 2016, p. 04, revisitando o relatório / documento do Banco Mundial dizem:

De acordo (BANCO MUNDIAL, 2011, p.24; apud JUNIOR, VENTURA, 2016, p. 04) “O Brasil passa por transformações e estudos que mostram que em 20 anos nossa população estará mais idosa. Estima-se que depois da metade de 2020 o Brasil terá um aumento na população com 65 anos de idade ou mais. Hoje está população que representa 11%, em 2050 representará 49%. Um montante de 65 milhões de idosos em plenas condições de trabalhar. Uma população mais velha exige mudanças em toda a sociedade, incluindo a educação e o mercado de trabalho”.

Como os cursos de pós-graduação lato sensu na modalidade EaD podem auxiliar para a formação e atualização de profissionais com mais de 10 anos no mercado de trabalho?

Esses profissionais com mais de 10 anos buscam cada vez mais a qualificação, assim tornando mais competitivo ao mercado de trabalho que a cada dia tende a ser mais acirrado, e com a ampliação na oferta de cursos de pós-graduação lato sensu na modalidade em EaD traz a facilidades e acesso diversas ferramentas para auxiliá-los.

Há uma estimativa de vida mais longa, com a possibilidade de uma reforma previdenciária onde em média aos 55 anos se aposenta, com a possível reforma esta faixa etária pode se estender para 65 anos ou mais. As instituições de ensino superior terão um público maior além dos jovens, que necessitará se atualizar, aproveitar os recursos disponibilizados pelas diversas Universidades e órgãos competentes para formar e manter atualizados os profissionais com mais de 10 anos de atuação no mercado de trabalho na atualidade, possibilitará a manutenção de empregos e/ou a busca de novas oportunidades de trabalho e crescimento profissional.

Justifica-se que esse estudo servirá para alertar aos profissionais sobre a necessidade de atualização profissional no mercado de trabalho que sofre alterações diárias, exigindo cada vez mais profissionais atualizados e qualificados, que contribuirá tanto para a ciência com pesquisas ou na formação de novos docentes.

Para abordagem deste tema utiliza-se revisão de literatura sobre a pós-graduação (ALVES; OLIVEIRA, 2014) e (GOZZI; KENSKI, 2016), para EaD (VIANNA; ATALDE; et. al, 2014) e (RODRIGUES, 2014) , e a educação continuada (MASSARI, 2018) e (CASTRO; AMORIM 2015).

## Contexto histórico

O Primeiro modelo de pós-graduação no Brasil foi constituído há aproximadamente 80 anos com formato europeu, as instituições atraíam professores estrangeiros para ministrar os cursos para pequenos grupos de discentes que sucediam seus cargos. Uma das características deste formato impossibilitava os formandos de utilizarem seus títulos em outras instituições, pois existia uma grande dificuldade nas defesas das teses por conta da complexidade.

Este modelo não parecia atrativo, realizar um curso com valia em uma única instituição não garantia sua qualificação profissional e a utilização de seu título em outras instituições o que limitava sua atuação como professor.

Na década de 1930, segundo Balbachevsk (2005) as universidades brasileiras atraíram alguns professores estrangeiros que por sua vez trouxeram o primeiro modelo institucional para a pós-graduação no Brasil.

Havia um professor catedrático e um pequeno grupo de professores discípulos que seriam os futuros docentes nessas instituições.

No começo não havia regulamentação externa, seria uma extensão da própria cadeira de docente. Muitas vezes a defesa da dissertação ou teses poderia levar até uma década, por conta da complexidade da época.

É certo que esse modelo não impactou a educação superior no Brasil, pois além de serem grupos pequenos e seletos esses títulos pouco valiam fora das universidades, contudo, a persistência desses grupos possibilitou a formação de gerações futuras, a assim surgiu à pós-graduação no Brasil (BALBACHEVSK, 2005, apud REGO; JUNIOR, 2016, p. 144, 145).

Em pleno regime militar 1969 houve a reforma universitária com mudanças imposta pela ditadura, levado por movimentos estudantis da época onde regulamentou a pós-graduação.

O Regime Militar promoveu, ainda um conjunto de reformas da educação, atribuindo-lhe “função instrumental [...] num evidente esforço de inculcar-lhe, em todos os níveis e ramos especializados, o sentido da objetividade prática” (RELATÓRIO, 1969, p.210 apud ALVES, OLIVEIRA, 2014, p. 353).

Somente após 35 anos a pós-graduação foi instituída, em 1965, através do parecer n.º 977 a estrutura e a formalização tornando-a um nível acima da graduação, dividindo-a em mestrado e doutorado, com um outro modelo escolhido e padronizado, o norte-americano.

O modelo Europeu foi mudado como parte da reforma universitária a partir de uma proposta de um grupo de trabalho formado por brasileiros e americanos MEC/USAID (VERHINE 2008 p. 168).

Com esta transformação a pós-graduação começa a ser atrativa a todos os graduados, pois o modelo europeu era somente para grupos seletos.

De acordo com o parecer n.º 977 de 1965 “...esses cursos, destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores, deveriam fazer-se em dois ciclos sucessivos, “equivalentes ao de master e doctor da sistemática norte-americana””.

O parecer regulamentou e segmentou a atuação dos pesquisadores e docentes.

Em 1980 com a criação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino de Nível Superior), um órgão governamental, avalia-se e reconhece as atividades do ensino superior, e assim houve criação da categoria da pós-graduação lato sensu voltada para carreira profissional e a pós-graduação deixa de ser focada somente na vida acadêmica.

E foi aqui que houve a divisão da pós-graduação em duas categorias, “stricto sensu”, voltada para carreira acadêmica, e “lato sensu”, para quem trabalha em outras organizações ou outras atividades profissionais, e estabelece as categorias de mestrado e de doutorado, sem que, na época, a primeira seja obrigatoriamente um requisito para a segunda. Assim como nos dias de hoje, não seria necessária fazer especialização para ingressar no mestrado, tão menos fazer um mestrado para ingressar no doutorado (REGO; JUNIOR, 2014, p. 147).

Em 1996 institui-se pela LDB n.º 9394, estabelece diretrizes e base para a educação no Brasil, em seu artigo 44, informa que a educação superior no Brasil abrange, dentre outros cursos e programas, aqueles de pós-graduação, que compreendem programa de mestrado, doutorado, especialização, aperfeiçoamento, entre outros. (GOZZI; KENSK, 2016, p. 88).

Em 2018 conforme CNE/CES Resolução n.º 01/2018 de 06 de abril de 2018 Art. 9º, reduz de 50 (cinquenta) para 30 (trinta) o percentual de docentes com titulação de pós-graduação stricto sensu.

Com essa resolução a pós-graduação lato sensu consegue responder a demanda do mercado de trabalho que exige profissionais cada vez mais atualizados e qualificados.

A modalidade de ensino em EaD existe há mais de um século, é mais antiga a sua história cronológica no Brasil comparando com a história da pós-graduação, inicialmente eram por correspondência ou por rádio, contribuiu muito para o acesso à educação alcançando locais distantes e de difícil acesso atingindo todas as classes sociais.

No Brasil, a EaD surgiu por volta de 1904. Na ocasião, escolas internacionais ofereciam cursos pagos por correspondências (MARQUES apud COSTA, 2008; SARAIVA, 1996). Neste contexto, surgiu a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro em 1922, com a implicação audaciosa de um plano educacional pela difusão por meio da rádio, com objetivo crucial de aumentar o acesso à educação. (SARAIVA, 1996 apud MARQUES, 2004 apud COSTA, 2008 apud VIANNA; ATAIDE, et al, 2014, p.2)

Esta modalidade era voltada para cursos profissionalizantes por correspondência pelo Instituto Universal Brasileiro, em 1947 o serviço nacional do comércio SESC oferece cursos de radiofônicos comerciais. Muitas pessoas aproveitaram a oportunidade para se qualificar e conquistar novos postos de trabalho, com isso a EaD se expandiu no Brasil.

O Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), com a colaboração de emissoras associadas em 1947, criam a Nova Universidade do Ar, com o objetivo de oferecer cursos radiofônicos comerciais. A aceitabilidade foi tão positiva que em 1950 a Universidade do Ar chegou a atingir 318 localidades e 80 mil alunos (COSTA, 2008 apud VIANNA; ATAIDE, et al, 2014, P. 02).

Em 1960 o projeto de educação ensino a distância Brasil ganha reconhecimento internacional, mas por falta de continuidade, incentivo à está prática não progride (PINTO; NONATO, 2015 p. 02).

Com este sucesso o governo aproveita e inicia um programa de alfabetização para adultos por rádio, mesmo sem regulamentar, com a evolução tecnológica na comunicação e chegada da televisão no Brasil a tele-educação inicia em 1974, em 1976 é criado o sistema de nacional de tele-educação e em 1989 houve um pré-lançamento da EaD (PINTO; NONATO 2015, p. 02).

A tele-educação existe até hoje auxiliando desde a formação fundamental até a graduação.

A EaD tornou-se importante, mas somente em 1996, um século após sua existência, foi oficializada pela LDB 9394. E regulamentada após, aproximadamente 10 anos, pelo decreto 5.622 (RIBAS; RODRIGUES, et al., 2017, p. 1600).

A modalidade EaD, sua principal função é democratizar onde todos os alunos tenha acesso a educação e buscar qualificação para o mercado de trabalho.

O ensino a distância veio como alternativa para auxiliar as pessoas que não tinham condição de estudar de forma presencial e agora se apresenta como uma realidade para toda a sociedade, inclusive em expansão (RIBAS; RODRIGUES, et al, 2017, p. 1600).

A EaD proporcionou o acesso aos cursos de diversas áreas para pessoas com poder aquisitivo menor, por conta das instituições não precisarem de uma grande infra estrutura para fornecer tais cursos.

Em 2017 o MEC pela portaria normativa n.º 11 publicou novas regras flexibilizando e desburocratizando a criação sem autorização prévia para expansão de polos para cursos de graduação e pós-graduação a distância.

Art. 12. As IES credenciadas para a oferta de cursos superiores a distância poderão criar polos EaD por ato próprio, quantitativos máximos definidos no quadro a seguir, considerados o ano civil e o resultado do Conceito Institucional mais recente: (BRASIL, 2017, p.10).

**Tabela 1. Conceito Institucional**

Conceito Institucional	Quantitativo anual de polos
3	50
4	150
5	250

**Fonte: Brasil MEC, 2017, p. 10**

As novas regras normatizam as atividades pedagógicas nas organizações o que valoriza as atividades dos profissionais, uma especialização voltada para a profissionalização e não mais a formação de pesquisadores e docentes.

Art. 20. As atividades presenciais dos cursos de pós-graduação lato sensu a distância poderão ser realizadas em locais distintos da sede ou dos polos de EaD. Art. 21. Para fins desta Portaria, são considerados ambientes profissionais: empresas públicas ou privadas, indústrias, estabelecimentos comerciais ou de serviços, agências públicas e organismos governamentais, destinados a integrarem os processos formativos de cursos superiores a distância, como a realização de atividades presenciais ou estágios supervisionados, com justificada relevância descrita no PPC. § 1º A utilização de um ambiente profissional como forma de organização de atividades presenciais ou estágio supervisionado de cursos a distância depende, além do disposto no caput, de parceria formalizada em documento próprio, o qual conterà as obrigações da entidade parceira e estabelecerá as responsabilidades exclusivas da IES credenciada para educação a distância referentes ao objeto da parceria, a ser inserido no Cadastro e-MEC, no campo de comprovantes do endereço sede ou dos polos de EaD com os quais esteja articulado. § 2º A infraestrutura e a natureza do ambiente profissional escolhido deverão ser justificadas no PDI, em consonância com as formas de aprendizado previstas. § 3º Os ambientes profissionais poderão ser organizados de forma exclusiva para atendimento de estágios supervisionados e de atividades presenciais dos cursos a distância, ou em articulação com os Polos de EaD. (BRASIL, 2017, p. 10)

Justifica-se pelo histórico da educação no Brasil, que existe uma demora para atualização e oficialização do ensino da pós-graduação lato sensu e EaD.

O tema educação continuada aparece na década de 70 onde havia necessidade de qualificar os profissionais da área da saúde.

No Brasil o projeto de Educação Continuada passou a ser discutido com maior ênfase nas décadas de 70 e 80, pelos ideólogos da integração docente assistencial, referindo-se a programas de complementação educacional de profissionais (médicos e enfermeiros principalmente), esta discussão também estava vinculada a uma proposta de extensão difundida no Brasil pela Organização Pan-americana de Saúde (OPAS). (NUNES, 1993, p. 46 apud EDUCAÇÃO, 2018).

Aproximadamente 20 (vinte) anos depois foi conceituado e implementado na lei de diretrizes, o que consolida o atraso na formalização das regras da educação brasileira.

O conceito de formação continuada entrou em vigor em 1996, quando foi implementada a lei de Diretrizes e Bases da Educação. Esta lei visa valorizar e orientar a formação do profissional da educação. (MASSARI, 2018).

No conceito da educação continuada existe uma variação de terminologias e precisamos considerar a categoria educação e formação, programa escolar voltado a treinamento onde os educandos são treinados com a finalidade de melhorar o desempenho, e a educação continuada é um processo de desenvolvimento buscando uma qualificação técnica experiencial mais eficaz.

Considerando que, no cenário de que estamos tratando, educação significa principalmente um processo formal de ensino-aprendizagem desenvolvido em uma instituição constituída para tanto, por meio de profissionais qualificados para fazê-lo, o conceito de educação continuada aproxima as ações de uma lógica escolarizante, de transferência de conhecimentos. Em sentido oposto, a formação continuada desenvolver-se-ia menos sob a perspectiva de um programa escolar e mais de acordo com uma vertente de treinamento, para a qual se pressupõe que os educandos devem e podem ser treinados a fim de melhorarem seu desempenho.

Outra forma, bastante diversa, de distinguir os dois conceitos seria aproximar a educação continuada da ideia de educação permanente e, por outro lado, considerar a formação continuada como o processo de desenvolvimento profissional dos sujeitos, para o qual uma dimensão experiencial, e não apenas técnica, deve ser alcançada (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 2)

## **Desenvolvimento**

Com as expectativas de envelhecimento da população nos próximos 20 anos, o mercado de trabalho deverá se remodelar, pois teremos mais idosos em plenas condições de trabalhar, diferentemente hoje que grande parte dos profissionais se aposentam a partir de 55 anos, a expectativa é que em alguns anos essa faixa etária passe para 65 anos ou mais.

Neste novo contexto, para que os profissionais com mais de 10 anos de atuação no mercado de trabalho se mantenham competitivos precisarão estar atualizados e qualificados. A EaD auxiliará estes profissionais, uma vez se tratando de uma metodologia centenária e comprovadamente de sucesso que já auxiliou milhares de profissionais em suas formações.

O mercado de trabalho exige cada dia mais que os profissionais se qualifiquem em um espaço curto de tempo, esses profissionais que concluíram o ensino superior também buscam a especialização *lato sensu* para mudar de área de atuação, assim afirma (HARGREAVES, 2004 apud GOZZI; KENSKI, 2016, pp. 91-92) "...os profissionais que concluíram o ensino superior, estão ativos no mercado de trabalho e desejam desenvolver competências específicas em determinado segmento relacionado à área que atuam...e outros que desejam migrar para outras áreas, diferente de sua formação, ou até mesmo atuar como docente no ensino superior, buscam curso de especialização *lato sensu*, esses profissionais percebem que a exigência de atualização em curto espaço de tempo exige uma condição constante de qualificação e capacitação".

Observa-se que muitos profissionais que não tem tempo ou fácil acesso a instituição procura esta nova modalidade, onde apresenta qualidade, com custo inferior ao modelo tradicional, aumentado cada vez mais as ofertas de cursos, assim democratizando a educação, e são adaptadas à realidade de cada profissional.

Daniel (2003) apresenta algumas vantagens discutidas na Reunião de Revisão Ministerial dos E-9 (grupo formado pelos nove países em desenvolvimento de maior população), realizada em Pequim, entre 21 e 23 de agosto de 2001, abaixo comentadas:

Uma revolução na educação ocorreu com a melhoria da qualidade, ampliação e menores custos possibilitados pela modalidade EaD;

A boa reputação da EaD é recente e deve-se a competência dessa modalidade em substituir, mesmo que parcialmente, os métodos tradicionais de ensino;

A inclusão de Tecnologias de Informação e Comunicação nessa modalidade de ensino contribuindo para o processo de inclusão digital;

A importância dessa modalidade para a democratização da educação.

Entre outras vantagens da EaD, em contraponto aos modelos tradicionais de ensino, destacam-se, na visão de Aretio (1994) as seguintes:

Eliminação ou redução das barreiras de acesso aos cursos ou nível de estudos;

Diversificação e ampliação da oferta de cursos;

Oportunidades de formação adaptadas às exigências atuais, às pessoas que não puderam frequentar a escola tradicional; (Daniel, 2003 apud RODRIGUES, 2014, pp. 19-20).

A modalidade EaD não é um meio emergencial de educação, ela visa oferecer educação para adultos com melhor disponibilidade de acesso ao ensino superior e formação continuada.

Neste quadro de mudanças na sociedade e no campo da educação, já não se pode considerar a EaD apenas como um meio de superar problemas emergenciais ou de consertar alguns fracassos dos sistemas educacionais em dado momento de sua história. Ela tende a se tornar um elemento regular dos sistemas educativos, assumindo funções de crescente importância na educação de adultos que inclui o ensino superior e a formação continuada (BELLONI, 2001 apud VIANNA; ATAIDE, et al., 2015, p. 5).

Com a evidência do envelhecimento da população brasileira o MEC revisou a regra normativa, desburocratizando e ampliando a possibilidade de cursos na modalidade EaD lato sensu, direcionando mais para a capacitação profissional do que para a pesquisa e docência, o que poderá impulsionar a busca pela educação continuada EaD lato sensu por profissionais com mais de 10 anos de atuação no mercado de trabalho na atualidade.

## **Considerações finais**

A educação no Brasil tem uma morosidade em suas regulamentações e oficializações.

Com o envelhecimento da população brasileira e a necessidade de aprimoramento profissional, o próprio mercado de trabalho impulsionará a agilização de processos fazendo que as pessoas busquem sempre uma especialização ou uma educação continuada.

Com a nova regulamentação da pós-graduação lato sensu na modalidade EaD identifica-se uma tendência de disponibilização massiva de cursos, com fácil acesso em razão dos baixos custos, em função da competitividade entre as IES, não necessitando manter uma estrutura física como a presencial, podendo utilizar outras IES, ou empresas como suporte.

A regulamentação também abre o mercado para os especialistas, valorizando mais a formação profissional do que a formação de pesquisadores e docentes.

## **Referência**

BRASIL, MEC. Parecer 977/65. p.1, publicado no DOU em 3/12/1965. Disponível na Internet via: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/parecer%20cfe%209771965.pdf>> Arquivo capturado em 15/03/2018.

BRASIL, MEC. Portaria normativa n.º 11 publicado no DOU em 20/06/2017. Disponível na Internet via:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=66431portaria-normativa-11-pdf&category\\_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66431portaria-normativa-11-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192)> acesso em 23/08/2018.

BRASIL, MEC. Resolução N.º 1 publicado no DOU em 06/04/2018. Disponível na Internet via: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85591-rces001-18/file>> acesso em 23/08/2018.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. A. A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida, Cad. CEDES vol.35 no.95 Campinas Jan./Apr. 2015. Disponível na Internet via:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622015000100037](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000100037)> Arquivo capturado em 20/07/2018.

CORTELLA, M.S. Educação, Escola e Docência novos tempos, novas atitudes. 1ª edição. São Paulo, SP. Editora Cortez, 2014.

EDUCAÇÃO, P. O que é Educação Continuada? Disponível na Internet via:

<<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/enfermagem/o-que-eeeducacao/32375>> Arquivo capturado em 20/08/2018.

GOZZI, M. P.; KENSKI, V. M. Cursos online de especialização na estruturada pósgraduação no Brasil. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 39, p. 87-100, jan./abr. 2016. Disponível na Internet via: <<http://www.redalyc.org/html/715/71546154007/>> Arquivo capturado em 03/09/2018.

JUNIOR, M. L. C. S.; VENTURA, R. C. M. O. Envelhecimento da força de trabalho e a

(in)existência, 2016, I Jornada de Iniciação Científica da FACIG . II Seminário Científico da

FACIG. Disponível na Internet via:

<<http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/semiariocientifico/article/view/97/80>> Arquivo capturado em 20/03/2018.

MASSARI, L. O que é, e qual a importância da formação continuada?, 2018 Disponível na Internet via: ><https://canaldoensino.com.br/blog/o-que-e-e-qual-a-importancia-daformacao-continuada>> Arquivo capturado em 20/07/2018.

MATOS, L.; SANTOS, L.; SILVA, P.; VIANA, I. C. Necessidades atuais de formação – o tempo e a mobilidade para o trabalho. Revista de estudios e investigación en psicología y educación. Vol. Extr., No. 07. Disponível na Internet via: <<http://hdl.handle.net/1822/48990>> Arquivo capturado em 12/03/2018.

NONATO, H.P; PINTO E.N. Educação à Distância – Vantagens e Desvantagens, Instituto de Informática – Universidade Federal de Goiás (UFG) – Caixa Postal 131 –

CEP 74001-970 – Goiânia – Go – Brasil Rua V. A. 3 Qd. 12 Lt. 16 – Vilage Atalaia – Goiânia – Go – Brasil, 2015. Disponível na Internet via:

<[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37616939/Artigo\\_EAD.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1536014438&Signature=7utrQJtF4lTrhr J%2BO2XWqY5kQ3M%3D&response-contentdisposition=inline%3B%20filename%3DEducao\\_a\\_Distancia\\_Vantagens\\_e\\_Desvant.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37616939/Artigo_EAD.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1536014438&Signature=7utrQJtF4lTrhr J%2BO2XWqY5kQ3M%3D&response-contentdisposition=inline%3B%20filename%3DEducao_a_Distancia_Vantagens_e_Desvant.pdf)> Arquivo capturado em 12/03/2018.

REGO, I. J.; JÚNIOR, L. C. M. Pós-graduação lato senso e stricto senso: direito fundamental à educação capaz de conduzir a um relevante e renovado inovador brasil do futuro. Revista direitos sociais e políticas públicas (UNIFAFIBE). VOL. 3, N. 1, 2015. Disponível na Internet via: <<http://www.unifafibe.com.br/revista/index.php/direitos-sociaispoliticas-pub/article/view/68>> Arquivo capturado em 15/03/2018.

RIBAS, J. L. C.; RODRIGUES, I. C. G., et al. A visão da sociedade para os profissionais com formação EaD: a quebra de um paradigma, Dossiê Tecnologias Educacionais v. 21, n. esp. 3, dez. 2017 Disponível na Internet via: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10041/7163>> Arquivo capturado em 15/03/2018.

RODRIGUES, E. F. S. Educação a distância uma experiência exitosa. Universidade Da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB, 2014, Disponível na Internet via:

<<http://www.repositorio.unilab.edu.br:8080/jspui/bitstream/123456789/318/1/Elana%20Fl%C3%A1via%20de%20Sousa%20Rodrigues.pdf>> Arquivo capturado em 12/03/2018.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional. Revista de educação da UNIVAS Argumentos Pró-Educação, Pouso Alegre, v. 2, n.º 4, p. 3-19, jan. - abr., 2017. Disponível na Internet via:

<<http://ojs.univas.edu.br/index.php?journal=argumentosproeducacao&page=article&op=view &path%5B%5D=184&path%5B%5D=144>> Arquivo capturado em 15/03/2018.

SILVA, F. A.; RANGEL, J. P.; SILVA, T. A. Um estudo sobre a importância do treinamento nas organizações. Faculdades Integradas Ipitanga Curso de Administração - FACIIP, 2015, Disponível na Internet via:

<<http://www.unibahia.edu.br/portal/images/articles/caderno/cadArtigos2015.pdf#page=62>> Arquivo capturado em 12/03/2018.

VERHINE, R. E. Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: Uma análise comparativa, *Educação Porto Alegre*, v. 31, n. 2, p. 166-172, maio/ago. 2008. Disponível na Internet via: <<http://www.redalyc.org/html/848/84819177006/>> Arquivo capturado em 20/07/2018.

VIANNA, L.J.; ATAIDE C. A.; FERREIRA M. C. Educação a distância no Brasil: cotidiano, prática, avanços e perspectivas, 2015 Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional. Disponível na Internet via: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1635>> Arquivo capturado em 12/03/2018.

# Significaciones de la formación investigativa desde las dimensiones de la innovación educativa y la ética docente

**Gabriela Croda Borges**

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México  
gabriela.croda@upaep.mx

**Rodolfo Cruz Vadillo**

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México  
rodolfo.cruz@upaep.mx

**Juan Martín López Calva**

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México  
juanmartin.lopez@upaep.mx

## Resumen

La innovación educativa como forma materializada de mejora, cambio y/o transformación de la práctica contiene desde su génesis, la acción ética como elemento articulador de los procesos de innovación a partir de la disposición de quien la realiza. En la innovación educativa están presentes una serie de transformaciones que no solo tienen un fin en las formas y lógicas de aplicación, sino en los fines que representan frente a las particularidades del contexto. En este marco de ideas se desarrolló una investigación sobre la formación investigativa de docentes que cursan estudios en un programa de maestría en pedagogía. En esta comunicación, se analiza desde el enfoque cualitativo la importancia atribuida a la formación investigativa con la finalidad de rescatar las significaciones que los estudiantes han construido a lo largo de su formación en el posgrado. El análisis e interpretación de los datos se realizó desde un marco analítico que rescata los procesos, las formas y sistemas de razón que los guían y articulan como base para la innovación. La triada así tiene que ver con la investigación (como saber instituido), la ética y el nuevo proceso investigativo (como lo instituyente) y la innovación, como el intento de institucionalización de un nuevo saber que transformar. Se realizó un ejercicio de categorización inicial, en dos grandes categorías: «Instrumentación práctica» y «Estructuración ética». De los resultados destaca la consideración de que la formación investigativa como base para la innovación educativa no se reduce a los aspectos técnico-pedagógicos ni a los fines prácticos, sino que, en perspectiva global y compleja, es multidimensional y está anclada en principios éticos que articulan la docencia.

**Palabras clave:** ética, formación investigativa, innovación educativa, práctica docente

## Abstract

Educational innovation as a materialized form of improvement, change and / or transformation of practice contains, from its genesis, ethical action as an articulating element of innovation processes based on the disposition of the person who performs it. In educational innovation, there are a series of transformations that not only have an end in the forms and logics of application, but also in the ends they represent against the particularities of the context. In this framework of ideas, research was developed on the research training of teachers who are studying in a master's program in pedagogy. In this communication, the importance attributed to research training is analyzed from a qualitative perspective in order to rescue the meanings that students have constructed throughout their postgraduate training. The analysis and interpretation of the data was done from an analytical framework that rescues the processes, forms and systems of reason that guide and articulate them as a basis for innovation. The triad thus has to do with research (as instituted knowledge), ethics and the new investigative process (as the instituting) and innovation, as the attempt to institutionalize a new knowledge to transform. An initial categorization exercise was carried out in two main categories: "Practical instrumentation" and "Ethical structuring". The results highlight the consideration that research training as a basis for educational innovation is not limited to technical-pedagogical aspects or practical purposes, but in a global and complex perspective, it is multidimensional and anchored in ethical principles that articulate the teaching.

**Keywords:** ethics, research training, educational innovation, teaching practice

## Introducción

En la formación de profesionales de la docencia, el componente investigativo tiene gran relevancia como estrategia formativa ante la necesidad de abordar las complejas problemáticas socioeducativas que se presentan en el ejercicio de práctica docente, de ahí que el desarrollo de competencias investigativas constituye una de las finalidades esenciales que se plantean los programas del nivel maestría en el ámbito educativo.

Aunado a ello, la centralidad adquirida por la investigación educativa como objeto de estudio queda de manifiesto en los múltiples foros, seminarios y congresos en los que sobre ella se dialoga, así como en el Estado de conocimiento 2002-2011 del Área 11, Investigaciones sobre la investigación educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (López, Sañudo y Maggi, 2013) y, en particular, en la subárea de formación para la investigación, lo que refleja el interés por comprender el proceso a través del cual se desarrolla el componente investigativo en la formación de profesionales de la docencia.

La formación investigativa como objeto de estudio se aborda desde distintos referentes, en esta investigación se reconoce la diferencia entre formar a un profesional de la investigación y formar a quien requiere mejorar su desempeño profesional o enriquecer la labor docente, como señala López et al. (2013), y es esta última condición, la que comparten los participantes en el estudio.

Se reconoce que la investigación educativa y el ejercicio reflexivo de la docencia constituyen un binomio indisoluble cuando se trata de transformar y mejorar la práctica docente. Como señala Imbernón (2011), la investigación del propio trabajo profesional en la teoría y la práctica, es un factor imprescindible en todo desarrollo profesional, de ahí la importancia del componente investigativo en la formación de profesionales de la docencia.

La transformación de la práctica docente a partir de su reflexión sistemática se sustenta en la idea de que el profesor es «un profesional reflexivo, artífice de su propio desarrollo, que incluso sin certeza, intuye sus características personales, sus habilidades sociales y docentes, sus puntos fuertes y debilidades, trabaja a diario para ofrecer la mejor versión de sí mismo en favor de la comunidad educativa y se encuentra dispuesto a revisar su actuación, a cambiar su estrategia y a modificar sus previsiones iniciales en todo momento» (Pumares y Salazar, citado por Pumares, 2012, p. 16).

Para realizar el análisis de la perspectiva de los docentes inmersos en procesos de formación de posgrado sobre el componente investigativo resulta fundamental la reflexión sobre el para qué de la formación y el posicionamiento epistemológico y psicopedagógico que iluminen la comprensión e interpretación de la problemática, lo que implica el acercamiento teórico conceptual a las dimensiones de innovación educativa y ética docente como dimensiones para el análisis.

Sobre las finalidades de la formación de profesionales de la docencia se analiza el triángulo de perspectivas éticas planteadas por Hortal (s. f.) en un estudio sobre la ética profesional de profesores y maestros. La primera perspectiva es la que concibe a la docencia como un empleo, la segunda la que la describe como una profesión y la tercera, la que se aproxima a ella como una vocación. Desde una perspectiva epistemológica simplificadora, se tendría que optar por uno de los tres modos de entender la docencia y excluir a los otros dos. Por el contrario, si se recurre a una perspectiva compleja, como la que se asume en este estudio, se optaría por la conjunción y se plantearía que la docencia no puede ser vista solamente como empleo o exclusivamente como profesión o vocación, sino que tienen que incorporarse los tres ángulos para llegar a una comprensión más completa e integral de la actividad de la enseñanza. En este sentido se coincide con Lloréns y Castro (2008, p. 19) quienes afirman que «aprender a través de la investiga-

ción debería ser una estrategia fundamental en todo programa educativo verdaderamente comprometido con la formación integral del estudiante».

Desde esta mirada compleja, se puede entender que en la relación entre empleo y vocación se requiere de la reflexión como componente investigativo y proceso mediador para lograr un cabal entendimiento y una práctica que se vuelva praxis formativa. En la relación entre empleo y carrera se requeriría de la mediación de la innovación, para que la carrera adquiriera el impulso de la renovación permanente y se evite la rutinización.

En este sentido, el ejercicio de la profesión docente es el ejercicio de la libertad mediaticizada, como señala Camacho (s. f., p. 82) «las circunstancias nos obligan a una deliberación. Ser profesional es la búsqueda de una respuesta personal hacia la permanencia o transformación de los valores que imperan en un ámbito social determinado».

La profesión docente tiene que proveer a la sociedad de seres humanos formados integralmente que consideren los bienes internos y externos de la profesión (Cortina, 2000) que se vuelvan los ciudadanos inteligentes, críticos y responsables que promuevan la construcción del bien común. Gente de bien que promueva y trabaje por el bien. Este es el bien interno de la profesión que debe buscarse por encima de los bienes externos que también es legítimo buscar.

Tanto los principios de la ética profesional, como la claridad sobre el bien interno de la docencia como actividad social resultan orientaciones vinculadas al componente investigativo de la formación docente, muy valiosos para tener un marco ético en el ejercicio de la profesión.

Sin embargo, como afirma Camacho (s. f.), la ética profesional más que ser una respuesta o una serie de respuestas tal como podría entenderse desde una mirada meramente deontológica, es una pregunta o una serie de preguntas para la deliberación, es decir, sobre el bien humano concreto que debe proporcionar la profesión a las personas y a la sociedad.

De manera que una formación ética de los docentes debería procurar el desarrollo de la capacidad de plantear buenas preguntas para la deliberación en el ejercicio docente. ¿Qué es lo que conviene hacer en determinadas situaciones educativas? ¿Cuál es el bien en la situación concreta que se vive en el proceso educativo? ¿Qué es lo que aparentemente es bueno o será aceptado, pero no producirá un verdadero bien al estudiante ni a la sociedad?

Este desarrollo de la capacidad de plantear preguntas éticas debe centrarse en la exploración y ejercicio cada vez más autónomo y auténtico de las operaciones conscientes que acompañan a estas preguntas (Lonergan, 1988): las operaciones que tienen que ver con las experiencias sensibles que brindan información, las que tienen que ver con el pro-

ceso de comprensión y conceptualización, las operaciones relacionadas con la reflexión crítica que busca llegar a juicios verdaderos sobre la realidad y las operaciones que se relacionan con las actividades de deliberación, valoración y toma de decisiones.

La ética profesional tiene que estar presente en la formación investigativa con la finalidad de buscar el desarrollo de docentes reflexivos, cada vez más atentos, inteligentes, razonables y responsables sobre las situaciones educativas que se pretenden innovar, en el sentido de transformar la docencia para mejorar cualitativamente los procesos educativos.

En cuanto a la innovación educativa, se puede entender como un proceso que evoluciona a lo largo del tiempo y que se fija o mueve en el marco de una estructura institucional específica. En este sentido, cuando se reconoce este significante implica asumir una incertidumbre radical y admitir la diversidad y el equilibrio como parte de un continuo en los procesos educativos. Si la innovación educativa es cambio, se reconoce que ningún cambio tampoco se da si no ha habido una experiencia de innovación que le anteceda. Por lo que transitar a la construcción teórica y conceptual de la innovación educativa implica un desequilibrio continuo, no obstante, es la construcción de significados y nuevas prácticas hacia donde la innovación educativa debe llevar a los profesionales de la docencia.

El concepto de innovación es un significante difícil de aprehender, bien sea por su amplitud conceptual o bien por su uso indiscriminado. Desde el ámbito educativo dicho significante ha cobrado importancia en las últimas décadas, pues de acuerdo con el estado actual de los procesos educativos, resulta evidente que la realidad que los circunda está muy lejos de ser alcanzada desde las prácticas más tradicionales que prevalecen. Lo anterior, también se relaciona con los recursos desde los cuales se piensa sustentar un determinado proceso de aprendizaje o de enseñanza; así como con un ideal de movimiento, de mejora continua.

En una aproximación básica e inicial al concepto de innovación, es importante, primero identificar las categorías con las cuáles se relaciona el concepto. Según (Barraza, 2005), los conceptos desde los cuales comúnmente se piensa a la innovación son cuatro. El primero hace referencia a que la innovación implícitamente tiene que ver con algo nuevo, es decir, dentro de su componente conceptual, lo novedoso es una condición necesaria para que algo se considere innovador. Un segundo concepto tiene que ver con la mejora, la cual se entiende que no basta con que algo sea «nuevo» para que sea innovador, sino que necesita introducir alguna mejora en algún proceso, alguna teoría o algún dispositivo. Un tercer concepto tiene que ver con el cambio. Una innovación, en cualquier ámbito que se desarrolle, tiene que modificar lo ya establecido, aunque sea en un mínimo de espacio. Con esto se entiende que una práctica innovadora reestructura lo establecido para incorporar un elemento novedoso con la finalidad de un cambio positivo en su

funcionamiento. Hasta aquí se esboza una primera forma de entender la innovación, sin embargo, falta un cuarto concepto. La reforma sería el concepto que podría servir como significativo maestro, así se pudiera pensar en que un fin de la innovación tendría que provocar una transformación a profundidad de lo establecido, esto bajo la lógica reformista, lo cual puede incluir el cambio, lo nuevo y la mejora.

Para Rivas (2010, p. 20) «innovación es la incorporación de algo nuevo de una realidad existente, en cuya virtud esta resulta modificada» he aquí una primera aproximación que puede servir de base para el inicio de este análisis reflexivo. Sin embargo, en esta definición hay un elemento ausente, el cual muchas veces se da por sentado o poco se cuestiona. La innovación como proceso de reforma lleva aparejada un tipo de finalidad, es decir, el proceso innovador, no es más que el medio para llegar a un fin. Así, el significativo innovación, particularmente en educación, es inseparable del resultado de esta, por lo que implica, además de la reflexión sobre las intencionalidades de la innovación, un posicionamiento epistemológico y psicopedagógico.

A pesar de partir del reconocimiento de que en el campo de la innovación educativa falta teoría suficientemente desarrollada y que se trata de un campo de construcciones heterogéneas y dispersas, en el que el uso del término suele ser carente de rigor y precisión mediante diversas denominaciones intercambiables: nuevo, cambio, mejora o reforma, en este estudio se asume que la innovación educativa para ser considerada como tal debe representar una transformación y cambio cualitativo significativo, no simplemente ajustes del sistema vigente, implica una intencionalidad o intervención deliberada y en consecuencia ha de ser planificada, no es un fin en sí misma sino un medio para mejorar los fines de la educación, requiere apropiación del cambio por los docentes quienes que han de llevarlo a cabo e implica un cambio de concepción y de práctica.

En síntesis, se coincide con Rimari (2008) al asumir a la innovación como un proceso abierto e inconcluso que promueva reflexión desde la práctica docente.

Desde una visión compleja, también es necesario considerar las condiciones que favorecen u obstaculizan la innovación en la práctica docente. Como condiciones favorecedoras, Rivas (2010) destaca y distingue las de índole interno y las de tipo externo. Entre las condiciones internas en favor de la innovación están las tipo deontológico-vocacional, tales como el imperativo ético y la vocación docente. Otro tipo de condiciones favorecedoras de la innovación docente, son la preocupación por el otro, referidas a su aprovechamiento académico y a la atención a la persona del estudiante. La proyección profesional representa otra condición interna para favorecer la innovación de la docencia, dentro de la que se identifican la valoración profesional y la autorrealización del docente.

Entre las condiciones externas que inhiben u obstaculizan la innovación docente destacan dos subcategorías, la primera que engloba los factores extraescolares tales como: prescripciones del sistema, la propia naturaleza de la educación y las peculiaridades y complejidad de la tarea docente, así como las demandas sociales; la segunda que integra factores intraescolares como son: la adaptación al rol institucional, efectos de material escolar, efectos de tecnologías aplicadas a la educación.

Con base en lo anterior, se muestra que el problema que representa la innovación docente es más un problema teórico conceptual que pragmático y económico, como en ocasiones se reconoce al pensar la innovación desde una noción de utilidad donde dicho significativo puede servir para todo y que, sin embargo, dicho anclaje más que teórico representa una perspectiva simplista e incluso de sentido común. Ante ello es imperativo, una perspectiva epistemológica donde, si debe haber utilidad, esta tenga que ver más que con lo económico, con un sentido heurístico.

Podríamos entonces reconocer la innovación como proceso y como resultado, es decir, uno de los puntos centrales para pensar en la innovación debe ser precisamente su efecto sobre algo, con efecto no solo se debe entender una relación de simple causalidad, sino como un todo complejo en donde lo nuevo, la reforma organiza las cosas y las dispone provocando en dicho cambio una transformación que al final tendrá que impactar a alguien o algo de forma determinada. Es así como podemos pensar un componente para conceptualizar la innovación y este es ético. ¿Una innovación qué bien hace y a quién?

Las dimensiones de la ética docente y de la innovación educativa sobre las que se ha planteado el marco teórico conceptual, constituyen los referentes teórico-analíticos desde los cuales se analizan e interpretan los significados que atribuyen al componente investigativo los profesionales de la docencia inmersos en proceso de formación de posgrado.

## **Objetivo**

Analizar los significados atribuidos a la formación investigativa desde las dimensiones de la innovación educativa y la ética docente en el proceso de formación de un programa de maestría en pedagogía.

## **Marco metodológico**

El enfoque del estudio fue cualitativo de tipo interpretativo que permite interpretar los significados de la formación investigativa construidos por los actores del proceso formativo con la finalidad de comprender el objeto de estudio dentro de referencia de los actores (Álvarez, 2003)

Se diseñó un instrumento que constó de ocho preguntas abiertas, los cuales indagaron sobre: los significados en torno a la formación investigativa, las experiencias formativas en las cuales los estudiantes han participado, las motivaciones para su formación investigativa, así como las características que deben ser parte de una experiencia educativa que contribuya a la formación investigativa.

Para esta comunicación, se recuperó la perspectiva de los participantes mediante las preguntas abiertas que solicitaba la definición, conceptualización, significado, valoración y propuestas sobre formación investigativa desde sus referente a lo largo de su formación en la maestría.

El cuestionario se aplicó a 176 estudiantes de la maestría en pedagogía. El tipo de muestra fue intencionada, pues se seleccionó a los estudiantes que estaban en ciclos avanzados en su formación de nivel maestría. Cabe señalar que la población fue heterogénea, desde la edad, el género, la experiencia en el área educativa, así como, la formación académica previa, lo cual se recuperó como elemento importante para el análisis e interpretación.

### **Análisis e interpretación de los resultados**

Como ya se ha abordado en líneas anteriores, la innovación como forma materializada de mejora, cambio y estructuración de principios que desemboquen en transformaciones cualitativas de larga data, contiene desde su génesis un elemento que articula estas características, dicho elemento está relacionado con la acción ética a partir de la disposición y reflexión de quien la realiza.

En este sentido, para que una acción se considere innovación educativa se requiere una serie de transformaciones que no solo tienen un fin en las formas y lógicas de aplicación, sino en los fines que representan frente a las particularidades contextuales, en dónde, desde la lógica de la necesidad y de la emergencia societal, se deben dar cambios situados.

En la fórmula que anteriormente se ha referido, es imperativo rescatar los procesos, las formas y sistemas de razón que guían y articulan la innovación y en los cuales se basa quien pretende innovar la docencia. Es así como los procesos investigativos, en todos sus ámbitos, pero en específico en el educativo, juega un papel nodal para el logro de innovaciones tanto sociales educativas.

En este sentido, la fórmula (de la innovación) más que contener un para qué (por medio de una sumatoria) de la mejora o la transformación, está formada por una triada que representa un juego dialéctico. Dicha triada, en su proceder refiere a un ejercicio circular constante, dinámico y que más que colocarse de forma cristalizada como resul-

tado acabado, permite el encuentro y profundización para la transformación y cambio permanente.

Si la innovación tiene como finalidad la mejora continua, dicha mejora no puede referirse de una vez y para siempre a un estado constante y equilibrado de resultados, sino a un fluir dinámico que pasa por una serie de desequilibrios, pero que cuando ya ha alcanzado un punto fijo, este solo es momentáneo, pues la realidad la ha desbordado antes siquiera de poder decir que el proceso de innovación ha concluido.

Se piensa que la imposibilidad de un cambio radical, que sirva para todos y que cierre el ejercicio innovador atendiendo la necesidad social que pretendió atender, más bien dicho se trata de un ejercicio de movimiento, de tipo dialéctico que tiene que ser visto como una condición de posibilidad de transformación constante basada en cuestionamientos suscitados en la práctica docente a los cuales dar respuesta mediante procesos reflexivos, de forma diferenciada, a los cambios socioducativos que surjan a partir de las necesidades que el propio fluir construye mientras cambia.

Es así que, al reflexionar sobre la dimensión de innovación educativa en la formación investigativa, no se puede mantener la posición de un ideal de plenitud el cual cuando ha sido alcanzado, ya ha cambiado. Es aquí donde la dimensión ética docente, no se puede considerar solo una deontología tallada en piedra, sino que dota de un elemento transformador. Se trata de pensar la formación investigativa, en una doble dimensión, como un componente formativo que en la formación de profesionales de la docencia brinda un conjunto de perspectivas para que a través de procesos reflexivos permitan realizar juicios de valor situados en el tiempo y el espacio frente a las transformaciones estructurales que inciden en la práctica docente, para generar procesos de transformación y mejora.

Esta contribución apunta a la triada dialéctica investigación-innovación-ética, es decir, aporta tanto a la propia investigación, como a la innovación y la ética. En este sentido, por poner un solo ejemplo, tendríamos que iniciar todo proceso investigativo identificando el estado actual que tiene un tema, rescatando las tesis que hoy por hoy sostienen muchas de las representaciones sociales y construcciones simbólicas sobre un tipo de problema. Cualquier planteamiento de investigación tiene parte de su génesis en la revisión de la literatura existente, sin embargo, para poder llegar a un proceso innovador, no basta con quedarse con aquello que ya ha sido instituido, es decir, que aparentemente tiene el estatus de un conocimiento aceptado con voluntad de verdad que poco podría modificarse, más bien, si reconocemos que cualquier conocimiento es dinámico, tendríamos que superar el nivel de lo instituido para llegar al plano de aquello que permite recolocar y repensarlo, así, en este juego dialéctico, la ética tendría que ser el elemento instituyente, es decir, aquel que, a través de los procesos investigativos pueda tensionar e

interrogar los saberes establecidos para poder institucionalizar uno nuevo, novedad que tendría que estar del lado de aquello considerado innovador.

La triada tiene que ver con la investigación (como saber instituido), la ética y el nuevo proceso investigativo (como lo instituyente) y la innovación, como el intento de institucionalización de un nuevo saber que transformar, por lo menos momentáneamente, en lo social.

En este sentido, a continuación, y bajo esta grilla analítica, se presenta el análisis e interpretación de los datos que arrojó la aplicación del cuestionario utilizado. La pregunta desde la cual trabajó apunta a la importancia que los estudiantes de posgrado consideran que tiene la formación investigativa. Esta pregunta tuvo como objetivo rescatar las significaciones que los estudiantes han construido a lo largo de su formación en el posgrado, reconociendo que a partir de lo que consideran valioso es posible acceder a la representación social construida.

En este marco, a través de un ejercicio de categorización inicial, se han clasificado y ordenado las respuestas en dos grandes categorías, una categoría denominada «Instrumentación práctica» y otra «Estructuración ética». La primera de estas categorías construidas apunta hacia las cuestiones más técnicas y pragmáticas que puede tener el proceso investigativo y su formación, es decir, para algunos estudiantes, la importancia de llevar a cabo procesos investigativos y de haberse formado en ellos, tiene que ver con la adquisición de una serie de habilidades, conocimientos, destrezas, estrategias, entre otros, que parecen ser un fin en sí mismos, donde la investigación por el simple hecho de haberse llevado a cabo representa ya, el bien último deseado y no el medio para el cual esta adquiere significatividad.

La segunda categoría apunta a superar esta razón instrumental que sitúa al acto investigativo y formativo como finalidad ulterior y no como paso previo para la transformación societal. Aquí la parte de estructuración tiene que ver con un ejercicio que va desde la mera individuación como forma de conocer, hacia la situación que representa el contexto desde el cual se ha llevado a cabo la tarea investigativa, reconociendo que es para ese contexto societal que se ha realizado dicho trabajo y donde, si se da respuesta a una problemática específica, esta se haya pensado en la constitución de un bien interno de la profesión y un bien externo, dichos bienes se respaldan en principios éticos como el de autonomía, beneficencia, no maleficencia y sobre todo justicia. Desde esta perspectiva es que podemos hablar de una innovación educativa.

### **Instrumentación práctica**

Dentro de esta categoría, al revisar las respuestas de los participantes, se identificaron 2 subcategorías que se muestran a continuación en la tabla 1:

**TABLA N.º 1 Frecuencias de las subcategorías referidas en la categoría de instrumentación práctica**

Categoría: Instrumentación práctica	
Subcategoría	Frecuencias
Razón instrumental	32
Sentido práctico	46

### **Razón instrumental**

Sobre la subcategoría razón instrumental, desde la cual la formación investigativa es entendida como: medio técnico para alcanzar algún objetivo, en un primer momento, se pueden encontrar dentro de las respuestas de los participantes, ideas que reflejan el carácter instrumental de la formación investigativa, cuyo centro está en que la finalidad de realizar investigación es un fin en sí misma, es decir, es mejorar la investigación como proceso. Representa entonces una circularidad entre un mismo significante que no permite el juego dialéctico donde se presente lo ético como institucionalizante y la innovación como un nuevo proceso momentáneo de institucionalización.

E4. Es de vital importancia pues te da las herramientas necesarias para poder realizar cualquier situación relacionada con la investigación.

E9. Pues de gran importancia, nos da la pauta para fundamentar el trabajo que deseamos realizar.

E14. La considero útil pues de acuerdo a esa formación se abren nuevas brechas en la educación que posibilitan la investigación.

E16. Es la base sobre la que se realiza mi proyecto.

E19. Es necesaria para cualquier proyecto para cualquier nivel en el que te encuentres.

E28. Es una parte esencial para la construcción de una investigación sin ella no es posible sostenerla.

E29. Mucha porque es la base para realizar cualquier trabajo de investigación.

o formular y resolver problemas en cumplimiento de objetivos.

Como se pudo observar en las líneas anteriores, parece ser que la importancia del acto investigativo y su formación radica en poder realizar mejor el mismo acto, es decir, su finalidad está en construir investigaciones con más rigor, fundamentadas y cumplir con un proyecto que obviamente en el posgrado es un requisito importante.

Por otra parte, los participantes también dieron cuenta de otras ideas que si bien no solo apuntan a la mejora de un proyecto o investigación, no superan el plano instrumental al solo hacer referencia a un cúmulo de conocimientos que ejercicio, como acto pragmático tiene:

E17. Muy importante, pues me permite ampliar más mis conocimientos de investigación.

E26. Es relevante ya que se estipulan las bases para poder conocer y analizar.

E59. Mucha, saber cómo abordar una problemática de investigación, tiene una estrecha relación con el manejo e interpretación de datos e información.

Otra serie de ideas tiene que ver con la colocación de un adjetivo, es decir, con una cualidad que debe tener toda investigación y que sin embargo tampoco supera el plano instrumental al no dar cuenta de la finalidad última colocada fuera del ejercicio investigativo. Así, por ejemplo, los participantes apuntan a:

E32. La investigación es de gran importancia ya que fomenta el uso prospectivo de fuentes de información que garantizaron una calidad en la credibilidad del escrito.

E82. Es fundamental a este nivel. No obstante, considero que podrían emplearse materias de estadística básica para compensar esa deficiencia y se pueda realizar un mejor proyecto de investigación.

E93. Considero que juega un papel sumamente importante ya que puedo llevar a cabo una investigación más teniendo las herramientas adecuadas para desarrollarlo como tal.

E103. Son la base para realizar un trabajo o una tesis con fundamentos reales y con una estructura adecuada.

En las líneas anteriores, se pueden identificar calificativos como “lo adecuado”, “la calidad”, “lo que puede considerarse mejor”. Estos son significantes que intentan anudar la referencia de importancia de la formación investigativa, los cuales pueden ser un buen intento de retomar su relevancia, pero que en el plano de lo dicho, resultan que se quedan nuevamente dentro de la circularidad investigación-investigación, es decir, la investigación como medio para llegar a una mejor investigación, sin tener así claridad de los fines últimos investigativos que como hemos defendido en este trabajo, tienen que ver con componentes éticos que coadyuven a la construcción de innovaciones educativas y sociales, lo cual está relacionado con la mejora de la vida en general de las personas.

### **Sentido práctico**

La subcategoría sentido práctico entendida como respuesta que refieren a un sentido común de la investigación y que, sin embargo, solo apuntan a un beneficio personal, en este caso, se denota un conocimiento incipiente, casi iluso sobre la formación en investigación, un sentido práctico que tiene que ver con la cristalización de significaciones que han sido duraderas en el tiempo y que se han sedimentado en los discursos provocando su casi nula interrogación. Es así como algunos de los participantes han señalado, por un lado, una cuestión muy práctica de la formación investigativa cuyo fin sigue colocándose en sí misma, pero que representa no solo un carácter instrumental sino un beneficio personal inmediato, situación que será resuelta una vez que el proceso investigativo termine.

E5. Mucha, ya que con ello me preparo para poder investigar de manera eficaz y para y no perder el tiempo.

E84. Es importante ya que permite la tarea y el autónomo de quien investiga.

E94. Es muy importante porque implementas todos tus conocimientos de análisis y síntesis.

En las líneas anteriores, nuevamente está presente cierta circularidad que no permite el intercambio con otros elementos, representando un tipo de estructura cerrada que tampoco supera el acto investigativo en sí mismo, aunque refiera beneficios (a corto plazo) para las personas que realizan la investigación, por ejemplo, el fin es tener mejores conocimientos sobre investigación y desarrollar más habilidades para poder seguir investigando.

Otra serie de ideas intentan superar esta relación circular investigación-investigación, colocando o más bien personificando el beneficio en una cuestión particular e individual que puede estar fuera del mismo hecho de realizar la investigación. Es decir, para algunos de los participantes, el formarse en investigación tiene que ver con la mejora de su ejercicio profesional. En este punto no es que no se considere positivo o deseable el reconocimiento de este elemento, sin embargo, para los fines que hemos planteado y hecho referencia entorno la innovación, se considera insuficiente el que solo la investigación refiera a la mejora de su trabajo, puesto que como hemos considerado en este texto, el trabajo se diferencia de la vocación en el sentido de que uno busca favorecer solo bienes externos (trabajo) y otra bienes internos (vocación). En este mismo sentido, el que los participantes ubiquen la formación investigativa en su mejora profesional, no asegura esta diferenciación señalada.

E30. Demasiada, ya que fortalece y enriquece mi trayecto formativo.

E46. Mucha, pues es la manera en que puedo mejorar en mi vida diaria como profesionalista

E64. Me permite desempeñar mejor mi actividad, dado que se identifican los diferentes elementos con lo que cuentan los sujetos de estudio y con ello programar mejores actividades.

E69. Desarrollo profesional, una actualización permanente.

E74. Es la parte de la formación como docente.

E76. Es algo esencial que se necesita como docente para desarrollar más habilidades.

E77. Profesionaliza nuestro trabajo docente.

E105. Como prioridad para la investigación, así como la preparación docente.

E107. Es de mucha importancia, ya que ayuda a ser una persona más completa hablando profesionalmente.

E114. Permite realizar un trabajo más profesionalizado.

La profesionalización del docente, su preparación, el desarrollo de habilidades el mejoramiento al diseñar actividades correspondientes con esta profesión son factores deseables cuando se habla de formación pero que solo corresponden a una parte de la compleja fórmula que se ha señalado. Si bien en un primer momento son deseables, no bastan para poder construir procesos innovadores con sentido ético, sobre todo porque hoy por hoy, no tenemos claro qué significa la profesionalización del docente, cuando su labor ha tendido históricamente a la burocracia y su proletarización.

### **Estructuración ética**

Como se había comentado, esta categoría supera la razón instrumental y el sentido práctico que permea la primera, en este sentido, resalta como finalidad no la circularidad investigativa que ya se ha señalado, sino que descentra la fórmula al ubicar el punto nodal de articulación en la necesidad contextual y social. La búsqueda de la transformación que tiene como medio la realización de la investigación. Investigación que es interrogada por el componente ético al situar la problemática en una determinada relación social.

La categoría estructuración ética se ha organizado en dos subcategorías las cuales más que apuntar a cuestiones diferenciadas, señalan niveles de profundidad en torno a una misma idea. Así, la subcategoría que se ha denominado restringida apunta a un intento moderado de reestructuración donde los beneficios son más bien inmediatos, circunscritos al aula y la institución, mientras que la versión extendida señala las ideas que han colocado lo social como espacio hacia el cual la formación investigativa puede impactar. La tabla 2 muestra las frecuencias de las respuestas que aportaron los participantes en esta categoría.

**TABLA N.º 2 Frecuencias de las subcategorías referidas en la categoría de estructuración ética**

Categoría: Estructuración ética	
Subcategoría	Frecuencias
Estructuración ética: restringida	19
Estructuración ética: extendida	10

### **Estructuración ética: restringida**

Las siguientes ideas expresadas por los participantes apuntan a una finalidad que puede reconocerse como un rasgo de lo que hemos planteado en este escrito como una innovación, es decir, las respuestas que señalaron la mejora de elementos como las prácticas y que tenían como finalidad no solo su profesionalización, sino incidir en un determinado espacio fueron organizadas y colocadas en este rubro o categoría. Así ideas como las si-

guientes pueden representar un reconocimiento más apegado a la finalidad investigativa que tiene que ver con la transformación de la realidad, cambio que va hacia la mejora.

E11. Es fundamental, sobre todo si queremos realizar alguna mejora en nuestra área laboral. Dominarla y practicarla deberían ser parte de nuestra labor diaria.

E12. Mucha, ya que es indispensable y también influye en cualquier momento de la vida como persona y profesionista.

E33. Es importante porque permite observar, analizar y proponer alternativas de solución para las diferentes problemáticas en un centro de trabajo.

E49. Es de suma importancia ya que permite a uno como estudiante encontrar respuestas a situaciones o problemas que ocurren en el aula.

E51. Es de primordial importancia, debemos tener esa iniciativa para crear o buscar soluciones a las necesidades de la escuela, con el tiempo podremos ir mejorando.

En las ideas expuestas, es la mejora lo que está presente en estas representaciones en torno a la transformación de un contexto inmediato y es la identificación y solución de problemas lo que señala una finalidad y parte de la importancia de formarse en investigación. Sin embargo, desde esta perspectiva no se puede profundizar en las formas y lógicas que tendrían que estar presentes en dichos procesos. Por ejemplo, otros comentarios apuntan no solo a la llegada de la solución, sino a la comprensión, la construcción de nuevo conocimiento e incluso se menciona la innovación.

E58. Me permite entender mejor mi contexto, ayuda a poder planear los proyectos de intervención que en mi realidad son indispensables me ha ayudado a pensar teóricamente y encontrar respuestas.

E62. En aclarar situaciones cotidianas de la vida, así como generar nueva información y solución a problemas día con día.

E80. La investigación nos permite resolver situaciones problemáticas e innovar en nuestra práctica docente; es por ello que es de suma importancia.

E81. Nos permite conocer más sobre algún problema identificado en nuestro contexto y saber la efectividad de las propuestas para solucionarlo.

Desde esta visión restringida los participantes al final logran romper con la circularidad investigación-investigación, colocando el fin en el contexto inmediato, lo cual es deseable en todo proceso formativo e investigativo. No obstante lo anterior, hubo otras ideas que, señalando representaciones más amplias o extendidas, han ubicado principios sociales y visiones desde una perspectiva global que cualquier proceso investigativo debe fomentar. Así, hay reconocimiento de un hoy que necesita ser transformado a partir de la comprensión de los acontecimientos o fenómenos sociales que emergen en lo social y que bien pueden ser abordados desde lo educativo. Proyectos que más que estar ubicados en el aula implican la comunidad en general y la sociedad como fines últimos de una labor que se puede pensar restringida en un inicio, pero cuya reflexión nos puede llevar a reconocer

el gran impacto que puede tener una profesión como la docencia para con la estructura societal en general.

E20. Es de suma importancia para seguir contribuyendo con el conocimiento y dar respuestas a problemas y fenómenos sociales.

E22. Muy importante que de esta manera se pueden solucionar diversos problemas de la educación.

E25. A través de esta se puede crear y a su vez implementar proyectos que sean benéficos para poder brindar una mejora en los diversos contextos en los que se desarrolla la población.

E41. Pienso que es fundamental ya que estamos en una sociedad que evoluciona constantemente.

E68. La relevancia que implica el generar la investigación científica a problemas reales de una comunidad.

Por otra parte, hay un reconocimiento en un plano identitario, es decir, la autoadscripción a un espacio que representa un común denominador que puede servir como eje que articule las acciones que una formación en investigación puede dar. Por ejemplo, cuando los participantes señalan al «País» como espacio simbólico al cual se deben como ciudadanos. Es desde este último punto desde el cual queremos cerrar este primer análisis, rescatando que cuando se hace mención de la ciudadanía, es cuando podemos inferir de la presencia de algunos componentes éticos que no han sido explicitados pero que pueden estar presentes en este ejercicio enunciativo que señala el bien para la ciudadanía.

E65. Demasiado importante desde la perspectiva de considerar que dichos procesos resultan relevantes para el desarrollo de un país.

E73. La solución de problemas en el sector educativo e incrementan los conocimientos y competencias de los futuros ciudadanos y disminuir los índices de ignorancia.

La constitución de una ciudadanía en sentido estricto tiene que ver con la conformación de deberes éticos y morales para con el conjunto de la sociedad y es desde esta trinchera desde la cual la formación de profesionales de la docencia y su componente de formación investigativa desde dimensiones de innovación educativa y ética docente no puede dejar de enfatizarse.

## **Consideraciones finales**

La investigación sobre el componente investigativo en la formación de profesionales de la docencia aporta elementos para repensar los procesos de formación con base en los significados que los propios actores atribuyen a la formación investigativa, ello representa una forma de construir conocimiento sobre la realidad educativa y sobre los propios actores en la formación, en tanto actores sociales y educativos en cambio permanente.

Derivado de la investigación realizada se reconocen que al componente investigativo en la formación de profesionales de la docencia desde las dimensiones de la innovación educativa y la ética docente, se le atribuyen significados diversos que fueron identificados y organizados en dos categorías: Instrumentación práctica y Estructuración ética.

Con base en la interpretación de los significados que se atribuyen a la formación investigativa, se reconoce la necesidad de promover la necesaria implicación de los docentes en los procesos de cambio educativo con base en la formación y el desarrollo profesional desde principios éticos y con clarificación de los fines de la innovación educativa que les permita el desarrollo de competencias investigativas desde las que se despliegan procesos de reflexión fundamentada para la construcción socioeducativa de innovaciones docentes que superen la visión técnico-instrumental.

Lo anterior, se considera fundamental para generar condiciones en donde el componente de formación investigativa derive en procesos en los que el docente con perspectiva ética y claridad en los fines de innovación docente, desarrolle la observación, el análisis y la reconstrucción de procesos educativos que atiendan a las necesidades y problemáticas detectadas en los complejos escenarios educativos como el insumo fundamental para plantear las alternativas de transformación de la práctica docente en el que como señalan Méndez y Méndez, se propicie «la recuperación de marcos teóricos, presupuestos y posiciones valorativas que enriquecen la práctica educativa y convierten al docente en investigador de su propio ejercicio profesional». (2007, p. 16)

## Referencias

- Álvarez, J., y Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Barraza, A. (2005). «Una conceptualización comprensiva de la innovación educativa». *Revista Innovación Educativa*, 5(28), 19-31.
- Barrón, C. (2004). «Política educativa, formación de profesionales y cambios curriculares en México». En J. Cruz, *Política educativa: Miradas diversas* (pp. 55-90). España: Universidad de Valencia.
- Camacho, F. (s. f.). *La ética profesional como pregunta*. Ed. BUAP. Puebla. Recuperado de <http://www.lidiogenes.buap.mx/revistas/10/81.pdf>
- Cortina, A. (2000). «Presentación. El sentido de las profesiones». En: *10 palabras clave en ética de las profesiones* (pp. 13-28). Navarra: Editorial Verbo Divino.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

- Hortal, A. (s. f). Ética profesional de profesores y maestros. Recuperado de: <http://caedofu.tripod.com/doc/hortal.pdf>
- Imbernón, F. (2011). «La formación pedagógica del docente universitario». *Educação*, 36(3), 387-396. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/111162/94152/00820123014942.pdf?sequence=1>
- Lonergan, B. (1988). *Método en teología*. Salamanca: Ed. Sígueme.
- López, M., Sañudo, L y Maggi, R. (Coord.) (2013). *Investigaciones sobre la investigación educativa. 2002-2011*. México: Anuies, COMIE.
- Lloréns, L. y Castro, M. (2008). *Didáctica de la investigación. Una propuesta formativa para el desarrollo de la creatividad y la inteligencia*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Méndez, A. y Méndez, S. (Coords.). (2007). *El docente investigador en Educación. Textos de Wilfred Carr*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Pumares, I. (2012). «El desarrollo profesional docente y los modelos de racionalidad». En González, V., Pumares, L. y Sánchez P. *Desarrollo profesional de docentes y educadores* (pp. 11-32). Madrid: Catarata.
- Rimari, W. (2008). *La innovación educativa. Un instrumento de desarrollo*. Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana. Recuperado de <http://www.fondep.gob.pe/sisfondep/portafolio2.htm>
- Rivas, M. (2010). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. España: Síntesis.



## **Resúmenes de investigación**



**Aplicación de un programa de gestión de las habilidades blandas como método para mejorar las prácticas preprofesionales en los alumnos del noveno ciclo de la EAPE Secundaria de las especialidades: Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Filosofía, psicología y Ciencias Sociales en la Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Nacional del Santa Nuevo Chimbote. 2017**

**Bertha Ramírez Romero**

Universidad Nacional del Santa, Facultad de Educación y Humanidades  
berely6503@gmail.com

**Irene Vásquez Luján**

Universidad Nacional del Santa, Facultad de Educación y Humanidades  
kattty\_1114@hotmail.com

**Pamela Querevalú Abanto**

Universidad Nacional del Santa, Facultad de Educación y Humanidades  
pamelaquerevalu@hotmail.com

## **Resumen**

El objetivo de la investigación fue determinar la influencia de la aplicación de un programa de gestión de las habilidades blandas a estudiantes del noveno ciclo de pregrado cursando prácticas preprofesionales en las especialidades de: 1) Historia, Geografía y Ciencias Sociales; 2) Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales de la Escuela Académica Profesional de Educación Secundaria de la Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Nacional del Santa, Nuevo Chimbote. El estudio tuvo una muestra de ocho estudiantes. El método experimental fue utilizado mediante su diseño de pretest y postest con un solo grupo. Con la finalidad de comparar y verificar la significancia de la muestra, los datos se analizaron usando herramientas estadísticas como la moda, el promedio, las medidas de frecuencia porcentual y la prueba t de student. Las tablas y gráficos muestran los valores estadísticos calculados para la muestra. Los resultados muestran una significativa diferencia entre los promedios del pretest y postest. La aplicación del método usado mejoró significativamente el rendimiento académico de los estudiantes de la muestra. Así,

podemos concluir que el método usado es una excelente estrategia para ser aplicada en estudiantes de pregrado cursando prácticas preprofesionales.

**Palabras clave:** programa, gestión, habilidades blandas, rendimiento académico

### **Abstract**

The objective of the research was to determine the influence of a management program for soft skills in ninth semester students attending the pre-professional practices in the undergraduate majors of: 1) History, Geography and Social Sciences, 2) Philosophy, Psychology and Social Sciences of the Professional Academic School of Secondary Education of the Faculty of Education and Humanities, National University of Santa, Nuevo Chimbote. The study had as sample of eight students. The experimental method was used through its pre and post-test design with a single group. In order to compare and verify the level of significance of the sample, data was analyzed using tools prescribed by the statistics such as mode, average, percentage frequency measurements and t-test. Tables and graphs show the statistical values calculated for the sample. We found a significant difference between the pre-test and post-test averages. Thus, the application of the method used has significantly improved the academic performance of the students of the sample. We conclude that the method used is an excellent strategy to be applied in students in undergraduate level attending the pre-professional practices.

**Keywords:** Program, management, soft skills, academic performance

# **Pensamiento crítico y ejercicio de la docencia superior (un caso de estudio en una universidad privada)**

**María Isabel Cifuentes Ramseyer**

Candidata a doctora en humanidades por la Universidad de Piura  
mariaisabel.cifuentesr@gmail.com

## **Resumen**

Este trabajo presenta la propuesta de estudio doctoral en desarrollo. Las universidades se convierten hoy en día en un espacio clave para la formación de nuevos profesionales. Ello nos lleva a ver la necesidad mirar cómo se ha desarrollado la competencia de pensamiento crítico en el país en los últimos 30 años, y entender el nivel de desarrollo que tienen nuestros profesores universitarios hoy en día.

**Palabras clave:** educación universitaria, profesores universitarios, pensamiento crítico

## **Abstract**

This paper presents the proposal for a doctoral study in development. Universities nowadays become a key space for the training of new professionals. This leads us to see the need to look at how critical thinking skills have developed in the country over the last 30 years, and to understand the level of development that our university professors have today in the competency of critical thinking.

**Keywords:** university education, university professors, critical thinking

# **A utilização do conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo (pck) na produção de dados para apreciação dos cursos de formação docente**

**Vinicius Gorla Proto**

Doutorando pelo programa de Educação Escolar da UNESP – FCLAR  
viniciusgproto@gmail.com

**Edson Do Carmo Inforsato**

Professor Assistente Doutor do Departamento de Didática da UNESP – FCLAR  
edsontamoio@gmail.com

## **Resumo**

É muito frequente a sensação de despreparo do recém-formado na hora de assumir seu posto como professor nos diversos níveis da educação básica. É como se, apesar de dominar os conteúdos que precisam ser ensinados e de conhecer as teorias pedagógicas, esses professores não se sentissem capazes de materializar tais conhecimentos em suas práticas. Shulman (1986) batizou o “saber fazer” de um professor, esta articulação entre os conhecimentos do conteúdo e da pedagogia como Conhecimento Pedagógico do Conteúdo – PCK na sigla em inglês – e inaugurou uma corrente de pesquisas que busca investigá-lo sob diferentes aspectos como propor definições e modelos de componentes que o constituem, entender sua natureza, descobrir como desenvolvê-lo nos futuros professores e criar ferramentas para acessá-lo, ou seja, para avaliar seu desenvolvimento em um determinado sujeito. Algumas ferramentas apresentadas por essas pesquisas imprimem um retrato do PCK de um professor por meio de detalhadas análises qualitativas dos dados obtidos por diferentes instrumentos como entrevistas, questionários e transcrições de registros audiovisuais de regências e de reuniões de planejamento. A confecção desses retratos é de grande valia no objetivo de investigar a natureza do PCK e compreender a dinâmica que existe entre seus componentes. Entretanto, em um contexto de reforma educacional e consequente redesenho dos cursos de licenciatura, ferramentas que possibilitem abordagens quantitativas na investigação do PCK de um grande número de professores simultaneamente podem contribuir para a produção de evidências concretas a respeito da eficácia dos diferentes modelos de formação docente. Neste sentido, o presente trabalho propõe-se a esboçar o panorama da pesquisa brasileira a respeito das ferramentas utilizadas para acessar o PCK. Para tanto, o termo foi buscado nos principais repositórios de pesquisas e foram encontradas trinta e

sete produções, das quais apenas três delas utilizaram alguma metodologia quantitativa de análise de dados. Dessas, destaca-se a tese de doutorado de Gastaldo (2017), que detalha a produção e validação de um instrumento para avaliar PCK de professores de química e propõe-se a aplicá-lo em licenciandos de duas instituições de ensino superior com o objetivo de comparar seus modelos de formação inicial. Finalmente, apresentamos a pesquisa de Lee (2010), que sugere outras potencialidades dessa abordagem.

**Palavras-chave:** Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. PCK. Formação de Professores

## Resumen

Es muy frecuente la sensación de despreparo de un recién graduado en el momento de empezar su función como profesor en los diferentes niveles de la educación primaria. Es decir, a pesar de dominar los contenidos que deben ser enseñados y de conocer las teorías pedagógicas, esos maestros no se sienten habilitados para materializar tales conocimientos y sus prácticas. Shulman (1986) lo bautizó “saber hacer” de un profesor, esta articulación entre el conocimiento del contenido y el Conocimiento Pedagógico del Contenido – PCK en inglés – inauguró una corriente de investigación que busca estudiar diferentes aspectos como: proponer definiciones y modelos de componentes que lo integran, comprender su naturaleza, descubrir como desarrollarlo en los futuros maestros y crear herramientas para acceder a él, o sea, para evaluar su desarrollo en un determinado sujeto. Algunas herramientas presentadas por esas investigaciones imprimen un retrato del PCK de un profesor a través de detallados análisis cualitativos de datos obtenidos por distintos instrumentos como: entrevistas, cuestionarios y transcripciones de registros audiovisuales de directrices y de reuniones de planeamiento. La confección de los retratos es de gran valor para el objetivo de investigar la naturaleza del PCK y comprender la dinámica que existe entre sus componentes. Sin embargo, en un contexto de reforma educacional y consecuente rediseño de los cursos de licenciatura, esas herramientas posibilitan la implementación cuantitativas en la investigación del PCK, de un gran número de profesores que simultáneamente pueden contribuir para la producción de evidencias concretas a respecto de la eficacia de los modelos de formación docente. En ese sentido, el presente estudio se propone desarrollar un panorama investigativo brasileño al respecto de las herramientas utilizadas para acceder al PCK. Para tanto, el termino buscado en las principales referencias científicas ha encontrado treinta y siete trabajos, de los cuales solamente tres de ellos utilizaron alguna metodología cuantitativa para el análisis de datos. De esos, se destaca la Tesis de Doctorado de Gastaldo (2017), que detalla la producción y validación de un instrumento para evaluar el PCK de profesores de química y se propone a aplicarlo en licenciandos de dos instituciones de enseñanza superior con el objetivo de comparar sus modelos de formación inicial. Finalmente, presentamos la investigación de Lee (2010), que sugiere otras potencialidades de ese estudio.

**Palabras Clave:** Conocimiento Pedagógico del Contenido, PCK, Formación de Profesores

# **A presença afrodescendente na arte brasileira e na formação de docentes de artes visuais**

## **Francione Oliveira Carvalho**

Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e do Programa de Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da FFLCH/USP. Líder do MIRADA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente da UFJF. Contato: francioneoliveiracarvalho@gmail.com

## **Matheus Assunção**

Artista-pesquisador, Pesquisador do MIRADA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente da UFJF. Contato: matheus\_assuncao@yahoo.com.br

## **Karina Pereira**

Artista-pesquisadora, Pesquisador do MIRADA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente da UFJF. Contato: karinapereira@outlook.com

## **Resumo**

A discussão que fundamenta este artigo é baseada no projeto de pesquisa Território do Significado: a presença afrodescendente na arte e na escola brasileira. O objetivo central é identificar e problematizar como a produção visual que tematiza as experiências negras surgem na arte e na pesquisa acadêmica brasileira dos últimos dez anos e de que maneira impactam na formação dos licenciandos de arte, como também no ensino da Arte nas escolas brasileiras. O levantamento de dados se deu a partir do banco de teses da CAPES; da catalogação da produção de jovens artistas que problematizam as experiências negras em suas obras com base em catálogos de exposições das principais instituições culturais brasileiras, em revistas especializadas em artes visuais e no Instagram. A pesquisa considerou como jovens artistas os nascidos a partir de 1987, entretanto, percebemos que no caso dos artistas afrodescendentes o acesso ao mercado de arte se dá após os trinta anos de idade, sendo o racismo institucional um dos entraves vivenciados por este grupo. A investigação também revela a quase ausência da produção de artistas e pesquisadores que se debruçam sobre a temática negra contemporânea na academia quanto no currículo de formação de professores de arte.

**Palavras-chave:** Arte afrodescendente. Arte Brasileira. Interculturalidade. Formação de Professores de Arte. Academia

## **Abstract**

The discussion that underlies this article is based on the research project “Territory of Meaning: Afrodescendant presence in Brazilian art and schools”. The central objective is to identify and problematize how the visual production that thematizes the black experiences emerge in Brazilian art and academic research of the last ten years, and in what way they impact the formation of the art teachers, as well as in the teaching of Art in Brazilian schools. Data was collected from the CAPES thesis repository; the cataloging of the production of young artists who problematize black experiences in their works based on catalogs of exhibitions of the main Brazilian cultural institutions; specialized magazines in visual arts and Instagram. The research considered as young artists those born after 1987. However, we found that in the case of Afro-descendant artists, access to the art market takes place after the age of thirty, institutional racism being one of the obstacles experienced by this group. The research also reveals the near absence of the production of artists and researchers who focus on the contemporary black theme in the academy as well as in the curriculum of training of art teachers.

**Keywords:** Afro-Brazilian art, brazilian art, interculturality, teacher education, academy

# **Movilización de competencias profesionales necesarias para la enseñanza en el Prácticum del grado de maestro de educación infantil**

**Michelle Mendoza Lira**

Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, sede Viña del Mar (Chile)  
michelle.mendoza@unab.cl

## **Resumen**

Este artículo revela los resultados de un estudio transeccional descriptivo de enfoque cuantitativo, cuyo objetivo fundamental es conocer las percepciones del estudiantado del grado de maestro en Educación Infantil de una universidad pública de Madrid, respecto de las competencias profesionales que adquieren y desarrollan gracias al Prácticum. Para obtener esta información, se diseñó y validó un cuestionario dirigido al estudiantado de esa titulación, el cual fue respondido por 107 sujetos. Los hallazgos revelan, de manera general, que el Prácticum ayuda a fortalecer la dimensión personal mediante la adquisición y desarrollo de competencias reflexivas y otras particulares de cada estudiante para su desempeño profesional. No obstante, al catalizar la socialización docente para la movilización de competencias participativas, la contribución del Prácticum es insuficiente. Estos resultados no solo describen una parte de la realidad de este en el contexto estudiado, sino también promueven la búsqueda de soluciones y opciones, por parte de las instituciones formadoras de maestros y maestras, así como los centros de práctica, para lograr que este componente formativo se transforme en un espacio ideal donde se activen todas las competencias profesionales necesarias para la enseñanza.

## **Abstract**

This article reveals the results of a descriptive transactional approach, and using quantitative methodology, whose main objective is to know the perceptions of students in Teacher Degree in Early Childhood Education at a public university in Madrid with regard to professional skills that they acquire and develop by the Practicum. To obtain this information, we designed and validated a questionnaire for students of this degree, which was answered by 107 subjects. The findings reveal, in general, that the Practicum

helps future teachers to strengthen their personal dimension through the acquisition and development of reflective and personal skills. However, when catalyzing teaching socialization for mobilizing participatory skills, Practicum's contribution is insufficient. These results not only describe a part of the reality of the Practicum in the context studied, but also promote the search for solutions and alternatives, by teacher training institutions and practice centers, to ensure that this training component turns into an ideal space where future teachers activate all the professional skills needed for teaching.

**Keywords:** European higher education area, initial teacher training, practicum, Professional competencies

# **El jardín botánico de la UNE: un espacio de investigación gestión y desarrollo de actividades en contenidos de ecología para el área de Ciencia y Ambiente y Ciencia Tecnología y Ambiente**

**Biol. Mg. Carlos A. Vargas Cairo**

Docente principal de la Facultad de Ciencias, Departamento de Biología de la Universidad  
Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle,  
ecovar2002@yahoo.com

**Juana F Rodríguez Tarazona**

**Marlene Peralta Palomino**

## **Resumen de la experiencia a ser exhibida**

El presente estudio pone énfasis en investigaciones que hemos venido realizando con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje en la asignatura de Ecología y Ambiente perteneciente al área de formación general en el currículo de la Universidad, presentando los itinerarios didácticos como una propuesta metodológica, integradora y holística de la interpretación de los aspectos físico-naturales con otras dimensiones y disciplinas del conocimiento humano. Esta articulación con las otras asignaturas y áreas del currículo permitirán una mayor efectividad en la enseñanza y un análisis crítico de los temas brindados. Se trabaja un programa de voluntariado ambiental con estudiantes de los últimos ciclos de la especialidad de Biología-CC. NN. para las visitas de las instituciones educativas con fichas tanto para el nivel inicial, primario y secundario, así como proyectos que realizan los estudiantes dentro de las asignaturas y que en el presente año se extenderá a las comunidades del entorno.

El ámbito de investigación será el jardín botánico de la universidad donde se desarrollara lo siguiente:

Itinerarios didácticos como propuesta metodológica integradora para la enseñanza de contenidos en la asignatura de ecología y ambiente.

Desarrollo de actividades guiadas de acuerdo a los contenidos propuestos.

Programa de voluntariado ambiental para visitas guiadas al jardín botánico de la Universidad por parte de las Instituciones educativas.

Ejecución de proyectos: compostaje y lombricultura.

El jardín botánico se proyecta como un ámbito de investigación científica y de articulación de actividades de aprendizaje que vinculan a la universidad con las distintas instituciones educativas y las comunidades del entorno lo que generará un aprendizaje significativo al poner en contacto a los estudiantes con la naturaleza y sus distintas relaciones que en ella suceden.

**Palabras clave:** ámbito de investigación, itinerarios didácticos, aprendizaje significativo

## Proyecto 49 Ni 1 +

**Luis Alonso Morales Lara**

Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios N.º 106 Esteban Baca Calderón  
lmorales73@hotmail.com

**María Guadalupe Romero Villa**

Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios N.º 106 Esteban Baca Calderón  
mgrvgm@yahoo.com

### Resumen

El fin primordial que se busca al desarrollar este trabajo es procurar un ambiente seguro, donde se proteja la salud e integridad de las personas vulnerables mediante la capacitación en el uso de extractores y detectores de gas y fuego.

Los beneficios que se derivan del proceso de investigación se enfocan en difundir un protocolo con normas y equipos de seguridad, que considere las condiciones mínimas de autoprotección a la salud y la vida, al contar con un sistema preventivo que permita vigilar de forma permanente la posible presencia de agentes destructivos.

El impacto que se espera alcanzar con este prototipo es que logre servir a la sociedad en general, al brindar un ambiente seguro, ya que se pretende destacar el compromiso y la responsabilidad, al educar y difundir la cultura del cuidado personal, lo que brindará una mejor calidad de vida en aspectos físicos, sociales, emocionales, económicos, etc.

Con esta investigación, se pueden diseñar y mejorar nuevos instrumentos, ya que, al emplear la electrónica, se utiliza un circuito arduino con una variedad de aplicaciones, a los que se pueden añadir otros módulos, lo cual facilita su implementación en proyectos multidisciplinarios y transdisciplinarios, que permitan optimizar las formas de salvaguardar los espacios y pertenencias.

**Palabras clave:** extracción, detector de gases y fuego, autoprotección, accidentes, muertes, gases, explosión, incendio

**Capítulo V**  
**Interculturalidad en la educación**



# La interculturalidad en la sociedad peruana y la formación del docente intercultural

**Dra. Yolanda Ramírez Villacorta**

Docente principal de la Facultad de Educación de la UNMSM, yramirezv@unmsm.edu.pe;  
yolanda.ramirez.v@gmail.com

## Resumen

El Perú se reconoce como un país pluricultural y multilingüe, con más de cincuenta grupos étnicos originarios (andino-amazónicos), a los que sumaríamos afroperuanos y migrantes internacionales. Sin embargo, la visión del país ha sido homogénea, en torno al blanco europeo y la herencia cultural española, con lo que se ha ocultado la diversidad cultural. Las relaciones entre culturas han sido asimétricas, expresadas en discriminación, marginación, exclusión, desde la oposición dominante-dominado, mayoría-minoría. Los docentes han sido formados en esa visión de país y han estado orientados a transmitir información del mundo occidental y conocimientos europeos, sin valorar saberes ancestrales de los grupos culturales existentes en el Perú. Actualmente, se busca cambiar ese paradigma y se ha incorporado la propuesta del enfoque de interculturalidad para las relaciones entre culturas y también para la educación. Las aulas son ahora pluriculturales. La nueva política nacional educativa marca un reto ineludible: crear un nuevo modelo curricular para formar docentes interculturales, y reforzar en ellos didácticas y competencias capaces de valorar y recuperar saberes de la diversidad cultural, para cumplir con el rol de educar en interculturalidad y formar ciudadanos interculturales en una doble dimensión, para responder al país y para actuar en el contexto de la globalización.

**Palabras clave:** interculturalidad, diversidad cultural, competencias interculturales, formación docente, educación intercultural

## Abstract

Peru is recognized as a pluricultural and multilingual country, with more than 50 original ethnic groups (Andean-Amazonian), to which we would add Afro-Peruvians and international migrants. However, the country vision has been homogenous, around the European target and the Spanish cultural heritage, hiding cultural diversity. The relations

between cultures have been asymmetric, expressed in discrimination, marginalization, exclusion, on the basis dominant-dominated opposition; majority-minority. Teachers have been trained in this vision of the country and have been oriented to transmit information from the Western world and European knowledge, without assessing ancestral knowledge of cultural groups existing in the country. Currently, we seek to change that paradigm and has incorporated the proposal of the intercultural approach for relations between cultures and also for education. The classrooms are now multicultural. The new national educational policy marks an unavoidable challenge: to create a new curricular model to train intercultural teachers, reinforcing in them didactics and competences, capable of valuing and recovering knowledge of cultural diversity, to fulfill the role of educating in interculturality and forming citizens intercultural in a double dimension: to respond to the country and to act in the context of globalization.

**Keywords:** interculturality, cultural diversity, intercultural competences, teacher training, intercultural education

## **A modo de introducción**

Como se sabe, toda sociedad genera cultura, la que podemos graficar como la cobertura institucional para que funcione el sistema social y este se estructure de manera que pueda sobrevivir a los cambios sociales, políticos, económicos, ideológicos y normativos, con la suficiente capacidad de adaptación y resiliencia para que los conflictos, que todo cambio provoca, sean superados y convertidos en eficientes procesos de renovación de la sociedad.

La sociedad se concreta en la presencia de diferentes grupos sociales, la que empieza por la familia como grupo primario que hace posible el inicio de la socialización de los individuos, así como el aprendizaje de la cultura (endoculturación). A la familia se suman la escuela, el centro de trabajo, la parroquia, el vecindario, entre otros, como espacios que refuerzan la integración a la sociedad y el desarrollo de la identidad cultural, esto es: «me convierto en miembro de la sociedad y me identifico con sus normas, ideas y costumbres, las mismas que cumplo y defiendo».

En las diferentes sociedades del mundo se reconoce la existencia de grupos sociales más grandes cuyos individuos interactúan en base a lazos socioeconómicos y culturales, tanto o más complejos que los de la sociedad que los alberga y que no tienen fecha de expiración. Estos grupos se identifican como grupos étnicos, pueblos indígenas o pueblos originarios.

En el caso de la sociedad peruana existen aproximadamente cincuenta pueblos indígenas, en los Andes y la Amazonía, que tienen idiomas propios, lo que llevó a que, en la década de los sesenta del siglo pasado, el antropólogo José María Arguedas sintetizara al Perú como un «país de todas las sangres» (Arguedas, 1964). Actualmente, caracterizamos al Perú como un país multilingüe y pluricultural, y hemos pasado de un paradigma oligárquico excluyente a uno incluyente, populista, aunque homogeneizador, por lo que encontramos la presencia de la diversidad cultural en los diferentes espacios geográficos e institucionales de nuestra sociedad.

En el contexto descrito, destaca el panorama educativo actual constituido por aulas pluriculturales, conformadas con estudiantes de procedencia diversa a nivel geográfico, étnico, lingüístico y cultural, que demanda de un profesorado con nuevas competencias, conocimientos, actitudes, didácticas y propuestas pedagógicas que le permitan el manejo educativo de ese tipo de aulas, además de la comunidad educativa del entorno. Sin embargo, la formación del docente para desempeñarse en contextos de multi- y pluriculturalidad, con respuestas de interculturalidad, no ha considerado en sus planes curriculares los requerimientos específicos de la nueva educación intercultural para todos.

El papel del profesorado en esta nueva configuración de la escuela y la educación es absolutamente trascendental. Es más, el papel de los docentes como educadores y no como simples transmisores de información supone nuevas responsabilidades sociales, puesto que ahora se les exige fomentar en la escuela un espíritu tolerante, de respeto y convivencia, en el marco de los principios democráticos de igualdad de oportunidades y de solidaridad. Sin embargo, no se puede negar que aún hay muchos profesores que todavía permanecen pasivos, en medio de sus aulas tan diversas culturalmente, lo cual tiene significativas repercusiones en el funcionamiento de una escuela democrática, plural y heterogénea.

Por ello la presente comunicación busca aportar algunas reflexiones y propuestas en torno a lo que es la interculturalidad en el Perú, la educación intercultural y la formación de los docentes interculturales que respondan al reto de la interculturalidad en la escuela, para que atiendan a todos los estudiantes en el reconocimiento de su legitimidad personal y cultural aplicando en las actividades educativas los principios de cooperación, solidaridad y convivencia armónica en la diversidad cultural de nuestro país.

El caso de la sociedad peruana: la herencia colonial, las relaciones entre culturas y la educación.

Identificar, en el territorio peruano, los diversos modos de vida desarrollados por los diferentes grupos étnicos que han existido con anterioridad a la época Inca y española/europea, nos lleva a reconocer que esa diversidad ha generado diferentes formas y

procesos de relacionamiento cultural. Sin embargo, en la historia del país, el proceso de la invasión y conquista española nos ha dejado una herencia colonial que nos hace sobrevalorar lo europeo en desmedro de lo indoamericano, que insiste en remarcarnos que los mestizos somos herederos de lo español/europeo, superiores a todo lo que represente lo indígena y no hispanico, que se traduce en relaciones interculturales asimétricas, con trato desigual, expresadas como marginación, exclusión, asimilación y definidas por la oposición de dominante-dominado, superior-inferior.

Las relaciones asimétricas han llevado a que en la sociedad peruana se limite la participación activa de los pobladores indígenas en la política (toma de decisiones) y en la educación (menos aprendizajes). Es significativa la discriminación totalmente racista que expresa Alejandro O. Deustua, quien llegó a ser rector de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en su libro *La cultura peruana* (1937):

¿Qué influencia podrán tener sobre esos seres, que solo poseen la forma humana, las escuelas primarias más elementales? ¿Para qué aprender a leer, escribir y contar, la geografía y la historia y tantas otras cosas, los que no saben vivir como personas, los que no han llegado a establecer una diferencia profunda con los animales, ni tener ese sentimiento de dignidad humana principio de toda cultura?... el indio vive sin interés alguno, bajo el imperio exclusivo de las necesidades materiales que satisface como las bestias, que son sus únicos modelos, y peor que las bestias cuando las excitaciones del alcohol avivan la brutalidad de sus instintos sin disciplina. El Perú debe su desgracia a la raza indígena, el indio no es ni puede ser sino una máquina.

Las políticas educativas desarrolladas en el Perú hasta la década de 1960 estaban dirigidas a castellanizar a los pueblos originarios, es decir, a la homogeneización idiomática. La década del setenta marca el inicio de un proceso de cambios en el país que remecerá nuestra visión de país, dividido culturalmente.

Esta tendencia fue quebrada durante el gobierno de Juan Velasco, quien introdujo un extenso programa de reformas que significaban un nuevo reconocimiento de la composición multiétnica y multicultural del país. Precisamente, la reforma de 1972 concretó la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB), entre cuyos lineamientos destacan la necesidad de superar las condiciones de pobreza de los vernáculo-hablantes, así como la necesidad de propiciar una interpretación crítica de la realidad social y económica, y de generar una participación espontánea, creadora y consciente en el proceso de cambio estructural, orientado a eliminar los mecanismos de dependencia y dominación (Vásquez et al., 2009). Ciertamente, la PNEB no incluyó el concepto de ‘interculturalidad’ de manera explícita, pero sus lineamientos evidencian una preocupación por esa problemática.

La primera política que incorporó el concepto de ‘educación intercultural’ fue la Política de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) de 1989. Sin embargo, lo hizo desde el enfoque entonces vigente, que limitaba la interculturalidad educativa a la inclusión de

conocimientos de la cultura de los vernáculo-hablantes y a la gradual incorporación de contenidos procedentes de otras tradiciones culturales. Por su parte, la Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural (PEIEB) de 1991 amplió los alcances de este enfoque al concebir la interculturalidad como principio rector de todo el sistema educativo.

### **Globalización e interculturalidad: nuevas necesidades educativas.**

La consolidación del proceso de globalización hace posible que nos conozcamos y reconozcamos que el planeta alberga un sinfín de culturas. No existe un país que pueda decir que solo posee una cultura. En cada país y en cada sociedad nacional coexisten diversas culturas. Esta realidad, que se presenta con mucha fuerza y dinámica sociocultural vertiginosa, afianza la necesidad de repensar las relaciones entre culturas, y el término de ‘interculturalidad’ (que no significa otra cosa que ‘relación entre culturas’) empieza a ser considerado ‘el concepto’ idóneo para definir un nuevo tipo de relaciones, que superen la asimetría tradicional y que se sustenten en principios democráticos de tolerancia, respeto y convivencia armónica, y generen relaciones de igualdad y equidad.

‘Interculturalidad’ la conceptualizamos como el diálogo permanente entre culturas para enriquecerse mutuamente y aportar al desarrollo de la humanidad. Con la interculturalidad consideramos que se debe garantizar el respeto por la diversidad cultural y fomentar el diálogo cultural para lograr la articulación e integración de prácticas y costumbres, sin atentar contra la identidad cultural de los pueblos nacionales. Vista como conducta, la interculturalidad es la capacidad y habilidad para desenvolverse en contextos de relación de culturas y un saber manejarse entre miembros de diferentes culturas con los que se interactúa.

De esta manera, la interculturalidad empieza a ser una propuesta de un nuevo modo de vida en todo el mundo, que nos obliga a tener que desarrollar nuevas competencias a nivel intra- e interpersonal, de valoración interna y social sobre lo que significa vivir en una sociedad altamente diversa culturalmente, por origen, y que se diversifica aún más por las nuevas relaciones que se establecen por la expansión de la llamada globalización, que promueve la movilización de las personas, quienes se trasladan a otras realidades geográficas y socioculturales, pero llevando sus maletas culturales. Cuando estas personas migran individual o familiarmente, suelen asimilarse a la nueva cultura; pero, cuando lo hacen masivamente, muchas veces bajo circunstancias obligadas (desplazadas), el proceso de asimilación se complejiza y se vuelven un grupo más dentro de la diversidad cultural del país que los recibe.

En el contexto descrito, las personas estamos obligadas a ser interculturales, y esto es un proceso de aprendizaje. Se requiere desarrollar nuevas actitudes, aptitudes, conductas,

comportamientos; por tanto, se presentan dos nuevas necesidades educativas a nivel de las personas:

Una, prepararse para desenvolverse en la diversidad cultural interna del país, de la sociedad de la que se forma parte, para desterrar prejuicios y estereotipos negativos que conllevan a la discriminación de los diferentes grupos étnicos con los que se convive.

Otra, prepararse para tener una conducta intercultural con las personas que provienen de toda la diversidad cultural del mundo, sin caer en actitudes extremas de xenofobia o de sometimiento, por ideas erradas de superioridad o inferioridad (esta última por nuestro trauma colonial).

En ambos casos, el proceso de aprendizaje podrá ser natural como parte de la socialización de las personas o planificado, es decir, formalmente, y es indispensable contar con docentes formados en interculturalidad.

Interculturalidad, educación intercultural y docentes interculturales.

Los docentes no solo cumplen funciones en las aulas, sino también en toda la comunidad. De ahí que ellos sean los actores sociales ideales para convertirse en los agentes de la interculturalidad, tanto para los estudiantes iniciales como para los padres de familia que sin estar directamente en las aulas deben también ser preparados en interculturalidad. Para este rol, los docentes deben convertirse (léase prepararse) en personas interculturales, por lo que necesitan deconstruir y reconstruir sus competencias en relación con la diversidad cultural. Deben reconocer los prejuicios y estereotipos respecto a los indígenas andinos y amazónicos, que son la carga cultural que han heredado de la sociedad imaginada como homogénea, para superarlos con los conocimientos certeros y valorativos de esos 'otros' culturales, reconocerlos como grupos sociales y culturales. En esa nueva visión es indispensable que se desarrollen nuevas conductas, habilidades, valores, y actitudes como personas y como docentes.

Desde la década de los noventa, antropólogos y sociólogos llamaron la atención sobre la comunidad imaginada del país, como una sociedad que se identifica con lo blanco/criollo, que rechaza lo indígena, lo cholo, lo negro, que además se refuerza con prácticas y acciones humillantes contra los alumnos rurales o provincianos frente a lo blanco y urbano.

Igualmente, en la educación, a pesar de las políticas educativas de educación bilingüe y educación bilingüe intercultural de los noventa, encontramos la misma política de homogeneización, que, si bien no elimina completamente las diferencias culturales, las difumina destacando el pasado incaico, promueve una imagen folclórica del indígena andino, tergiversando su identidad bajo la denominación de campesino, sublimando

características ancestrales sociales y culturales y frente al cual invisibiliza lo amazónico y lo negro o afroperuano (Citarella, 1990; Degregori, 1999).

Aunque la pluriculturalidad peruana está recientemente incorporada como contenido transversal de la educación, aún no hay un tratamiento profundo de la interculturalidad. Todavía sigue estando relacionada con la educación para los indígenas, como una propuesta de aprendizaje unidireccional desde lo indígena respecto a la sociedad nacional. Sin embargo, limitar la interculturalidad a los que no manejan el castellano implica negar las diferencias y profundiza la discriminación (Arenas, 1999, citado en Walsh, 2005). Esta situación se debe cambiar, y es fundamental que los docentes transformen su visión de la interculturalidad para comprender que no se trata solamente del respeto afectivo por los indígenas, a los que en el fondo se subestima, sino que se debe entender como el reconocimiento de saberes, experiencias y valores que, potencialmente, pueden contribuir articuladamente a construir una sociedad realmente democrática, equitativa, sostenible y humana, con diferencias pero sin desigualdad.

La interculturalidad, que ha operado durante la historia peruana en una forma folclórica, dominante y unidireccional, reconoce las raíces incas y al mismo tiempo impulsan la asimilación y aculturación de los pueblos indígenas a una identidad nacional homogeneizada. Es necesario iniciar un proyecto de interculturalidad de vía múltiple que se base en la convivencia de la diferencia (muchas veces conflictiva), el reconocimiento de la desigualdad y la necesidad de construir sociedades, instituciones y esquemas (legales, educativos, de conocimiento, etc.) distintos (Walsh, 2005).

El Ministerio de Cultura ha venido impulsando la aprobación de normas en materia de pueblos indígenas, población afroperuana, discriminación étnico-racial y ciudadanía intercultural, las cuales han contribuido a fortalecer el marco jurídico de inclusión social de diversos grupos culturales y la aplicación del enfoque intercultural. A pesar de ello resultó necesario contar con una norma nacional que oriente las acciones bajo una visión común que articule e integre la política y gestión intercultural del país.

En ese sentido, el 28 de octubre de 2016 se aprobó la Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural, con el objetivo de orientar, articular y establecer los mecanismos de acción del Estado para garantizar el ejercicio de los derechos de la población culturalmente diversa del país, especialmente de los pueblos indígenas y la población afroperuana, y promover un estado que reconoce la diversidad cultural, opera con pertinencia cultural, contribuye a la inclusión social, la integración nacional y la eliminación de la discriminación. Tiene por horizonte la construcción de una sociedad intercultural.

En este marco legal, el Ministerio de Educación del Perú aprobó la política sectorial de educación intercultural y educación intercultural bilingüe como principal instrumento orientador para aplicar planes, programas y proyectos educativos en esta materia. El Decreto Supremo 006-2016, que aprueba la política, señala que es de obligatorio cumplimiento por todas las entidades del sector educación, incluidas las direcciones regionales de educación y las unidades de gestión educativa locales, en el marco de sus competencias. Según la norma, la educación intercultural para todos y todas es la política que orienta el tratamiento pedagógico de la diversidad en todo el sistema educativo, de manera contextualizada, reflexiva y crítica.

Esa norma busca que cada estudiante construya una identidad desde la afirmación de lo propio y en relación con lo culturalmente distinto, así como fomente una convivencia basada en la comunicación, el respeto y el establecimiento de relaciones de complementariedad. «La educación intercultural para todos y todas promueve una ciudadanía que apuesta por un modelo democrático de sociedad, por lograr objetivos comunes de desarrollo como país y, además, enfrenta las prácticas de discriminación, sexismo y racismo» (declaración de Elena Burga Cabrera, directora general de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (Digeibira, 2016)).

Es importante destacar que la educación intercultural planteada como política, y no como acción afirmativa, garantiza que sea un verdadero modelo de educación que implica un proceso de aprendizaje entre las culturas que se relacionan, y no una superposición de la cultura dominante sobre la cultura subordinada, la cual tendría que asimilar los valores, las prácticas y los comportamientos de la dominante. En consecuencia, el problema de la educación no se asume como uno exclusivo de los indígenas, sino que atañe a todos los sectores de la sociedad. Con la educación intercultural como política se apuesta por el diálogo, el respeto y la convivencia; se atacan no solo las consecuencias de la desigualdad entre culturas, sino también sus causas estructurales, y se articula justicia cultural con justicia social.

Enfatizamos que los objetivos prioritarios de la educación intercultural se deben centralizar en:

- Lucha contra los prejuicios étnicos.
- Incorporación del conocimiento del otro.
- Búsqueda de diálogos culturales más equitativos.
- Manejo de un enfoque de equidad de género.
- Revertir condiciones desfavorables de desarrollo para lograr un desarrollo sostenible y humano.

## **A manera de conclusiones: requerimientos para formar el docente intercultural**

Revisando las propuestas curriculares de las universidades que poseen facultades de Educación, encontramos que, en general, la universidad no forma, en el pregrado, maestros para un país pluricultural y multilingüe como es el Perú, ya que prioriza la enseñanza monolingüe-española y la cultura occidentalizada, que es la dominante, sin tener en cuenta la diversidad cultural andina y amazónica. Esta realidad ha quedado reservada para formar maestros bilingües en los institutos y en algunas universidades, los que se desempeñarán en las escuelas rurales, donde el idioma materno no es el castellano. Sin embargo, ahora requerimos un docente intercultural para todo el país, urbano, rural y en los diferentes espacios geográficos, hablese o no otro idioma que no sea el castellano.

Como se planteó en esta comunicación, la realidad peruana, tanto en su estructura interna como por su inserción en la globalización, presenta un desafío educativo y necesita contar con docentes con nuevas competencias que llamamos interculturales. Este docente requiere contar con una formación no solo en metodologías adecuadas para trabajar con grupos heterogéneos con diferentes niveles de aprendizaje, varios grados, edades distintas, nivel lingüístico diverso, sino sobre todo contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la realidad geográfica, socioeconómica y cultural de cada lugar donde esté, y que, cualquiera que este sea, presentará la pluriculturalidad del país y la presencia de la diversidad cultural internacional.

Consideramos que las competencias indispensables que debe orientar la formación del docente son:

- Conocimiento y valoración de la diversidad cultural dentro de la sociedad: respeto por las minorías.
- Comprensión de la relación entre culturas en igualdad dentro de las diferencias culturales: la diferencia cultural tiene su propio valor, que puede articular los grupos sociales en beneficios equitativos.
- Valoración positiva de la diversidad cultural y acercamiento crítico a los valores culturales diversos: búsqueda de lo que nos puede unir en objetivos comunes y, por tanto, beneficios para todos.
- Respeto y tolerancia a las identidades culturales diversas: saber ser y saber convivir, generando proyectos educativos que involucren a los padres de familia.
- Intercambio de saberes y conocimientos basado en el respeto y la autenticidad: saber aprender y saber hacer, compartiendo experiencias de vida y saberes ancestrales, articulados a ciencia y tecnología.
- Desarrollo de habilidades reflexivas de diálogo y empatía intercultural: desarrollo de actividades educativas que promuevan la solidaridad y el compromiso.

- Apertura a la comunicación intercultural, bajo los principios de nada es inmutable, nada está cerrado, no hay posiciones universales y los conflictos se resuelven.

Finalmente, debemos destacar que consideramos primordial fomentar la formación intercultural del profesorado a fin de que pueda tener herramientas y recursos teórico-prácticos adecuados para que desarrolle acciones educativas interculturales tanto en el interior de la escuela como en su entorno, con toda la comunidad educativa.

## Bibliografía

- Arguedas, J. M. (2001). *Todas las sangres*. Lima: Peisa. Gran Biblioteca de Literatura Peruana *El Comercio*. Tomo 5.
- Citarella, L. (1990). «Perú». En F. Chodi (compilador). *La educación indígena en América Latina*. (Tomo II), Quito: P.EBI/Abya Yala.
- Cruz Rodríguez, E. (2015). La interculturalidad en las políticas de educación intercultural. *Praxis y Saber* [en línea] (julio-diciembre) Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477247216010>
- Degregori, C. I. (1999). «Estado nacional e identidades étnicas en Perú y Bolivia». En K. Koonings y P. Silva (editores). *Construcciones étnicas y dinámica sociocultural en América Latina*, Abya Yala, Quito.
- Deustua E., A. (1937). *La cultura nacional*. Lima: [Empresa Ed. de El Callao], 1937.
- Leiva O., J.J. (2006). «La formación intercultural del docente: reflexiones en el ámbito de la formación inicial y permanente». *Revista Comunicación*, 15 (1), año 27, enero-julio, 57-62.
- Tubino, F. (2007). «Las ambivalencias de las acciones afirmativas». VV. AA. *Educación en ciudadanía intercultural*. Lima: Universidad de la Frontera y Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Vásquez, E., et al. (2009). «Niñez indígena y educación intercultural bilingüe en el Perú: Estadísticas recientes, preguntas (i) resueltas y tareas pendientes». Lima: Care Perú, Educa, Save the Children, Tarea y Unicef. Recuperado de <http://www.savethechildren.org.pe/wp-content/uploads/2010/06/ninez-indigena-educacionintercultural-bilingue.pdf>
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Ministerio de Educación. Lima.

# Educación e interculturalidad

Ezequiel Valenzuela Noguera

*El desarrollo y preservación de nuestra riqueza natural y cultural están desprotegidas, ya que hay poco interés con una escasa legislación que respaldan su conservación por la sociedad y el Estado. El desarrollo de las costumbres o del multilingüismo se deben básicamente a la iniciativa de quienes las cultivan.*

## Resumen

La interculturalidad es tarea fundamental del Estado y de la sociedad, es la construcción de una gran nación, donde confluyen todos con la intención de cohesionarse en un proyecto de mediano y largo plazo. El Estado tiene que mostrar mayor interés en mejorar el sistema educativo en concordancia con lo que establece el Proyecto Educativo Nacional, que las instituciones educativas deben enseñar bien y con sentido intercultural. Debemos sentirnos orgullosos de lo que somos, como así lo expresaron con orgullo y sin rubor hombres de la talla del Inca Garcilaso de la Vega, José María Arguedas y otros preclaros peruanos. La interculturalidad tiene que verse reflejada en una actitud de diálogo y respeto entre la diversidad de culturas, con la aceptación, la valoración y el reconocimiento del uno hacia el otro.

**Palabras clave:** Educación, interculturalidad, Proyecto Educativo Nacional, identidad, diversidad cultural, Ley General de Educación, Constitución Política

## Introducción

El Perú se caracteriza por su amplísima diversidad cultural que ostenta con sus propias diferencias, incluso con resistencias. Frente a este contexto social se tienen que afianzar las políticas de educación intercultural, con la finalidad de superar y cambiar la situación existente de exclusión, marginación, y discriminación social y económica.

Tenemos que practicar la cultura de la asertividad, en la que primero tenemos que reconocernos tal cual somos y valorarnos, para luego conocer el valor de los demás y respetarlos tal como son. Se tiene que superar el abismo existente entre los grupos sociales. Esos sesgos de superioridad por lo económico y status social se deben erradicar. Dejemos atrás los prejuicios que la época colonial nos ha legado.

Las instituciones educativas deben apoyar desarrollando acciones que conduzcan a practicar actitudes valorativas, conociendo y aceptando los matices culturales de cada pueblo. La interculturalidad está en relación directa con el respeto y el diálogo armonioso entre la diversidad de culturas, reconociendo en las diferencias lo más valioso que poseen cada una de ellas. Tenemos que valorar, más que rechazar a las realidades diferentes, y descartar todo acto de discriminación o marginación.

La Ley General de Educación N.º 28044 señala puntualmente en uno de sus artículos que «la educación se sustenta en el principio de la interculturalidad». Petición a la unidad en las diferencias, en una convivencia armónica de respeto entre todos, superando cualquier tipo de obstáculos frente a un país como el nuestro que es rico en su diversidad cultural, étnica y lingüística.

### **Naturaleza de la educación**

El prestigioso filósofo y educador Immanuel Kant, de origen alemán, sostenía hace más de un siglo que «el hombre es el único animal que puede ser educado». Rousseau, el profeta de la democracia, decía «todo lo que tenemos nos ha sido dado por la educación». Existen muchos conceptos sobre educación, me permito recordar dos: el de Platón, «educar es dar al cuerpo y al alma toda la perfección de que son susceptibles». Otro concepto reciente es «la formación integral y armónica del sujeto de la educación». Integral significa que la acción educativa estimulativa debe beneficiar al sujeto en sus diferentes dimensiones, capacidades, realidades y potencialidades, como la educación intelectual, física, afectiva, etc. Armónica significa que esa acción educativa estimulativa sea equitativa y proporcional a esas diversas dimensiones.

La educación es un hacer, una actividad que tiene por fin formar, dirigir o desarrollar la vida humana para que esta llegue a su plenitud. La educación es un fenómeno muy complejo, pero nadie puede negar que es un hecho, una realidad con la que nos encontramos en nuestra vida diaria. Es una cualidad inherente a la vida de aquellos, pues sin ella no podría existir el hombre ni la sociedad. No es una función arbitraria que se puede hacer o dejar hacer. Lo más característico de la vida del hombre, el lenguaje, no existiría sin una educación adecuada por elemental que esta sea. Hegel, por ejemplo, decía: «El hombre es lo que es mediante la educación». «Educar es el más bello quehacer del corazón» es lo que nos plantea Edmundo de Amicis, y en verdad esa es la tarea de siempre que deben asumir todos los maestros en todos los tiempos y en todas las horas.

Como educar es ejercicio, declaro enfáticamente que sin una educación adecuada, no existe ni pueblo ni Estado posible. Que sin una axiología funcional, la sociedad cae en el desvarío cuando no en la improvisación o en el delito. Para nosotros los educadores, nos es muy grato recordar aquel pensamiento de que por la educación seremos libres,

y, por lo mismo, el nivel de conciencia será más claro y superior. Educar no es solo una obligación de los gobernantes, sino también es un mandato bíblico, como cuando se dice «enseña al que no sabe», o cuando se sostiene por labios de los maestros que nuestros educandos deben llegar a superarnos. La educación no tiene un día, pues todos los instantes hábiles que posee el hombre debe destinarse a forjar seres cuyo destino sea la verdad, la bondad, el progreso y el amor a nuestra tierra. La educación es una función universal, pero en su realización no puede ser la misma en todos los tiempos y en todos los lugares. La educación depende esencialmente de la concepción de la vida y del mundo de cada tiempo. Cada época y cada pueblo tienen sus ideales que tratan de inculcar a las nuevas generaciones. Sin embargo, la función en sí es la misma, como lo es el lenguaje respecto a las lenguas particulares. La educación en suma es un fenómeno histórico, como lo es el hombre mismo. Lo permanente es la función no el contenido. La naturaleza de la educación es la esencia del ser y su conducta expresada en modelos, patrones, paradigmas, que en todo caso viene a ser la filosofía misma expresada en una actitud del hombre en su medio; en otras palabras, es la esencia misma de la educación.

El maestro don Jorge Lazo Arrasco manifiesta que «el único camino que le queda al hombre es la educación», no existe otro. En otros términos, el fin de la educación es el hombre y estos son fijados por una escala de valores, que constituyen los «ideales» tanto del hombre como de su comunidad. La educación no es una dádiva (mendicidad), es una obligación ineludible de todo Estado, ya que la ley y la moral así lo establecen. La gran tarea o fin de la sociedad es formar al hombre con principios, con conocimientos, con valores; en otras palabras, formarlo hasta hacer de él un hombre de bien. El hombre debe ser universal, cuyos valores practicados deben ser reconocidos en todas partes y por todas las sociedades, ya que el actuar bien se ha dado en todos los tiempos y lugares del mundo. Hay que indicar que todos los sistemas educativos de todas las latitudes que giran en torno al hombre siempre buscan el «bien», lo que, en otras palabras, es la practicidad de los valores. No puede haber educación sin libertad, ambos son sinónimos, ya que tanto el maestro como el alumno deben tener libertad de acción para poder desarrollarse.

### **Fin fundamental de la educación**

El artículo 13° de la actual Constitución Política señala que la educación tiene por finalidad el desarrollo integral de la persona humana. Ello significa que nuestro sistema educativo debe promover de manera permanente el desarrollo integral de la persona humana, y contribuir a su formación intelectual, profesional y académica, y su realización en todas las dimensiones. «De esa manera, el ser humano tendrá que ser formado como persona, de acuerdo con sus propias características e inclinaciones; pero también tendrá que recibir una educación que lo convierta en un ciudadano responsable y participante. Tendrá que brindarle formación en su desarrollo personal y también para su mejor inser-

ción en la familia y la sociedad. Deberá promover sus dimensiones físicas, psicológicas, espirituales, intelectuales y emocionales» (Bernaes, 1999, p. 218).

El fin general de la educación tiene que ser congruente con la vida del hombre y su naturaleza que constituye la esencia misma. La educación contribuye de manera eficiente en la formación integral de nuestros educandos y en la construcción de una sociedad democrática sin exclusiones. Para lograr esta finalidad tiene que estar comprometida toda la sociedad en su conjunto a través de acciones con valor educativo.

Ya que la educación es de carácter humano, tiene fines sociales, económicos, culturales, políticos, etc. Es social porque el pueblo pertenece a una comunidad social; es económico porque de niño recibe y de grande retribuye a la sociedad; es cultural porque el hombre aprende cada día cosas nuevas, y es político porque tiene el derecho a gobernar y ser gobernado. El fin de la educación es el objeto o motivo por el que algo se realiza. De esa manera, la educación pretenderá llegar a todos sin discriminación, ofreciendo igualdad de oportunidades a todos. El fin intrínseco de la educación es el perfeccionamiento intencionado del hombre en cuanto a tal. Cualquier otra finalidad que pudiera establecerse solo será lícita en cuanto sirva a esta intrínseca finalidad.

La educación, en consecuencia, se convierte en un instrumento indispensable a fin de que cada integrante de la sociedad pueda asumir de manera consciente sus derechos y asuma un rol protagónico. La educación es sinónimo de progreso, de ahí la labor inmensa que nos espera no solo por mandato constitucional, sino también por una exigencia imperante de hacer cumplir el fin fundamental de la educación.

## **Educación en valores**

Tenemos un deber hacia nuestros alumnos: educarlos y enseñarles a construir un mundo mejor, un mundo axiológico distante de la violencia. La mejor forma de enseñar valores, sin duda, es mostrar al educando con la práctica. De ahí que los maestros enseñan más con lo que ellos mismos son y hacen que con lo que escriben y dicen. Es importante cultivar en el aula la tolerancia, la solidaridad, la comprensión, la justicia, etc., para crear un ambiente idóneo donde el educando viva los valores democráticos.

La educación en valores es un trabajo sistemático a través del cual y, mediante actuaciones y prácticas en nuestras instituciones educativas, podemos desarrollar aquellos valores que vienen explicitados en nuestra Carta Magna vigente, y en nuestra Ley General de Educación N.º 28044, sustento de nuestra democracia.

Valor es lo que vale la pena para el hombre y vale la pena lo que tiene significación en su vida. «Hablar de valores significa, entonces, hablar de la vida humana, pero no de una vida humana vacía, estéril, mecánica, sino de una vida precisamente intencionada, llena

de significación, proyectada hacia la cultura, adherida al carácter humano del individuo que la vive. Vivir la vida significa, puntualmente, realizar valores, cumplir el designio humano, participar de la cultura, crear cultura» (Fermoso, 1997, p. 178).

Insertar en las instituciones educativas la práctica de los valores es formar al educando para que se oriente hacia el valor real de las cosas. Por esta práctica, las personas imbuidas en el proceso educativo reconocen y respetan la dignidad de todos. Los valores que configuran el respeto del ser humano constituyen el fundamento de un diálogo que hará posible la paz entre todos los pueblos. El mundo de los valores también es la guía del ser humano en sus deseos de autorrealización y perfección. El educando que transita en ese universo de valores debe inclinarse siempre por todo aquello que sea noble, justo y valioso.

Los valores se adquieren desde el hogar durante los primeros años y luego en la escuela, donde los maestros juegan un papel importante en la formación del educando. Son los valores los que enseñan al educando a comportarse adecuadamente, estableciendo una jerarquía entre las cosas.

La educación en valores ocurre todo el tiempo. Los estudiantes aprenden no solo de lo que escuchan, sino también de lo que ven que personas que ellos respetan (modelos), hacen y los resultados que obtienen. La responsabilidad de los docentes y los padres de familia es inmensa y no termina en situaciones formales.

Tanto en el hogar como en la escuela deben compartirse y practicarse valores eje partiendo del amor, que es la base fundamental de la buena convivencia tanto en el seno familiar como en el calor de la escuela. Otros valores imperativos en nuestro desarrollo son, entre otros, la solidaridad, la justicia, la lealtad, la sinceridad, el respeto, la tolerancia, la esperanza, el diálogo, la honestidad, la responsabilidad, la prudencia, la amistad, el agradecimiento, la generosidad, la perseverancia, la paz, la puntualidad, el sentido del humor, etc.

Dada la objetiva crisis de valores que se observa en el mundo actual, la transmisión y la promoción de los valores morales se han convertido en la preocupación educativa más saltante en los últimos años. Casi todos los sistemas educacionales se han ocupado de manera constante y sostenida de la transmisión de conocimientos, de la adquisición de habilidades y competencias académicas, pero en cuanto a estos objetivos educativos, que sin lugar a dudas son importantes, muy rara vez se ha contemplado la idea de introducir de manera prioritaria la educación moral de los alumnos; esta se ha dejado generalmente al azar o a que surja de manera espontánea en nuestros niños. Creemos que a los niños y niñas no se les debe enseñar sólo a hablar o asumir de manera abstracta y formal principios y valores; sino que se hace imprescindible promover situaciones de aprendizaje que les permitan formarlos de modo coherente y comportarse en forma moral en todos los aspectos cotidianos de la vida. (Benites, 2008, p. 34)

## Educación en la diversidad y en igualdad

La educación inclusiva tiene que estar enmarcada en lo que significa educar en la diversidad y en igualdad para todos, en el respeto de los derechos de todos. La diversidad se refiere básicamente a las diferencias que existen entre los individuos, ya sea de orden étnico, de religión, de género, de situación socioeconómica, de estilos de vida, etc. A pesar de que la diversidad es una situación natural, ha estado en el origen de conflictos sociales, violaciones de derechos humanos y guerras. «Las diversas formas de exclusión y discriminación son expresiones del conflicto que genera convivir con la diversidad. La diversidad podría ser asumida como un problema o posibilidad. Una mirada homogeneizadora, de intolerancia y discriminación hacia el diferente, puede asumirla como un problema. Pero una mirada de aporte a la construcción de una sociedad plural, con un proyecto de desarrollo que supere la exclusión, la considerará como una posibilidad de aprender a convivir con el diferente, en un marco de justicia, respeto y democracia» (Del Valle, 2008, p. 10).

La inclusión en la diversidad tiene origen social y es importante para el aprendizaje. La escuela tiene que ser el laboratorio de desarrollo donde se debe atender en la mejor de las formas las diferencias individuales con un enfoque multidisciplinario, tanto en lo social, cultural, económico y en lo psicopedagógico. Esta atención preferencial de la diversidad en la inclusión educativa parte precisamente del hecho de que somos distintos los unos a los otros y que, por tanto, las diferencias no constituyen excepciones. En tal razón, la escuela debe asumir un rol protagónico llevando a la práctica el importantísimo valor de la igualdad, con una educación para todos y con todos.

Es digno de destacar la labor que realiza el Ministerio de Educación en transformar la política educativa tradicional de escuelas «especiales» para las personas con discapacidad hacia una educación inclusiva. Esta acción, que es saludable, debe ser gradual para esperar los buenos resultados que se quiere.

Cabe señalar que las necesidades educativas de los alumnos, que tienen su origen en las diferencias culturales, sociales y personales, están también relacionadas con el tipo de situaciones que vive cada uno en la escuela. Un argumento de peso para llevar a la práctica constituye la integración, que va a permitir la aceptación y el apoyo del entorno para alcanzar una educación de calidad para todos. La escuela debe estar preparada y superar las deficiencias en el servicio educativo, para de esa forma identificar las necesidades educativas del educando y proporcionarles la ayuda que requiere en su proceso de enseñanza y aprendizaje, y su progresión con relación al currículo escolar.

Somos seres semejantes porque tenemos iguales derechos, pero también somos diferentes porque tenemos características particulares, individuales o grupales que nos distin-

guen de los demás. La diversidad no solo está referida a los que sufren de discapacidad, sino también está a aquellos que son diferentes a los demás y que, de hecho, son una minoría, como las niñas embarazadas y los niños con dificultad de comunicación porque son quechuahablantes. La tarea es grande y hay que encaminarnos a buscar una sociedad mejor.

## **¿Qué queremos de la educación?**

Esta reflexión no pretende ser irreflexiva por discusiones bizantinas. Es, más bien, de una grave preocupación, por lo que nuestro sistema educativo todavía no logra superar las barreras del ayer y del hoy, por lo que impide su real desarrollo.

Hace más de medio siglo, todas las naciones del mundo afirmaron, mediante la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que toda persona tiene derecho a la educación, sin embargo, a pesar de esa sentencia moral y de los importantes esfuerzos realizados por nuestros gobiernos, persisten miles y miles de niños sin posibilidad de acceder a la educación elemental. La práctica autodestructiva ha negado toda posibilidad de desarrollo en la formación de los hombres.

Nadie podría negar que la educación constituye el más preocupante pilar de los pueblos en vías de desarrollo, con sus altas potencialidades espirituales, las que propenden fundamentalmente al desarrollo integral del educando. La educación debe darse para todos sin exclusiones ni desigualdades de ningún tipo. El Estado debe cumplir con su deber ético de fomentar y cumplir con el mandato constitucional de que todos tenemos derecho a educarnos en los diversos niveles educativos que existen en nuestra legislación educacional. Es necesario que la educación, desde sus primeros grados, fomente en el educando la conciencia jurídica con la finalidad de que seamos capaces de vivir dentro de los moldes de una democracia social, cultural, política, económica y axiológica.

En los planes y programas de renovación se alienta a que se fomente la modernidad sin excesos alienantes, que se fomente la teoría del justo medio para que todos tengamos el convencimiento de que estamos marchando hacia una sociedad donde predominen los valores de lo justo, lo lícito, lo encomiable y de lo solidario. Estos valores no surgen por generación espontánea, sino que deben entregarse con amor y vehemencia a los niños, jóvenes y universitarios que pueblan nuestras aulas. En otros términos, se aspira categóricamente a un proceso educativo, que respetando la universalidad, no se sienta esclavo de modelos que vienen desde muy lejos y que no han resultado muy aptos para resolver nuestros problemas.

Más allá del ideal educativo está la realidad que vive contrastada con la política educativa y con la política nacional. De ahí surgen los problemas. El Perú, así como muchas naciones en igual o peor condición, sufre en carne propia el problema educacional que

se manifiesta por una ausencia de liderazgo del Ministerio de Educación, reducida inversión en el sector, falta de idoneidad del currículo para la realidad de nuestros pueblos, falta de materiales educativos, entre otros, que trae consigo la baja calidad en el servicio educativo. El Estado lamentablemente no puede atender como es debido la demanda social, lo que origina, en consecuencia, desórdenes sociales que atacan mayormente a las poblaciones más vulnerables.

Si en verdad queremos una educación de tolerancia y paz, esta debe reflejarse en un proceso de reorganización de la educación nacional con nuevos currículos acordes a nuestra realidad y la dignificación del magisterio con salarios justos que le permitan vivir dignamente. Más allá, los medios de comunicación también tienen que colaborar en su importante gestión en la búsqueda del mejoramiento de la calidad educativa.

### **Educación e interculturalidad**

En un país como el nuestro, el de todas las sangres, según expresión feliz de José María Arguedas, tan variado, multiétnico, multilingüe, con regular cantidad de analfabetos, con una exigente religiosidad y con diversas formas culturales no ha sido tan difícil lograr patrones más o menos uniformes a fin de que nuestros pueblos reciban una eficiente educación. Nuestra peruanidad es indiscutible, pero nuestra identidad sigue siendo un propósito.

La identidad está en relación a quien es uno; a nuestro reconocimiento y valoración y la manera afectiva de considerar a los demás como semejantes a nosotros. Poseer una identidad significa lo nuestro, algo típico e intransferible. Supone coordinadamente una «conciencia histórica», que nos debe llevar a convencernos de nuestro rico pasado común.

La identidad vista desde el orden histórico hace posible las siguientes interrogantes: ¿qué somos?, ¿qué queremos?, ¿de dónde venimos? y ¿hacia dónde vamos? Si tomamos en cuenta los veinte mil años de cultura a que se refiere el sabio Julio C. Tello, llegaremos a la conclusión de que nuestra actual identidad es muy tenue. No somos exactamente quechuas, tampoco aimaras ni yungas, ni muchicks, somos una amalgama de todos esos elementos que se agruparon en un entorno a una etnia mayor que fue el Tahuantinsuyo, al cual admiramos, respetamos, evocamos y mencionamos. Sin embargo, nuestro sistema educativo recoge poco o nada de aquella estupenda civilización aplaudida por insignes hombres de la talla de León Pinelo, Tomás Moro, Arnold Toynbee, Max Uhle y Paul Rivet.

Es destacable enfatizar lo que señala el artículo 8° de la Ley General de Educación, que la educación peruana tiene a la persona como centro y agente fundamental del proceso educativo, y se sustenta en los principios de la ética, la inclusión, la democracia, la interculturalidad, la calidad, etc.

Se tienen que impulsar con fuerza políticas de educación intercultural bilingüe, principalmente en zonas del interior del país, tanto andinas como amazónicas, con la finalidad de cambiar la situación de exclusión y marginación social existente. Tenemos que asumir la gran tarea de promover y valorar el enriquecimiento de nuestra cultura y el respeto a nuestra diversidad cultural.

Somos el producto de muchas tradiciones, mitos, leyendas, creencias y culturas procedentes de diversas latitudes. Somos la fuente infinita para todo tipo de creación. La enorme riqueza cultural que tiene el Perú es reafirmada por José María Arguedas cuando recibe el premio Inca Garcilaso de la Vega en octubre de 1968:

No, no hay país más diverso, más múltiple en variedad terrena y humana; todos los grados de calor y color, de amor y odio, y de urdumbres y sutilezas, de símbolos utilizados e inspiradores. No por gusto, como diría la gente llamada común, se formaron aquí Pachacámac y Pachacútec, Huamán Poma, Cieza y el Inca Garcilaso, Túpac Amaru y Vallejo, Mariátegui y Eguren, la fiesta de Qoyllur Riti y la del Señor de los Milagros; los yungas de la costa y de la sierra; la agricultura a 4,000 metros; patos que hablan en lagos de altura donde todos los insectos de Europa se ahogarían; picaflores que llegan hasta el sol para beberle su fuego y llamear sobre las flores del mundo. Imitar desde aquí a alguien resulta algo escandaloso... (Arguedas, 2011, p. 100).

El artículo 20° de la actual Ley General de Educación señala que se promueve la valoración, el enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conocimientos de los derechos de los pueblos indígenas y de otras comunidades nacionales. Ante ello, el Perú como Estado debe buscar la unidad en la diversidad y fortalecer la peruanidad en la suma de identidades. Es urgente respetarnos todos y cada uno de nosotros a fin de construir una auténtica democracia, basada en la justicia, la inclusión, la tolerancia y la vivencia de una «cultura de paz» que afirme nuestra identidad nacional.

El fin general de la educación tiene que ser congruente con la vida del hombre y su naturaleza que constituye la esencia misma. La educación contribuye de manera eficiente en la formación integral de nuestros estudiantes y en la construcción de una sociedad democrática sin exclusiones. Para lograr esa finalidad tiene que estar comprometida toda la sociedad en su conjunto a través de acciones con valor educativo. La educación, en consecuencia, se convierte en un instrumento indispensable a fin de que cada integrante de la sociedad pueda asumir de manera consciente sus derechos y asuma un rol protagónico. La educación es sinónimo de progreso, de ahí la labor inmensa que nos espera no solo por mandato constitucional, sino también por una exigencia imperante de hacer cumplir el fin fundamental de la educación, que es el desarrollo integral de la persona humana.

El artículo 17° de nuestra Constitución Política señala que el Estado fomenta la Educación Intercultural, según las características de cada zona, preservando las diversas

manifestaciones culturales y lingüísticas del país, y promoviendo la integración nacional. En razón de este mandato, es necesario incentivar el respeto de la cultura para con la otra, en la interrelación de culturas distintas que de hecho producen nuevas manifestaciones culturales. Para ello debe existir toda una política cultural de respeto y tolerancia. La interculturalidad es una acción que promueve el enriquecimiento de una cultura e incorpora rasgos de otras, sin perder los valores y la originalidad de la propia, y, en todo caso, sin perder su identidad y sin abandonar sus propias raíces. Es necesaria e imperante promocionar la integración nacional en medio de nuestra rica diversidad cultural, respetándonos tal cual somos.

La interculturalidad tiene que ser manifestada a través de las actitudes de respeto y valoración equitativa del uno al otro. Es el reconocimiento y encuentro con los demás. Nuestros actos, sentimientos y pensamientos hacia personas identificadas con otras características tienen que ser de tolerancia y aceptación. Jamás se debe tener la actitud del rechazo con síntomas de discriminación o marginación.

José María Arguedas hizo una mixtura de la expresión para poder llegar a todos. Legítima y valora tanto el quechua como el idioma español, de modo que manifiesta que no deben excluirse. Reconoce que los mestizos no han logrado todavía asumir como suyo el idioma importado, lo que, en cambio, el quechua en la práctica constituye su medio legítimo de expresión. Por ello señala, con énfasis en actitud intercultural, la riqueza lingüística que poseemos.

Quando empecé a escribir, relatando la vida de mi pueblo, sentí en forma angustiante que el castellano no me servía bien. No me servía ni para hablar del cielo y de la lluvia de mi tierra, ni mucho menos para hablar de la ternura que sentíamos por el agua de nuestras acequias, por los árboles de nuestras quebradas, ni menos aún para decir con toda la exigencia del alma, nuestros odios y nuestros amores de hombre. Porque habiéndose producido en mi interior la victoria de lo indio, como raza y como paisaje, mi sed y mi dicha las decía fuerte y hondo en quechua. Y de ahí ese estilo de «Agua», del que un cronista decía en voz baja y con cierto menosprecio, que no era ni quechua ni castellano, sino una mixtura. Es cierto, pero solo así, con ese idioma, he hecho saber bien a otros pueblos, del alma de mi pueblo y de mi tierra... (Arguedas, 1986, pp. 31-32).

Es en la escuela donde de manera tangible se muestra nuestra múltiple y variada realidad étnica y lingüística. Los estudiantes se interrelacionan dando a conocer las bondades de sus costumbres, su cosmovisión y prácticas culturales. Las instituciones educativas formadoras se constituyen en verdaderos laboratorios del proceso intercultural, en una actitud permanente de relación y comunicación, en el marco del respeto y reconocimiento mutuo en igualdad de condiciones. Se debe construir la convivencia en la diversidad, en un clima inclusivo y solidario. Se tienen que ejercitar valores comunes que hagan posible el «saber convivir» y rechazar todo signo de discriminación y exclusión. Tenemos que

aceptarnos el uno al otro a través de una interacción armoniosa y cooperante, y reconocer nuestras diferencias y conflictos.

La interculturalidad es tarea fundamental del Estado y de la sociedad, en la construcción de una nación grande donde confluyan todos con la intención de cohesionarse en un proyecto de mediano y largo plazo. El estado debe mostrar mayor interés en mejorar el sistema educativo en concordancia con lo que establecen las normas educativas. Los docentes tienen que saber más para enseñar mejor y con sentido intercultural.

Debemos sentirnos orgullosos de lo que somos, como así lo expresaron con orgullo y, sin rubor, hombres de la talla del Inca Garcilaso de la Vega, José María Arguedas y otros preclaros peruanos.

Con ocasión de recibir el doctorado *honoris causa* en marzo del 2009 por parte de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, nuestro destacado novelista Mario Vargas Llosa expresó lo siguiente sobre nuestro insigne cronista:

Él fue el primer escritor nacido en estas tierras que proclamó sin complejos de inferioridad y con orgullo su condición de mestizo. Fue el primer escritor que utilizó esta palabra de manera no peyorativa; por el contrario, supo vivenciar con orgullo, como una carta de presentación llena de méritos. La palabra mestizo en el Inca Garcilaso de la Vega es un valor. El Inca Garcilaso transformó enteramente el contenido de esa palabra y la cargó de virtudes y de verdad. Él fue uno de los primeros americanos en ver que América Latina era una síntesis y debía serlo, no sólo desde el punto de vista cultural y social, sino también racial, integrando esas dos inmensas, valiosísimas culturas que fueron las que representaban a sus familias, aquel capitán conquistador y aquella princesa inca, nieta de Huayna Cápac, que fue su madre... (Vargas Llosa, 2010, pp. 10-11).

Ahora que más se necesita el afianzamiento de nuestra educación en valores, frente a una sociedad que se muestra arbitraria y vandálica, debemos fortalecer la educación intercultural, que es la generadora de nuevas expresiones culturales, con actitudes axiológicas, como el respeto y el amor a nuestros semejantes. Debe constituirse pronto el gran puente humano, necesario para romper las barreras de la desigualdad y la violencia, y poder construir una mejor sociedad, donde exista el pleno respeto de nuestra diversidad cultural, mediante el ejercicio del diálogo, que debe jugar un papel decisivo en la interrelación de unos y otros mediante condiciones de respeto recíproco y de horizontalidad.

## Conclusiones

1. La interculturalidad vía la educación propone un diálogo entre iguales y en condiciones aceptables, en un intercambio de conocimientos, hacia la consecución de una educación intercultural, inclusiva y diversa.
2. Educar a nuestros estudiantes, enseñándoles a construir un mundo mejor, un mundo axiológico distante de la violencia.

3. La mejor forma de enseñar valores, sin duda, es mostrar al educando con la práctica. Es importante cultivar, en el aula, la tolerancia, la solidaridad, la comprensión, la justicia, etc., para crear un ambiente idóneo donde el educando viva los valores democráticos.
4. La educación cumple un papel importantísimo en el fortalecimiento de la identidad cultural de los pueblos, el intercambio de formas culturales y las buenas relaciones democráticas, que conlleven a la construcción de un mejor modelo de vida.
5. Hay que tomar en cuenta lo que establece el Proyecto Educativo Nacional, en que los docentes deben saber más para enseñar mejor y con sentido intercultural.
6. Las escuelas, los colegios y todos los estamentos educativos deben constituirse en verdaderos laboratorios del proceso intercultural, en una actitud permanente de socialización en un marco de respeto y reconocimiento.

## Referencias

- Ansi3n, Juan (2005). «El reto de la interculturalidad». En *Tarea* N.º 60. Lima, abril del 2005.
- Arguedas, Jos3 Mar3a (1986). «Ensayo sobre la capacidad de creaci3n art3stica del pueblo indio y mestizo». En *Nosotros los maestros*. Lima: Editorial Horizonte.
- Arguedas, Jos3 Mar3a (2011). *Diamantes y pedernales*. Lima: Editorial Horizonte.
- Benites Morales, Luis y otros (2008). *Educaci3n y formaci3n en valores*. Lima: Educap.
- Bernales Ballesteros, Enrique (1999). *La Constituci3n de 1993*. Lima: Editora RAO.
- Consejo Nacional de Educaci3n (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educaci3n que queremos para el Per3*. Lima: Consejo Nacional de Educaci3n.
- Constituci3n Pol3tica del Per3. 1993.
- Dietz, Gunther (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educaci3n: una aproximaci3n antropol3gica*. M3xico: F.C.E.
- Fermoso, Paciano y otros (1997). *Teor3a de la educaci3n*. San Jos3: Eunod.
- Lantar3n N3n3ez, Baltazar y otros (2008). *Redimensionamiento de redes con gesti3n de riesgo y desarrollo sostenible*. Ica: Direccional Regional de Educaci3n.
- Lazo Arrasco, Jorge (1999). *La educaci3n: el 3nico camino que le queda al hombre*. Lima: UIGV.
- Ley General de Educaci3n N.º 28044
- Ministerio de Educaci3n (2005). *La interculturalidad en la educaci3n*. Lima: Dinebi.

- Ministerio de Educación (2013). *Documento nacional de Lenguas originarias del Perú*. Lima: Corporación Gráfica Navarrete.
- Pozzi-Escot, I. (1998). *El multilingüismo en el Perú*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Vargas Llosa, Mario (2010). «Visión del Inca Garcilaso de la Vega y los Comentarios Reales». En Revista *Educa-Tempo* N.º 5, Facultad de Educación, Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

# Interculturalidad: entre nativos, inmigrantes y territorios de aprendizaje

**Julio Eduardo Benavides Campos**

Profesor titular de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia)  
jbenavides@unab.edu.co

## Resumen

En el mundo contemporáneo la extensiva presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), han transformado el modo como procesamos la comunicación, pero también el modo como ésta se procesa en el aula. Este texto aporta elementos para pensar a los sujetos de la educación, los estudiantes, enfocándose en la comprensión de su modo de existencia en esta sociedad —cada día más informatizada— con la finalidad de analizar qué significado pueden tener las TIC en el aula universitaria.

**Palabras clave:** sujetos de aprendizaje, formas de comunicación, cultura digital, nativos digitales

## Abstract

In the contemporary world, the extensive presence of Information and Communication Technologies (ICT) has transformed the way we process communication, but also the way in which it is processed in the classroom. This text provides elements to think about the subjects of education, the students, seeking to locate themselves in understanding their mode of existence in this society, each day more computerized, with the purpose of thinking about what meaning ICTs may have in the university classroom.

**Keywords:** subjects of learning, forms of communication, digital culture, digital natives

## Introducción

El presente texto no es resultado directo de un proyecto de investigación, pero involucra un estudio realizado por el suscrito; del mismo modo, se plasman diversas reflexiones sobre la construcción de un proyecto Educativo del Programa de Comunicación Social

de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional de la UNAB. También, se recogen discusiones surgidas en el proceso de autoevaluación del Programa con el propósito de renovar la Acreditación de Alta Calidad que otorga el Ministerio de Educación Nacional. Bajo esas premisas, este trabajo no se circunscribe a los parámetros propuestos por los organizadores, sin embargo, me ajustaré de manera ecléctica.

### **Un contexto necesario para entender el para qué (objetivos)**

Con el inicio del presente siglo, la Universidad Autónoma de Bucaramanga reflexionaba, junto a otras instituciones educativas, sobre el tema pedagógico en el ambiente universitario, en concordancia con el panorama del sector terciario de la educación, que había empezado a ser punto de atención del Banco Mundial desde el primer lustro de la década de los noventa. Unesco había debatido su futuro en 1998 y, al año siguiente, la Organización Mundial del Comercio (OMC) expuso que el sector educativo debía ser una actividad comercial regulada por el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (Benavides, G.F., 2011).

Este contexto incidió en la manera de pensar la educación superior y, si bien es cierto trajo aspectos positivos, como la urgente revisión del modo cómo las universidades respondían a las necesidades de formación y a las demandas de la sociedad, también trajo como consecuencia un sesgo marcado en responder a un tema de mercado. Una consecuencia lógica al asumir la revisión en el contexto del libre mercado y la competitividad en plena era de globalización fue el definir las posibilidades de homologar estudios y favorecer la movilidad internacional.

Es así que se generó en la Comunidad Europea el proyecto *Tuning*, cuyo objetivo apuntaba a ver el modo de generar un espacio común en la educación superior, iniciativa que tuvo su réplica en el proyecto *Tuning* América Latina. En este contexto surge una reflexión en la que se inserta la noción de nativos digitales para referirse a los sujetos usuarios de las TIC de base informática, quienes tienen un dominio *de nacimiento* en torno a las distintas herramientas que en la actualidad se disponen para producir información y comunicación. Al mismo tiempo, quienes no tienen esa marca de nacimiento se vuelven inmigrantes dentro de un mundo tecnologizado.

Es aquí cuando se introduce el término interculturalidad. Y se hace entendiendo que al hacer referencia a lo intercultural, estamos pensando en sujetos ubicados en universos culturales distinguibles entre sí y en el que tiene lugar un flujo de intercambios en igualdad de condiciones. Si se hiciera el ejercicio de trasladar esta noción al contexto del aula universitaria, nos sonaría, ciertamente, extraño, pero en el contexto en el que, hoy en día, se desarrollan las discusiones, el hecho de que se considere que quienes ocupan

la posición de estudiantes dentro del aula son parte de una generación a la que se le considera como *nativos digitales*, torna el escenario en intercultural, dado que la condición de quienes están en la posición de docentes no lo son. Incluso tendrían la posibilidad de migrar hacia la «cultura digital». Dicho esto, se pone sobre la palestra la posibilidad de considerar un ejercicio de extrapolación de lo intercultural para realizar una lectura del espacio de enseñanza/aprendizaje en las universidades.

### **Sobre el modo de plantear la cuestión (desarrollo)**

En este punto es necesario recurrir a la casuística, dado que la intuición y el conocimiento que se produce, como parte del intercambio dentro de la comunidad de docentes universitarios, no se puede dar por sentado. La exploración del modo tiene lugar en espacios de formación virtual o presencial, en los que se hace uso de herramientas insertas en ese espacio de lo *aborigen nativo*.

Nos referimos a espacios de formación y no de educación, porque en el proyecto educativo de la Universidad Autónoma de Bucaramanga se define el aprendizaje como un proceso que tiene lugar en el sujeto, como parte del ejercicio de su propia autonomía. Esta anotación se considera importante, pues en la idea de interculturalidad, la otredad es trascendental. En este caso se considera que educar es un proceso externo al sujeto, por definición; y, formar, es un ejercicio en el que prevalecen las dinámicas que se generan en el otro (que aprende).

Ahora bien, ¿qué define esa otredad? En el escenario ‘clásico’ por no decir el que se define desde la institucionalidad educativa, esa otredad es propia de la condición de ‘dicente’, es decir, de quien inicia un proceso cuyo recorrido y sus contenidos le resultan ignotos al estudiante. La diferencia surge por una condición que se define en la frase: no sabe y viene a la universidad a aprender. Las tendencias contemporáneas, dentro de las cuales se mencionan a la formación y evaluación por competencias, subrayaron que ese ‘otro’ en el proceso educativo cuenta con unos presaberes que deben ser tenidos en cuenta para generar esos procesos propios del saber hacer en contexto.

Los presaberes son tomados como cuando se habla de la prehistoria, siendo un antes con el que se cuenta, pero que debe modificarse para encarar un momento en el cual el registro de la realidad debe enmarcarse desde el conocimiento científico o, en otros casos, desde las estéticas dominantes. El espacio del aprendizaje busca que los concurrentes adopten el discurso de la ciencia, por lo tanto la idea de orden y control sobre los discursos es parte del ejercicio de inscripción en una comunidad académica.

### **¿Qué pasa con el otro?**

El otro, por así decirlo, es *incluido* como parte de una dinámica que se repite periodo tras periodo de formación, sumando una serie de informaciones/conocimientos que se

involucran en un modelo hegemónico en la educación superior, que ha sido producto de la apertura de este sector como una mercancía más: la formación por competencias<sup>1</sup>.

Eso hace que los presaberes, mencionados líneas arriba, sean considerados como las competencias de entrada, una suerte de capital cultural con el que llega el estudiante, y que se distingue de lo conceptualizado en el modelo de contenidos o en el mencionado escenario clásico. De manera sintética, el concepto de competencias encierra la idea de que los sujetos sean capaces de ‘saber hacer en contexto’ y eso pasa por una formación integral en el que ese hacer y ese saber esté soportado por el ser ciudadano, en ejercicio de la autonomía del sujeto moderno.

En este entendido, el *otro*, el sujeto de la formación o la educación se vuelve importante, pero, quién sería ese *otro* en el contexto contemporáneo. Prensky (2001) se refiere a que los estudiantes viven una situación de discontinuidad singular respecto de su anterior generación y que esa situación diferente se relaciona con el hecho de que nacieron inmersos en un mundo en el que la tecnología digital se encontraba extendida en todos los ámbitos de la vida. Manifiesta que:

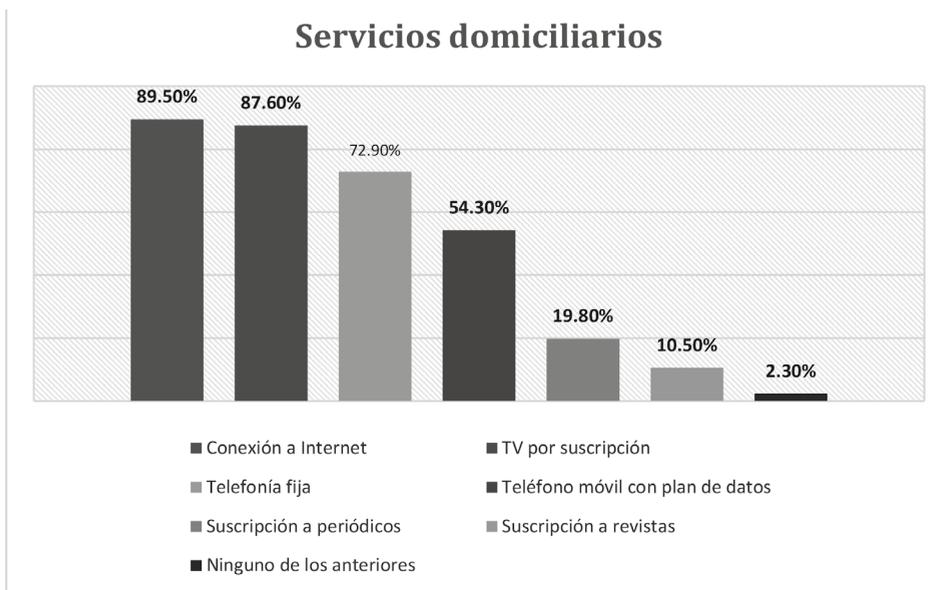
[...] resulta evidente que nuestros estudiantes piensan y procesan la información de modo significativamente distinto a sus predecesores. Además, no es un hábito coyuntural sino que está llamado a prolongarse en el tiempo, que no se interrumpe sino que se acrecienta, de modo que su destreza en el manejo y utilización de la tecnología es superior a la de sus profesores y educadores (Prensky, 2001, p.5).

Sin embargo, frente a esa versión optimista y casi naturalista de Prensky, aparecieron otras voces, como la de José Luis Orihuela (Vergara Sirvent, 2014), quien manifestó que los nativos digitales no nacen alfabetizados en la cultura digital y que pensar la red dentro de las aulas no era un asunto tecnológico sino metodológico. Esta posición reenfocaba el tema de la cultura digital y su relación con el aula, pero ¿qué podemos decir de quienes llegan a esas aulas? Para ello vamos a retomar algunos aspectos que se recogen de una investigación realizada por el suscrito y que remite a la construcción de un perfil como consumidores de medios y dispositivos digitales<sup>2</sup>.

Una primera cuestión a subrayar versa sobre las condiciones que están presentes en torno a la conectividad y a una serie de servicios domiciliarios, como se puede apreciar en el siguiente gráfico:

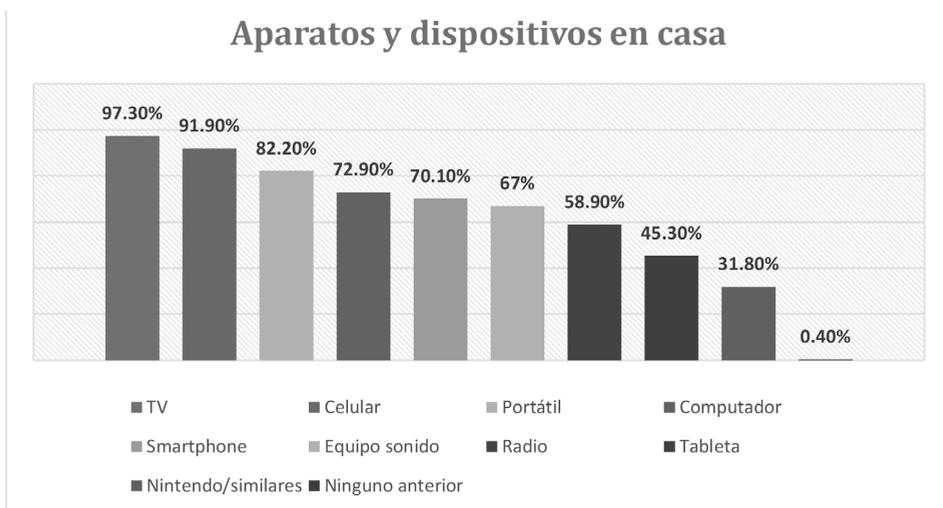
1 Este modelo, implementado desde el Proyecto *Tunning* América Latina, fue adoptado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Primero, en la educación básica primaria y secundaria y, posteriormente, en la educación superior. Las universidades, como la UNAB, vieron en el modelo una oportunidad para implementar modelos pedagógicos que romperán con la educación contenidista.

2 La investigación lleva el título de «Consumo cultural y cultura digital en población joven de Bucaramanga» y se tuvo como unidad de análisis a una muestra de 258 estudiantes, de manera central de la UNAB y como elemento de contraste, quienes estudiaban en una universidad pública de la ciudad de Barrancabermeja. Los resultados que se presentan corresponden a la aplicación de una encuesta realizada en el año 2014.



**FIG. N.º 1 Disponibilidad de servicios domiciliarios relacionados con medios y TIC**

Lo primero a anotar es que la conexión domiciliar a internet, la suscripción a TV y la telefonía fija son los servicios con los que mayoritariamente cuenta este sector de la ciudad de Barrancabermeja. Incluso, al hacer el ejercicio de discriminar a estudiantes de estratos económicos de menores recursos, el porcentaje de hogares con conexión a internet, superaba el 77%. Continuando en la misma línea del espacio del hogar, también se preguntó por los aparatos y dispositivos con los que cuenta dicha población, obteniendo los siguientes resultados:



**FIG. N.º 2 Existencia de aparatos y dispositivos en los hogares de los encuestados**

La prevalencia del televisor como un aparato típicamente hogareño se confirma; sin embargo, al no tener una cifra exacta de cuántos hay en cada casa, es muy difícil establecer si también se confirma aquello de ‘la familia en torno al televisor’ (práctica que dudamos sea común, hoy en día). Los cuatro siguientes aparatos y dispositivos que siguen con el mayor porcentaje obtenido, apuntan al espacio de las TIC (celular, portátil, computador y *smartphone*), mientras que otros relacionados con el mismo tipo de dispositivos, vinculados a TIC, como las consolas de videojuegos, apenas son poseídos por casi un tercio de dichos hogares (31.8%), siendo incluso su uso menor que el de los aparatos de radio (58.9%).

Otro aspecto que llama la atención es que las tabletas, aun cuando su costo es accesible a la población<sup>3</sup>, no llegan a estar presentes ni en la mitad de los hogares en los que viven los estudiantes encuestados (45.3%). Frente al dato anterior y pensando en el carácter individual de los encuestados, quienes como consumidores son sujetos a satisfacción, se indagó por la disponibilidad de uso personal de aparatos y dispositivos, siguiendo el esquema de opciones para la pregunta en la que se indagaba por la disponibilidad en el hogar, encontrándose lo siguiente:

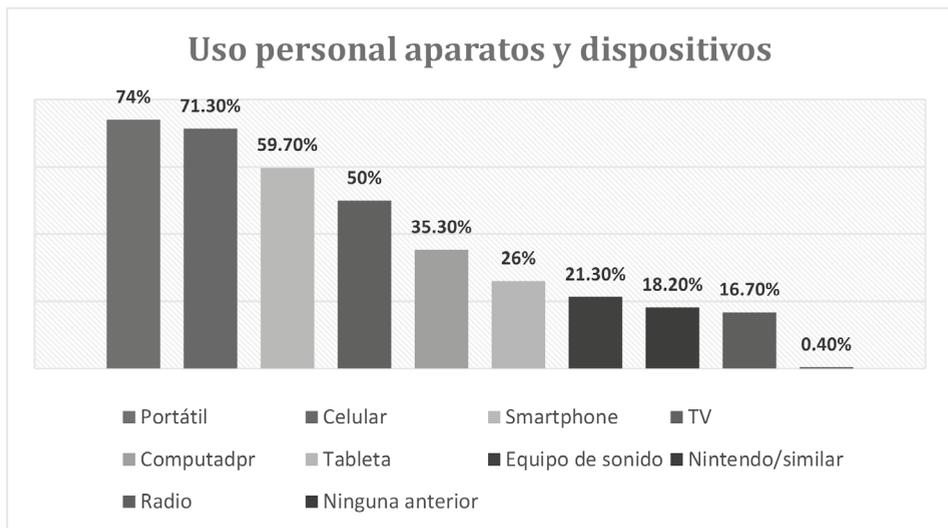


FIG. N.º 3 Disponibilidad exclusiva en uso personal de aparatos y dispositivos

Aquí lo notable es el *abandono* del uso personal de aparatos como el receptor de radio (16.7%), la aún prevalencia de otros como el televisor (lo que nos dice que hay más de uno en cada hogar), y que para este segmento de estudiantes universitarios las tabletas han perdido terreno en la tenencia personal (35%) frente a las existentes en el hogar.

3 Una tableta de siete pulgadas y de marca conocida en el mercado puede conseguirse por el equivalente a 85 dólares americanos, mientras que un portátil de marca conocida no se consigue por menos del doble del precio de la tableta.

Otros, como las consolas de videojuegos nos hablan de un elemento más que es de uso individual, si se compara el 45.3% que existe en los hogares, frente a la disponibilidad de uso personal que es de casi la tercera parte (18.2%).

Si se hace un paréntesis, respecto de los datos, y se observa qué comprendería mirar los datos a la luz de concepciones, podemos decir que cuando García Canclini (1999) acuña la definición de consumo cultural como «el conjunto de procesos de apropiación y usos de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio, o donde al menos estos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica» (p. 42), los términos de *apropiación* y *usos* están comprometidos, como señala Martín Barbero (1999), al comentar los aportes de García Canclini y del modo como se abrevia de Michel de Certeau, con el:

[...] análisis de los usos sociales que, siempre en relación con las prácticas, pero también a un momento y a un lugar, permite abordar la cuestión de los sujetos. Se trata de un análisis de esa otra cara de la cotidianidad que es la de la creatividad dispersa, oculta, la de la productividad inserta en el consumo, la de esos 'modos de hacer' que, reacios a dejarse medir en términos estadísticos, remiten a la cultura popular en cuanto resto hecho de saberes inservibles a la colonización tecnológica y estilo: mezcla de 'inventiva técnica y resistencia moral' (p. 12).

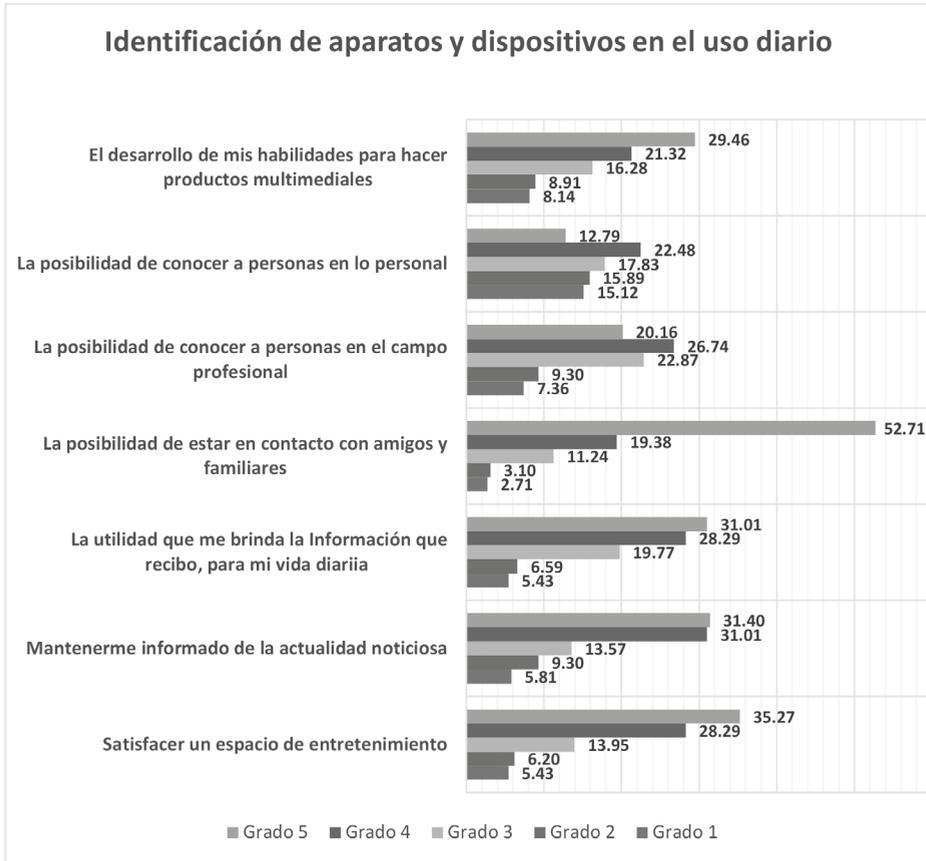
De lo anterior se desprendieron dos cuestiones que Elizabeth Lozano (1999, p. 55) enunció de la siguiente manera: la primera es que:

[...] el sujeto, por tanto, no puede entenderse sino como la voz por la cual los discursos sociales *pasan*; como la intersección que aglutina y mezcla, sobreimpone y segmenta, manifiesta y expresa a los mismos; la segunda, implica dejar de preguntar «cómo es que las audiencias entienden o interpretan los productos de los medios» para inquirir, en cambio, de qué manera «las prácticas cotidianas organizan tanto a las audiencias como a los textos». (Peterson, 1987, p. 38)

## **Un nodo para formular preguntas (resultados)**

Aquí es donde se genera un nodo para pensar el significado de hacer una lectura más densa de aquello que los números evidencian y que se vincula a la dimensión cultural y, por lo tanto a la noción ya nombrada de la cuestión intercultural en el aula de las universidades, si se recoge aquello que se cita y que refiere a la manera cómo las prácticas cotidianas organizan tanto a las audiencias como a los textos. Claro, de aquí surgen dos cuestiones: la primera es que el escenario educativo no está prefigurado para interpelar a los estudiantes en su condición de consumidores; lo segundo, si las prácticas organizan el conjunto de recursos a ser empleados en el aula, esto refuerza la afirmación de Orihuela respecto de que el asunto de la educación y el aula no es una cuestión tecnológica, sino metodológica. Dejemos estas dos cuestiones para agregar algunos elementos para la discusión.

En la investigación citada se formuló una pregunta para apreciar el valor que los aparatos y dispositivos tenían en la vida cotidiana de los estudiantes, en aspectos relacionados con el hecho de estar informados, con la utilidad concreta de dichos recursos y con su relación en espacios de sociabilidad. En el siguiente cuadro se muestran los resultados<sup>4</sup>.



**FIG. N.º 4 Funciones de aparatos y dispositivos en la vida cotidiana**

Lo que se destaca en cuanto a la respuesta sobre el mayor grado de importancia es el poder estar en contacto con amigos y familiares (52.7%), y si se sigue en orden descendiente, entre los más importantes se encuentran el satisfacer un espacio de entretenimiento (35.27%), el estar informado de lo que pasa (31.4%) y la utilidad que la información tiene en la vida diaria (31.01%). Es decir, aspectos relacionados con la sociabilidad, el entretenimiento, el estar informado y el manejo de la cotidianidad. Estos tres últimos pueden agruparse bajo la categoría del contexto, en un sentido pragmático y de sentirse parte de algo.

<sup>4</sup> Las opciones se marcaban según una gradación en la que 5 era muy importante y 1 era escasamente importante. Debían marcarse todas las opciones, asignándoles un grado de importancia.

Una forma de complementar la valoración anterior se puede encontrar en una pregunta que cierra el cuestionario y que interroga a los encuestados acerca del tipo de página web preferida a la hora de navegar por internet. En dicha indagación se permitía marcar un máximo de tres opciones. Los resultados se muestran en el siguiente gráfico:

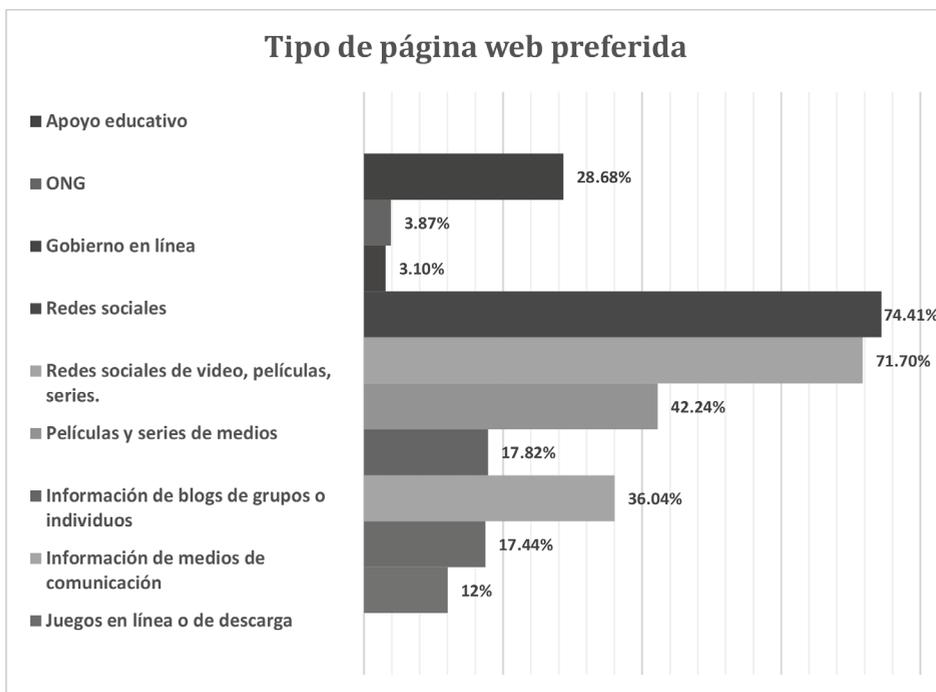


FIG. N.º 5 Preferencias por tipo de página web

En este gráfico se hace evidente que espacios relacionados con la sociabilidad y el entretenimiento (74.41% y 71.70%, respectivamente) ocupan los dos primeros lugares de preferencia, siguiendo en ese orden las páginas de películas y series (42.24%) y la información de medios de comunicación (36.04%). Este elemento objetivo puede darle concreción al conjunto de valoraciones expresadas, como un campo de opciones que llenan las expectativas e intereses de los encuestados. Es de notar que la opción por la preferencia de páginas educativas es significativa (28.68%), sin embargo, la amplitud de información de apoyo educativo puede ir desde páginas como El rincón del vago hasta los de los repositorios universitarios o los de revistas especializadas.

Lo anterior resume un conjunto de indicios acerca de la relación que los estudiantes universitarios construyen en base a los aparatos y dispositivos ligados a medios de información y comunicación, así como al modo cómo valoran la navegación en internet. Las evidencias muestran que su valor no radica en la búsqueda de otros modos de relación, al menos no prioritariamente, si por ejemplo uno ve los resultados que tiene la opción la

posibilidad de conocer a personas en lo personal, cuyo porcentaje más relevante se ubica en un segundo lugar (22,48%) en términos de la importancia que tiene para el encuestado. Es decir, lo que podríamos denominar como ‘usos sociales’ no constituyen innovaciones radicales, al menos no se hacen visibles desde los parámetros de la encuesta aplicada.

Hay otros aspectos que son interesantes de observar, como el que se desarrolla cuando se pregunta al estudiante en función a la idea de ‘multitarea’, aspecto que no es nuevo, dado que la escucha musical mientras realizan las tareas es propio de la generación del suscrito<sup>5</sup>. En el caso que se muestra que los nativos digitales<sup>6</sup> «consumen datos simultáneamente de múltiples fuentes; esperan respuestas instantáneas; permanecen comunicados permanentemente y crean también sus propios contenidos. En general, utilizan el acceso hipertextual en vez del lineal» (Vergara Sirvent, 2014), es decir, no es solo la escucha radial de otros tiempos, sino una interactividad con distintos medios bajo una modalidad distinta.

### **Algunas preguntas (conclusiones)**

Uno de aspectos más relevantes de los últimos 15 años ha sido el desarrollo de propuestas pedagógicas, dentro de las cuales la educación virtual ha sido, probablemente, la que más favorecida se ha visto, al contar con herramientas que permiten pensar, desde ambientes virtuales de aprendizaje, su uso.

Sin intentar hacer un balance sobre sus logros y limitaciones, es cierto que en la educación presencial, el uso de las herramientas propias del desarrollo de las TIC también se han hecho presentes, y plataformas como *Moodle* son usadas con frecuencia en Colombia, pero también aplicativos de naturaleza no específicamente educativa, como *WhatsApp*, lo cual es innegable, pero ¿cuál es su significado cuando se observa evidencia de que su uso está definido por lo que Lozano señalaba, su significado dentro de una práctica cultural.

Socializar y entretenerse es el valor prioritario que parecen tener los aplicativos y dispositivos vinculados a las TIC y, en muchos casos, se apela a su traslado para cumplir otras funciones, las propias de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta cuestión hace recordar los tiempos en los que la televisión fue introducida en el aula, porque se partía del hecho de que significaba atractiva para los estudiantes y, por ende, utilizarla como vehículo de otros contenidos iba a propiciar que el aprendizaje fuera más efectivo.

5 En la década de los 60, en el Perú empezaron a comercializarse pequeñas radios a transistor que permitieron a una generación poder satisfacer de manera individual los gustos musicales que no se compartían en la casa, ritmos ligados a la emergencia del rock'n roll acompañaron la realización de las tareas del colegio y la universidad.

6 El texto también menciona, citando a Alejandro Piscitelli que el ser nativo digital no es una condición etaria sino de la forma como se vive: digitalmente.

Pese a que se ha avanzado considerablemente, es medular tener en cuenta que son jóvenes y que serlo implica una existencia a partir de una corporalidad *in-formada*<sup>7</sup> y de la «tribalización como una manera de resistir, así como de la presencia de estas identidades, como identidades dispersas» (Margulis & Urresti, 1998). Dicho de otra manera, y en referencia a la interculturalidad, no hay, culturalmente, un solo tipo de joven en las aulas universitarias.

En ese sentido, los procesos identitarios incorporan el hecho de que son consumidores o, en caso extremo, rechazan la sociedad de consumo, pero, en ambos casos, está integrado en la vida de ellos en la medida que actualmente todo aparece subalterno al mercado, incluso la identidad del estudiante universitario trata de impregnarse, desde las propias instituciones, con la de un *cliente*, cerrando las posibilidades a dar cabida a otras visiones que lo identifiquen más allá de una relación contractual en el que el único vínculo es el servicio, como si el término *alma mater* solo respondiera a ese factor.

De la mano con lo anterior, el cuestionamiento sobre el significado de ser «nativos digitales», propuesto por Orihuela, frente a lo que proponía Prensky, es un elemento a tener cuenta, porque muchas de las inserciones de soporte tecnológico en el aula, suponen un dominio de lo tecnológico como dimensión de la vida y más allá del mero manejo de determinadas herramientas. Esto es apreciable en los cursos virtuales<sup>8</sup>, lo cual deriva en la pregunta de por qué la dificultad tiene lugar, si se trata de «nativos digitales».

Esbozando una suerte de cierre del presente estudio, habría que afirmar que existe cierto avasallamiento en el modo cómo pensamos la cultura digital, muchas veces reduciéndola a los aparatos y dispositivos, así como a las posibilidades de conectividad, sin examinar qué significaría pensar sobre sus usos sociales en contextos educativos, incluyendo la revisión de preguntas acerca de la realidad que discurre.

Como decía un texto cuyo título no recuerdo: la respuesta es sí, pero, ¿cuál es la pregunta? Del mismo modo, la respuesta es afirmativa cuando hablamos de TIC y de cultura digital, pero, ¿cuál es la pregunta?

## Referencias

García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.

<sup>7</sup> Nos referimos a cómo el cuerpo joven se enviste de objetos de consumo para significar lo juvenil; es decir, lo juvenil se inscribe como una dimensión que parte del consumo cultural.

<sup>8</sup> El suscrito lleva diez años desarrollando cursos en el programa de Comunicación Social de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, con la plataforma Blackboard. Más allá de las bondades y limitaciones de dicha plataforma o de que exista cierto desdén por parte de algunos estudiantes, su uso se hace poco familiar para ellos.

- García Canclini, N. (1999). «El consumo cultural: una propuesta teórica». En G. Sunkel. *El consumo cultural en América Latina* (pp. 72-95). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Lozano, E. (1999). «Del sujeto cautivo a los consumidores nomádicos». En G. Sunkel. *El consumo cultural en América Latina* (pp. 96-113). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Margulis, M., & Urresti, M. (1998). «La construcción social de la condición de juventud». En C. Cubides, M. C. Laverde Tiscano, y C. E. Valderrama H. *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 3-21). Bogotá: DIUC-Siglo del Hombre Editores.
- Martín Barbero, J. (1999). «Recepción de medios y consumo cultural: travesías». En G. Sunkel. *El consumo cultural en América Latina* (págs. 47-71). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Prensky, M. (20 de noviembre de 2017). *Nativos e inmigrantes digitales*. Recuperado de [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Sunkel, G. (1999). *El consumo cultural en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Sunkel, G. (1999). «Explorando el territorio (Introducción)». En G. Sunkel. *El consumo cultural en América Latina* (págs. 15-46). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Sunkel, G. (2004). «El consumo cultural en la investigación en comunicación en América Latina». *Signo y Pensamiento*, 9-24.
- Vergara Sirvent, I. (10 de junio de 2014). [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/262972033\\_Los\\_Nativos\\_Digitales\\_en\\_la\\_sociedad\\_de\\_las\\_nuevas\\_Tecnologias\\_de\\_la\\_Comunicacion\\_y\\_la\\_Informacion](https://www.researchgate.net/publication/262972033_Los_Nativos_Digitales_en_la_sociedad_de_las_nuevas_Tecnologias_de_la_Comunicacion_y_la_Informacion).

# **Modelo de enseñanza para el diseño de proyectos de investigación en posgrados en Ciencias Sociales y Humanas: El perfil del docente y su importancia en la enseñanza de la investigación**

**Lina María Osorio Valdés**

Coordinadora de posgrados de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes. Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia. Magíster en Tecnología Educativa. Especialista en Necesidades Educativas Especiales. Licenciada en Educación Infantil.

losorio3@unab.edu.co

## **Resumen**

Enseñar investigación va más allá de ofrecer al estudiante ideas y lineamientos para elaborar un documento como requisito de grado. Lo ideal de las universidades es que luego de que sus egresados cursen un programa de posgrado desarrollen competencias investigativas que les permitan continuar aportando a una sociedad, región y país. Para lograrlo es fundamental identificar quiénes enseñan actualmente a investigar y cómo se han preparado para ello. Tener conocimiento de estos elementos permitirá ofrecer herramientas de formación de maestros, porque si bien a investigar se aprende investigando, es necesario conocer una serie de aspectos teóricos y metodológicos, que no se logran en un único ejercicio. Este artículo comparte la caracterización hecha a los docentes de investigación de universidades de España, Colombia, Chile y México, que participan en un macroproyecto para crear un modelo de enseñanza de la investigación en posgrados en Ciencias Humanas.

**Palabras claves:** docente investigador, posgrados, formación en investigación

## **Abstract**

Teaching research goes beyond offering the student ideas and guidelines for the construction of a document as a degree requirement. The ideal after completing a postgraduate program is that their graduates develop research skills that allow them to continue making contributions to a society, region and country. To achieve this, it is essential to identify who is currently teaching to investigate and how they have prepared for it. Ha-

ving knowledge of these elements will allow to offer tools for teacher training, because although research is learned by researching, it is necessary to know a series of theoretical and methodological aspects, which are not achieved in a single exercise. This article shares the characterization made to research faculty from universities in Spain, Colombia, Chile and Mexico, participating in a macroproject for the creation of a model for teaching postgraduate research in Human Sciences.

**Keywords:** teacher researcher, graduate, research training

## Introducción

El presente artículo es producto de una segunda fase de la investigación «Modelo de enseñanza para el diseño de proyectos de investigación en posgrados de Ciencias Sociales y Humanas». En esta, una vez aplicados los instrumentos de evaluación, es posible analizar la información que para este caso corresponde a la caracterización de los docentes que participan en la enseñanza de la investigación en el nivel de posgrados.

Para llevar a cabo esta caracterización se encuestaron a 22 docentes de investigación de universidades de Chile, Colombia, España, México y Brasil, quienes ofrecieron información sobre su ejercicio como investigadores, experiencia dentro y fuera del aula, estudios, publicaciones y participación activa en redes, a través de un formulario de 49 preguntas, compartido en línea.

Este ejercicio se basa en el supuesto de que muchas veces el docente de investigación se concentra más en direccionar la elaboración de un documento (trabajo de grado, tesis, etc.) que en ofrecer al estudiante las herramientas necesarias para que desarrolle competencias investigativas que le permitan realmente tener un rol como investigador activo dentro de su entorno. Adicionalmente, parece que no estuvieran dispuestos en ninguna parte de los documentos maestros o en las convocatorias para docentes de investigación los requisitos ni las características que debería cumplir quien se encargará de su enseñanza. Por ello, normalmente, el principal criterio a tener en cuenta para seleccionar a quienes se encargarán a enseñar a investigar es que cuenten con un título de doctorado.

## Objetivos

El objetivo principal de la investigación de la que este artículo se deriva es el de «Proponer un modelo de formación en investigación para programas de posgrados en educación y áreas afines en Ciencias Sociales y Humanas». A través de este gran objetivo se espera que, luego de recopilada la información mediante los diferentes instrumentos, se obtenga como resultado un documento en el que se sugiera un modelo de formación, basado en el

diagnóstico realizado a estudiantes y egresados de programas de posgrados en educación. Con esto se busca identificar cómo llegan a este nivel de formación los estudiantes desde sus pregrados u otros posgrados en lo relacionado, específicamente, con las competencias en investigación.

También, en el proceso de construcción de este modelo de formación, se espera caracterizar cómo sucede el proceso de enseñanza de la investigación en cada una de las universidades participantes, y así identificar similitudes y diferencias a lo largo de él, relacionadas con tiempos, cursos, metodologías, contenidos, competencias, etc., y proponer alternativas frente a la manera de llevarlo cabo. Adicionalmente, siendo esta la parte de la que se ocupa este artículo, se aguarda caracterizar a los docentes que se encargan de la enseñanza de la investigación, para a partir de ello proponer perfiles y planes de formación de docentes para investigación, y los ajustes que se requieran en los documentos maestros y guías de los programas de posgrado.

## **Desarrollo**

### *Metodología*

Este ejercicio de investigación mixto se lleva a cabo con docentes de posgrados en educación de universidades de Brasil, Chile, México, España y Colombia, con una muestra inicial de 63 docentes, en los cuales participaron finalmente 22, es decir el 35% del total esperado. Dado que es parte de una investigación macro en la que participan diferentes países, fue necesario un ejercicio de trabajo en red, para de manera simultánea aplicar los diferentes instrumentos diseñados.

En una primera etapa se efectuó todo lo relacionado con el diseño y la validación de los instrumentos, lo que implicó, entre otras cosas, hacer ajustes en ellos en relación con términos, palabras e inclusive idioma. Durante la segunda etapa, se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos en línea, de tal forma que los investigadores tuviesen acceso a la información en tiempo real. La tercera etapa se ha concentrado en analizar la información recopilada sobre los estudiantes de posgrados en educación y el desarrollo de sus competencias como investigadores; los contenidos y las metodologías utilizadas en las diferentes universidades para enseñar investigación; y la caracterización de los docentes encargados de liderar el proceso de formación de investigadores.

Con la información recopilada, se espera, en una etapa final, diseñar un modelo de información que incluya lineamientos frente al rol del docente, los estudiantes, los recursos, el tiempo, los contenidos y las competencias, a manera de propuesta para que se trabajen en un posgrado en educación. Esto con el fin de garantizar un ejercicio de investigación formativa, dentro de los cursos o módulos, que facilite la movilidad de

estudiantes y docentes, el desarrollo de investigaciones entre universidades y países; pero sobre todo la comprensión de la investigación formativa como actitud crítica del aprendizaje, de la enseñanza y del desarrollo curricular (Stenhouse, 2004), destinada a producir y usar el conocimiento para atender a las necesidades del contexto.

La investigación a nivel de posgrados tiene gran importancia desde el punto de vista académico, económico y científico, pero para ello debe estar conectada con la realidad social y económica del entorno, con proyecciones y alcances de impacto, que garanticen el avance y la generación de conocimiento.

#### *Aproximación a la temática objeto de estudio*

Se entiende por 'formación posgradual' a las actividades de formación a las que se accede de manera posterior a la obtención del título universitario de pregrado, y tiene por propósito preparar para la docencia, la investigación, la aplicación tecnológica o el ejercicio especializado de una profesión (Cruz, s.f.). Actualmente, en Colombia es posible hablar de tres grandes niveles de formación de posgrados, que son similares para el resto de países de Latinoamérica:

**Especialización:** Según el Decreto 1001 de 2006, art. 3, «Las especializaciones tienen como propósito la cualificación del ejercicio profesional y el desarrollo de las competencias que posibiliten el perfeccionamiento en la misma ocupación, profesión, disciplina o en áreas afines o complementarias» (MEN, 2006). En la práctica, si bien algunos programas de especialización realizan acercamientos a ejercicios investigativos, ellos no buscan generar nuevo conocimiento o solucionar un problema, sino analizar una realidad o contexto.

**Maestrías:** Las maestrías, que ocupan esta investigación, pueden ser de profundización o de investigación. Según el Decreto 1001 de 2006, art. 6, «Las primeras tienen como propósito profundizar en un área del conocimiento y el desarrollo de competencias que permitan la solución de problemas o el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinario, interdisciplinario o profesional, a través de la asimilación o apropiación de conocimientos, metodologías y desarrollos científicos, tecnológicos o artísticos. El trabajo de grado de estas maestrías podrá estar dirigido a la investigación aplicada, el estudio de casos, la solución de un problema concreto o el análisis de una situación particular» (MEN, 2006).

Por su parte, las maestrías de investigación tienen por propósito el «desarrollo de competencias que permitan la participación activa en procesos de investigación que generen nuevos conocimientos o procesos tecnológicos. El trabajo de grado de estas maestrías debe reflejar la adquisición de competencias científicas propias de un investigador

académico, las cuales podrán ser profundizadas en un programa de doctorado» (MEN, 2006).

**Doctorado:** Según el artículo 7, del Decreto 1001 de 2006, «El doctorado es el programa académico de posgrado que otorga el título de más alto grado educativo, el cual acredita la formación y la competencia para el ejercicio académico e investigativo de alta calidad» (MEN, 2006). El artículo 8, del mismo decreto, hace referencia al objetivo de este nivel de formación, que busca «la formación de investigadores con capacidad de realizar y orientar en forma autónoma procesos académicos e investigativos en el área específica de un campo del conocimiento. Sus resultados serán una contribución original y significativa al avance de la ciencia, la tecnología, las humanidades, las artes o la filosofía» (MEN, 2006).

Independientemente de los fines y propósitos de los diferentes niveles de formación posgradual, en general los modelos apuntan a estrategias de enseñanza y aprendizaje centradas en el procesamiento y la transferencia de información, análisis crítico, formación de conceptos, interpretación de datos, aplicación de principios y tutoriales (Cruz, s.f., p. 7). Por su parte, la selección de docentes para estos niveles se concentra principalmente en la revisión de los títulos (maestría y especialmente doctorado) y la experiencia en investigación, la participación activa en redes, grupos y desarrollo de investigaciones. No hay evidencias de programas de capacitación que ofrezcan al docente herramientas para formar competencias investigativas en los niveles de maestría y doctorado. Es decir, se asume que luego de realizar un posgrado la persona está lista para enseñar a investigar; sin embargo, no es lo mismo enseñar a investigar que hacer una investigación (Izquierdo e Izquierdo, 2010), por lo que se requiere una didáctica para formar y desarrollar hábitos, habilidades y competencias propias de un investigador.

Por tanto, en la enseñanza para la investigación la formación se concentra especialmente en lo relacionado con los procesos, proyectos y trabajos de investigación, es decir, está mucho más enfocada en la formación investigativa que en la incorporación en el perfil profesional del rol de investigador, vale decir, en la investigación formativa, que implica articular variables macro y micro que involucran decisiones políticas para la inversión en ciencia y tecnología, así como aspectos relacionados con el currículo, las prácticas pedagógicas y la didáctica (Rojas & Aguirre, 2015). Por supuesto, esto no solo incumbe a los docentes y al direccionamiento que le dan a su materia, curso o módulo, sino que aquí están involucrados los énfasis (profundización e investigación) de los programas, lineamientos en los documentos maestros de ellos, la concepción desde lo gubernamental de los diferentes niveles de formación (como en el caso de Colombia el Decreto 1001 de 2006) y lo que sucede realmente en el desarrollo de un programa.

Entre los supuestos que se consideraron en este ejercicio estaban:

- Las instituciones de educación prefieren que sus docentes de investigación sean internos, y no docentes invitados.
- Dos de los actores claves dentro del proceso de enseñanza de la investigación son el docente y el director de tesis o trabajo de grado; los dos deben ser investigadores activos que realmente lleven al estudiante a desarrollar el hábito investigador.
- Enseñar a hacer investigación va más allá de presentar al estudiante una serie de teorías, instrumentos y técnicas; es un proceso que requiere desarrollar una serie de habilidades cognitivas, procedimentales, sociales y metacognitivas.

## Resultados

Es común que en el nivel de posgrados quienes enseñan a investigar asuman no solo el rol de docentes, sino también de directores, asesores, tutores, evaluadores y lectores. Estos roles se pueden llevar a cabo de manera paralela, y se sobreentiende que quien ha asumido alguno de estos puede asumir otro, pues ha adquirido experiencia profesional y personal para hacerlo (Jaramillo, Saldarriaga, León, Martínez y Arias, 2015). Para tener alguno de estos roles, el criterio de selección que se tiene en cuenta, en la mayoría de los casos, es que estas personas cuenten con formación en nivel de maestría o doctorado con énfasis en investigación, para lo que se asume que se tiene una experticia en el área de formación y en la investigación. Sin embargo, es necesario no perder de vista que la mayoría de veces estos profesionales no cuentan con formación pedagógica o de elementos didácticos, y si bien investigando se aprende a investigar, para enseñar este proceso se requieren de otros elementos, que los programas de posgrado no necesariamente ofrecen.

Por esta razón, es importante llevar a cabo el trabajo de caracterización de los docentes que enseñan investigación, pues no existe un ejercicio en el que se definan los criterios para ser docente de investigación en posgrados. Para ello se tuvieron en cuenta aspectos demográficos, de formación de contratación, experiencia, publicaciones y participación en redes, que permitieran conocer cómo está compuesto el grupo de docentes que actualmente se encargan de investigar en las diferentes universidades.

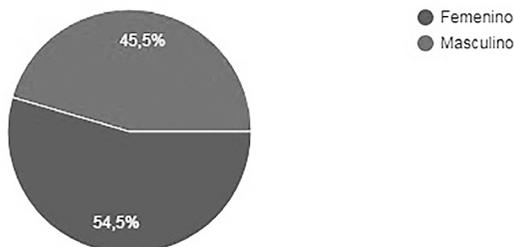
## Datos generales de los docentes

Los docentes de investigación se encuentran en el rango de edad de 32 a 60 años, aunque ellos se concentran mayormente entre los 40 y los 55 años (16 docentes: 72%). En relación con el género, la mayoría de docentes encuestados son mujeres (12 docentes: 54,4%) (ver gráfico 1). Para el caso del tipo de contrato, el 81,8% de los docentes de investigación son a tiempo completo en las instituciones (ver gráfico 2), lo que demuestra una fuerte tendencia por que sean docentes internos (no invitados) quienes lideren los procesos de investigación, para garantizar que conozcan las dinámicas institucionales,

la vinculación con las diferentes líneas y grupos de investigación, y para asegurar que la producción sea reconocida al programa de formación y a la institución.

### 5. Sexo

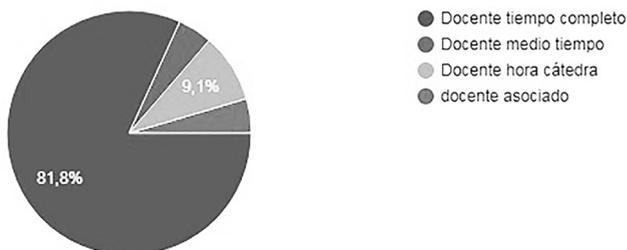
22 respuestas



**GRÁFICO N.º 1 Distribución por género de los docentes-investigadores**

### 8. Tipo de contrato

22 respuestas



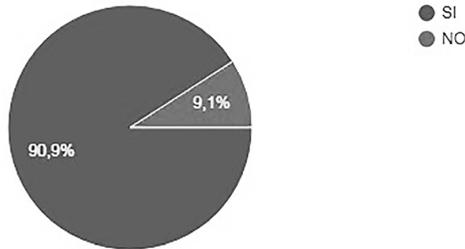
**GRÁFICO N.º 2 Tipo de contratación de los docentes-investigadores**

## Formación académica del docente

Dado que como parte de la investigación se tomó como área de conocimiento la educación, se encuestaron a docentes de los programas de Maestría en Educación de los diferentes países participantes. Entre ellos el 90.9% son licenciados (ver gráfico 3), con estudios de posgrados: especialización (14,3%), maestría (33,3%), doctorado (71,4%) y posdoctorado (19%) (ver gráfico 4). Esta alta concentración como licenciados en la formación base o de pregrado es una ventaja en la medida en que son profesionales formados en didáctica, metodologías, técnicas y estrategias de formación.

### 11. Licenciatura

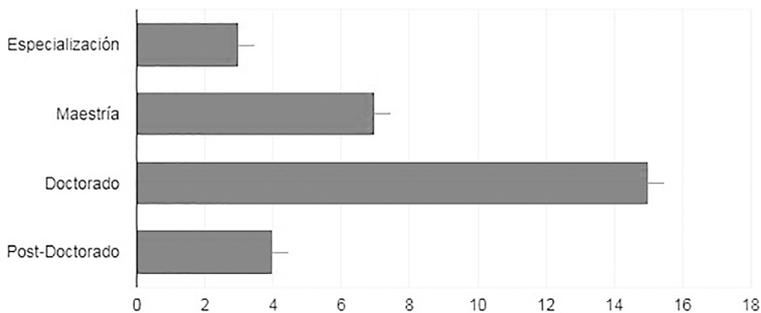
22 respuestas



**GRÁFICO N.º 3 Formación de pregrado de los docentes-investigadores**

### 14. POSGRADO

21 respuestas



**GRÁFICO N.º 4 Formación de posgrado de los docentes-investigadores**

Las maestrías cursadas por los docentes de investigación son muy variadas, aunque todas en el área de las Ciencias Humanas, y entre otras están: historia, práctica pedagógica, filosofía, pedagogía, tecnología educativa, educación y enseñanza de las matemáticas. Para el caso de los doctorados persiste la misma condición, por lo que se encontraron doctores en Educación, Historia, Pedagogía, Filología Española, Psicología, y solo uno de ellos en Ciencias Económicas y Empresariales. Normalmente se espera que quienes se encarguen de la enseñanza del proceso investigativo sean doctores, que no solo tengan experiencia en ejercicios de investigación y divulgación, sino que también posean un conocimiento teórico sobre los diferentes métodos e instrumentos a partir de su experiencia como investigador activo.

## **Experiencia profesional docente**

El 100% de los docentes encuestados ha tenido experiencia profesional docente previamente al ejercicio de la enseñanza de la investigación, especialmente en pregrado y posgrado (95,5%), con una vinculación de tiempo completo en el 81% de los casos y como hora cátedra el 19 % restante, especialmente en el área de las Ciencias Sociales (90,9%). Frente a la experiencia como investigador, es posible organizar tres grandes rangos atendiendo al número de años en los que se encuentran los docentes: entre 5-16 años (27,3%), entre 17-21 años (40,9%) y entre 22-45 años (31,8%).

El 50% de los docentes de investigación ha tenido, además, la posibilidad de trabajar en el sector empresarial. El 90,9% de ellos como empleados y el 9,1% restante como propietario de empresa. Estas empresas son: familiares el 18,2%, sector público el 45,5% y en el sector privado el 63,6%. La gran mayoría de estas empresas (63,6%) son del sector educativo. Finalmente, de los 22 docentes encuestados, solo el 45,5% se ha desempeñado como consultor en su área de conocimiento.

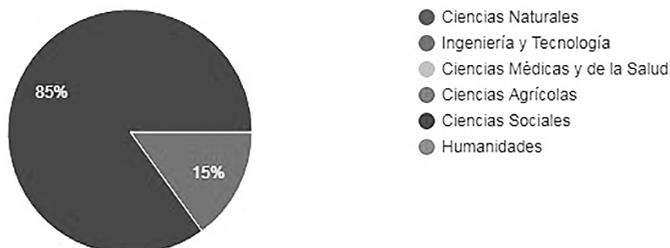
Si bien la edad no está directamente vinculada con la selección del docente de investigación en el ejercicio realizado, sí es necesario que este tenga una formación académica acorde con el ejercicio de investigación a realizar y experiencia docente, elementos claves para poder diseñar sesiones en las que se vinculen diferentes estrategias de enseñanza, didáctica y recursos. Lo ideal, incluso, sería que se tuviese claridad frente a la didáctica de la investigación científica para garantizar no solo la formación en investigación como competencia transversal, sino también para la adecuada formación pedagógica de futuros investigadores que posteriormente lideren grupos y redes de investigación (Izquierdo e Izquierdo, 2010).

## **Experiencia en investigación**

En relación con la experiencia que los docentes tienen en investigación, el 86,4% de ellos ha realizado o participado en ejercicios investigativos en los últimos cinco años en los siguientes niveles: pregrado (31,6%), posgrado (57,9%) y posdoctorado (10,5%). El 42,1% de los entrevistados ha tomado parte activa en más de diez trabajos de investigación, especialmente en el área de Ciencias Sociales (85%) (ver gráfico 5).

### 37. Áreas de conocimiento

19 respuestas



**GRÁFICO N.º 5 Experiencia en investigación de los docentes-investigadores**

Quienes actualmente participan como docentes de investigación han concentrado su experiencia en el nivel de posgrados en diferentes actividades, como tutor de cursos de investigación (77,2%), director de tesis (68,2%), evaluador (54,5%) y participación en eventos de divulgación científica (45,4%), con lo que han dejado ver una amplia experiencia y actividad en el ámbito de la investigación.

Según (Sánchez, 2014 p. 169), enseñar a investigar consiste en «1) fomentar y desarrollar una serie de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica; 2) capacitar y entrenar en algunas formas probadas de generar conocimiento, pues el quehacer científico es un hábito con una larga tradición que recoge sus especificidades en cada campo científico y se singulariza en los rasgos característicos de la institución que forma; 3) ahora falta explicar que enseñar a investigar consiste sobre todo en transmitir el oficio mismo de productor de conocimiento». Por esta razón es fundamental que quien se encarga de este proceso haya tenido la experiencia de realizar diferentes ejercicios de investigación, así como haya desempeñado diferentes roles en este proceso, para lograr así su dimensionamiento, y ser una guía y referente para los estudiantes. Por ello, certificar experiencia en esta área es fundamental en un proceso de selección.

#### **Trabajo colaborativo (cuerpos académicos)**

Producto de este ejercicio de recolección de información es posible identificar la participación activa de los docentes en diferentes espacios académicos, como comités académicos (95,5%), consejos editoriales (68,2%) y redes de investigación (72,7%).

#### **Publicaciones**

Las publicaciones realizadas se convierten en otro indicador clave sobre la experiencia que tiene un docente en el ámbito de la investigación, pues le permite conocer los espacios de

publicación, procesos, requisitos y, por supuesto, demostrar la calidad y pertinencia de su ejercicio investigativo. Para este caso, el 86,4% de los docentes encuestados ha publicado en los últimos cinco años, especialmente en el área de Ciencias Sociales en revistas indexadas (81,8%), revistas con registro ISSN (68,1%), publicación tipo compilación (63,6%), libro (54,5%), memorias de congresos (68,1%) y medios de comunicación (27,2%).

## Gestión

En relación con la gestión, de los 22 docentes encuestados el 81,8% de ellos ha participado en la organización de eventos académicos o de investigación, especialmente en el área de Ciencias Sociales (84,2%).

## Conclusiones

No hay muchas evidencias en la literatura sobre cuáles son las características y los requisitos en términos de experiencia y formación que se espera tenga un docente de posgrados. Pero sí está clara la importancia de los profesores en fortalecer los procesos de formación investigativa en el interior de los programas, más allá de la elaboración de un documento como requisito de grado. Se aguarda que el acompañamiento sea para que el estudiante de posgrado alcance una serie de competencias y habilidades que le permitan continuar desempeñándose como investigador.

Sin embargo, no existe un programa de formación que capacite al docente de investigación en las estrategias, las técnicas y la didáctica de la enseñanza de la investigación. Si bien los programas de posgrado (maestrías y doctorados) ofrecen un acercamiento especialmente teórico y práctico pero desde el desarrollo de la investigación propia, ellos no están diseñados para ofrecer elementos pedagógicos, como la enseñabilidad y la educabilidad de la metodología de la investigación.

Más aún cuando enseñar a investigar desborda los límites de los cursos, talleres o módulos de metodología de la investigación (Sánchez, 1987, p. 33) y la práctica se limita a recabar datos, transcribir entrevistas, aplicar instrumentos, etc. (Sánchez, 1993), lo que dista de desarrollar habilidades investigativas reales. Por esta razón, era fundamental para este ejercicio de investigación caracterizar a los docentes, lo que permitirá evaluar todos los aspectos que convergen en el perfil de un investigador, puesto que según María Ibarrola (1989, p. 13) «la mayor y más profunda formación de los investigadores, en su tipo y grado más específicos, se adquiere a través del desempeño cotidiano de la profesión y de los límites y posibilidades de desarrollo, tanto personal como en el propio campo de investigación, que por lo mismo se logren».

Ibarrola (1987) se refiere a cómo el proceso formativo más poderoso lo llevan a cabo los investigadores al investigar en la práctica cotidiana, y por ello a investigar se aprende

investigando. Esto es, en relación con otros investigadores, publicando, participando en la gestión de eventos, tomando parte en redes, grupos, etc. Esta caracterización de docentes investigadores deja ver cómo quienes lideran actualmente los procesos de formación en investigación en las universidades participantes poseen un vínculo permanente con el ejercicio investigativo. Sin embargo, es fundamental pensar en espacio de formación desde lo pedagógico, que les permita continuar trabajando en sus habilidades docentes.

Parte del ejercicio de investigación macro del que es parte este artículo busca proponer un plan de formación de docentes de investigación y un perfil ideal o esperado del docente de investigación, razón por la cual conocer a fondo sus perfiles, intereses y experiencia se hace necesario. En este primer momento se buscó entender cómo está compuesto este grupo de docentes y lo que sucede en el contexto de la formación posgradual.

## Referencias

- Cruz, V. (s. f.). *Modelos educativos del postgrado: una visión internacional*. Asociación Iberoamericana de Postgrado AUIP. España. Recuperado de <https://www.auiip.org/images/stories/DATOS/PublicacionesOnLine/archivos/modelos2.htm>
- De Ibarrola, M. (1989). «La formación de investigadores en México». *Revista Universidad Futura*.
- Izquierdo Alonso M., Izquierdo Alonso A.M. (2010). *Enseñar a investigar: una propuesta didáctica colaborativa desde la investigación-acción*. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DCIN/article/viewFile/DCIN1010110107A/18677>
- Ministerio de Educación Nacional, *Decreto 1001 de 2006*. «Por el cual se organiza la oferta de programas de posgrado y se dictan otras disposiciones». Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-96961\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-96961_archivo_pdf.pdf)
- Rojas, C. Aguirre, S. La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: Una aproximación a su estado del arte. *Revista Eleuthera*, 2015. Recuperado de [http://vip.ucaldas.edu.co/eleuthera/downloads/Eleuthera12\\_11.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/eleuthera/downloads/Eleuthera12_11.pdf)
- Sánchez, P. (1987). «El caso de la enseñanza de la investigación histórico-social en el CCH». *Cuadernos del CESU*, 6. UNAM: México.
- Sthenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Selección de textos por J. Rudducky David Hopkins, 5.<sup>a</sup> edición. Madrid: Morata.
- Toro, I., Saldarriaga, J., León, M., Martínez, J., Arias, O. (2014). «Competencias docentes para la enseñanza de la metodología de la investigación y la evaluación de trabajos de grado y tesis doctorales en administración» AGO.USB 15. 1, 137-151. Medellín-Colombia. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v15n1/v15n1a08.pdf>



## **Resúmenes de investigación**



# A educação intercultural do programa de escolas interculturais de fronteira (PEIF)

**Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi**

Professora associada da Universidade Federal da Grande Dourados  
GicelmaTorchi@ufgd.edu.br

## **Resumen**

Este trabajo pretende discurrir sobre el PEIF - Programa Escuelas Interculturales de Frontera / MEC / SEB / UFGD que nació con el objetivo de desarrollar una educación intercultural fortaleciendo la formación integral de niños y jóvenes que residen en las regiones fronterizas. El programa PEIF / MEC / SEB / UFGD nació con la intención de movilizar e integrar a la comunidad escolar de modo que la escuela se percibiera como un importante espacio intercultural. Por lo tanto, este artículo tiene por objeto, en primer lugar, discurrir sobre el papel intercultural del PEIF / MEC / SEB / UFGD, en seis municipios en la frontera sur de Mato Grosso do Sul / Brasil hasta el año 2014.

**Palabras clave:** frontera, interculturalidad, escuelas de frontera

## **Resumo**

Este *paper* discorre sobre o PEIF – Programa Escolas Interculturais de Fronteira / MEC/ SEB/UFGD que teve o intuito de desenvolver uma educação intercultural fortalecendo a formação integral de crianças e jovens residentes nas regiões de fronteira. O programa PEIF/MEC/SEB/UFGD nasceu com a intenção de mobilizar e integrar a comunidade escolar de modo que a escola se percebesse como um importante espaço intercultural. Sendo assim, este artigo objetiva, prioritariamente, discorrer sobre o papel intercultural do PEIF/MEC/SEB/UFGD, em seis municípios na fronteira sul de Mato Grosso do Sul/ Brasil até o ano de 2014.

**Palavras-chave:** fronteira, interculturalidade, escolas de fronteira

# ***Nopoki* y su impacto en la formación profesional de jóvenes de pueblos originarios amazónicos: estudio de casos**

**Guisella Ivonne Azcona Avalos**

Docente investigador, Universidad Tecnológica del Perú, colaboradora Universidad Católica Sedes Sapientiae, C18108@utp.edu.pe

## **Resumen**

La existencia de un campus universitario como Nopoki es, en muchos casos, una muestra de ir contracorriente con lo que se estila manejar el concepto de «universidad». Dos instituciones relacionadas a la iglesia católica (Universidad Católica Sedes Sapientiae y el Vicariato Apostólico de San Ramón) dieron nacimiento a Nopoki en Atalaya, región Ucayali. Dicho programa se formó en el 2006 con la finalidad de proporcionar carreras universitarias a los jóvenes de comunidades nativas de la selva peruana. Con más de una década en funcionamiento, existen 4 carreras profesionales: Educación Básica Bilingüe Intercultural (EBBI), Administración, Contabilidad e Ingeniería Agraria con mención forestal. La primera, EBBI, es la carrera fundadora del programa y, por tal, la que más estudio ha tenido en su formación. Luego de tres años de convivencia en el campus universitario en calidad de docente e investigadora, se ha compilado información valiosa que puede ser trascendental para toda institución superior que esté realmente interesada en la verdadera formación de profesionales que provienen de pueblos originarios amazónicos, donde tanto los conocimientos ancestrales como los conocimientos científicos toman protagonismo en su formación profesional dentro de su vida universitaria, sea en la carrera profesional que esté estudiando: ser docente, ser ingeniero agrónomo, ser administrador o ser contador; lo importante es la contribución que darán estos profesionales a sus pueblos, a sus comunidades, a sus familias, después de años de engaños, de terror y de opresión por parte de personas ajenas a su cultura y que se aprovecharon de ellos.

**Palabras clave:** Nopoki, educación intercultural, universidad intercultural, pueblos originarios amazónicos, educación universitaria bilingüe intercultural, formación profesional con enfoque intercultural

# Cenário Educacional Privado e a relação organizacional com suas docentes mulheres

Keila Botan

Dra. Andreza Leão

Catharina Polachini

Dr. Paulo Rennes

## Resumo

O presente resumo do artigo tem como enquadramento teórico o eixo temático 5\_ *Interculturalidade na Educação*. Trata-se de uma análise da forma que uma escola particular da cidade de Araraquara, interior do Estado de São Paulo lida com a Sexualidade em seu sentido amplo de viver os desejos e papéis sociais com suas funcionárias professoras, se elas são impulsionadas a trazer a temática em suas práticas. Temos como objetivos, entender as práticas sobre sexualidade em contextos empresariais de predominância feminina; compreender quanto o autoconhecimento reflete nas escolhas pessoais e nas ações profissionais dentro de sala, e; considerar o entendimento dessas professoras sobre a necessidade de incluir a Sexualidade como eixo temático transversal como indica o PCN. Usamos como método uma abordagem qualitativa a partir de questionários semiabertos com apoio bibliográfico para análise crítica, como implicações para investigações futuras seria interessante abordar formas de como pode-se promover o autoconhecimento das funcionárias na empresa e as melhorias sobre a sexualidade das mesmas, bem como palear necessidades e formas para as professoras trabalharem o eixo de maneira interessante e despreocupada. A pesquisa encontra-se em fase de coleta de dados, as primeiras análises nos mostram que as percepções dentro da empresa mudam de acordo com a funcionária, no entanto as práticas não são melhores em um contexto de predominância feminina. A maioria das mulheres apresentaram dúvidas sobre a forma pessoal de viver e lidar com a Sexualidade em sua forma abrangente e apresentam receios de incluir a temática em suas práticas dentro de sala de aula. Consideramos importante um trabalho com a equipe anterior à prática diária que estimule as mulheres a entender-se e conhecer-se e torne o ambiente empresarial justo e acolhedor para as questões relacionadas à sexualidade feminina e fortalecer as práticas em aula.

**Palavras-chave:** contexto organizacional, sexualidade feminina, formação de professores



**Capítulo VI**  
**Política y gestión de la educación**



# La importancia del liderazgo educativo en la gestión de las escuelas chilenas

**Dr. Mario Martín Bris**

Universidad Alcalá de Henares (España)  
mario.martin@uah.es

**Dr. Juan Pablo Catalán Cueto**

Universidad de las Américas, Facultad de Educación, Santiago Centro  
jcatalanc@udla.cl

## Resumen

Las escuelas chilenas son organizaciones complejas que se encuentran en constante cambio y, con ello, surgen nuevos desafíos para los directores y equipos directivos, quienes deben incorporar nuevas formas para gestionarlas, no solo en el ámbito administrativo sino, sobre todo, en la gestión pedagógica de la enseñanza, los aprendizajes y los resultados académicos de los estudiantes. Por lo mismo, se requiere que los equipos directivos en cada establecimiento, junto con adquirir un compromiso ético con toda la comunidad educativa, cuenten con un conjunto claro de definiciones y fundamentos que orienten sus prácticas y sus necesidades de desarrollo profesional; así como otros actores del sistema escolar, formadores y ejecutores de la política pública requieren elementos que puedan ayudar a seleccionar e identificar rasgos que potencien un mejor desempeño de directores y equipos directivos en general. El presente artículo presenta una reflexión sobre las políticas públicas en educación, que llevan a las escuelas educativas a instalar un liderazgo educativo en la búsqueda de la mejora continua, bajo una metodología de una revisión del estado del arte.

**Palabras clave:** liderazgo educativo; competencias profesionales; escuelas que aprenden; autorregulación

## Introducción

¿Cómo se mide la soledad? ¿El coeficiente de la frustración? ¿Cómo se paga, se juzga, en qué tribunal, una vida quebrantada? [...] ¿Quién se atrevería a proponer que se sancione la mutilación del alma o de la mirada? ¿Cómo probaremos el crimen del desaparecimiento de la esperanza, la masacre interior del futuro, la lengua mordida que nadie fotografió?

¿Puede alguien responder por las emociones que no crecieron; por las manos que no se juntaron, si nadie responde por los niños que se mueren antes de hablar, de gatear, de saber sonreír, los niños que nacen condenados a desaguarse en la larga agonía de sus vidas?... (Dorfman A., 1986).

Tantas interrogantes planteadas hacen ya más de 22 años y que cobran sentido en este momento en que resignificamos todos los ámbitos de la sociedad chilena. Nadie puede invisibilizar o ponerse «rojo» ante problemáticas tan vitales de abordar como la igualdad de derechos de las mujeres, la no discriminación, temáticas de migración e interculturalidad, transexualidad, matrimonio igualitario, ley de aborto, situación de Servicio Nacional de Menores, maltrato infantil, legalización de marihuana, crisis de la iglesia, etc. Pero ¿dónde o en qué recipiente, lugar, organización van a depositarse estas temáticas? ¿Dónde se cuestionan y reflexionan? ¿A qué institución se le «achacan» las respuestas o alcances de las preguntas tan profundas planteadas a modo de preámbulo de este probatorio? ¿A quién se le comisiona o encarga atender estos asuntos? Respuesta antigua: a las escuelas, pues querámoslo (o no) la llamada institucionalidad tiene su referente más inmediato en las organizaciones que aportan a la construcción de seres humanos; personas que, una vez articulados múltiples dispositivos (valóricos, éticos, cívicos, físicos, emocionales, espirituales, culturales) darán como resultado seres humanos felices, plenos, integrales, útiles a la sociedad. Siendo así, no a cualquiera se le ha de depositar la responsabilidad o laboriosa tarea de «Educar». No es tampoco tarea fácil determinar quién o quiénes han de liderar estas comunidades cuyo «cliente» es un «alma sensible». Alma, que como dice el párrafo inicial, puede ser mutilada, castrada, mordida si un líder no releva una cultura ontológicamente humanizante, integral y regida por estándares éticamente trascendentes, que establecen niveles de desarrollo no solo de aprendizajes, sino también dan cuenta de la integralidad del ser.

Por eso, en la actualidad, en una sociedad en permanente cambio sujeta a los influjos de la tecnología e innovación, es preciso prestar atención a la importancia del liderazgo como una variable decidora, crucial en las organizaciones educativas. Liderazgo que requiere comprender, aprehender e impregnarse del contexto en el cual se desenvuelve. Insistimos: «no cualquiera puede liderar una comunidad educativa». No es amiguismo. No se trata de favores ni complacencias políticas, no es apellido ni «pituto» es servicio público a la luz de lo declarado en la constitución política del país: «Educación como un derecho», «un bien social». A ello debe orientarse el deber ser de cada líder, esto es: la construcción de un ciudadano.

## **Desarrollo**

Creemos que el éxito de las instituciones educativas se debe al conocimiento profundo que tiene el líder del contexto en el que despliega su gestión. Un liderazgo promotor de

desafíos que satisfaga la necesidad de desarrollar competencias transversales (comunicación, colaboración, creatividad y espíritu crítico) que aseguren el éxito en esta sociedad del conocimiento. Scoot (1981) ha enfatizado, la interdependencia de la organización con respecto al ambiente, poniéndose de manifiesto la evidencia de que ninguna organización existe aisladamente, sino en un contexto determinado por factores físico-naturales y socio-culturales.

Las comunidades educativas no pueden permanecer pasivas, estáticas. Es necesario que el líder fomente líneas de apertura al entorno para promover y potenciar la implicación de la comunidad en las escuelas. Se trata de estimular la interacción escuela-comunidad. Martín Moreno (1996) indica al respecto: «Progresivamente se ha ido advirtiendo la necesidad de reclamar la cooperación entre escuela y la comunidad con el objetivo de reducir la separación existente entre la vida de las aulas y la vida de fuera de las aulas».

Ello exige del líder un plan estratégico innovador que le permita actuar, tanto a nivel interno de los centros como a nivel externo. A nivel interno, por la necesidad de mejorar los centros educativos, promover la formación docente y diseñar currículos adaptados. A nivel externo, porque para adecuar los procesos educativos a las nuevas demandas sociales es imprescindible que el líder fomente la participación dinámica de la localidad. En síntesis, el líder debe reconstruir la cultura escolar diseñando estrategias que permiten la configuración de estructuras organizativas y didácticas contextualizadas en base a las características, singularidades, necesidades, intereses y motivaciones del entorno donde se ubican (diversidad escolar)

Obviamente, en una sociedad marcada por la diversidad y las diferencias (individuales y colectivas), habrá comunidades diversas, aulas diversas, docentes diversos que necesitan «marcos» para el desarrollo de los procesos educativos. Los llamados a hacer la bajada de cada uno de estos referentes son los «mentores» o guías, es decir, líderes que comprenden la cultura organizacional de la escuela, investigan la acción e iniciativas individuales de la comunidad educativa, gestionan el cambio a través de enfoques integrales que promueven una reforma o renovación escolar (liderazgo para el aprendizaje), crean capacidades para el aprendizaje estudiantil, manteniendo su liderazgo con foco en el proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje. A su vez, crean oportunidades de formación docente relevantes para las necesidades formativas de cada docente y que están alineadas con las prioridades del desarrollo de la escuela (Liderazgo adaptativo); aseguran consistencia y un rápido desarrollo a través de un diagnóstico preciso de los progresos de la escuela junto con una senda bien definida de mejora (Liderazgo estratégico) y fomentan una reforma a nivel del sistema mediante la adopción de una variedad de roles extraescolares y el uso activo de las redes (Liderazgo sistémico). En resumen, orientan su quehacer hacia una mejora continua.

Las tendencias actuales establecen que cada centro debe definirse por su propia cultura. Es decir, dentro de la organización se configuran propiedades socioculturales, de tal forma que cada una desarrolla aspectos peculiares que la definen e identifican como consecuencia de haber desarrollado y definido su propia cultura (la escuela como organización).

Por todo ello se hace necesario que el líder y su equipo comprendan la cultura organizativa de cada comunidad educativa. Cada centro escolar presenta una doble dimensión: a) se manifiestan como estructuras jerárquicas, donde los procedimientos formales rigen las relaciones entre los miembros y la distribución funcional de las tareas y b) se presentan con una cierta individualidad o identidad, reflejada en sus proyectos educativos, como una cultura con costumbres, tradiciones y valores propios que el líder debe no solo conocer, sino hacer una relectura consciente de estos y relevarlos. Por todo esto es que las escuelas son instituciones peculiares. Es una organización de reclutamiento forzoso, tanto en el aspecto legal como en el psicológico y social. Este hecho condiciona las actitudes y comportamiento de los usuarios (Santos Guerra, 1992, p. 161).

El contexto escolar se convierte en una condición, estructural y funcional, si la cual no es posible una cultura en una organización, es decir, la convivencia en el mismo contexto y la interacción entre todos los miembros. En este sentido, es imprescindible que las comunidades educativas no den la espalda a la realidad, detectando y dando respuestas a las necesidades que emergen en el día a día, cualificando la formación del conjunto de los escolares, niños y niñas.

Las demandas sociales sobre la actuación de la educación, sus líderes y profesorado han supuesto para éste una profunda revisión de su acción, llegándose a plantear el liderazgo educativo como la principal vértebra o como un pilar sostenido por la política pública, pues este liderazgo transformacional supera el modelo educativo-instructivo y de mera transmisión y administración para pasar a un modelo de promoción y desarrollo de educación en y para la diversidad (Muñoz y Maruny, 1993; Sánchez Palomino y Torres González, 2002; López Melero, 2005), sin exclusiones, respondiendo a los principios de calidad y equidad. Una respuesta trazada en la normativa y desarrollada desde el principio de autonomía de las comunidades escolares.

Este modelo exige un nuevo planteamiento de escuela, dirigida a la calidad, no discriminatoria, participativa, que asume la heterogeneidad como factor de enriquecimiento, una escuela inclusiva, abierta a la diversidad (Ainscow, 1995).

Supone también un liderazgo enfocado en la globalidad de la ley, que resalta los principios de calidad, equidad e integralidad; atento también a los fines que subyacen a

la diversidad: pleno desarrollo, respeto a las libertades fundamentales, educación para el ejercicio de la tolerancia y la libertad, la formación en el respeto a la pluralidad.

Desde esta perspectiva, debemos manifestar nuestro convencimiento de que tanto el liderazgo como la organización escolar toda, son dos ámbitos que no pueden entenderse sin la continua convergencia entre lo expresado en la ley y en los diferentes marcos referenciales, siendo complejo de determinar quién depende de quién. Lo que sí es concluyente, que la acción directiva implica procesos de apropiación de normativas y marcos vigentes, atendiendo a que estos permiten orientar el quehacer directivo, encauzando la organización: nada queda al azar. Se reduce el hacer improvisado y la gestión se hace viable y óptima, en función, además del marco socio-histórico-político donde se desarrolla. Se trata de «la ordenación más adecuada de la totalidad de los elementos que interactúan en una determinada comunidad escolar, orientada al desarrollo eficaz de su proyecto educativo (Cardona, 2001, p. 96), poniendo al centro de todo el quehacer a la «persona».

Con todo lo anterior, resulta difícil pensar en un liderazgo que no releve a la «persona» (estudiante, niño, niña, familia, sociedad) desde una perspectiva ética, constituyéndose el líder en un modelo de esta mirada. Para muchos líderes los valores inherentes al ser humano se relegan al olvido, considerados por muchos como tradicionales y anticuados. Pese a esto nunca hubo un momento y un lugar más propicio para relevar a líderes éticos, cuya presencia y práctica posibilitan una mayor conciencia e infunden entusiasmo a la comunidad, a los otros líderes escolares y sus pares. Líderes que revisan y vuelven a alinear su forma de encarnar el liderazgo de manera de potenciar el «imperativo moral» de la educación (Fullan, 1993) fruto de una reflexión y no de una reacción.

Este líder no puede perder de vista a aquello a lo cual está llamado a servir: a los niños y niñas de su país. No puede obviar el propósito de la educación como una formación para la vida (Strike, 2007). En efecto, el liderazgo escolar ya no es conceptualizado únicamente en términos de eficiencia técnica, sino como una actividad esencialmente moral y ética (Fullan, 2003; Sergiovanni, 1992; Shapiro y Stefkovich, 2011; Starratt, 2004).

Liderar las escuelas en el siglo XXI es tener como principal objetivo formar personas que se involucren de manera exitosa en relaciones humanizantes. La labor educativa consiste en una vocación de cuidado con una especial preocupación por las «relaciones» (Giles, 2010, 2011a; Noddings, 1995, 2010). Es imprescindible que los equipos directivos conciban el aprendizaje como una actividad moral y lideren sus comunidades de manera ética, esto es, ampliar la noción de ética hacia un concepto más inclusivo de vida humana, una forma de ser en la vida, una esfera mucho más amplia que apunta a una comprensión acerca de lo que significa vivir en plenitud. En otras palabras, el liderazgo ético es más que un conjunto de habilidades y competencias blandas y que se expresa en todo lo que realiza el líder. Reiteramos: el liderazgo ético se orienta hacia la persona.

Los individuos y sus relaciones constituyen el centro de su quehacer. Es una invitación a sostener un diálogo crítico sobre los propósitos de la educación y sobre la interrogante de cómo alcanzar dichos propósitos: formación integral (Bolívar, 2010).

Las experiencias de «estar en relación» muestran que: cuando la relación importa, la experiencia es, comprometida, conectada y respetuosa. La pregunta resulta urgente ¿cómo generar en las organizaciones relaciones éticas?... Cada miembro de una organización debe compartir la responsabilidad del estado de ánimo que se vive en ella. Las relaciones no son un componente prescindible. Se trata de poner en práctica el concepto moral y ético, con todas sus implicancias, de que las relaciones ya están presentes e importan.

El líder no debe olvidar que su forma de ser influye en el modo en que los otros actúan con los demás. En resumen, un líder ético vive en pos de un profundo compromiso moral y ético con interrelaciones claves, humanas y conectadas. Hace realidad un estilo que modela relaciones de cuidado individual y organizacional. Sintona con las sutilezas del contexto debido a la sensibilidad desarrollada, además ejerce una sabiduría práctica adaptada al contexto: es capaz de sintonizar, tiene tacto, construye confianza, resuelve problemas, con alto conocimiento moral y profundidad reflexiva. (Noddings, 2010)

## Conclusiones

En conclusión, lo que el líder hace se relaciona con quien es y esta forma de ser no se desarrolla de manera aislada, sino en relación con otras. Implica una forma de estar juntos. Otro aspecto relevante de considerar es que los mejores intereses de los/las estudiantes deben ser el elemento central en la formación e indagación de un líder (Stefkovich, 2006).

Está claro que el contexto, las realidades, los desafíos e innovaciones juegan un rol clave al momento de orientar a los directivos a prácticas educativas humanizantes que permitan cambiar la escuela y la vida de niños y niñas. Pero el líder debe cultivar como su principal competencia no solo brindar respuestas éticas a un contexto, sino más importante, a transformar dicho contexto.

Mediante la reflexión crítica se posibilitará que podamos ser cada vez más conscientes de la importancia de generar y vivenciar buenas prácticas que sintonicen con el contexto, así mejorar la gestión y liderazgo institucional en el día a día, innovando, regenerando y repensando las mismas y posibilitando no solo que mediante estas buenas prácticas enseñemos a nuestros docentes, sino que aprendan de nosotros, cuestión esta última de máxima relevancia.

No olvidemos que ya no podemos seguir atrincherados en nuestras propias comarcas u opinión. Es tiempo de instaurar habilidades colaborativas, pues todo el mundo nace para construir desde la alteridad. El trabajo en equipo es un secreto a voces pertenece únicamente a quienes lo construyen, esperan y entregan.

## Referencias

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid :Narcea.
- Bolívar, A. (2010). «El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones». *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. www.psicoperspectivas.cl
- Cardona, J. (2001). *Elementos de teoría organizativa del centro escolar*. Madrid: Sanz y Torres.
- Giles, D.L. (2011a). «Relationships always matter in education: Findings from a phenomenological inquiry». *Australian journal of Teacher Education*, 36(6), 80-91.
- Fullan, M. (1993). *Change forces. The depths of educational reform*. Londres: The Falmer Press.
- Martín-Moreno, Q. (1996). *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid: Sanz y Torres.
- Muñoz, E. y Maruny, LL ( 1993). *Aprender a enseñar. Fundamentos de la didáctica general*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Noddings, N. (2010). «Complexity in Caring and Empathy». *Abstract*. Número especial V, 6-12.
- López, M. ( 2005): «Una cultura escolar más humanizada». *Cuadernos de Pedagogía*, 346, mayo.
- Santos Guerra, M. A.( 1992). «Agrupaciones flexibles :Un claustro investiga». *Cuadernos de Pedagogía*, 206.
- Scout, W.R. (1981). *Organizations:Rational, Natural, and open Systems*. Englewood Cliffs;NJ: Prentice-Hall.

# Competencias docentes y progresión académica desde la perspectiva de los estudiantes de Universidad Tecnológica Inacap, sede Valdivia, Chile<sup>1</sup>

**Patricia Ferrada Toledo**

Dra. en Planificación e Innovación Educativa, Directora del Área de Humanidades y Educación, Inacap, p\_ferradat@inacap.cl

**Silvia García Leiva**

Mg. en Educación mc. Política y Gestión Educativas, silvia.garcia02@inacapmail.cl

**Pablo Rivera Riverac**

Mg. en Educación mc. Política y Gestión Educativas, pablo.rivera@uss.cl

## Resumen

Inacap asume un enfoque de aprendizaje basado en competencias, se fundamenta en la centralidad del estudiante y el desarrollo de sus competencias a lo largo de su carrera (Villa y Poblete, 2007). Requiere que encuentre sentido a lo que aprende, progresando paulatinamente en distintos niveles formativos (Baeten, Struyven&Dochy, 2013). Lo anterior, desafía a los académicos a implementar estrategias activas e innovadoras para el aprendizaje, pero también requiere investigar sobre aquellos factores relacionales y del contexto institucional que favorecen la progresión académica. Desde un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo se analiza en profundidad la opinión de los estudiantes de Inacap en la Evaluación de Competencias Docentes (ECD), con la finalidad de conocer las competencias favorables para la progresión académica, diferenciando las particularidades de estudiantes diurnos y vespertinos, la muestra corresponde a  $n = 3.051$ . Los resultados evidencian que los alumnos diurnos valorizan en su mayoría características personales del docente, asociadas a un espíritu de servicio, basada en una interacción personal positiva y disponible, adecuándose a contextos diversos sin perder de vista las capacidades pedagógicas. Los vespertinos reconocen la calidad en la mejora pedagógica,

---

<sup>1</sup> Esta investigación es patrocinada por el FIIDE (Fondo de inicio para investigación y Desarrollo Educativo) Inacap del 2017 que promueve la investigación en temáticas educativas que transformen el quehacer académico.

focalizando su atención en el desarrollo de habilidades intelectuales e instrumentales de sus profesores.

**Palabras clave:** Progresión académica, Perfil docente, Competencias docentes, Competencias Genéricas, Evaluación docente

## Abstract

Inacap assumes a learning approach based on competencies, focusing in the student and the development of their competences throughout their career (Villa and Poblete, 2007). It requires that they find the meaning in what they learns, gradually progressing in different formative levels (Baeten, Struyven&Dochy, 2013). The foregoing, challenges academics to implement active and innovative strategies for learning, but also requires research on those relational factors and the institutional context that favor academic progression. From an interpretive paradigm with a qualitative approach, Inacap students' opinion is analyzed in depth in the Evaluation of Teaching Competences (ECD), with the purpose of knowing the favorable competences for the academic progression, differentiating the particularities of students Day and Evening, the sample corresponds to  $n = 3.051$ . The results show that the Diurnal students value mostly personal characteristics of the teacher, associated with a spirit of service, based on a positive and available personal interaction, adapting to a diverse context without losing sight of the pedagogical capacities. The vespertinos recognize the quality in the pedagogical improvement, focusing their attention on the development of intellectual and instrumental skills of their teachers.

**Keywords:** Academic progression, Teaching profile, Teaching competences, Generic competences, Teacher evaluation

## Introducción

Lobato (2013) define el concepto de competencias como un saber hacer complejo, que se expresa en la actuación sobre una situación percibida como problemática y que para su resolución se movilizan un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes de manera integrada. A nivel profesional se conceptualiza un buen desempeño cuando su concreción está asociada a la resolución de problemas de forma autónoma, en contextos complejos. Por su parte el Informe Tuning (2007) para la Unión Europea planteó una nueva forma de mirar la enseñanza de pregrado y postgrado y concibe los resultados del aprendizaje como desempeños observables tanto a nivel conceptual como procedimental y actitudinal. Este modelo de enseñanza que denomina basada en competencias (EBC) involucra el desafío de contar con una malla curricular que, teniendo una formación generalista en la etapa inicial, enfatiza de manera progresiva el desarrollo de competencias específicas y genéricas.

Lobato (2013) reconoce que este nuevo profesional requiere moverse con cierta seguridad desde la incertidumbre con respuestas creativas, tomar decisiones valorando sus consecuencias y motivado para seguir aprendiendo y desarrollándose tanto personal como profesionalmente.

Gutiérrez (2005) exponiendo que este concepto de competencias requiere la integración de múltiples funciones, como cognitiva, técnica, integradora, relacional y afectivo-moral, como es el caso del respeto hacia una persona o situación. Señala que la función relacional se concreta a través de una comunicación efectiva, que todas implican la movilización de recursos personales y del contexto, son evaluables e incluye procesos mentales, ambientales, interpersonales y culturales. Por su parte, los conceptos de competencias genéricas representan a todos aquellos dominios que explican el éxito profesional porque se consideran claves para el desarrollo de la persona, el futuro profesional y el éxito en la vida, porque trascienden una disciplina específica.

Las competencias genericas, por su naturaleza son de responsabilidad de todo el equipo de profesores, sin embargo, para enseñarlas y exigir las se requiere de un proceso de desarrollo personal que sea intencionado, guiado y facilitado en un clima de confianza, que permita acortar las brechas de entrada en los estudiantes que provienen de ambientes en su mayoría con notorio déficit en la expresión de habilidades sociales, según los estudios diagnósticos desarrollados por Inacap.

Lobato (2013) señala que en Chile no existen estudios sobre modalidades de incorporación de las competencias genéricas en los programas de estudio, que solo el 9,84% de las universidades hacen mención de ellas en las 3 modalidades que propone Villa y Poblete (2007), vale decir, las instrumentales, del dominio interpersonal y sistémicas. En suma, el académico necesita desarrollarse profesionalmente fortaleciendo las herramientas socio-emocionales que movilicen distintos tipos de conocimientos tanto intra como interpersonal en su relación con los estudiantes. Otro de los aspectos que hay que considerar es que cuando se propone desarrollar competencias genéricas se debe tener presente que no todos los docentes universitarios tienen formación específica o especializada en el dominio psicosocial. El profesor universitario funciona como profesional experto en un área específica y en ocasiones la motivación para involucrarse en prácticas que fomenten las competencias genéricas es diversa dependiendo de sus propias actitudes y creencias.

## **Objetivos**

Reconocer cuáles son las competencias docentes favorables para la progresión académica desde la mirada de los alumnos de la Universidad Tecnológica de Chile-Inacap Valdivia con el fin de proponer un perfil actualizado del quehacer docente.

## Objetivos específicos

1. Identificar cuáles son las competencias docentes favorables desde la perspectiva de los estudiantes diurnos de Inacap que tributan a un proceso de aprendizaje efectivo.
2. Identificar cuáles son las competencias docentes favorables desde la perspectiva de los estudiantes vespertinos de Inacap que tributan a un proceso de aprendizaje efectivo.

## Desarrollo

En el actual sistema universitario Inacap vincula la calidad educativa con la progresión académica de sus estudiantes para un egreso oportuno, este objetivo necesita prácticas docentes que activen el desarrollo de competencias. Este estudio toma de la investigación cualitativa su preocupación por el contexto en que se inserta la institución educativa y su relación con lo que sucede en el aula. Además, centra su foco en el profesor y en los factores que influye para mantener una actitud de compromiso y una postura reflexiva de su labor.

El paradigma denominado contextual está siendo utilizado para concebir la formación docente, que demanda investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje que él mismo desarrolla en el aula, como una experiencia situada, que no está desconectada de lo que el profesor siente, de lo que cree de sí mismo, de los demás y del entorno (Freire, 2009).

El propósito del enfoque cualitativo consiste en reconstruir la realidad, tal y como la observan los participantes de un sistema social. En un sentido amplio, Taylor y Bogdan (1986), lo describen como aquel que produce datos descriptivos desde las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable. El estudio del registro de opiniones de los estudiantes en la ECD se entiende como dato de tipo cualitativo porque como lo plantea Pérez (2001) extrae descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de narraciones, notas de campo, grabaciones, registros escritos, entre otros. Desde un enfoque interpretativo busca comprender el significado, como lo describe Ruiz (2012) sacar sentido a las opiniones de los alumnos sobre aspectos que potencian su aprendizaje y progresión. Que responda a un estudio descriptivo no significa que se trate de una observación simple, al contrario, mira en profundidad para comprender la perspectiva del estudiante en su contexto y en la configuración que tienen de él. Como lo señala Canales (2006) la meta es llegar a grandes conclusiones partiendo del análisis de hechos pequeños, pero de contextura densa.

Metodológicamente asume un diseño no experimental porque observa los fenómenos tal y como son en su contexto natural (Strauss y Corbin, 2002). La unidad de análisis corresponde al discurso generado por los estudiantes, mientras que el universo correspondió al total de estudiantes participantes en la Evaluación Docente (n=3.051). Las opiniones fueron revisadas línea a línea, para observar las descripciones detalladamente y levantar dimensiones y categorías de análisis, sobre todos los aspectos que eran reconocidos por los estudiantes y que permiten reconstruir la práctica docente en sus diferentes aspectos.

Luego del análisis y la triangulación con las fuentes teóricas y metodológicas se reconocieron cuáles son aquellos desempeños docentes que facilitan el aprendizaje y tributan a la progresión académica. Para el procesamiento de la información se utilizó el *software* Atlas-ti y se levantaron Redes semánticas que dan cuenta de los aspectos mencionados. Luego se procedió a mapear los códigos de mayor influencia con sus redes semánticas para proceder a analizar los resultados (Ferrada, 2017).

## Resultados

No es fácil ser profesor universitario en la actualidad. Como dice Zabalza (2005) tendremos que acomodarnos a un nuevo perfil de docentes. Los resultados preliminares de esta investigación nos ayudarán a reconocer e identificar cuáles son específicamente aquellas destrezas y habilidades específicas que reclaman los nuevos estudiantes de la Universidad Inacap de Valdivia en el ejercicio docente.

Los códigos que emergieron del discurso de los estudiantes diurnos (ED) y que obtuvieron mayor densidad e importancia formaron la 1.<sup>a</sup> dimensión, denominada *Características personales del docente*, que incluye todas las opiniones que valoran aspectos del Ser del docente. Entre otras características valoran la actitud y buena disposición para apoyar al estudiante, la paciencia y actitud de servicio. A su vez, esta dimensión se encuentra asociada al reconocimiento del buen Docente. Ellas son su preocupación e interés por el aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes, la atención a la diversidad y su forma de enseñar motivadora. Aquí se constata lo señalado por Cabalín y Navarro (2008) en estudios realizados para definir al buen profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos, que refieren a aspectos personales docentes y no a situaciones relacionados al conocimiento disciplinar, ni relativas al manejo pedagógico.

En complemento, las competencias que son necesarias para un desempeño de calidad han sido investigadas por varios autores, entre ellos Zabalza (2003), Villa y Po-blete (2007) Fernández y González (2012), Ayala y Cabrera (2010), Merellano-Navarro (2011), Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras (2010), Ferrada (2017), García (2017). Los autores otorgan importancia a las características personales del docente como ser cons-

cientes de su profesión, tener autonomía, capacidad de motivar y situarse en el lugar del alumno. Incluyen además el respeto al estudiante, ser abierto, capacidad de escucha, comprensivo y con carácter agradable.

Por su parte, Villa y Poblete (2011) señalan que a nivel personal, somos competentes en la medida que alcanzamos logros efectivos y el origen de esos logros está en el perfeccionamiento de lo que denomina nuestras cualidades personales, tanto individuales como sociales. Establecen una tipología de competencias que denomina genéricas que son transversales a cualquier profesión y que consideran valiosas en el desempeño profesional, entre ellas se encuentran las interpersonales, que suponen habilidades sociales, personales y de relación. Villa y Poblete (2011) y García (2017) relevan las destrezas socioemocionales en el profesorado, refiriéndose a la capacidad para gestionar y expresar los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado, aceptando los sentimientos de los demás y basada en la interacción dialógica profesor-estudiante para lograr alinear el desarrollo personal y profesional del estudiante. Para Zabalza (2005) en el mundo de la formación docente el desarrollo de competencias genéricas tiene una importante vinculación con la dimensión personal que determina el ejercicio de esta profesión y se refiere a ciertas características personales como el estilo educativo, creatividad o el trato interpersonal.

La segunda dimensión que reúne las opiniones de los estudiantes diurnos es la capacidad pedagógica. Dicha red está vinculada a 5 códigos que se valoran positivamente y dos que reúnen los aspectos negativos del proceso de enseñanza. Entre los positivos, en orden de importancia, se encuentran: claridad para explicar, valoración de las metodologías y materiales utilizados para el aprendizaje, adaptación al entorno y gestión administrativa y la exigencia para mantener la calidad. Por otra parte, los códigos que incluyen opiniones negativas sobre el desempeño docente son: necesidad de mejora en los aspectos pedagógicos y mejora en los aspectos relativos al proceso de evaluación de los aprendizajes (ver fig. 1).

Se evidencia en los estudios realizados a lo largo de este tiempo que existen ciertas características del docente que son importantes desde la perspectiva de los estudiantes y no se consideran en los procesos de formación y evaluación docente. Para Ferrada (2017), la perspectiva de los estudiantes es que tanto la dimensión personal como la pedagógica se encuentran estrechamente interrelacionadas y se influyen mutuamente.

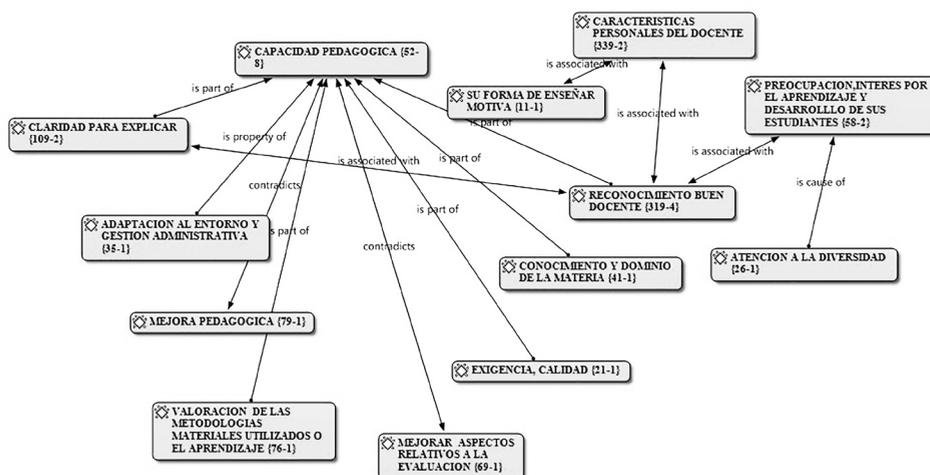


FIGURA N.º 1 Red semántica estudiantes diurnos

En relación con el segundo objetivo, el discurso de los estudiantes vespertinos (EV) da énfasis a los códigos centrales de Reconocimiento del buen docente, la capacidad pedagógica y mejora pedagógica. La capacidad pedagógica la definen los estudiantes como la claridad para explicar, la capacidad de organizar de manera coherente los contenidos, de planificar adecuadamente, ser metódico y el dominio de la materia que enseña. Villa y Poblete (2011) define el concepto de competencias como el buen desempeño en contextos diversos, basado en la activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Para los estudiantes de Inacap Valdivia, la mejora pedagógica hace referencia a la necesidad de desarrollar habilidades para explicar con claridad, mostrar dinamismo, adaptarse a las necesidades del estudiante que estudia de noche, gestionar las inasistencias docentes y habilidades para preparar y aplicar adecuadamente herramientas de evaluación de aprendizajes.

El código de evaluación coincide con los estudiantes de la jornada Diurna. Lo expuesto, se muestra a continuación en la fig. 2.

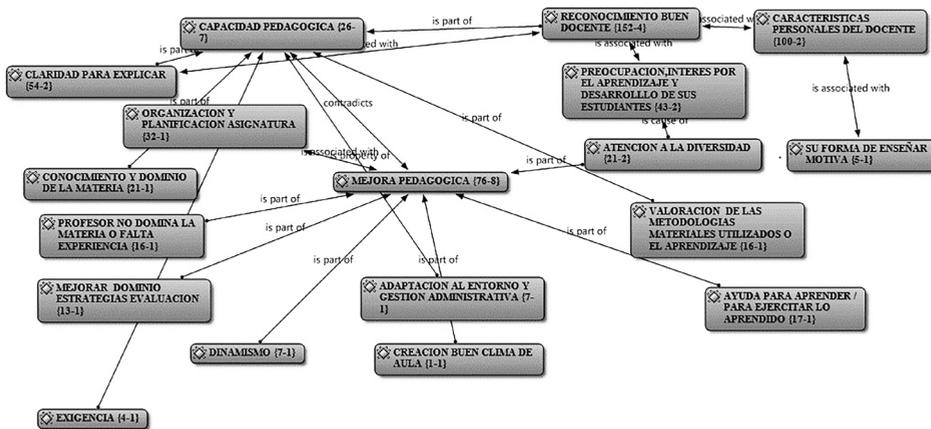


FIGURA N.º 2 Red semántica estudiantes vespertinos

## Conclusiones

El objetivo general de la investigación fue reconocer las competencias favorables para la progresión académica, diferenciando las particularidades de estudiantes diurnos y vespertinos. Los resultados indican que: existen diferencias semánticas en la tipología de buen docente entre el alumno diurno y vespertino.

El que estudia en jornada vespertina expresa más exigencia y reclama un perfil académico profesional que de cuenta de un dominio de competencias pedagógicas para enseñar alineadas con aspectos instrumentales como la capacidad para organizar y planificar la asignatura y sus evaluaciones. Debe considerar el tipo de contenidos que se desarrolla, el perfil y características de los estudiantes, debido a que son estudiantes de mayor rango etario y con experiencia laboral vigente. Asimismo, exigen metodologías de enseñanza dinámicas y aplicables al contexto práctico y laboral, con dominio en conocimientos y experiencia laboral en el área que enseña. No aceptan que el profesor improvise una clase o no prepare bien una evaluación. Para Villa y Poblete (2011) el enfoque del aprendizaje basado en competencias se fundamenta en la responsabilidad de aprender y mejorar, la reflexión en el cómo aplica los conocimientos a situaciones nuevas, cómo integra las actitudes y valores y los pone en juego, incorporando las técnicas y métodos en este modo de actuar situado en el contexto. Desde este enfoque y centrándonos en el objetivo general, se requiere atención en la formación pedagógica y en el modo de ser profesor en este nuevo contexto.

Por otra parte, los que estudian en jornada diurna le asignan mayor importancia a las características personales, hacen énfasis en la capacidad para dar apoyo, al diálogo y

capacidad de escucha, así como la capacidad para adaptarse al entorno mejorando su gestión administrativa y estar disponible para ejercitar lo aprendido.

Finalmente, se observan brechas entre las competencias genéricas definidas por Inacap y lo que valoran los estudiantes diurnos y vespertinos de un buen docente. Las brechas están asociadas, en gran parte, a las características personales del docente y muchas de ellas no están definidas por Inacap.

## Referencias

- Ayala, E. y Cabrera, R. (2010). «¿Qué hace a un docente, un buen docente?». Trabajo presentado en el Cuarto Foro Nacional de Ciencias Básicas. México. Recuperado de [http://dcb.fic.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia\\_12.pdf](http://dcb.fic.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia_12.pdf)
- Baeten, M., Struyven, K. y Dochy, F. (2013). «Student-centered teaching methods: Can they optimize students' approaches to learning in professional higher education?» *Studies in Educational Evaluation*, 39(1), 14-22.
- Cabalín D., Navarro N. (2008). «Conceptualización de los estudiantes sobre el buen profesor universitario en las carreras de la salud de la Universidad de la Frontera - Chile». *Int J Morphol*, 26(4): 887-894.
- Cabero, L. (2016). «Uso pedagógico de las tecnologías educativas para la mejora de la docencia y del aprendizaje en la formación profesional». *V Seminario Internacional Innovaciones Pedagógicas*. Santiago de Chile: Inacap.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Inducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Fernández, M., y González, S. (2012). «El perfil del buen docente universitario. Una aproximación en función del sexo del alumnado». *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 237-249. Recuperado de [red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/325/pdf](http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/325/pdf)
- Ferrada, P. (2017). «Evaluación docente y competencias genéricas, según estudiantes y docentes de Trabajo Social en la Universidad Tecnológica, Sede Valdivia». *Quinto Congreso Educativo-Inacap 2017*. Santiago de Chile: RIL editores.
- Flores, F. y Gray, J. (2000). El espíritu Emprendedor y la Vida *Wired*: el trabajo en el ocaso de las carreras. Consultado en : [http://www.dii.uchile.cl/-eolguin/G%20del%20C/docs/Cambios%20en%20las%20carreras/el\\_espiritu\\_emprendedor%20y%20la%20vida%20wired.pdf](http://www.dii.uchile.cl/-eolguin/G%20del%20C/docs/Cambios%20en%20las%20carreras/el_espiritu_emprendedor%20y%20la%20vida%20wired.pdf)
- Freire, P. (2009). *El grito manso*. (2.<sup>a</sup> ed. 3.<sup>a</sup> reimp.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- García, S. (2017). «Dimensión emocional en la práctica docente universitaria: profesores y profesoras de trabajo social y psicopedagogía, Valdivia». *Quinto congreso educativo-Inacap 2017*. Santiago de Chile: RIL editores.
- Gairin, J. (1998) «La calidad: un concepto controvertido». *Revista Educar*. España.
- Gargallo, B.; Sánchez, F.; Ros, C., y Ferreras, A. (2010). «Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores». *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-16.
- Inacap, (2017). *Descripción de los pilares estratégicos y objetivos*. Recuperado de: <https://www.inacap.cl/tportalv/pde>.
- Malpica, F. (2013). *Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. (1.ª ed.). Valencia: Graó. Revisado en: <https://issuu.com/luisenrique87/docs/8-ideas-clave-calidad-de-la-practic>
- Marina, J. (2001). «Profesores para un mundo moderno». *Cuaderno de Pedagogía Monográfico*, 304, 18-21. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/4072>
- Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A., Moreno-Doña, A., & Castro-Jaque, C. (2016). «Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes?». *Educação e Pesquisa*, 42(4), 937-952. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201612152689>
- Pérez, G (2001). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. (2012) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Publicaciones Deusto.
- Strauss A., Corbin J. *Bases de la investigación ccualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Ed. Universidad de Antioquía.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Villa, A. y Poblete, M. (2011). «Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones». *Bordón*, 63, 147-170.
- Zabalza, M. A. (2005). «Competencias docentes». Conferencia dictada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali el 9 de febrero del 2005.

# Líderes que aprenden: el proceso de autoevaluación como elemento de mejora

**Margarita Aravena Gaete**

Universidad Andrés Bello, Chile

**Marina García-Carmona**

Universidad de Granada, España

**Mario Martín Bris**

Universidad de Alcalá, España

## Resumen

Para conseguir la mejora de una organización es necesario que sus líderes reflexionen sobre sus acciones y compromisos dentro de la misma. Estos líderes que aprenden de su experiencia, teniendo en cuenta la participación de la comunidad educativa, facilitarán la identificación de las fortalezas y debilidades en los diferentes procesos educativos. En dichos procesos el líder cumple la función esencial de influir en las personas para conseguir los propósitos y metas comunes, dado que la autoevaluación institucional es una actividad compleja que requiere que todos los agentes educativos estén involucrados para poder llevarla a efecto. En este trabajo se reflexiona sobre la importancia del proceso de autoevaluación en el ejercicio de los líderes educativos para la mejora de las instituciones y se ofrecen algunas pautas para poder llevar a cabo dicho proceso. Además se describen las ventajas que genera la efectividad de un líder en la ejecución de la autoevaluación institucional, destacándose las habilidades que éste debe poseer y el alto grado de compromiso que deben demostrar los implicados para lograr una autorregulación como condición esencial de la mejora.

**Palabras clave:** autoevaluación, aprendizaje organizacional, liderazgo educativo, mejora

## Introducción

En las organizaciones educativas el liderazgo se establece como uno de los ejes principales para el éxito y la calidad en la educación (García-Carmona, 2014). Las personas que ocupan puestos de liderazgo dentro de estas instituciones están inmersas en un proceso de continuo aprendizaje, ya que en esa búsqueda de la mejora de su institución se encuentran diferentes situaciones (previstas o imprevistas) que influyen de manera determinante

en su desarrollo. Este proceso de crecimiento de los líderes es a su vez un proceso de autoevaluación para la mejora.

Es recomendable que la autoevaluación esté presente en todo momento que se desarrolla el liderazgo educativo para detectar las fortalezas y debilidades de la organización. Debe existir un ambiente grato y agradable para que el personal involucrado sea capaz de comunicar de forma sincera y efectiva lo que piensa de su propia organización y de su trabajo dentro de ella, por lo tanto, se deben dar los tiempos para pensar y repensar sobre ello.

Las instituciones de educación superior cuando se someten a la autoevaluación con fines de acreditarse institucionalmente, o simplemente para conocer el estado actual en que se encuentra la organización, realizan un trabajo que requiere de la participación de todo el personal que trabaja en dicha entidad y, por otra parte, debe existir un alto grado de compromiso y reflexión del liderazgo educativo (Gairín, 2016), porque sin este apoyo, es difícil de lograr.

De este modo, en esta aportación pretendemos reflexionar sobre la importancia del proceso de autoevaluación en el ejercicio de los líderes para la mejora de las instituciones educativas así como ofrecer algunas pautas para poder llevarla a cabo.

## **Conceptualización del término liderazgo educativo**

Los términos líder y liderazgo han ido sufriendo modificaciones en sus significados a lo largo de las últimas décadas. En general se fue avanzando de unos modelos que suponían que lo que era importante en los líderes era su personalidad o comportamiento a otros que centraban su atención en la ocupación de un rol dentro de la organización (Smith y Peterson, 1990).

Es decir, el concepto de liderazgo ha evolucionado en el sentido de ir ampliando las variables que se consideran relevantes: «desde las primeras investigaciones sobre los rasgos innatos y características de personalidad que deberían compartir los líderes, hasta factores externos, relación con los subordinados y, en los últimos años, factores que incluyen una dimensión ética del liderazgo» (Cardona y García-Lombardía, 2005, p. 48). De este modo, entendemos que los líderes desde una perspectiva dinámica, de cambio y adecuada a la sociedad actual, versus una perspectiva estática (García-Carmona, 2014).

En esta aportación tomamos la definición de Lorenzo Delgado (2004) como referencia de lo que significa el término liderazgo. Lorenzo Delgado (2004:195-196) afirma que el liderazgo se conceptualiza como una «función, una cualidad y una propiedad que reside en el grupo y que dinamiza la organización [...] para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido». De esta manera se describe el liderazgo

educativo como la capacidad de influir en las personas con la finalidad de lograr metas compartidas fijadas por la escuela.

De este modo, los líderes de los centros escolares deben cuidar los objetivos de la organización y hacerlos propios y de la comunidad educativa que representa. Para ello debe inspirar y contagiar a las personas que forman parte de la institución y fomentar de este modo las relaciones interpersonales entre las mismas. Así las responsabilidades serán compartidas y se favorecerá un mejor clima del centro. En el desarrollo y crecimiento de la organización los procesos de evaluación antes, durante y a la finalización de sus acciones se tornan imprescindibles. A este respecto, destacaremos el proceso de autoevaluación como herramienta de valoración de las acciones de los líderes escolares.

### **El proceso de autoevaluación**

La autoevaluación consiste en una mirada interna que la propia organización realiza. También es descrita como una radiografía o detectar el estado actual que se encuentra la entidad. Gairín (1993, p. 333) la describe como «la evaluación interna que realizan los centros por iniciativa propia y con la finalidad de optimizar su funcionamiento y resultados». En síntesis, la autoevaluación es un proceso autoreflexivo que la propia organización decide realizar, con el propósito de determinar las reales necesidades, para mejorar y asegurar la calidad de sus procesos internos.

A pesar de que el proceso de autoevaluación puede ser utilizado por todos los miembros de la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familias) en este trabajo apostamos por la autoevaluación de los líderes escolares. A continuación mencionaremos las ventajas que estimamos más representativas en este proceso, también señalaremos sus etapas para llevarla a cabo.

### **Ventajas de la autoevaluación aplicada a los líderes escolares**

- Identificar el estado actual de la institución
- Detectar fortalezas y debilidades
- Generar reflexión
- Gestión participativa (directivos, profesores, estudiantes, personal técnico y administrativo)
- Toma decisiones sobre problemáticas reales
- Favorece la mejora
- Asegurar la calidad de la organización

## **Etapas de la autoevaluación**

Las principales etapas que componen el proceso de autoevaluación son las siguientes:

- **Planificación.** Es el proceso en el cual se programan todas las actividades, entrevistas, grupos de discusión, jornadas de trabajo, fechas, participantes y etapas de la implementación, según la metodología de autoevaluación instaurada en la organización educativa.
- **Difusión.** Una vez aprobada la planificación, se procede a difundir la información a la comunidad educativa, por medio de web, díptico, email, etc., para que todo el personal esté en conocimiento de todas las actividades en cuestión. Luego, se envían email en forma personalizada a las personas que participarán en los grupos de discusión y entrevistas para monitorear la cantidad de personas que asistirán a cada uno de los encuentros.
- **Desarrollo.** Se implementan las actividades de acuerdo a la carta Gantt programada, según técnica investigativa (entrevista, grupos de discusión, encuestas), en forma separada por técnica.
- **Análisis y resultados.** Una vez obtenida la información, se analizan los datos por técnica, para luego triangular y finalmente, elaborar el informe por área y dimensiones, de acuerdo a las fortalezas y debilidades obtenidas.
- **Aprobación del informe.** El equipo directivo aprueba el informe en reunión consensuada de acuerdo a los resultados obtenidos.
- **Plan de mejora.** De acuerdo a las debilidades seleccionadas se aplicará un plan de mejora, según prioridad, recursos y tiempo que se implementarán.
- **Difusión final.** Se difunde a la comunidad educativa el plan de mejora con las acciones a implementar en el corto o largo plazo, para que todos estén en conocimiento y se involucren en las actividades de mejora.

## **Liderazgo educativo y autoevaluación**

Como se ha venido mencionando en esta aportación, el liderazgo y la autoevaluación están estrechamente unidos, dado que sin un liderazgo efectivo, no es posible llevar a efecto este proceso. Por tanto es imprescindible sistematizar el proceso autoevaluativo y determinar qué aspectos de la práctica de los líderes van a ser considerados para dicho proceso, teniendo en cuenta las etapas mencionadas anteriormente.

El proceso de autoevaluación entrega una gran cantidad de información, una vez triangulada las técnicas cualitativas y cuantitativas (Creswell, 2009) y el análisis obtenido de las fortalezas y debilidades, permite a los líderes educativos tomar decisiones favoreciendo la mejora y ajustes en la organización, según las necesidades detectadas.

El informe de término del proceso de autoevaluación debe ser consensuado para determinar las debilidades y fortalezas, a través de reuniones de trabajo para que se discutan y se reflexione sobre las reales problemáticas que han surgido producto del desarrollo de la autoevaluación.

A este respecto podemos señalar algunas de las habilidades relacionadas con competencias genéricas que pueden tenerse en cuenta a la hora de que los líderes escolares se autoevalúen y autoevalúen a su organización (Real Decreto 894/2014):

- a. Habilidades de liderazgo y fomento del trabajo en equipo.
- b. Habilidades de motivación.
- c. Habilidades para la gestión de la información y la toma de decisiones.
- d. Habilidades de comunicación.
- e. Habilidades para la gestión de conflictos y la convivencia.
- f. Habilidades para la organización, gestión y coordinación de un centro docente.
- g. Habilidades de dirección estratégica: planificación, implementación y evaluación de planes y proyectos.
- h. Habilidades de control y supervisión.
- i. Habilidades para la gestión del cambio y la innovación.

Además de las siguientes habilidades y conocimientos teóricos relacionados con competencias específicas (Real Decreto 894/2014):

- a. El marco normativo aplicable a los centros docentes.
- b. El uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- c. La gestión administrativa y económica.
- d. La dirección y gestión de los recursos humanos.
- e. La gestión de documentos institucionales.
- f. La organización de tiempos y espacios.
- g. La participación de la comunidad educativa y la promoción de la imagen externa.
- h. La gestión institucional.
- i. La evaluación, los planes de mejora y el fomento de la calidad del centro.

Martín Bris (2010), por otra parte, señala unas líneas comunes y consensuadas de lo que podría ser un líder educativo en la actualidad. Éstas son: comunicador, visionario, fiable, capaz de elegir el equipo adecuado, modelo a seguir, amante del arte, experto en tecnologías, versátil, creativo, multicultural y preocupado por los problemas fuera de su ámbito cercano. Estas líneas pueden ser consideradas también para el proceso de autoevaluación.

Por último, es muy importante destacar que en la ejecución de la autoevaluación todas las personas que configuran la comunidad educativa cumplen una función esencial

en las acciones que se generan producto de la autoevaluación institucional. El compromiso es la clave primordial que estos agentes deben demostrar.

## Reflexiones finales

En este trabajo se ha discutido sobre la importancia del proceso de autoevaluación para la mejora de las actuaciones de los líderes escolares y, por tanto, de las instituciones educativas. Los buenos líderes educativos desarrollan una visión estratégica de la organización que dirigen y comparten con la comunidad sus objetivos. Para este plan estratégico los procesos de autoevaluación son una pieza clave en aras a una consecución de los objetivos.

Sería conveniente considerar de forma anual una autoevaluación de los procesos para detectar otras debilidades o necesidades que surgen en el contexto educativo, las cuales deben ser subsanadas de acuerdo a los recursos económicos, financieros, humanos y prioridades determinadas. En este sentido es crucial la capacidad de toma de decisiones que posean los líderes para solucionar problemas, aspectos que impactan en los avances de la mejora.

Asimismo, la institución educativa, debe poseer una metodología de autoevaluación, la cual favorece la planificación de este proceso complejo que no es fácil de llevar a efecto, debido a las múltiples actividades que se deben realizar y la gran cantidad de personas involucradas que deben participar. Por lo tanto, el contar con una metodología, ayuda en la implementación del proceso de autoevaluación institucional y por ende, genera un aseguramiento en la calidad.

## Referencias

- Cardona, P., y García-Lombardía, P. (2005). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Navarra: EUNSA, Ediciones Universidad de Navarra.
- Creswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles: SAGE.
- Gairín, J. (1993). «La autoevaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos». *Bordón*, 45 (3), 331-350.
- Gairín, J. (2016). «El aprendizaje en las organizaciones». En Gairín, J. (Coord). *Aprendizaje situado y aprendizaje conectado: Implicaciones para el trabajo* (pp 23-69). Madrid: Wolters Kluwer.
- García-Carmona, M. (2014). *Análisis de las percepciones sobre liderazgo y participación de las familias en asociaciones de madres y padres en contextos multiculturales. Un estudio*

*comparativo entre Nueva York y Granada*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España.

Lorenzo Delgado, M. (2004). «La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal». *Enseñanza*, 22, 193-211.

Martín Bris, M (2010) (Dir.) *El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de primaria, elementos básicos del éxito escolar*. Madrid: Ministerio de Educación.

Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas

Smith, P. B., y Peterson, M. F. (1990). *Liderazgo, organizaciones y cultura. Un modelo de dirección de sucesos*. Madrid: Pirámide.

# Satisfacción de los centros de educación parvularia al aporte de las políticas públicas que apoyan su gestión de calidad

**Dra. Cecilia Marambio**

Doctora en Educación por la Universidad de Alcalá, Académico investigador,  
Universidad Andrés Bello, Facultad de Educación y Ciencias Sociales (Chile)  
cecilia.marambio@unab.cl

**Eliana Angel**

Licenciada en educación por la Universidad Andres Bello,  
Facultad de Educación y Ciencias Sociales (Chile)  
eliana.angelfernandez@gmail.com

**Teresita Bravo**

Licenciada en educación, Universidad Andrés Bello,  
Facultad de Educación y Ciencias Sociales (Chile)  
becar.20@hotmail.com

## Resumen

Esta investigación describe y analiza los aportes gubernamentales a los establecimientos de educación parvularia, para dar respuesta al problema existente de baja potenciación y mirada asistencialista que aún tiene la educación preescolar. Se aplica el diseño descriptivo, con enfoque metodológico mixto. El estudio se realizó en 3 jardines infantiles de la Región Metropolitana. Al comenzar se consulta la teoría existente, para delimitar la investigación en las actuales políticas públicas. También, en el estudio de campo se aplica una encuesta a directoras de los centros educativos y a los encargados del Departamento de Educación Municipal, de los centros en estudio. La encuesta apunta a identificar el grado de satisfacción que tienen los directores con los aportes de las entidades gubernamentales que se encuentran adscritas en las políticas públicas chilenas. Los resultados en general demuestran que los directores se encuentran más satisfechos que los encargados de las Direcciones de Educación Municipal con los aportes entregados desde los organismos públicos, establecidos en la ley. Sin embargo, al triangular la información de campo con la teoría existente, se puede inferir que la cobertura es el principal objetivo de los organismos gubernamentales sin priorizar la calidad educativa.

**Palabras clave:** calidad de la educación, dependencia económica, organismo educacional gubernamental, política educacional

## Resumo

Esta pesquisa descreve e analisa as contribuições governamentais para os estabelecimentos de educação pré-escolar, para dar uma resposta ao problema existente de baixa capacitação e bem-estar que a educação pré-escolar ainda possui. O design descritivo é aplicado, com uma abordagem metodológica mista. O estudo foi realizado em 3 creches da Região Metropolitana. No princípio a teoria existente é consultada, para delimitar a investigação nas políticas públicas vigentes. Além disso, no estudo de campo, uma pesquisa é aplicada aos diretores dos centros educacionais e aos responsáveis pela Secretaria Municipal de Educação dos centros em estudo. A pesquisa tem como objetivo identificar o grau de satisfação que os conselheiros têm com as contribuições de entidades governamentais que são atribuídas às políticas públicas chilenas. Os resultados em geral mostram que os diretores estão mais satisfeitos do que os responsáveis das Direções Municipais de Educação com as entregas entregues pelos órgãos públicos, estabelecidos na lei. No entanto, ao triangular as informações de campo com a teoria existente, pode-se inferir que a cobertura é o principal objetivo das agências governamentais, sem priorizar a qualidade educacional.

**Palavras-chave:** qualidade da educação, dependência econômica, agência educacional governamental, política educacional

## Abstract

This research describes and analyzes the governmental contributions to the preschool education establishments, to give an answer to the existing problem of low empowerment and welfare look that preschool education still has.

The descriptive design is applied, with a mixed methodological approach. The study was carried out in 3 kindergartens of the Metropolitan Region. At the beginning the existing theory is consulted, to delimit the investigation in the current public policies. Also, in the field study a survey is applied to the directors of the educational centers and to those in charge of the Municipal Education Department of the centers under study.

The survey aims to identify the degree of satisfaction that directors have with the contributions of government entities that are ascribed to Chilean public policies.

The results in general show that the directors are more satisfied than those in charge of the Municipal Education Directorates with the deliveries delivered from the public bodies, established in the law. However, by triangulating field information with existing theory, it can be inferred that coverage is the main objective of government agencies without prioritizing educational quality.

**Keywords:** quality of education, economic dependence, governmental educational agency, educational policy

## **Resúmenes de investigación**



# **Influencia (impacto) de programas de capacitación del Ministerio de Educación en el desempeño de docentes, en Apurímac**

**Edwin Daniel Félix Benites**

Investigador principal, docente de la Universidad Nacional José María Arguedas del Perú,  
edfebe28@yahoo.com

**Julia Villa Calderón**

Docente de la Institución Educativa Belén de Osma y Pardo, Andahuaylas

**Marcelina Mendoza Márquez**

Docente en la Institución Educativa Guillermo Pinto Ísmodes, Andahuaylas

## **Resumen**

El objetivo del presente trabajo de investigación fue determinar la influencia de programas de capacitación en el desempeño de docentes. El programa de capacitación se desarrolló entre los años 2013 y 2015, promovido por el Ministerio de Educación del Perú, con relación al desempeño de los docentes de la provincia de Andahuaylas. Se ha determinado el efecto del programa en el componente investigación acción y práctica pedagógica; en el componente pedagógico disciplinar; en el componente de evaluación de aprendizajes; y en el componente desarrollo personal en el desempeño de los docentes del área de Comunicación de la provincia de Andahuaylas, periodo 2013-2015. La investigación es preexperimental, conocida técnicamente como diseño de un solo grupo que sirve de control y experimental. La muestra estuvo conformada por los docentes del área de Comunicación (45 profesores), beneficiarios del programa de capacitación, a quienes se aplicó un pre test antes de la intervención del programa; y postest, después del programa de capacitación. Los resultados evidencian, según la contrastación de la hipótesis a través de la prueba de chi cuadrada, que el programa influye favorablemente en todos los componentes de los docentes del área de Comunicación de la provincia de Andahuaylas, periodo 2013-2015, porque  $p\text{-value } 0.000 < 0.05$ .

**Palabras claves:** segunda especialidad, comprensión y producción, didáctica, desempeño

## **Abstract**

The objective of this research was to determine the influence of training programs on the performance of teachers. The training program was developed between 2013 and 2015, promoted by the Ministry of Education of Peru, in relation to the performance of teachers in the province of Andahuaylas. The effect of the program on the research component action and pedagogical practice has been determined; in the disciplinary pedagogical component; in the learning assessment component; and in the component personal development in the performance of the teachers of the Communication area of the province of Andahuaylas, period 2013 - 2015.

The research is pre - experimental, technically known as a single group design that serves as a control and experimental. The sample consisted of the teachers of the Communication area (45 teachers), beneficiaries of the training program, to whom a pre-test was applied before the intervention of the program; and post test, after the training program. The results show, according to the test of the hypothesis through the Chi square test, that the program favorably influences all the components of the teachers of the Communication area of the province of Andahuaylas, 2013 - 2015 period, because p-value  $0.000 < 0.05$ .

**Keywords:** Second specialty, comprehension and production, didactics, performance

# **Impacto de la acreditación desde la percepción estudiantil de tres carreras profesionales (caso Universidad Nacional del Santa)**

**Romy Kelly Mas Sandoval**

Universidad Nacional del Santa  
rkmas0220@gmail.com

**Charles Pastor Torres Vásquez**

Universidad Nacional Mayor de San Marcos  
charlestorres15@yahoo.com

**Regina Terezina Martínez García**

Universidad Nacional de Mayor de San Marcos  
r.martinez@qco.com.pe

## **Resumen**

Esta investigación básica-descriptiva, tuvo como objetivo general conocer y describir el impacto de la acreditación desde la perspectiva de los estudiantes de las carreras acreditadas de Educación Inicial, Educación Primaria y Enfermería de la Universidad Nacional del Santa. El diseño de Investigación fue el descriptivo simple. La población muestral estuvo constituida por 200 estudiantes de las tres carreras de los últimos ciclos. El instrumento que se aplicó fue un cuestionario, validado por expertos y su confiabilidad se obtuvo con la medida estadística alfa de Crombach. Después de aplicar el cuestionario se concluye que el impacto de la acreditación desde la percepción de los estudiantes de las carreras de Educación Inicial, Educación Primaria y Enfermería es BUENA en los tres aspectos misionales de la vida universitaria, así el 46,5% de estudiantes en promedio afirman que la enseñanza aprendizaje BUENA, el 51,8% de estudiantes en promedio afirman que el desarrollo de la investigación es BUENA, por último, el 45,83% de estudiantes en promedio afirman que el desarrollo de las actividades de proyección y extensión universitaria también es BUENA. No se alcanzó la valoración excelente por lo que cabe proponer estrategias para la mejora de estas actividades y la percepción de los estudiantes.

**Palabras clave:** creditación, investigación, enseñanza aprendizaje, proyección y extensión, percepciones

## **Abstract**

This basic-descriptive research, had as a general objective to know and describe the impact of accreditation from the perspective of the students of the accredited careers of Initial Education, Primary Education and Nursing of the National University of Santa. The research design was the simple Descriptive. The sample population was constituted by 200 students of the three races of the last cycles. The instrument that was applied was a questionnaire, validated by experts and its reliability was obtained with the Cronbach Alpha statistics measure. After applying the questionnaire it is concluded that the impact of the accreditation from the perception of the students of the careers of Initial Education, Primary Education and Nursing is GOOD in the three missionary aspects of university life, thus 46.5% of students on average they affirm that the GOOD teaching, 51.8% of students on average affirm that the development of the research is GOOD, finally, 45.83% of students on average affirm that the development of the activities of projection and University extension is also GOOD. The excellent evaluation was not reached, so strategies for the improvement of these activities and the perception of the students can be proposed.

**Keywords:** accreditation, investigation, teaching learning, projection and extension, perceptions

# **Análise dos resultados de edições do exame nacional de desempenho de estudantes (enade) dos cursos de música em relação aos conteúdos de educação especial**

**Alexandre Trindade de Almeida**

Centro de Educação e Ciências Humanas, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos  
alle\_trindade@live.com

**Maria da Piedade Resende da Costa**

Departamento de Psicologia, Doutora em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos

## **Resumo**

Ao desenvolvimento, implementação e adequação de práticas inclusivas é desejável um olhar direcionado à qualificação dos docentes de diversas áreas para o atendimento educacional dos alunos considerados público alvo da educação especial (PAEE). Perante a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, reconhecida atualmente pela Lei 13.278/16, de 02 de maio de 2016, juntamente com outras linguagens artísticas como teatro, dança e artes visuais, se faz válido a investigação das condições de formação inicial ofertadas a esses educadores nos cursos superiores. O presente estudo tem por objetivo geral: investigar a coerência entre as exigências do Ministério da Educação (MEC) e as condições de avaliação ofertadas na formação de professores de música em nível nacional. A presente pesquisa possui delineamento documental, utilizando como fonte de investigação as edições do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) para os cursos de Música dos anos de 2006, 2009, 2011, 2014 e 2017, disponíveis no portal no INEP. Foi possível perceber uma escassez de questões que abordassem temáticas de educação inclusiva nas edições do Enade dos cursos de música aplicadas até o momento, fator tal que pode relacionar-se com uma lacuna na formação dos educadores musicais, pois conota baixa exigência em relação a tais tipos de conhecimentos em uma avaliação que fornece indicadores de qualidade de ensino superior no Brasil.

# **Políticas públicas em educação sexual: uma questão de programa enquanto rede de ensino ou opção das escolas?**

**Ana Maura Martins Castelli Bulzoni**

Mestra em Educação Sexual e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar  
- Universidade Estadual Paulista «Júlio de Mesquita Filho» UNESP, mauradil@gmail.com

**Andreza Marques de Castro Leão**

Professora do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em  
Educação Sexual, Universidade Estadual Paulista «Júlio de Mesquita Filho»,  
andrezaleao@fclar.unesp.br

**Luci Regina Muzzeti**

Professora do Departamento Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual e  
Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista «Júlio de Mesquita Filho»  
lucirm@fclar.unesp.br

## **Resumo**

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado que tem o intento de apresentar a realidade dos sete gestores escolares sobre educação sexual no âmbito escolar, após terem adquirido conhecimentos acerca desta temática por meio de formação continuada. A pesquisa foi realizada em lócus nas unidades escolares, mas, especificamente, na sede onde os gestores escolares atuam. A metodologia da presente pesquisa é de natureza qualitativa e de cunho descritiva e analítica. O instrumento de coleta de dados foi um questionário semiaberto. O objetivo foi apresentar o quanto a formação contribuiu à esta temática no âmbito escolar, não obstante, os gestores evidenciam que a educação sexual é uma questão de políticas públicas. Os resultados apontam que a maioria dos gestores acredita que esta temática está ainda repleta de tabus, embora necessária. Apontam ainda a importância da implementação de políticas públicas acerca da sexualidade para todos os profissionais da educação, de maneira a poder subsidiá-los com formação continuada nesta temática para que possam estar preparados e, sobretudo, sensibilizados para trabalhar na escola de acordo com suas demandas.

**Palavras-chave:** Políticas públicas, gestores escolares, educação sexual

## **Abstract**

The present work is a cut of a masters research that intends to present the reality of the seven school managers on the subject of sexuality education at school, after have acquired knowledge about this subject through continuous training. This research was carried out in loco in the school units, but, specifically, in the school managers act. The methodology of the present research is qualitative and descriptive and analytical. The instrument of data collection was a semi-open questionnaire. The objective was to present how training contributed to this theme in the school, but managers show that sex education is a matter of public policy. The results indicate that most managers believe that this theme is still full of taboos, although necessary. They also point out the importance of implementing sexuality for all education professionals, in order to subsidizes them with continued training in this subject so that they can be prepared and, especially, sensitized to work in school according to their demands.

**Keywords:** public policy, school managers, sex education

# Considerações sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC do Ministério da Educação Brasileira

**Claudiceia Ribeiro Ferreira**

Universidade Estadual Paulista «Júlio de Mesquita Filho», *campus* de Araraquara,  
claudiceia.r.ferreira@gmail.com

**Sandra Maria de Araújo Dourado**

Universidade Estadual Paulista «Júlio de Mesquita Filho», *campus* de Araraquara,  
sandra.araujo.dourado@gmail.com

**Luci Regina Muzetti**

Universidade Estadual Paulista «Júlio de Mesquita Filho», *campus* de Araraquara,  
lucirm@fclar.unesp.br

## Resumen

Ante el problema de la alfabetización en la educación brasileña, el Ministerio de la Educación (MEC) estableció, en 2012, el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta [Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa] (PNAIC). Este programa tenía como objetivo inicial la alfabetización en lengua portuguesa y matemáticas, hasta los de 8 años de edad, al final del 3º año de la enseñanza primaria para todos los niños de las escuelas municipales y estatales brasileñas. Asimismo, pretendía realizar evaluaciones anuales universales a través del INEP [Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira], con los concluyentes del 2º año y del 3º año de la enseñanza primaria y, en el caso de los estados, apoyar a los municipios en la ejecución de las acciones del PNAIC. Este artículo presenta los desafíos que los procesos de alfabetización en Brasil enfrentan, con varias carencias y la necesidad efectiva de la concreción de políticas públicas integradas, consolidadas y que efectivamente alcancen el objetivo de universalización de la educación básica calificada.

**Palabras clave:** años iniciales, alfabetización, formación continuada

## Resumo

Mediante o problema de alfabetização na educação brasileira, o Ministério da Educação (MEC) instituiu em 2012 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Este programa objetivou, inicialmente, a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática até, no máximo, os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais brasileiras. Também pretendia realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 2º ano e do 3º ano do ensino fundamental e, no caso dos estados, apoiar os municípios na execução das ações do Pacto. Este artigo apresenta os desafios que os processos de alfabetização no Brasil enfrentam, com carências diversas e a necessidade efetiva da concretização de políticas públicas integradas, consolidadas e que, de fato, alcancem o objetivo de universalização da educação básica qualificada.

**Palavras-chave:** Anos Iniciais, Alfabetização, Formação Continuada

### **Abstract**

Faced with the literacy problem in the Brazilian education, the Ministry of Education (MEC) instituted in 2012 the National Pact for the Literacy in the right Age [Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa] (PNAIC). This program aimed, initially, the literacy in Portuguese Language and Mathematics until the age of 8, at the end of the 3rd grade of the Elementary School, of all children in municipal and state Brazilian schools. It also intended to perform universal annual evaluations, applied by INEP [Instituto Nacional de Estudos e Investigações Educacionais Anísio Teixeira], along with the graduating students from the 2nd and 3rd grades of the Elementary School and, in the case of the states, to support the municipality in the execution of the actions of the Pact. This article presents the challenges that the literacy processes face in Brazil, with many shortages and the real necessity of the realization of integrated public policies, consolidated and that, indeed, reach the objective of universalization of the qualified basic education.

**Keywords:** initial years, literacy, continuing education

# **A incorporação da dominação masculina no discurso de três agentes escolares do gênero feminino**

**Maria Fernanda Celli de Oliveira**

Pedagoga, Mestra em Educação Escolar e Doutoranda em Educação Escolar – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP, maria-fernanda-co@hotmail.com

**Luci Regina Muzzeti**

Profª Drª do Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP, lucirm@fclar.unesp.br

**Lais Inês Micheletti Sanseverinato**

Graduanda em Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP, lais.ines@outlook.com

## **Resumen**

Tratar de cuestiones relacionadas con la sexualidad es casi siempre un tabú enfrentado en todos los sectores de la sociedad, y en la institución escolar no es diferente. El presente trabajo trae un recorte sobre algunos apuntes acerca de la interferencia de la herencia cultural de tres agentes escolares del género femenino, sobre la estructuración del habitus en relación a la identidad de género de niños hasta seis años, que se dio a partir de la disertación de maestría titulada «Tradición social y sexualiade: la estructuración de la identidad de género en la Educación Infantil» presentada en el año 2017 al Programa de Postgrado en Educación Escolar de la Facultad de Ciencias y Letras de Araraquara - UNESP. Para la recolección de datos, se utilizó la entrevista semiestructurada calcada en los conceptos aprehendidos por Pierre Bourdieu, así como el análisis de datos que se dio por el método praxiológico, también desarrollado por el sociólogo y su equipo. A partir de la interpretación del habla de las colaboradoras, se verificó que el tema sexualidad es considerablemente ignorado dentro y fuera del ámbito escolar, así como, todavía, la fuerte presencia de la dominación masculina incorporada y vivenciada socialmente.

**Palabras clave:** sexualidad, dominación masculina, agentes escolares, herencia cultural

## **Abstract**

Addressing issues related to sexuality is almost always taboo in all sectors of society, and the school institution is no different. The present work brings to light some notes about the interference of the cultural inheritance of three female school agents on the structuring of the habitus in relation to the gender identity of children up to six years old, which was based on the master dissertation entitled SOCIAL TRAJECTORY AND SEXUALIAD: the structuring of gender identity in Child Education presented in 2017 to the Graduate Program in School Education of the Faculty of Sciences and Letters of Araraquara- UNESP. In order to collect data, the semi-structured interview based on the concepts seized by Pierre Bourdieu was used, as well as the data analysis that was done by the praxiological method, also developed by the sociologist and his team. Based on the interpretation of the speech of the collaborators, it was verified that the topic sexuality is considerably ignored inside and outside the school, as well as, there is also the strong presence of male domination incorporated and experienced socially.

**Keywords:** sexuality, male domination, school agents, cultural heritage



Se terminó de imprimir el mes de noviembre de 2018  
en los talleres gráficos del Centro de Producción  
Imprenta de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos  
Jr. Paruro 119, Lima, Perú. Teléfono: 6197000, anexo 6009.  
Correo electrónico: [ventas.cepredim@unmsm.edu.pe](mailto:ventas.cepredim@unmsm.edu.pe)  
Tiraje: 300 ejemplares

Organizado por



XIII encuentro  
iberoamericano  
de educación



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE  
**SAN MARCOS**  
Universidad del Perú. Decana de América