

**Junio de 2019**

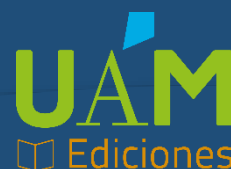
# Didácticas Específicas

---

# 20



Departamento de Didácticas Específicas  
Universidad Autónoma de Madrid



## COMITÉ EDITORIAL >>

### DIRECTOR

**Clemente Herrero Fabregat**

Universidad Autónoma de Madrid

### SUBDIRECTOR

**Carlo Giovanni Madonna**

Universidad Autónoma de Madrid

### CONSEJO DE DIRECCIÓN

**Clemente Herrero Fabregat**

Universidad Autónoma de Madrid

**Carlo Giovanni Madonna**

Universidad Autónoma de Madrid

**M. Araceli Calvo Pascual**

Universidad Autónoma de Madrid

**Montserrat Pastor Blázquez**

Universidad Autónoma de Madrid

### COORD. TRABAJOS DE POSGRADO

**Seong Suk Park**

Universidad Autónoma de Madrid

### ASESORÍA TÉCNICA

**Manuel Lorite Becerra**

Universidad Autónoma de Madrid

### PLATAFORMA EDITORIAL,

### DISEÑO Y MAQUETACIÓN

**Ana Luna San Eugenio**

Universidad Autónoma de Madrid

## << COMITÉ EDITORIAL

### CONSEJO DE REDACCIÓN

**Juana Anadón**

Universidad Complutense de Madrid (España)

**Helena Callai Coppeti**

Universidad Regional del Noroeste del  
Estado de Río Gran del Sur (Brasil)

**Carlos de Castro**

Universidad Autónoma de Madrid (España)

**Pedro García Bilbao**

Universidad Rey Juan Carlos (España)

**Fernando Hernández Sánchez**

Universidad Autónoma de Madrid (España)

**Julio Irigoyen**

Universidad de la República Uruguay  
(Uruguay)

**Guillermo Jiménez-Ridruejo Gil**

Universidad Autónoma de Madrid (España)

**María Jesús Marrón Gaité**

Universidad Complutense de Madrid (España)

**Sungho Park**

Hankuk University of Foreign Studies,  
Seúl (Corea del Sur)

**Augusto Pinherio da Silva**

Pontificia Universidad Católica de  
Río de Janeiro (Brasil)

**Marta Romero Ariza**

Universidad de Jaén (España)

**Edu Silvestre de Albuquerque**

Universidad de Natal (Brasil)

**Paola Supino**

Università Degli Studi Roma Tre,  
Roma (Italia)

**Young Rock Kim**

Hankuk University of Foreign Studies,  
Seúl (Corea del Sur)

**José Miguel Vílchez González**

Universidad de Granada (España)

### CONSEJO CIENTÍFICO

**Manuel Álvaro Dueñas**

Universidad Autónoma de Madrid (España)

**Carmen Chamorro Plaza**

Universidad Complutense de Madrid (España)

**Celia María David**

Universidad Nacional del Estado  
de Sao Paulo (Brasil)

**Alceu Ferraro Ravanello**

Centro Universitario La Salle,  
Porto Alegre (Brasil)

**Carles Furió Mas**

Studi General-Universitat de Valencia (España)

**Carmen García Gómez**

Universidad Autónoma de Madrid (España)

**Julio Irigoyen Guatía**

Universidad de la República (Uruguay)

**Catía María Nering**

Universidad Regional del Noroeste del  
Estado de Río Grande del Sur (Brasil)

**Alberto Pazo Labrador**

Universidad de Vigo (España)

**Carlos Braverman**

Instituto Campos Abiertos, Tel Aviv (Israel)

**Luis Rico Romero**

Universidad de Granada (España)

**César Sáenz de Castro**

Universidad Autónoma de Madrid (España)

**Joseli María Silva**

Universidad Estatal de Ponta Grossa (Brasil)

**Lana de Souza Cavalcanti**

Universidad Estatal de Goiania (Brasil)

**Lorenza Villa Lever**

Universidad Iberoamericana (México)

**Gladis Vivar**

Universidad de Misiones (Argentina)

**Noelia Weschenfelder**

Universidad Regional del Noroeste del  
Estado de Río Grande del Sur (Brasil)

**Roberto de Souza Rocha-Pérez**

Instituto del Profesorado Artigas de  
Montevideo (Uruguay)

## ÍNDICE

### ARTÍCULOS

- 7-24** Propuesta educativa para la alfabetización científica sobre salud en Bachillerato  
Tamara Esquivel Martín
- 25-44** Innovación educativa y museos: puentes entre teorías y prácticas  
María Fernanda Melgar, Romina Cecilia Elisondo y María Inés Bustos
- 45-57** Los estudios regionales del mundo en la enseñanza de geografía: algunas reflexiones sobre fragilidades y potencialidades en la producción del saber espacial en la escuela básica brasileña  
Hilton Marcos Costa da Silva Júnior y Augusto César Pinheiro da Silva
- 58-72** Escuela para padres: una visión para la reflexión social y ciudadana desde los diversos actores  
Lipsetotte de Jesús Infante Rivera, José Manuel Armada Pacheco y Fernando Viterbo Sinche Crispin
- 73-92** Mulheres catadoras de materiais recicláveis de Santana do Livramento/RS: trajetórias de luta em busca da emancipação social  
Nadia Scariot y Cassiane da Costa
- 93-117** El uso didáctico y disciplinar de las tecnologías en la formación inicial de profesores  
Iris Caramés Beltrán
- 118-128** Consideraciones acerca de la enseñanza de los rasgos fono-prosódicos del francés como lengua extranjera  
Luis Eyén Reina García, Frédéric Torterat y Ramón Luis Herrera Rojas

### NOTICIAS Y COMENTARIOS

- 130-131** Política, Sociedad y Academia versus Academia, Sociedad, Política: el caso del ajedrez y la formación del profesorado de educación primaria y secundaria  
Carlo Madonna

- 132-144 PANORAMA GEOPOLÍTICO DEL MUNDO ACTUAL  
La geopolítica ambiental en el discurso políticamente incorrecto  
Luis Darío Salas Marín

## RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

- 146-147 FISAS, Vicenç: *Geopolítica del Ártico, La amenaza del cambio climático*. Barcelona: Icaria Editorial, 2019.  
Clemente Herrero Fabregat
- 148-149 LUNA SAN EUGENIO, Ana y PULPILLO LEIVA, Carlos (eds.):  
*Prensa, poder y opinión pública: de la lucha por la libertad de expresión a la era de la posverdad*. Alcalá de Henares: Cedrus Histórica, 2019.  
Montserrat Pastor Blázquez
- 150-151 RUIZ MARTIN, Javier: *El callejero maldito*: Madrid, Editorial Funambulista, 2018.  
Clemente Herrero Fabregat
- 152-154 *Recensão a dois livros*: BONA, C.: *La nueva educación: los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, 2015; y ROYO, A.: *Contra la nueva educación: por una enseñanza basada en el conocimiento*. Barcelona: Plataforma Editorial, 2016.  
María Helena Damião

DOI NÚMERO COMPLETO  
doi.org/10.15366/didacticas2019.20

# Artículos

# PROPUESTA EDUCATIVA PARA LA ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA SOBRE SALUD EN BACHILLERATO

Tamara Esquivel Martín<sup>1</sup>

Universidad Autónoma de Madrid  
tamara.esquivel@estudiante.uam.es

Recibido 30/10/2018 Aceptado 29/01/2019

## RESUMEN

La alfabetización científica en relación con los contenidos del trinomio nutrición-ejercicio-salud es fundamental para tomar algunas decisiones en la vida cotidiana. Por ello, en este trabajo se describe una propuesta didáctica basada en la evaluación continua que cubra dificultades de aprendizaje relacionadas con la presencia de ideas alternativas en el alumnado sobre dichos contenidos. Considerando la importancia que las experiencias de indagación guiada, la modelización y el uso argumentado de las TIC tienen en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias, se diseñan unas actividades que persiguen el cambio conceptual del alumnado y su formación integral, fomentando el desarrollo de un pensamiento científico crítico frente a la sociedad de consumo actual.

## ABSTRACT

The scientific literacy related to nutrition, exercise and health plays a crucial role in making everyday decisions. Therefore, this paper describes an educational proposal based on continuous evaluation to fill the gaps related to the presence of alternative ideas in students about those contents. The guided-research experiences, modelling and the justified use of ICTs are important in the teaching and learning of sciences. Given its importance, some activities have been designed to get the conceptual change of students and their integral formation. This promotes the development of a critical scientific thinking in the current consumer society.

## DOI

<https://doi.org/10.15366/didacticas2019.20.001>

## PALABRAS CLAVE

Alfabetización científica; Bachillerato; TIC; Indagación; Modelización; Evaluación

## KEYWORDS

Scientific literacy; Baccalaureate; Information technology; Inquiry; Modelling; Evaluation

1. Departamento de Didácticas Específicas. Área de Didáctica de Ciencias Experimentales. Facultad de Formación de Profesorado. Universidad Autónoma de Madrid.

## INTRODUCCIÓN

El alumnado actual, usuario habitual de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), pertenece a la generación nativa digital del siglo XXI (Cabero y Marín Díaz, 2017). Como ciudadanos participantes en las cuestiones socio-científicas, tienen el derecho y el deber de poseer una formación que les permita adquirir las competencias necesarias para la toma democrática e individualizada de decisiones de forma crítica y responsable. Sin embargo, vivimos en una sociedad “inforicada” (Pérez Curiel y Luque Ortiz, 2014). Esa sobrecarga de información muchas veces nos convierte en consumidores y usuarios del conocimiento generado por científicos, pseudocientíficos y otras fuentes alejadas de la educación formal. Esta situación se convierte en un problema si no consideramos los cambios sociales que puede provocar (empobrecimiento de la cultura o dificultad al educar), ni cuestionamos si dicho conocimiento está suficientemente fundamentado (existiendo, por ejemplo, casos de fraude conocidos con fines de lucro).

En este contexto, diversos estudios muestran el desinterés de los estudiantes por las ciencias, debido fundamentalmente a las metodologías docentes empleadas durante su formación académica (Esteve y Solbes, 2017). Se necesita, por tanto, cambiar la forma de enseñar, promoviendo ambientes en los que el conocimiento no se transmita como un saber acabado difícilmente criticable por los alumnos. Además, el currículo, uno de los paradigmas de la educación formal en nuestro país, también requeriría cambios relacionados con la manera en que se organizan los contenidos en la enseñanza de las ciencias, para evitar la disparidad entre lo que se propone, lo que se enseña y lo que se aprende (Pozo y Gómez Crespo, 2010).

Entre los contenidos de ciencias esenciales para la toma de decisiones en la vida del alumnado, destacamos los relacionados con la educación para la salud. Esta se sustenta en tres pilares fundamentales: una alimentación y nutrición adecuadas; un equilibrio óptimo entre reposo y actividad física; y unos correctos estilos de vida (Martínez et al. 2009). Podemos entender como nexo común entre ellos al metabolismo y sus vías de obtención de energía. Para mejorar el aprendizaje de estos aspectos es crucial identificar las ideas previas de los alumnos y utilizarlas como punto de partida al diseñar intervenciones educativas. Para ello, un recurso muy utilizado son los cuestionarios. En el estudio de Esquivel-Martín, Bravo-Torija y Pérez Martín (en prensa), los autores diseñaron e implementaron un cuestionario basado en algunas ideas alternativas sobre salud nutricional, reflejadas en la literatura desde finales del pasado siglo (Cabero, 1998; Mesana, 2013; Núñez y Banet, 1996; Rivadulla-López, García-Barros, y Martínez-Losada, 2016). Los resultados pusieron de manifiesto la persistencia de dichas ideas en estudiantes de primero de Bachillerato. Esto podría deberse a: i) los docentes, tanto por su formación como por la metodología empleada durante la enseñanza; ii) la influencia ejercida por fuentes de aprendizaje informal como son los medios de comunicación, internet, o la familia; y/o iii) los alumnos, pues siguen recurriendo al aprendizaje memorístico de los contenidos para la superación del examen.



Este trabajo presenta una propuesta de intervención educativa *ad hoc* para estudiantes que cursen Anatomía Aplicada en primero de Bachillerato. Su principal finalidad es la mejora de la alfabetización científica del alumnado en relación con el Bloque 5 de contenidos de la asignatura recogidos en el currículo (Decreto 52/2015). Anatomía Aplicada es una optativa común al plan de estudios de las distintas modalidades de Bachillerato: Ciencias de la Salud y Tecnología; Humanidades y Ciencias Sociales; y Artes Escénicas, Danza y Música; lo que incrementa la heterogeneidad del alumnado que la cursa en cuanto a conocimientos, destrezas, actitudes e intereses en relación con las ciencias, siendo un reto al que es necesario enfrentarse. En concreto, con la propuesta se persigue que el alumnado desarrolle un pensamiento científico crítico para vivir en la sociedad de consumo actual.

## MARCO TEÓRICO

El marco teórico de esta propuesta didáctica se sustenta en cuatro cuestiones: a) ideas alternativas del alumnado en relación con la salud nutricional, b) momentos de evaluación, c) metodologías activas, y d) beneficios del uso de las TIC.

### Ideas alternativas presentes en el alumnado en relación con la salud nutricional

La adolescencia es un periodo vulnerable desde el punto de vista nutricional, al aumentarse el aporte calórico-nutricional necesario, así como por los cambios en el estilo de vida y hábitos alimentarios propios de la edad (Mesana, 2013). La inadecuada toma de decisiones en este sentido podría desembocar en trastornos del comportamiento alimentario que atentan gravemente contra la salud. En la misma línea, la población española sigue presentando multitud de falsas creencias relacionadas con el deporte y la nutrición. Así, desde los niveles educativos iniciales, se tiende a emplear los términos de nutrición y alimentación indistintamente, pese a tratarse de procesos diferentes (Cubero, 1998).

A nivel microscópico, los alumnos suelen tener mayores dificultades de comprensión por el nivel de abstracción requerido. En este sentido, no identifican la mitocondria como el lugar en el que se realiza la respiración celular; ni relacionan la función de este proceso con la producción de energía, sino con el intercambio gaseoso (Songer y Mintzes, 1994).

A nivel bioquímico destacan creencias relacionadas con el dolor muscular post-esfuerzo conocido como “agujetas”, ya que incluso los libros de texto señalan como causa la acumulación de cristales de ácido láctico, y que estas desaparecen o se previenen tomando agua con azúcar. Sin embargo, esta medida no es efectiva, pues su aparición se debe realmente a las microrroturas producidas en la unión musculotendinosa durante las contracciones excéntricas (López Miñarro y García, 2000). También manifiestan dificultades al identificar las funciones de los nutrientes en el organismo, pues tienden a contemplar únicamente la energética, obviando la plástica o la reguladora. Además, en relación con la salud, suelen asignar un papel positivo a vitaminas y proteínas, y negativo a las grasas, sin

distinguir el tipo o considerar que lo importante es el balance entre la cantidad ingerida y necesaria de cada nutriente (Rivadulla-López et al., 2016).

Finalmente, a nivel macroscópico, suelen atribuir un papel preponderante al estómago en el proceso de la digestión. Asimismo, no presentan una idea global del proceso de nutrición humana que integre las funciones de otros sistemas y aparatos ajenos al digestivo (Núñez y Banet, 1996). La existencia de este tipo de ideas alternativas en el alumnado puede interactuar negativamente con el conocimiento presentado desde la educación formal. Por ello, es necesario diseñar secuencias de aprendizaje partiendo de la detección de las mismas.

### Momentos de evaluación

La aplicación de cualquier propuesta de intervención pasa por un proceso de constante recogida de datos en forma de evaluación inicial, continua y final. Esto permite a los docentes hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado y obtener múltiples pruebas, tanto de sus resultados, como del grado de desarrollo de las competencias (Delgado, Borge, García, Oliver y Salomón, 2005).

Si nos centramos en la importancia de la evaluación inicial, diagnóstica o predictiva del alumnado, Ausubel, Novak y Hanesian (1983) decían lo siguiente: “Si tuviese que reducir toda la Psicología Educativa a un solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente” (p. 1). Por tanto, el interés de los docentes por el estado inicial del alumnado resulta fundamental, pues son sus guías en el desarrollo del aprendizaje. Este solo se dará si los alumnos integran, relacionan o conectan los nuevos conocimientos con los previos, construyendo modelos mentales adecuados de los mismos (Miras, 1993).

Por su parte, la evaluación continua, de proceso o formativa; requiere la puesta en práctica de una serie de conocimientos, destrezas y actitudes mucho mayor que en los exámenes orales o escritos. Además, no solo se centra en la “evaluación del aprendizaje”, sino también en la “evaluación para el aprendizaje” (Birembaum et al., 2006). Es igualmente necesario proporcionar información a los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje durante la evaluación continua, junto a posibles propuestas de mejora.

Con respecto a la evaluación final, sumativa o de resultado; en el sistema educativo actual se siguen utilizando exámenes escritos en los que la mayoría de las preguntas se contestan literalmente reproduciendo lo que pone en el libro de texto. Esto simplemente demuestra un aprendizaje de tipo memorístico (Furman, Poenitz y Podestá, 2012), que se opone a la idea de aprendizaje significativo de Novak y Gowin (1988), quienes aseguran que, para lograrlo, el individuo debe tratar de relacionar los nuevos conocimientos con los conceptos y proposiciones relevantes que conoce; otorgándoles un nuevo significado y siendo capaz de aplicarlos en su vida cotidiana.

### Metodologías activas

Como alternativas a las estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación tradicionales, algunos autores apuestan por la sustitución las “recetas de cocina” de las clases prácticas por experiencias de indagación guiada donde los estudiantes dispongan de datos que deban contrastar, cuestionándose el porqué de los hechos, para resolver un problema investigable (Rocard et al., 2007). Además, cada vez son más frecuentes los estudios que muestran la utilidad del empleo de modelos para explicar fenómenos o conceptos biológicos como la célula (Verhoeff, Waarlo y Boersma, 2008). Asimismo, llevar la innovación evaluativa al aula alejando al estudiante del examen convencional, aumenta la posibilidad de generar actitudes positivas en el alumnado (Marín Suelves et al., 2018). Todas estas estrategias contribuyen al desarrollo de las competencias clave que espera la actual Ley Orgánica 8/2013.

Según Freeman et al. (2014), el empleo de actividades basadas en metodologías activas, variadas y coherentes con el objetivo principal de aprendizaje se trata de una buena oportunidad para aprender. Esto debería combinarse con preguntas críticas que fomenten la explicitación de las pruebas que se usan para argumentar las respuestas. Con todo ello, podemos probar la capacidad que presentan las actividades para mejorar la actitud hacia las ciencias y la alfabetización científica del alumnado, contribuyendo al desarrollo de las cuatro dimensiones de la competencia científica: conceptual, metodológica, actitudinal, e integrada (Cañal, 2012); implicando esta última la capacidad de emplear las tres anteriores para responder adecuadamente ante problemas científicos, tecnológicos o socioambientales concretos, en contextos vivenciales de los estudiantes. Además, este tipo de estrategias pueden contribuir al logro del cambio conceptual, entendiéndose este como la sustitución de las ideas alternativas por aquellas aceptadas por la comunidad científica (Mahmud y Gutiérrez, 2010).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, consideramos que el diseño de cualquier propuesta de intervención debe fundamentarse en las dificultades de aprendizaje halladas en la literatura; así como en la situación actual de la educación en el lugar al que se destina. Así, aunque pruebas estandarizadas como las del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (OCDE, 2017) sitúen a los españoles en la media de puntos de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), estos presentan una puntuación algo más baja en algunas subcompetencias científicas, lo que exige la mejora de su formación.

### Beneficios del uso de las TIC

Diversos autores abogan por la introducción del uso justificado de las TIC en las aulas, basándose en el éxito de sus intervenciones (López García y Morcillo Ortega, 2007). Es importante mencionar que el enfoque o modelo metodológico de uso de la tecnología digital aquí presentado pasa por su utilización: a) de manera puramente instrumental, como

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); y b) con fines didácticos (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento o TAC). Esto se relaciona estrechamente con el concepto de empoderamiento (control, influencia personal) y participación (papel activo) del alumnado en su propio aprendizaje, basado en los usos adecuados y competentes de las TIC, lo que las transforma en Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) según Pinto Santos, Cortés Peña y Alfaro Camargo (2017). Además, autores como Lara (2003) también defienden su aplicación como instrumentos para evaluar el aprendizaje del alumnado, ya sea por el docente (heteroevaluación), los compañeros (coevaluación) o los propios estudiantes (autoevaluación).

## PROPUESTA METODOLÓGICA

En base a todo lo anterior se diseñaron actividades y materiales docentes para llevar a cabo una propuesta de intervención (Figura 1, página siguiente) acorde a las carencias halladas en la literatura, así como a las tendencias didácticas actuales.

### Evaluación inicial

**GENERACIÓN DE CUESTIONARIOS ONLINE: Plickers.** Se trata de una herramienta TIC (<https://plickers.com/>) que podría emplearse para detectar ideas alternativas sobre contenidos relacionados con la salud, como la creencia en el “poder disolvente de la grasa” de los ácidos de los frutos cítricos, o en el consumo de huevos como causante enfermedades cardiovasculares. Es importante desmitificarlas pues pueden resultar perjudiciales si se llevan a la práctica. Así, proponemos una selección de afirmaciones basadas en concepciones alternativas mencionadas en la literatura (Bollado Esteban, 2014; López Miñarro y García, 2000; Sánchez, 2016) que podrían emplearse para generar un instrumento de hetero-autoevaluación con *Plickers*: a) es necesario tomar suplementos proteicos para mejorar el rendimiento deportivo y aumentar la masa muscular; b) cualquier deporte es saludable; c) la pérdida de grasa es localizada en función de la zona corporal trabajada; d) tenemos abdominales superiores e inferiores; e) la ingesta de agua antes del deporte puede provocar “flato”; f) “de lo que se come, se cría”; g) el zumo de fruta puede sustituir a la fruta fresca en una dieta saludable; h) tomar suplementos alimenticios es sustitutivo de una correcta alimentación.

Existen estudios que han probado la utilidad de esta herramienta en diferentes asignaturas de Educación Primaria y Secundaria (Fuentes Nieto y López Pastor, 2017; López García, 2016). No se han encontrado publicaciones relacionadas con su aplicación en asignaturas de Biología en Bachillerato, por lo que consideramos conveniente valorar su implementación a este nivel. La ventaja reside en que sólo el docente precisa tener un dispositivo móvil o tableta, y un ordenador conectado al cañón del aula para proyectar las preguntas. Esto disminuye la posibilidad de que la herramienta se convierta en un foco de exclusión

que acentúe la brecha digital, por cualquier razón de índole social o posición económica (Cabero y Ruiz Palmero, 2018). Los alumnos, por su parte, únicamente necesitan una tarjeta con un código QR que deben mostrar al profesor para que pueda escanear su respuesta anónima.



Figura 1. Estrategias de evaluación, y metodologías de enseñanza en la propuesta diseñada. En la imagen aparecen representados los distintos instrumentos de evaluación inicial, continua y final (azul); junto a las estrategias metodológicas que se propone emplear durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos. Aquellas que precisan el uso de las TIC aparecen señaladas con una estrella naranja.

FORMULARIO KPSI (KNOWLEDGE AND PRIOR STUDY INVENTORY). Se trata de un tipo de evaluación inicial que permite identificar no tanto qué es lo que el alumno sabe, como lo que cree saber (Sanmartí, 2008). Así, debe indicar si ya ha estudiado conceptos como metabolismo, respiración celular, o caloría; así como valorar el grado de dominio sobre los mismos, desde el desconocimiento hasta la capacidad de explicárselo a un compañero. Si se repite el cuestionario tras terminar la secuencia, el estudiante puede señalar su percepción sobre lo aprendido. En nuestra propuesta sugerimos: [\[Enlace\]](#).

La utilidad de cuestionarios de este tipo ya se ha puesto de manifiesto en estudios como el de Álvarez, Arias, Pérez Rodríguez y Serrallé (2013), donde se constataron diversas dificultades de aprendizaje en el alumnado en relación con las ciencias.

### Evaluación continua

EDICIÓN DE VÍDEOS: EDPUZZLE. Esta aplicación permite introducir texto, imágenes, enlaces a páginas web, etc. en vídeos de *YouTube*. El resultado puede ser utilizado como instrumento de hetero-autoevaluación, así como para preparar la parte teórica de las sesiones o clases

invertidas. En este sentido, se diseñó la siguiente actividad [[Enlace](#)] con una doble finalidad:

- a) Que los estudiantes realicen en grupos su propio vídeo con imágenes y recortes de canciones<sup>1</sup> que cumplan la premisa de mencionar alimentos; para desarrollar su competencia digital. Además, en ellos deben:
  - Analizar la composición nutricional de los alimentos en sus etiquetas;
  - Analizar otras cuestiones contempladas en los estándares de aprendizaje evaluables: i) reflexión sobre si son o no saludables; ii) clasificación de sus macro y micronutrientes predominantes; iii) principal función de estos en el organismo; iv) elaboración de platos saludables aplicando su competencia creativa, e incluyendo fotografías de estos junto a su descripción en el vídeo.
- b) Que sirva como evaluación continua del alumnado, quedando registradas sus respuestas a las preguntas incluidas en el vídeo.

CREACIÓN DE ANIMACIONES DE PIZARRA Y VÍDEOS COMO VIDEOSCRIBE (ANEXO) O POWTOON. Gracias a estas herramientas se pueden diseñar materiales de apoyo educativo complementarios a las clases teóricas o las clases invertidas (DeLozier y Rhodes, 2017). Estas últimas mejoran la competencia del sentido de iniciativa y espíritu emprendedor del alumnado. Así, en los vídeos generados, existe la posibilidad de intercalar preguntas de reflexión, cuyas respuestas podrían ser debatidas en el aula, permitiendo la hetero-valoración del alumnado.

GENERACIÓN DE CUESTIONARIOS ONLINE: KAHOOT. Se diseñó el siguiente cuestionario con 32 ítems relacionados con el trinomio nutrición-ejercicio físico-salud: [[Enlace](#)]. Su implementación se recomienda al finalizar la unidad didáctica, para que los alumnos tengan la oportunidad de reconceptualizar y autoevaluarse simultáneamente (Marín Suelves et al., 2018). La ignorancia consciente les permitirá focalizar la atención y los esfuerzos en la mejora de su aprendizaje (Pérez Martín, Bravo-Torija, Sánchez, Maroto y Aquilino, en prensa). Además, sugerimos su aplicación en sesiones que coincidan con el final de la jornada lectiva, al no requerir un estado de concentración demasiado elevado. Es imprescindible aclarar, tras conocer la solución de cada pregunta, por qué el resto de las opciones no son correctas. Un inconveniente en los centros educativos de zonas económicamente desfavorecidas es que *Kahoot* precisa que todos los participantes dispongan de dispositivos móviles, tabletas u ordenadores para acceder al enlace de la actividad. No obstante, se pueden formar parejas o equipos, ya sea compartiendo teléfonos móviles u ordenadores del centro. Su principal ventaja reside en la transformación del cuestionario de preguntas

---

<sup>1</sup> El vídeo-ejemplo se realizó con los softwares informáticos: “*mp3 converter*” que convierte las canciones de *YouTube* en formato mp3; “*mp3DirectCut*” para recortar canciones; y “*Windows Movie Maker*” para generar el vídeo subido a *YouTube*, que fue editado posteriormente con *EdPuzzle*.



en un formato similar al de famosos juegos televisivos. La sensación de competición entre grupos podría convertirse en el vehículo para el esfuerzo.

**GENERACIÓN DE MAPAS CONCEPTUALES: CMAPTOOLS.** La elaboración de mapas conceptuales requiere un esfuerzo de síntesis que favorece el aprendizaje. Se trata de un método muy eficaz al obtener una representación visual de las ideas sobre la relación entre varios conceptos (Novak y Gowin, 1988). Navarro Soria et al. (2017) apuestan por su versión interactiva mediante la herramienta *CmapTools*, que permite insertar elementos (gráficos, imágenes, etc.) y vincularlos a los conceptos del mapa conceptual que se esté creando. En el anexo proponemos un mapa conceptual del metabolismo como modo de reconceptualizar al finalizar la unidad didáctica. Está basado en los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje el currículo (RD 1105/2014). Concretamente, sugerimos su implementación a través de un modelo similar con espacios en blanco para ser completados por el alumnado. Los estudiantes podrán intercambiárselos posteriormente para proceder a una coevaluación.

**ANALOGÍAS.** El proceso mental y personal de construcción, revisión y evaluación de modelos se denomina modelización (Justi, 2006). No obstante, los modelos mentales pueden manifestarse a través del lenguaje en forma de modelos expresados. En este sentido, los modelos analógicos (o análogos) son muy utilizados en ciencias cuando los docentes recurren a objetos de la vida cotidiana para explicar conceptos o fenómenos que estos desconocen. Los que aquí se proponen son los modelos análogos pedagógicos verbales, que no mantienen una proporción a nivel de escala con el sistema u objetivo real representado, pero que sí comparten información con él. Para Justi y Gilbert (2006) una analogía es el proceso a través del cual un objeto (análogo) se emplea para representar un elemento (objetivo) por el hecho de que comparten funciones o características. En este sentido, para la expresión del modelo de metabolismo en los seres humanos proponemos las analogías de la tabla 1.

Tras señalar las fortalezas y debilidades que encontramos en las analogías propuestas, consideramos que su empleo puede facilitar la comprensión y visualización de lo abstracto, al buscar similitudes con el mundo real, como señalaban Duit y Glynn (1996). Sin embargo, también pueden resultar un arma de doble filo al tener características muy distintas los análogos de los objetivos (Harrison, 2008). Lo esencial para que exista un razonamiento analógico adecuado según Glynn et al. (1989), es que los estudiantes estén familiarizados con el objeto análogo, y que la relación entre este y el objetivo esté clara. Lejos de lo que pueda pensarse, el hecho de que los análogos escogidos no sean perfectos se convierte en una excelente herramienta de aprendizaje. Así, sus limitaciones pueden ser analizadas con los estudiantes, manifestando sus dificultades al explicar ideas abstractas (Aubusson y Fogwill, 2006).

**EXPERIENCIA DE INDAGACIÓN GUIADA.** Una parte fundamental del currículo se centra en enseñar conceptos científicos sin incorporar ideas sobre cómo se ha obtenido ese conocimiento (Fernández-López, 2011). En este sentido, en nuestro entorno educativo, la

metodología aplicada por los profesores en el aula se aleja bastante de la enseñanza de las ciencias basada en la indagación.

Analogía 1	Análogo: Teléfono móvil	Aunque no utilicemos el teléfono móvil, se va agotando su batería. Si lo utilizamos, lógicamente se acaba más deprisa.
	Objetivo: Metabolismo basal	Ese gasto de energía en reposo del teléfono equivale a nuestro metabolismo basal, componente mayoritario (60-75%) del gasto energético total diario.
	Fortalezas	Permite entender un concepto abstracto como el de metabolismo basal, esencial para calcular su gasto energético. Este es el primer paso en el diseño de las dietas saludables indicado como estándar de aprendizaje a evaluar.
	Debilidades	La analogía solo permite entender de forma básica el concepto de metabolismo basal, sin explicar el fundamento de este. Tampoco establece diferencias en relación con los requerimientos calóricos en función de la edad o sexo, ni contempla la necesidad de considerar la actividad física realizada por cada persona.
Analogía 2	Análogo: electricidad	La electricidad “alimenta” de energía a los teléfonos móviles gracias a los cargadores que conectamos a la corriente.
	Objetivo: nutrientes energéticos	Los nutrientes energéticos son los encargados de proveer a nuestro organismo de la energía necesaria para vivir, tras su degradación o catabolismo a nivel celular.
	Fortalezas	La analogía permite entender la función de los nutrientes energéticos en el organismo.
	Debilidades	No se alude a la existencia de otros tipos de nutrientes como los reguladores y los estructurales, lo que representa una idea alternativa frecuente en el alumnado.
Analogía 3	Análogo: mapa de metro	La estructura de los mapas de metro donde se muestran sus líneas de colores diferentes puede emplearse para representar rutas de diversos tipos, entre ellas las metabólicas. Así nos encontramos imágenes y sitios web que podríamos emplear como recurso para mostrar dicho ejemplo: <a href="https://bit.ly/2JfGHPg">https://bit.ly/2JfGHPg</a> , o <a href="https://bit.ly/2JeSQnH">https://bit.ly/2JeSQnH</a> .
	Objetivo: rutas metabólicas	Las rutas metabólicas del organismo de obtención y degradación de energía son un complejo entramado de vías seguidas por los compuestos en las células. Así, en las reacciones metabólicas catalizadas por enzimas en el interior celular, los sustratos se transforman en productos, generándose en el proceso metabolitos intermedios.
	Fortalezas	Se trata de un esquema muy visual que permite entender las diferentes rutas metabólicas de obtención de energía como un complejo entramado de vías. Igual que las líneas de metro, tienen un origen y un destino, con diversas paradas intermedias.
	Debilidades	El mapa no contempla todas las rutas metabólicas conocidas, ni lo hace con la suficiente profundidad o nivel de detalle. Tampoco permite entender de forma integral el proceso. En este sentido, existen mapas interactivos más completos del metabolismo humano disponibles online: <a href="https://bit.ly/2pkGJ2f">https://bit.ly/2pkGJ2f</a> o <a href="https://bit.ly/1RQKrnD">https://bit.ly/1RQKrnD</a> .

Tabla 1. Analogías de la propuesta para la expresión del modelo de metabolismo, fortalezas y debilidades



Esta, según Cañal (2012), corresponde a la dimensión metodológica de la competencia científica (OCDE, 2017). Consideramos recomendable complementar las experiencias de indagación con una metodología de aprendizaje cooperativo entre iguales. Apostamos por grupos interactivos que, según Gràcia y Elboj (2005), “pretenden, entre otros objetivos, disminuir la competitividad y generar solidaridad, así como aumentar simultáneamente el aprendizaje académico y la participación del alumnado en las clases” (p. 105).

Así, la actividad que aquí proponemos ofrece al alumnado la posibilidad de trabajar en equipo para la resolución de un problema teórico-práctico sencillo. Su misión será diseñar una parte del experimento, partiendo de un guion dado, controlando algunas variables, y teniendo que comunicar *a posteriori* los resultados y conclusiones obtenidos. Esta actividad se trata de una aproximación muy simplificada del trabajo científico, en la que los estudiantes podrán contrastar la hipótesis de partida con la realidad, así como desarrollar la capacidad interpretativa propia de la condición humana.

El fundamento de la práctica diseñada se basa en que los estudiantes “piensen ciencia” y “hagan ciencia” para desmitificar la falsa creencia de que la vitamina C de los jugos cítricos caseros como el de naranja es poco estable, presente en el 30,8% de los alumnos del estudio de Esquivel-Martín, Bravo-Toriya y Pérez Martín (en prensa). La realidad científica es que sólo ante condiciones extremas, como calentarla a 120 °C, disminuye de forma considerable la vitamina. De lo contrario, esta se conserva en el zumo hasta pasadas 12 horas (Murillo-Godínez y Pérez-Escamilla, 2017). No obstante, la comprensión real de este último objetivo emerge tras el ejercicio de la actividad.

Para ello, se propone una práctica con grupos reducidos de 4-5 personas en la que los estudiantes deberán: a) leer un texto en el guion de prácticas del alumnado, donde se plantee el problema a resolver: la salvación de un paciente con escorbuto; b) identificar el nombre completo del nutriente que lo causa para lo cual pueden emplear cualquier dispositivo TIC de búsqueda; c) plantear una hipótesis de partida; d) diseñar el experimento a realizar para contrastarla, decidiendo qué deben añadir a los tubos, incluyendo los controles, y en qué cantidad, para poder distinguir en cuál de ellos hay vitamina y cuánta; e) interpretar los resultados obtenidos, así como modificar o repetir el experimento si es necesario; f) establecer conclusiones; y g) relacionar la práctica con el mito alimentario descrito sobre la vitamina C del zumo.

Por su parte, el docente deberá: a) preparar todos los materiales (gradillas con tubos de ensayo, matraz de Erlenmeyer, mechero con rejilla, muestras, reactivos, etc.) necesarios para llevar a cabo la práctica, incluida la solución indicadora que revele la presencia de vitamina C; b) reflexionar con los alumnos acerca de la explicación teórica de lo ocurrido en cada tubo de ensayo; c) diseñar una rúbrica de evaluación grupal donde se midan los niveles de desempeño de las competencias (autonomía; planteamiento de hipótesis; diseño del procedimiento; obtención de los datos; interpretación de resultados y establecimiento de conclusiones; e identificación del mito refutado), teniendo en cuenta el principio de atención a la diversidad (Ferrés, Marbà y Sanmartí, 2015).

## Evaluación final

Los instrumentos de evaluación se deben escoger en función de los objetivos que se pretendan alcanzar con la misma. Es conveniente utilizar múltiples, variados y adaptados a la diversidad de estilos de aprendizaje y de formas de enseñanza. En nuestra propuesta apostamos por evaluaciones finales alejadas del tradicional examen en papel. Este último ha sido considerado durante mucho tiempo el más eficaz y cómodo de implementar para poner de manifiesto qué es lo que el alumnado sabe y cuáles son sus errores o dificultades. Sin embargo, las nuevas tendencias promueven evaluaciones cada vez más competenciales y menos conceptuales (Mejía Pérez, 2012). Esto se debe a que, con la digitalización de la información y su acceso cercano e inmediato, la clave ahora está en saber enseñar y aprender a aplicar los conocimientos en situaciones prácticas.

**RETOS GAMIFICADOS: ESCAPE CLASSROOM.** Llegados a este punto nos planteamos inicialmente, como ya hicieron Jorba y Sanmartí (1994): “¿Es posible una evaluación que sea útil al profesorado en su actuación docente, gratifique al alumnado en su aprendizaje y oriente a ambos en el proceso de enseñar y aprender?” (p.7). En esta línea, la propuesta que lanzamos se basa en los juegos popularmente conocidos como “*Escape room*”, cuya finalidad es conseguir salir en un determinado tiempo de una habitación cerrada y ambientada en una temática. La única forma de lograrlo es superar todos y cada uno de los retos del juego. Como en este caso el espacio es el aula se ha denominado “*Escape classroom*”.

En educación, los retos no solo tienen finalidad evaluativa, sino también formadora; como demuestran algunas publicaciones sobre experiencias de aprendizaje basado en retos (Olivares, López, y Valdez-García, 2018). Así, la que aquí proponemos seguiría la siguiente secuencia:

- a) Distribuir en un aula de informática con suficientes ordenadores y acceso a internet los materiales necesarios para completar las pruebas. Al terminar cada una, los alumnos irán obteniendo las partes de una contraseña formada por números, letras y otros dígitos. Esta clave deberán emplearla para, a través de un enlace web, acceder a la prueba final. Todos deben superarla para poder salir del aula.
- b) A su llegada, el docente entregará al alumnado una tarjeta donde aparezca una cuadrícula completa con los dibujos de tantas personas como estudiantes haya. Cada cara representará un personaje a rescatar de un secuestro en un tiempo máximo de una hora. Como en el juego de la vida real, excepcionalmente, podrán solicitar pistas o algún cambio de actividad al profesor encargado de supervisarles.
- c) Cada alumno seguirá un itinerario de actividades diferente al del resto de sus compañeros, en cuanto a contenido y orden. Hay hasta siete tipos de actividades en cada itinerario, incluyendo preguntas extra para quienes terminen antes de tiempo, o pidan cambiar algún reto por otro. Describimos aquí brevemente, a modo de ejemplo, dos de los tipos:

– Actividades de tipo A

En ellas, los estudiantes deberán aplicar su modelo de metabolismo para resolver las preguntas. Ejemplo: *Si sales desde la parada de metro glucosa, llegas a la parada citosol, y allí haces transbordo hasta etanol, ¿qué vía metabólica has cogido atendiendo a la presencia/ausencia de oxígeno?* Tras resolverlas, obtendrán una parte de su contraseña.

– Actividades de tipo B

Los estudiantes llevarán a cabo la actividad “Correr en días de calor” (únicamente las preguntas 3A y 3B) descrita en el siguiente enlace, junto a sus criterios de evaluación: [[Enlace](#)]. Se trata de un ejercicio de evaluación incluido en la prueba estandarizada PISA 2015. Cuando le comuniquen la función biológica del sudor al profesor, conseguirán otra parte de su contraseña.

Para su evaluación, proponemos una tabla de registro como la de la Tabla 2:

Estándar de Aprendizaje Evaluable	Relación con actividades	Relación con CC. Clave	INDICADORES DE LOGRO			
			1 Insuficiente	2 Suficiente	3 Bien	4 Excelente
Describe los procesos metabólicos de producción de energía por las vías aeróbica y anaeróbica, justificando su rendimiento energético y su relación con la intensidad y duración de la actividad.	Tipo A	CMCT CL AA				
Relaciona la hidratación con el mantenimiento de un estado saludable, calculando el consumo de agua diario necesario en distintas circunstancias o actividades.	Tipo B	CMCT CL CSC AA CD				

Tabla 2. Ejemplo de tabla de registro para la evaluación final individual. En ella aparecen los estándares de aprendizaje evaluables sobre los contenidos del bloque 5 de Anatomía Aplicada según el Real Decreto 1105/2014. Se establece su relación con las competencias clave según la Orden ECD/65/2015, y con los tipos de actividades del Escape Classroom. Los indicadores de logro aparecen ordenados de menor a mayor. No se detallan porque la jerarquización de su calificación está implícita en la definición del estándar de aprendizaje evaluable. Las abreviaturas aluden a las competencias clave: Comunicación lingüística (CL), Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT); Competencia digital (CD); Aprender a aprender (AA); Competencias sociales y cívicas (CSC).

## VALORACIÓN DE LA PROPUESTA Y REFLEXIONES FINALES

No se han hallado propuestas de intervención que aborden los sistemas de aporte y utilización de energía en el marco de la asignatura de Anatomía Aplicada. Para mejorar la asimilación de los contenidos relacionados con el trinomio nutrición-ejercicio físico-salud

y lograr el cambio conceptual del alumnado creemos que el empleo de metodologías activas en las aulas podría suplir algunas de las dificultades de aprendizaje detectadas. Así, la variedad de estrategias metodológicas y de actividades de la propuesta de intervención presentada es una de sus principales fortalezas, pues permite atender a distintos tipos de diversidad del alumnado. Esto podría repercutir en un aumento del interés de los estudiantes por las ciencias. Su versatilidad, además, hace que esta propuesta didáctica sea adecuada para ser implementada por profesores que impartan su docencia en centros educativos desfavorecidos, pues lo importante no es con qué enseñen, sino cómo.

Consideramos que su implementación contribuirá a mejorar la alfabetización científica del alumnado, lo que influirá en la toma de decisiones en su vida cotidiana. No obstante, creemos imprescindible su pilotaje en centros educativos de diversa índole, pues, como ya afirmaba Sanmartí (2002), cualquier diseño pedagógico concreto se trata únicamente de una hipótesis de trabajo que el profesorado precisa ir regulando en función de lo que ocurra en el aula.

## REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, M., ARIAS, A., PÉREZ RODRÍGUEZ, U., Y SERRALLÉ, J. F. (2013). La historia de las ciencias en el desarrollo de competencias científicas. *Enseñanza de las ciencias*, 31(1), 213-233.
- AUBUSSON, P. J., Y FOGWILL, S. (2006). Role play as analogical modelling in science. En P.J. Aubusson, A.G. Harrison y S.M. Ritchie (Eds.), *Metaphor and analogy in science education* (pp. 93-104). Dordrecht: Springer.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., Y HANESIAN, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BIREMBAUM, M., BREUER, K., CASCALLAR, E., DOCHY, F., DORI, Y., RIDWAY, J., WIESEMES, R., Y NICKMANS, G. (2006): A learning Integrated Assessment System. *Educational Research Review*, 1, 61-67.
- BOLLADO ESTEBAN, J.G. (2014). Mitos en educación física y deporte: ¿reto superado o anclados en el pasado? *Ribalta*, 21, 111-122.
- CABERO, J., Y MARÍN DÍAZ, V. (2017). La educación formal de los formadores de la era digital-los educadores del siglo XXI. *Notandum*, 44, 29-42.
- CABERO, J., Y RUIZ-PALMERO, J. (2018). Las Tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 9, 16-30.
- CAÑAL, P. (2012). ¿Cómo evaluar la competencia científica? *Revista Investigación en la Escuela*, 78, 5-17.

- CUBERO, R. (1998). Aprendizaje de la digestión en la enseñanza primaria. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 16, 33-43.
- DECRETO 52/2015, DE 21 DE MAYO, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato. BOCM núm. 120, 22 de mayo de 2015.
- DELGADO, A. M., BORGE, R., GARCÍA, J. OLIVER, R., Y SALOMÓN, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior. Programa de Estudios y Análisis (EA2005-0054)*. Madrid: Ministerio de educación y Ciencia. Dirección General de Universidades.
- DELOZIER, S. J., Y RHODES, M. G. (2017). Flipped classrooms: a review of key ideas and recommendations for practice. *Educational Psychology Review*, 29(1), 141-151.
- DUIT, R. Y GLYNN, S. (1996). Mental modelling. En G. Welford, J. Osborne, y P. Scott (Eds.), *Research in science education in Europe* (pp. 166-176). UK: Farmes Press.
- ESQUIVEL-MARTÍN, T., BRAVO-TORIJA, B., Y PÉREZ MARTÍN, J. M. (en prensa). Diseño y análisis de resultados de una herramienta de detección de ideas previas sobre salud nutricional en Bachillerato. En M. González Montero de Espinosa, A. Baratas Díaz, A. Brandi Fernández (Eds.), *Experiencias didácticas en el ámbito STEM* (pp.75-83). Madrid: Editorial Santillana.
- ESTEVE, A., Y SOLBES, J. (2017). El desinterés de los estudiantes por las Ciencias y la Tecnología en el Bachillerato y los estudios universitarios. *Enseñanza de las ciencias, núm. extra*, 573-578.
- FERRÉS, C., MARBÀ, A., Y SANMARTÍ, N. (2015). Evaluación de la competencia de indagación científica de los bachilleres. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(1), 22-37.
- FREEMAN, S., EDDY, S. L., MCDONOUGH, M., SMITH, M. K., OKOROAFOR, N., JORDT, H., Y WENDEROTH, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.
- FUENTES NIETO, T., Y LÓPEZ PASTOR, V. (2017). Evaluación auténtica, coevaluación y uso de las TIC en educación física: un estudio de caso en secundaria. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 42-46.
- FURMAN, M., POENITZ, M. V., Y PODESTÁ, M.E. (2012). La evaluación en la formación de los profesores de ciencias. *Praxis & Saber*, 3(6), 165-189.
- GLYNN, S. M., BRITTON, B. K., SEMRUD-CLIKEMAN, M., Y MUTH, K. D. (1989). Analogical reasoning and problem solving in science textbooks. En Glover, J.A., Ronning, R.R. y Reynolds, C.R. (eds.). *Handbook of Creativity* (pp. 383-398). Nueva York: Plenum.

- GRÀCIA, S., Y ELBOJ, C. (2005). La educación secundaria en comunidades de aprendizaje. El caso de Aragón. *Educator*, 35, 101-110.
- HARRISON, A. G. (2008). Teaching with analogies: Friends of foes? In A. G. Harrison, y R. K. Coll (Eds.), *Using analogies in middle and secondary science classrooms* (pp. 6-21). California: Corwin Press.
- JORBA, J. Y SANMARTÍ, N. (1994). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de evaluación continua*. España: MEC
- JUSTI R. (2006). La enseñanza de las ciencias basada en la elaboración de modelos. *Enseñanza de las Ciencias*, 24(2), 173-184.
- JUSTI, R. Y GILBERT, J. (2006). The role of analog models in the understanding of the nature of models in chemistry. En: P.J. Aubusson et al. (Eds.), *Metaphor and Analogy in Science Education* (pp. 119-130). Netherlands: Springer.
- LARA, S. (2003). La evaluación formativa a través de Internet. En M. Cebrián (Ed.). *Enseñanza virtual para la innovación Universitaria* (pp. 105-118). Madrid: Narcea.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), BOE núm. 295, 10 de diciembre de 2013.
- LÓPEZ GARCÍA, N.J. (2016). Evaluación y TIC en Primaria: el uso de Plickers para evaluar habilidades musicales. ENSAYOS, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(2), 81-90.
- LÓPEZ GARCÍA, M., Y MORCILLO ORTEGA, J. G. (2007). Las TIC en la enseñanza de la Biología en la educación secundaria: los laboratorios virtuales. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 6(3), 562-576.
- LÓPEZ MIÑARRO, P.A., Y GARCÍA, A. (2000). Análisis de mitos o creencias erróneas sobre ejercicio físico y salud en Secundaria y Bachillerato. *ÁSKESIS*, 3(10).
- MAHMUD, M. C., Y GUTIÉRREZ, O. A. (2010). Estrategia de Enseñanza Basada en el Cambio Conceptual para la Transformación de Ideas Previas en el Aprendizaje de las Ciencias. *Formación universitaria*, 3(1), 11-20.
- MARÍN SUELVE, D., VIDAL ESTEVE, M. I., PEIRATS CHACÓN, J., Y LÓPEZ MARÍ, M. (2018). Gamificación en la evaluación del aprendizaje: En REDINE (Ed.), *Innovative strategies for Higher Education in Spain*. (pp. 8-17). Eindhoven, NL: Adaya Press.
- MARTÍNEZ, M. I., HERNÁNDEZ, M. D., OJEDA, M., MENA, R., ALEGRE, A., Y ALFONSO, J. L. (2009). Desarrollo de un programa de educación nutricional y valoración del cambio de hábitos alimentarios saludables en una población de estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Nutrición Hospitalaria*, 24(4), 504-510.
- MEJÍA PÉREZ, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 27-46.



- MESANA, M.I. (2013). *Alimentación en adolescentes: valoración del consumo de alimentos y nutrientes en España: Estudio AVENA* (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza. Recuperado de <https://bit.ly/2O9lRTU>.
- MIRAS, M. (1993). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. En C. Coll (coord.), *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- MURILLO-GODÍNEZ, G., Y PÉREZ-ESCAMILLA, L. M. (2017). Los mitos alimentarios y su efecto en la salud humana. *Medicina Interna de México*, 33(3), 392-402.
- NAVARRO SORIA, I., GONZÁLEZ GÓMEZ, C., LÓPEZ BECERRA, F., FERNÁNDEZ CARRASCO, F., HELIZ LLOPIS, J. R., Y CANTOS CANTÓ, M. J. (2017). Introducción de la herramienta Cmap-tools como estrategia didáctica para el desarrollo de mapas conceptuales interactivos. En R. Roig-Vila (coord.), *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria: Convocatoria 2016-17* (pp. 2339-2344). Alicante: Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación.
- NOVAK, J. D., Y GOWIN, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Núñez, F., y Banet, E. (1996). Modelos conceptuales sobre las relaciones entre digestión, respiración y circulación. *Enseñanza de las Ciencias*, 14(3), 261-278.
- OCDE (2017). *PISA 2015. Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematical, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, revised edition*. Paris: Author.
- OLIVARES, S. L., LÓPEZ, M. V., Y VALDEZ-GARCÍA, J. E. (2018). Aprendizaje basado en retos: una experiencia de innovación para enfrentar problemas de salud pública. *Educación Médica*. Recuperado de <https://bit.ly/2D1OGzz>
- ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, BOE núm. 25, 29 de enero de 2015.
- PÉREZ CUIEL, C., Y LUQUE ORTIZ, S. (2014). La educación mediática: una meta de los medios de comunicación frente a la infoxicación informativa. En R. Mancinas-Chávez, A. I. Nogales Bocio (coords.), *Primer Congreso Internacional Infoxicación: mercado de la información y psique, Libro de Actas* (pp. 264-278). España: Universidad de Sevilla.
- PÉREZ MARTÍN, J. M., BRAVO-TORIJA, B., SÁNCHEZ, N., MAROTO, R. M., Y AQUILINO, M. (en prensa). El relato y la imagen realista (Storytelling) para la mejora de la enseñanza de la célula en Educación Secundaria. En M. González Montero de Espinosa, A. Baratas Díaz, A. Brandi Fernández (Eds.), *Experiencias didácticas en el ámbito STEM*. Madrid, España: Editorial Santillana.
- PINTO SANTOS, A. R., CORTÉS PEÑA, O., Y ALFARO CAMARGO, C. (2017). Hacia la transformación de la práctica docente: modelo espiral de competencias TICTACTEP. *Revista de Medios y Educación*, (51), 37-51.

- POZO, J. I. Y GÓMEZ CRESPO, M.A. (2010). Por qué los alumnos no comprenden la ciencia que aprenden. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 66, 73-79.
- REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, BOE núm. 3, 3 de enero de 2015.
- RIVADULLA-LÓPEZ, J.C., GARCÍA-BARROS, S., Y MARTÍNEZ-LOSADA, C. (2016). Historia de la Ciencia e ideas de los alumnos como referentes para seleccionar contenidos sobre nutrición. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(1), 53-66.
- ROCARD, M., CSERMELY, P., WALBERG-HENRIKSSON, H., Y HEMMO, V. (2007). *Informe Rocard - Enseñanza de las ciencias ahora: Una nueva pedagogía para el futuro de Europa*. Comisión europea.
- SÁNCHEZ, A. (2016). *Mi dieta cojea*. Barcelona: Paidós.
- SANMARTÍ, N. (2002). *Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis
- SANMARTÍ, N. (2008). 10 ideas clave. Evaluar para Aprender. Barcelona: Graó.
- SONGER, C., Y MINTZES, J. (1994), Understanding cellular respiration: An analysis of conceptual change in College Biology. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(6), 621-637.
- VERHOEFF, R. P., WAARLO, A. J., Y BOERSMA, K. T. (2008). Systems Modelling and the Development of Coherent Understanding of Cell Biology. *International Journal of Science Education*, 30(4), 543-568.

## ANEXO

Material suplementario de las actividades propuestas: [[Enlace](#)]



# INNOVACIÓN EDUCATIVA Y MUSEOS: PUENTES ENTRE TEORÍAS Y PRÁCTICAS

María Fernanda Melgar<sup>1</sup>

Romina Cecilia Eliondo<sup>1</sup>

María Inés Bustos<sup>1</sup>

Universidad Nacional de Río Cuarto

Recibido 08/03/2019 Aceptado 30/04/2019

## RESUMEN

Presentamos un estudio cualitativo de percepciones de estudiantes de grado sobre experiencias durante la visita a un museo de Psicología. La visita se enmarca en una unidad didáctica que tienen como propósito abordar temas referidos a la historia de la Psicometría. Los participantes fueron 80 estudiantes de Psicopedagogía y Educación Especial de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). El estudio se realizó en el marco de un proyecto de investigación e innovación educativa. Los instrumentos de recolección de datos fueron cuestionarios, entrevistas y cuadernos de viaje. Los resultados indican que los estudiantes perciben a los museos de psicología como espacios de comunicación, conservación e investigación.

## ABSTRACT

We present a qualitative study of students' perceptions about experiences during a visit to a Psychology Museum. The visit is part of a didactic unit that has a purpose to deal with issues related to the history of psychometrics. The participants were 80 students of Psychopedagogy and Special Education of the National University of Río Cuarto (Argentina). The study was carried out within the framework of an educational research and innovation project. The data collection instruments were questionnaires, interviews and travel notebooks. The results indicate that students perceive psychology museums as spaces of communication, conservation and research.

## DOI

<https://doi.org/10.15366/didacticas2019.20.002>

## PALABRAS CLAVE

Visitas a museos; Innovación educativa; Universidad; Percepciones

## KEYWORDS

Museum visits; Educational innovation; University; Perceptions

1. Universidad Nacional de Río Cuarto. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Contactos: fernandamelgar@gmail.com  
reliondo@gmail.com  
mariainesbusto929@gmail.com

## INTRODUCCION

Las innovaciones educativas suponen cambios planificados que buscan o persiguen determinadas finalidades de enseñanza y aprendizaje. Diferentes perspectivas teóricas reconocen el papel potencial de las visitas a museos en los aprendizajes (Guisasola y Morentin, 2007). Desde 2015 realizamos, en el marco de diferentes espacios curriculares vinculados a la formación profesional y académica de estudiantes de las carreras de Psicopedagogía, Educación Especial y Educación Inicial, experiencias en museos de diferentes tipo físicos y virtuales (Melgar y Chiecher, 2016; Melgar y Elisondo, 2017; Elisondo y Melgar, 2015; Melgar, Elisondo y Donolo, 2018). Evaluamos esas experiencias teniendo en cuenta las percepciones de los estudiantes que participan en ellas, de allí, que desde 2017 incorporamos una unidad didáctica, cuyo propósito es establecer relaciones entre los contenidos teóricos, el patrimonio de una disciplina científica y la promoción de habilidades y competencia digitales, entre otros. Consideramos que las visitas a museos ocupan un papel interesante en la formación profesional habilitando vivencias que pueden servir de punto de partida para pensar futuras prácticas profesionales; como oportunidades y ocasiones para promover aprendizajes más allá de las aulas; como actividades que permiten comprender una perspectiva histórica que relaciona los objetos con momentos epocales; como recurso, escenario y contexto de aprendizaje.

Destacamos la importancia de la experiencia educativa desarrollada en tanto oportunidad para que los estudiantes comprendan los procesos de construcción disciplinar como complejas luchas entre diferentes actores, tradiciones y perspectivas teóricas. Los objetos que se muestran en los museos interpelan a los visitantes respecto de diferentes modos de acción y teorización en determinado campo de conocimiento.

Tal como consideran González y Piñeada (2015), el análisis de la historia de la psicología permite reconstruir diversas culturas científicas del pasado y problematizar modelos hegemónicos del presente.

En esta reconstrucción, los museos juegan un papel importante, son espacios que cuentan historias y muestran objetos, y también ocultan, inviabilizan y *olvidan* producciones, relatos y sentidos. Proponemos a los estudiantes visitar museos como oportunidad para aproximarse a historias y objetos construidos socialmente respecto de las disciplinas. Los museos muestran objetos del pasado pero también permiten comprender tradiciones y lógicas actuales de las disciplinas y las luchas entre diferentes sectores de la academia.

Asimismo, consideramos que la experiencia educativa desarrollada amplía los contextos de enseñanza y aprendizaje más allá de las aulas, reconociendo el carácter sociocultural de los procesos de co-construcción de conocimientos (Cole, 1999). Desarrollar procesos educativos en contextos diversos permite a los sujetos aprender con otros y con diversos objetos de la cultura.

El artículo presenta perspectivas teóricas acerca de las visitas a museos y la educación; y sobre innovación educativa y universidad. Luego comentamos un estudio realizado en el

marco de un proyecto de innovación e investigación de la enseñanza de grado desarrollado en la UNRC. Se investigó una parte del proyecto, vinculada a las percepciones de un grupo de estudiantes sobre la visita a un museo de Psicología. Finalmente, se presentan las consideraciones finales, las limitaciones del estudio y las futuras líneas de investigación.

## VISITAS A MUSEOS Y EDUCACIÓN

Uno de los públicos frecuentes de los museos son las escuelas. Las instituciones escolares suelen acercarse a los museos con diferentes finalidades, para comenzar o finalizar una unidad didáctica, para acercar a los estudiantes al patrimonio local, para generar experiencias culturales y sociales diversas, entre otras. Generalmente estas experiencias se realizan durante los primeros años de la escuela, y en algunas ocasiones también en los años del secundario. Sin embargo, las visitas a museos se constituyen en valiosos escenarios para la formación profesional de estudiantes de grado de diferentes disciplinas. Existen múltiples estudios donde se analiza el papel de las visitas a museos como parte de la formación universitaria, así como las percepciones, en torno de concepciones y motivaciones por la que los docentes realizan visitas a museos y otro tipo de experiencias educativas fuera del aula.

González y Piñeada (2015) realizaron una experiencia en el Museo de Historia de la Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. En esta innovación se propone a los estudiantes la elaboración de un breve trabajo de investigación desde el cual, producen conocimiento sobre los modelos de Psicología predominantes en una época, autores, temáticas e intereses de esta disciplina. Se busca que, mediante la exploración de las piezas del museo, los alumnos se interroguen sobre los objetos que observan y la configuración socio-histórica del campo disciplinar en su provincia y en el país. Para presentar los resultados de investigación, los estudiantes pueden realizar un informe científico o la construcción de una herramienta de comunicación pública de la ciencia. De los resultados de esta experiencia, los autores destacan, que el proceso de investigación en sí mismo permite fomentar y desarrollar habilidades y capacidades que en muchos casos estaban poco descubiertas y que los estudiantes no pensaron que les resultarían útiles en su formación como psicólogos.

Morentin y Guisasola (2014) diseñaron e implementaron una unidad didáctica para estudiantes de magisterio, cuyo eje central era la realización de una visita al museo como experiencia para aprender conocimientos didácticos. El diseño de la unidad se realizó considerando la premisa que en la formación inicial los maestros tienen muy pocas oportunidades de implicarse en experiencias de aprendizaje fuera del aula, por lo que puede ser que no dispongan de estrategias ni recursos educativos para integrar la oferta del museo de ciencias en el currículum escolar de sus estudiantes. Según los autores, una estrategia para fomentar el empleo de visita a museo, es realizar intervenciones concretas durante la

formación inicial del profesorado para en los futuros docentes la realización de experiencias en museos con un enfoque más cercano a las propuestas de la investigación educativa. La implementación de la unidad didáctica, sirvió de marco de estudio para valorar la evolución de las concepciones de los estudiantes, respecto a la profundización del conocimiento didáctico sobre las visitas escolares a museos. Se realizó un estudio con diseño cuasi-experimental con una metodología de pretest-postest para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje. La recolección de datos se realizó a través de dos tipos de instrumentos: a) cuestionarios previos y posteriores a la docencia, con preguntas abiertas relacionadas con los objetivos de aprendizaje; b) informes sobre un “Proyecto de visita con escolares de 6° de E. Primaria” al Museo de Ciencia Eureka. Los resultados del estudio *aportan evidencias de que ha habido una mejora en el conocimiento didáctico de los estudiantes de Magisterio en relación a las visitas escolares a museos, aunque esa mejora se haya producido de forma desigual* (Morentin y Guisasola, 2014: 377).

Achurra y Morentin (2017) realizaron otro estudio donde analizan los modelos mentales de 38 estudiantes universitarios acerca de las salidas del aula, relacionadas con las visitas a museos. Previa a su experiencia en el museo, los estudiantes de educación inicial reciben, en 3ro y 4to curso, una formación académica relacionada a las características y preparación de dichas visitas. Una vez desarrollada la visita al museo, responden un cuestionario con el que se pretenden conocer sus percepciones sobre la visita y las salidas escolares, en general. Las respuestas a los cuestionarios fueron analizadas a través de estrategias de *análisis de discurso*. Como resultado se destaca una disposición favorable de los estudiantes hacia la realización de visitas a museos en su futuro profesional. Los autores señalan que es necesario continuar el trabajo de formación académica en el 4to curso para mejorar las competencias referidas al diseño de salidas del aula.

Melgar y Elisondo (2017) realizaron el estudio de una innovación educativa que implicó el desarrollo de visitas a museos como parte de la formación profesional de estudiantes de grado. Algunos objetivos de la investigación fueron; identificar las ideas de los estudiantes sobre la naturaleza y funciones de los contextos que se conforman en el marco de los museos y caracterizar la contribución de la tarea en la formación profesional según la percepción de los estudiantes. Participaron de la innovación 53 estudiantes universitarios, en su mayoría mujeres pertenecientes a las carreras de Licenciatura en Psicopedagogía y Educación Especial de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Para la recolección de datos se analizaron cuestionarios, cuadernos de registro y observaciones. Los resultados permitieron conocer que desde la perspectiva de los estudiantes *la visita a museos constituyó aportes a la formación profesional, social, cultural y afectiva*.

En cuanto a la formación profesional, las experiencias de los estudiantes en los museos fueron valoradas positivamente por la mayoría de los participantes en tanto les permitieron pensarse e imaginar situaciones educativas futuras que incorporen estos contextos como espacios de educación. Asimismo, en relación con la formación cultural, social y afectiva, la visita a los museos *amplió para algunos participantes el horizonte de espacios*

*educativos posibles. Considerando los aspectos positivos y negativos señalados por los participantes, en futuras innovaciones sería interesante considerar diferentes alternativas de visitas a museos teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes* (pp. 36).

Viladot (2009) realizó un estudio de tipo cuantitativo en el Museo de Ciencias Naturales de Barcelona con el objetivo principal de conocer las motivaciones y las expectativas de los docentes que realizan actividades con sus alumnos en el museo. Para la recolección de datos empleó un cuestionario con ítems de respuestas cerradas. Como resultado destaca que *la mayoría de los docentes realiza actividades ilustrativas o de ejemplo con el fin de que la actividad les ayude en el desarrollo de un tema de su programación bien para ampliar contenidos de la programación de forma más amena o para que los alumnos aprendan alguna cosa sobre ciencias naturales que se pueda aprovechar en el aula* (pp. 523). La mitad de los docentes, que respondieron el cuestionario aprovecha la visita con el objetivo de *aplicar o sintetizar conocimientos desarrollados anteriormente en el aula y la otra mitad se reparte a partes iguales entre los que desean iniciar un tema nuevo y los que desean introducir nuevas informaciones en un tema que ya están desarrollando* (pp.523).

Costillo *et al.* (2014) realizaron un estudio cualitativo sobre las percepciones de estudiantes de profesorado acerca de las salidas al medio natural como actividad de aprendizaje. Se trabajó con 141 profesores en formación, 82 de primaria y 52 de secundaria, en su mayoría mujeres. Especialmente, se analizaron las respuestas a la pregunta *¿Qué crees que aporta al alumno tu salida a la naturaleza con respecto a las clases en el aula?* Como resultado la mayor parte de los profesores en formación señalaron que una de las mejoras importantes de las salidas al medio natural tenía que ver con la dimensión cognitiva, *destacaron los aspectos prácticos de la actividad que permite ver y aplicar conceptos trabajados de forma teórica en las clases*. Asimismo, señalaron que estas propuestas *favorecen un aprendizaje significativo ayudando a comprender determinados conceptos* (pp. 18).

Son numerosos los estudios en los que se analizan las valoraciones y percepciones de estudiantes y profesores acerca del papel de las visitas a museos y otro tipo de salidas educativas en el aprendizaje. Principalmente, el argumento que apoya las salidas del aula como parte de la formación académica y profesional, es la posibilidad de vivenciar experiencias que sirvan para conectar conceptos teóricos disciplinares con aspectos prácticos; de igual manera, se considera que este tipo de propuestas pueden servir para pensar en propuestas a futuro.

## INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD

¿Por qué innovar en educación? No existe una única respuesta para esta pregunta, son múltiples los argumentos que podemos esbozar para conseguir adherentes que se animen a planificar propuestas educativas que generen ciertas rupturas con prácticas tradicionales. No, todo lo nuevo, necesariamente implica *innovar*. En este sentido, en un artículo previo considerábamos los planteos de Libedinsky (2014) quien señala que el término refiere, al

menos, a tres aspectos: *In* no está empleado como negación de una realidad, sino, como posibilidad de incorporar, introducir algo nuevo a una realidad preexistente; *nova* supone hacer de nuevo, cambiar; y *ción* implica actividad o proceso, resultado o efecto, y también realidad interiorizada o consumada.

García y Andoni (2006) consideran que la innovación educativa es el estudio de las estrategias o procesos de cambio. El cambio siempre implica una alteración, una transformación de un objeto, de una realidad, de una práctica o de una situación educativa. En el caso de la innovación educativa, el cambio es la causa y el fin de una innovación, es decir, se innova para generar cambios. Bolívar (1999) considera que las propuestas innovadoras refieren al uso de recursos novedosos y el desarrollo de nuevas prácticas que son sostenidas por cambios en los sistemas de creencias de los actores.

Resulta interesante la definición de innovaciones educativas decisivas que construyen los autores del libro *50 innovaciones educativas para escuelas* (Rivas et al, 2017). Esta definición destaca el valor de las innovaciones como acciones planificadas que movilizan cambios profundos anclados en el deseo y la pasión por enseñar y aprender. Además, los autores proponen seis criterios generales para identificar innovaciones educativas: suponen cambios o rupturas con respecto a ciertos rasgos de la educación tradicional; generan propuestas apasionantes de vínculos con el conocimiento, promueven el aprendizaje basado en la comprensión, el diálogo, la creatividad y la metacognición; se construyen en determinada institución e involucran a varios actores; se basan en evidencias científicas, saberes prácticos y experiencias de docentes e investigadores; son reales, se han implementado y pueden encontrarse ejemplos concretos de funcionamiento; y son relativamente prácticas, viables y pueden adaptarse a otros contextos (Rivas et al, 2017).

Macchiarola (2011) señala que las innovaciones son procesos de cambio o rupturas con prácticas preexistentes, procesos que son planificados e intencionales y que tienden a la mejora de la enseñanza o a la resolución de problemas que obstaculizan los aprendizajes de los estudiantes. Suponen modificaciones de las prácticas docentes (contenidos de la enseñanza, metodologías, recursos, relaciones de comunicación, etc.) pero, fundamentalmente, afectan los supuestos básicos subyacentes que sustentan u orientan tales prácticas.

La Universidad Nacional de Río Cuarto, a través de la Secretaría Académica viene desarrollando desde los años 90, diferentes políticas de innovación de la enseñanza de grado dirigidas a mejorar la calidad de la misma. A través de una línea de proyectos denominados *Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado* (PIIMEG en adelante), pretende generar capacidades institucionales y profesionales que actúen como fuerzas movilizadoras de cambios y mejoras en los procesos de enseñar y aprender en la Universidad.

Los PIIMEG de la UNRC, han servido como marco para realizar diferentes procesos de innovación educativa, en los espacios curriculares de Teoría y Técnica de los Test, Explo-



ración Psicométrica y Psicometría Educacional correspondientes a las carreras de Psicopedagogía y Educación Especial de la Facultad de Ciencias Humanas. El estudio que comentaremos se realizó en el marco del proyecto denominado *Experiencias de aprendizaje en contextos diversos. Buscando relaciones entre innovaciones y contenidos curriculares*. El proyecto se origina considerando la necesidad de ampliar las posibilidades de los estudiantes de interactuar en contextos diversos de aprendizaje y de promover relaciones entre las experiencias innovadoras y los contenidos curriculares de las asignaturas. La innovación se sustentó en planteos teóricos de la Psicología Educacional y en resultados de investigaciones e innovaciones anteriores.

Específicamente, en el PIIMEG se propuso para el grupo de estudiantes de Psicopedagogía y Educación Especial, el desarrollo de una unidad didáctica para aprender sobre una perspectiva histórica de constitución de la Psicometría. Para la implementación de la unidad se planificaron diferentes actividades: 1) Búsqueda de información en bases de datos científicas y realización de un documento compartido en google drive; 2) Visita al museo de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba con el objetivo de entrar en contacto con objetos vinculados a las disciplinas científicas de la asignatura y 3) Trabajo áulico grupal de puesta en común.

EL PIIMEG, constituye un marco propicio para investigar cómo perciben y valoran los estudiantes las propuestas educativas y de qué manera pueden planificarse nuevas innovaciones. En el proyecto, innovación e investigación, son actividades interrelacionadas que se retroalimentan, mientras recorremos el camino de generar transformaciones y posibilidades educativas (Elisondo, *et al.*; 2018).

De la unidad didáctica propuesta para la innovación educativa mencionada, tomamos una parte, la de las experiencias de los estudiantes en los museos. Nos preguntamos ¿qué experiencias e ideas previas tienen los estudiantes acerca de los museos? ¿qué aprendizajes construyen? ¿Qué desafíos y modificaciones plantean para la propuesta? ¿Qué relaciones pueden establecer entre las visitas a museos y su formación académica y profesional?

## MÉTODO

Se realizó un estudio cualitativo, que se enmarca como parte de una experiencia de aprendizaje, vinculada a un viaje educativo, cuya principal actividad fue la visita a un museo. Participaron de la innovación 80 estudiantes de 3° y 4° año de las carreras de Licenciatura en Psicopedagogía y de Profesorado y Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

El objetivo general de la investigación fue comprender las percepciones de estudiantes acerca de sus experiencias en la visita a un museo como parte de su formación académica y profesional. El objetivo se especifica en a) describir las percepciones de los estudiantes respecto de sus experiencias y concepciones previas de los museos; b) caracterizar aspectos

(emocionales, cognitivos, sociales) destacados por los estudiantes en sus experiencias de visita a un museo antes, durante y después de la visita y c) describir desde la perspectiva de los estudiantes aspectos de la innovación susceptibles de modificación.

Para la recolección de datos se emplearon diferentes instrumentos: a) *Cuestionarios*. Se administraron antes de la visita al Museo de Psicología, permitieron obtener información sobre las ideas de los alumnos acerca de lo que es un museo de Psicología y sus experiencias previas en museos (Se adjunta en Anexo) b) *Cuaderno de viaje*. Funcionaron como un diario, bitácora donde los estudiantes registraron sus percepciones, sensaciones y experiencias; antes, durante y después del viaje. Se entregó a los estudiantes una guía orientadora y cada estudiante diseñó su propio cuaderno, dando su impronta. (Se adjunta en Anexo la guía orientadora) c) *Entrevistas semiestructuradas*. Se realizaron con el objetivo de conocer en mayor profundidad aspectos referidos a las experiencias de las estudiantes en la visita a museos. Se entrevistaron 6 estudiantes. Específicamente se consultó sobre qué recordaban del viaje, qué les había gustado, qué modificarían, qué desafíos o propuestas implementarían para los próximos años, qué sensaciones tuvieron en el viaje y qué relaciones podían establecer con su formación profesional y académica.

Los datos se codificaron y analizaron mediante el método de comparaciones constantes, se triangularon datos recogidos mediante diferentes estrategias y se construyeron categorías integradoras.

El proceso de recolección y análisis de datos se realizó conforme a pautas éticas para el desarrollo de investigaciones con personas, se informó acerca de los objetivos de la investigación, se solicitó el consentimiento de los participantes y se aseguró la confidencialidad de los datos.

## RESULTADOS

A partir del análisis de dato se construyeron las siguientes categorías de análisis: a) Percepciones sobre los museos y experiencias previas, b) Percepciones sobre una visita al museo, y c) Desafíos para mejorar la actividad.

### a. Percepciones sobre los museos y experiencias previas

Para la construcción de esta categoría se analizaron las respuestas de los estudiantes al cuestionario administrado previo a la realización del viaje. En relación a las percepciones sobre los museos y sus funciones, se señala que los museos de Psicología son lugares de conservación de objetos e instrumentos; espacios que ofrecen información acerca de los referentes de la Psicología, contextos para la transmisión de conocimiento y aprendizaje. En estos espacios resulta importante la tarea de los guías (educadores) como mediadores, así como otros estudiantes refirieron al museo como un lugar donde se desarrollaban



investigaciones y difusión de conocimiento. A modo de ejemplo se presentan algunas respuestas de los estudiantes que recuperan sus percepciones acerca de los museos:

Me lo imagino como un lugar lleno de fotos, libros, elementos importantes de la Psicología (C. 23) || Creo que un Museo de Psicología puedo encontrar libros sobre investigaciones de Psicología (C. 16).

Con respecto a las funciones del museo, los estudiantes señalaron que se ocupan de la comunicación patrimonial, en segundo lugar de la conservación y finalmente la investigación. A modo de ejemplo se presenta la respuesta de un estudiante:

Las funciones de un Museo de Psicología correspondería a la de transmitir a todas las personas que lo visiten la historia de la Psicología, qué es, a qué se dedica, sus descubrimientos, sus ramificaciones, las personas que más contribuyen, en fin sirve para introducir y ampliar el panorama de las personas acerca de la Psicología (C. 3).

En un estudio realizado por Melgar (2017) que tuvo como objetivo comprender las percepciones asociadas a los museos en un grupo de estudiantes, se observó que mayormente percibían como las principales funciones ofrecer conocimientos e información cultural así como propiciar aprendizajes.

En relación con las *experiencias previas de los estudiantes en museos*, la mayoría de los estudiantes conocía alguna institución museística antes de realizar la visita. Sin embargo, al menos 4 estudiantes mencionaron nunca haber visitado un museo. En cuanto al contexto social de la visita, en general, los estudiantes mencionaron que lo hicieron con la escuela, en segundo lugar, con la familia y en menor medida con amigos y pareja. Solo un estudiante mencionó conocer museos a partir de la universidad. De sus experiencias en los museos destacaron que a partir de visitas a estos espacios pueden descubrir cosas nuevas; aprender, conocer e informarse, y entrar en contacto con objetos. En relación a los aspectos que menos les gustaron de los museos la mayoría de las estudiantes consideraron que si '*no vas con alguien que te explique cuesta entender*'; que '*no te dejan tocar nada, tener que hacer silencio, no podés sacar fotos*', algunos también mencionaron que suelen aburrirse.

Leinhardt (2014) sostiene que frecuentemente, la gente visita el museo con amigos y familia, y entonces se involucra en sus propias actividades de planificación, del diseño de su experiencia, de conversación y de construcción de significado. La historia personal de los visitantes es un reflejo de visitas anteriores a este y otros museos, de las experiencias de las otras personas que los acompañan y de las creencias y actitudes hacia ciertos contenidos y lugares. Los visitantes vienen a los museos con agendas, expectativas y conocimientos particulares; ellos traen también experiencias previas con el museo mismo y con otros visitantes. Estas historias personales le dan forma a los aspectos específicos de la experiencia que ellos tendrán en un museo particular, en un momento particular.

## b. Percepciones sobre una visita al museo

Esta categoría se construye a partir del análisis de los cuadernos de viaje y las entrevistas considerando las percepciones de las estudiantes antes, durante y después del viaje.

**B.1. PERCEPCIONES ANTES DEL VIAJE.** En el cuaderno de viaje los estudiantes tenían que registrar sensaciones y expectativas sobre la experiencia de visita al museo. Antes del viaje los estudiantes señalaron que se sintieron *ansiosos, con entusiasmo e incertidumbre* por lo que podría pasar. Otros mencionaron que esperaban poder disfrutar y aprender del viaje. A modo de ejemplo se presentan algunas respuestas de los estudiantes.

Lo que sentí cuando las profes nos comentaron sobre el viaje fue entusiasmo y a la vez un poco de incertidumbre, ya que me preguntaba cómo iba a ser, qué íbamos a realizar (...). (C18) || Mis únicas expectativas sobre este viaje era pasarla bien y poder aprender de una manera diferente. (C 37).

En una investigación realizada por el Laboratorio Permanente de Estudios de Público de España (2012) los sujetos consultados señalaron que esperaban que sus experiencias en los museos les posibiliten aportes de tipo emocional y cognitivo. Martín, Vaja y Paoloni (2015) sostienen que en la actualidad temas recurrentes e importantes como las emociones en contexto y la participación se empiezan a considerar en los procesos de aprendizaje de las personas, tanto fuera como dentro de la escuela, en casa, con amigos, en el club. Por lo tanto las emociones y las participaciones en diversos contextos de aprendizaje son centrales para pensar en los procesos de construcción de conocimientos de una comunidad de aprendizaje. Levy (2000) considera que las comunidades de aprendizaje se constituyen en las relaciones interpersonales impregnadas de emociones, no distantes, ni frías, y que por lo tanto, lo que mantiene unidos a los miembros en una comunidad no es su estructura física, sino el estado de ánimo y el sentimiento de pertenencia de los individuos de esas comunidades.

Antes del viaje, se propuso a los estudiantes que explicitaran cuáles consideraban que eran las relaciones entre visitar el museo y su formación académica y profesional. En este sentido, algunos encontraron una relación directa entre la actividad de visitar al museo y la formación académica y profesional; otros manifestaron que la experiencia de visitar al museo permite ampliar conocimientos; mientras que un tercer grupo consideró que la actividad les permitiría aprender en otros contextos. A modo de ejemplo se presentan algunas respuestas que recuperan percepciones acerca de la relación entre la actividad de visitar al museo y la formación académica y profesional:

Sinceramente no sé si se relacionará directamente con mi carrera y tener la oportunidad de poder descubrirlo me entusiasma. (C 35) || Esta experiencia, para mí, se relaciona con nuestra formación académica y profesional debido a que amplía nuestros conocimientos, y podemos aprender, observar cuestiones puntualmente en el Museo de Psicología. (C 20).

Elisondo y Melgar (2017) llevaron a cabo un estudio que tenía como objetivo comprender el papel de las visitas a museos como parte de la formación profesional de estudiantes universitarios. En cuanto a los resultados obtenidos, de manera general, el grupo clase encontró algún tipo de relación entre la actividad presentada y su formación profesional. Las estudiantes pensaron cómo podían ser configurados los museos en su futuro desempeño profesional. Es decir, se realizó un esfuerzo por establecer relaciones que suponían pensar en la transferencia del conocimiento, en su empleo en contextos futuros, en la vinculación entre los contenidos de la carrera y el desempeño profesional. Antes de la visita, los grupos pensaban que los museos tenían un papel interesante en la divulgación científica y cultural de las personas y en la posibilidad de complementación con la educación formal, permitiendo el contacto y experiencia directa con objetos especiales así como la posibilidad de fomentar aspectos actitudinales (sociales y emocionales) y la oportunidad para contextualizar las tareas (vinculación entre la visita, la vida cotidiana y otro ámbito diferente a la escuela).

**B.2. PERCEPCIONES DURANTE EL VIAJE.** El análisis de los cuadernos de viaje, permitió conocer que durante el viaje la totalidad del grupo construyó algún tipo de relación entre la visita al museo y su formación. La mayoría destacó que la experiencia sirvió como una oportunidad de aprender en otros contextos y de relacionar lo que vieron en las asignaturas con lo comentado en el museo por los educadores. También se mencionó la posibilidad de profundizar aprendizajes relacionados a los test y de relacionar la actividad con su formación académica y profesional, ya que ambos contextos (universidad y museo) son espacios culturales y de aprendizaje. A modo de ejemplo se presentan algunas respuestas de los estudiantes que recuperan sus percepciones acerca de la relación entre la actividad y su la formación académica y profesional:

Esta experiencia desde mi punto de vista se relaciona con nuestra formación académica y profesional directamente no solamente por el hecho de que son espacios culturales, así como también espacios de aprendizaje, y espacios donde se puede ver una evolución didáctica, y la relación *estrecha* con centros de enseñanza, sino también las investigaciones que se realizan en los museos (C 7).

Tanto los estudiantes de Psicopedagogía como de Educación Especial pudieron mencionar tareas vinculadas a su rol en relación a las visitas a museos. En el caso de Psicopedagogía pensaron que podrían incentivar la visita a los mismos, así como una forma de aprender más acerca de los test y sus aplicaciones. En el caso de los estudiantes de Educación Especial, pensaron su rol en museos como ayudantes y acompañantes de las personas que lo visiten. A modo de ejemplo se presentan algunas respuestas de los estudiantes que recuperan sus percepciones acerca de las ideas sobre el rol psicopedagógico/ educador especial en museos:

Desde nuestra práctica profesional podríamos incentivar la visita, la curiosidad por el conocimiento de todos los elementos que estaban allí expuestos. Además también incentivar a que no se crea la idea de que el museo es solo exposición, sino que tiene otras funciones, y poder mostrar esas funciones, todo este proceso que se encuentra sosteniendo lo expuesto. (C 11) || Como educadora especial, plantearía la visita al museo como una actividad didáctica, ya que creo que el contacto con ese lugar puede lograr mayores conocimientos en los niños y desarrollar aún más su capacidad de asombro, ya que en la educación a veces no se tiene en cuenta. (C44).

Resultados similares se encontraron en Elisondo y Melgar (2017) y Costillo *et al.* (2014) donde los sujetos consultados reconocen el papel de las visitas a museos y las salidas al medio natural como aspectos interesantes en el aprendizaje tanto desde el punto de vista cognitivo, afectivo, académico y sociocultural.

Mauri y Garganté (2004) consideran que el asesoramiento en la intervención psicopedagógica, en museos científicos, varía desde la participación en proyectos y programas destinados al público en general (tales como campañas informativas, programa de actividades abiertas); así como en proyectos y programas destinados a un público específico (tales como elaboración de materiales didácticos, propuestas para los grupos con necesidades educativas especiales), entre otros.

Del análisis de los registros del cuaderno de viaje y de las entrevistas fue posible conocer que los estudiantes destacaron de la experiencia de visitar museos, la posibilidad de dialogar con personas que trabajan en los espacios museísticos (docentes, egresados y estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba), así como la oportunidad de interactuar y explorar diferentes instrumentos de medición psicológicos. A modo de ejemplo se presenta la respuesta de un estudiante que recupera sus ideas acerca de los aspectos destacados en el museo.

Me gustó que hubiera mucha predisposición por las personas que estaban a cargo como fue contarnos como llegó a ser ese lugar un museo, los elementos que había para conocer y aprender, como se habían obtenido los elementos que allí había y lo importante que para ellos era ese lugar. Todos te contagiaban las ganas de saber y conocer. También fue interesante que nos hicieran partícipes de alguna actividad (C 70).

Nájera Febles (2010) sostiene que los museos ofrecen al visitante la oportunidad de descubrir y experimentar con diversos objetos, lo que en primera instancia pone en juego sus sentidos y les hace vivir en forma directa y atractiva el conocimiento científico. Este tipo de museos pone a disposición del visitante información científica y técnica explicada en forma accesible e interesante mediante el empleo de una gran variedad de medios.

En relación con *los aspectos a modificar* de sus experiencias en el museo, la mayoría de los estudiantes refirió al *espacio reducido* donde se desarrollaban sus tareas. A modo de

ejemplo se presentan algunas respuestas que recuperan sus percepciones acerca de los aspectos a modificar en el museo:

Como que no cumplió con mis expectativas con respecto al espacio y nada creo que es importante. Tendrían que darle más importancia, ser un poco más grande, no tan chiquitito porque es como un cuartito y es el único que hay de Psicología. Tendrían que ampliarlo y darlo más a conocer. Es como una biblioteca. (C 65).

En este sentido, Falk y Dierking (2000) reconocen la importancia del ambiente en los aprendizajes. Señalan que el contexto físico puede favorecer u obstaculizar las experiencias de los diferentes públicos en el museo, es necesario, ofrecer espacios que permitan la libre circulación, la ubicación de los públicos dentro del espacio, que sean lindos estéticamente a la vez que permitan interacciones que aporten a los conocimientos de los públicos, entre otros.

**B.3. PERCEPCIONES DESPUÉS DEL VIAJE.** Después del viaje se consultó a los estudiantes sobre sus valoraciones acerca de la actividad. En este sentido, reconocieron que encontraron relaciones entre la actividad y su formación profesional. La totalidad de los estudiantes consideró la experiencia de visitar al museo de manera positiva. La mayoría de las estudiantes valoraron la actividad como una oportunidad de ampliar sus perspectivas de los museos considerando otras formas de aprender; destacaron como importante compartir con compañeras y profesoras en otro contexto de aprendizaje; asimismo valoraron la posibilidad *de relacionar lo visto en las asignaturas, desde un contexto formal, con la visita al museo, en un contexto no formal*. Es decir, la visita a museos les permitió establecer relaciones entre los conceptos teóricos trabajado en el aula y la práctica. A modo de ejemplo compartimos el fragmento de alguna respuesta sobre valoraciones de la actividad en la formación profesional:

Nunca pensé que estar dentro de un museo podría despertar tantas sensaciones juntas, sobre todo despertar el asombro. No puedo dejar de pensar en la importancia de poder acceder a estos lugares. Creo que cada persona tiene derecho a poder descubrir y asombrarse con estos lugares, así como la tuve yo. La actividad con el Museo es una posibilidad para que se salga del aula, se interactúe con el ambiente y se pueda anclar lo que se ve en lo académico con la realidad. (C 45).

Los resultados del presente estudio se articulan con hallazgos emergentes de otras experiencias e investigaciones. González y Piñeada (2015) observaron que la propuesta educativa diseñada en el Museo de Psicología en San Luis se presenta como una ocasión para reflexionar acerca de lo que culturalmente se espera o no que un psicólogo sepa hacer y por qué determinadas habilidades se asocian a ciertos roles socialmente atribuidos y otras no, así como sobre los modelos científico-profesionales subyacentes a esas imágenes sociales.

Morentin y Guisasola (2014) concluyeron que la mayoría de los estudiantes justificó la utilidad de la visita en relación con la integración de la visita en el currículum y aumentó el número de estudiantes que creía conveniente organizar una visita cada curso escolar para poder trabajar contenidos diferentes cada vez. Luego de la visita al museo, más de la mitad de los estudiantes consideraron los aspectos experimentales y lúdicos en relación con el aprendizaje de las ciencias, se pensaron estrategias didácticas vinculadas a la resolución de problemas y búsqueda de información.

En suma, los estudiantes visualizan interesantes potencialidades educativas de las visitas a museos tanto en lo referido a contenidos teóricos como en aspectos afectivos y vinculares. Los museos aparecen como espacios educativos que promueven articulaciones entre teorías y prácticas, oportunidades de interacciones con compañeros y educadores y acceso a objetos y relatos referidos a las disciplinas. En las expresiones de los participantes, se destacan las referencias a cuestiones emocionales y vinculares, las visitas a museos parecen generar contextos propicios para sorprenderse, emocionarse, sentir aprender con otros.

### c. Desafíos para mejorar la actividad

Como mencionamos al inicio del trabajo, en el estudio nos interesaba conocer qué aspectos consideran los estudiantes que es necesario modificar de la propuesta educativa que ellos experimentaron. Entre las posibles modificaciones, señalaron; incluir la experiencia de manera permanente como parte del programa de la materia; poder integrar a otros profesionales y a profesores de otras materias a participar de la experiencia de visitar al museo y desarrollar alguna actividad grupal durante la visita al museo. A modo de ejemplo se presenta una respuesta de un estudiante que recupera su percepción acerca de los desafíos para mejorar la actividad:

Fue como bastante completa la experiencia (...) o sea si bien nos hicieron hacer un cuaderno de viaje, era más individual quizás, no sé hacer alguna tarea grupal en ese momento después de ver los test, o poder ver algún test que más nos haya gustado, o qué pudiéramos pensar para que servían los test sin que nos hayan explicado, quizás podría ser algún desafío. (C 50).

Silveira (2016) considera que los museos tienen un potencial para favorecer el aprendizaje mediante experiencias interactivas y de mediación sociocultural. Son espacios de educación continua, donde se apoya el desarrollo de habilidades requeridas para la resolución de problemas, la creatividad, la inventiva, la innovación, el pensamiento crítico y la toma de decisiones. En futuras planificaciones intentaremos atender a las sugerencias y propuestas de los participantes, dando continuidad a la propuesta, articulándola con otros espacios curriculares y generando tareas que promuevan el trabajo colaborativo. También es relevante abordar transversalmente diversos contenidos de la asignatura a partir de la



visita al museo, reconcomiendo la importancia de los instrumentos y sus usos en diferentes momentos históricos. Integrar experiencias, vivencias y contenidos teóricos de las asignaturas es un desafío para futuras innovaciones. Esperamos que las visitas a museos como ejemplos concretos de prácticas innovadoras movilicen cambios más profundos en las prácticas de enseñanza en la Universidad. Cambios orientados a construir espacios más amplios de enseñanza y aprendizaje que trasciendan los programas, las aulas y las tradiciones pedagógicas centradas en los contenidos teóricos, los alumnos aislados y las exposiciones “magistrales”.

Las innovaciones decisivas son aquellas que a través de ejemplos concretos y practicable pueden movilizar cambios profundos en las prácticas de enseñanza. Son “reveladoras”: marcan con el ejemplo un camino de cambios profundos y posibles” (Rivas et al, 2017: 9)

## CONSIDERACIONES FINALES

Las expresiones de los participantes indican que la actividad propuesta ha contribuido de manera significativa en su formación profesional y académica. Los estudiantes identifican contribuciones en el plano teórico-curricular, específicamente vinculadas al aprendizaje de contenidos de la materia y a la construcción de vinculaciones entre teorías y prácticas. Asimismo, subrayan la importancia de la experiencia como oportunidad para interactuar con compañeros, profesores y educadores en museos, y vivenciar emociones positivas. La experiencia ha sido positiva para la mayoría de los participantes, sin embargo algunos identifican dificultades, cuestiones a mejorar y desafíos para el futuro. Cuestiones que serán consideradas en futuras propuestas pedagógicas que se orienten a consolidar esta experiencia como innovación educativa en la universidad.

Desde perspectivas socioculturales destacamos la relevancia de considerar a los museos como espacios alternativos de enseñanza y aprendizaje, que permiten ampliar las posibilidades educativas de los participantes, las interacciones con otras personas y con patrimonios diversos. Asimismo, subrayamos la importancia de los museos como contextos propicios para reconstruir historias, en este caso respecto de una disciplina en particular como la Psicometría. Los museos muestran objetos, relaciones y relatos que resultan interesantes para reconstruir históricamente procesos de producción de conocimientos en las disciplinas, procesos nunca exentos de luchas, controversias y debates. Estas reconstrucciones históricas también permiten comprender prácticas actuales en los campos disciplinario.

En cuanto a las limitaciones del estudio, cabe destacar, que los resultados no son generalizables a diferentes grupos que realizan visitas a museos como parte de la formación profesional. Sería interesante estudiar el papel de las visitas en otros grupos de estudiantes de grado, por ejemplo, estudiantes de ingeniería u otras carreras. Los resultados del estudio permiten considerar la relevancia de la participación de los estudiantes en diferentes espacios, considerando que dicha participación contribuirá no solo con su formación académica y profesional, sino también experimentar otros modos de aprender, crear vínculos

distintos, vivenciar diversas emociones, ampliar sus conocimientos, aprender a través de vivencias propias y experiencias directas.

## REFERENCIAS

- ACHURRA, A. y MORENTIN, M. (2017). Análisis del modelo del Profesorado en formación sobre las salidas didácticas en educación infantil. Actas del X Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. Sevilla. Recuperado de [[Enlace](#)].
- MAURI, T. y GARGANTÉ, A (2004) La práctica psicopedagógica en educación no formal. En Garganté, A; Mauri, T y Monereo, C. (Coord.) La práctica psicopedagógica en educación formal. Barcelona: UOC. Recuperado de [[Enlace](#)].
- BOLIVAR, (1999). Cómo mejorar los centros educativos. Madrid: Síntesis.
- COLE, M. (1999). Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro. Ediciones Morata.
- COSTILLO, E., BORRACHERO, A.B., ESTEBAN, R. Y SÁNCHEZ, J. (2014). Aportaciones de las salidas al medio natural como actividades de enseñanza y aprendizaje según profesores en formación. *Indagatio Didactica*, 6 (3), 11–12.
- ELISONDO, R; MELGAR, M. F; STOLL, R. LÓPEZ, N y VAIMAN, M. (2018) *Experiencias de aprendizajes en contextos diversos. Una película en rodaje*. Para la publicación aprobada por Res. 1099/17 de la Secretaria Académica de la UNRC. *Creer, crear y crecer a través de las innovaciones pedagógicas. Experiencias valoradas en la enseñanza de grado*. En prensa.
- ELISONDO, R y MELGAR, M. F. (2015). Museos contruidos y reconstruidos. Experiencias educativas para la creatividad. *Questión. Revista Especializada en Periodismo y Comunicación. Sección Informes de Investigación*, 1(47): 325-341.
- FALK, J. y DIERKING, L. (2000). Learning from museums. Visitor experiences and the making of meaning. Lanham, USA: Altamira Press.
- GARCÍA, M. y ANDONI, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Revista Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 47: 13-31. Recuperado de [[Enlace](#)].
- GONZÁLEZ, E. N. Y PIÑEDA, M. A. (2015). El museo como espacio de formación. El caso de la Psicología en San Luis (Argentina). *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2).
- GUISASOLA, J. y MORENTIN, M. (2007). ¿Qué papel tienen las visitas escolares a los museos de ciencia en el aprendizaje de las ciencias? Una revisión de las investigaciones. *Enseñanza de las ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*. 25 (3): 401-414.



- LABORATORIO PERMANENTE DE PÚBLICO DE MUSEOS (2012). Conociendo a todos los públicos ¿Qué imágenes se asocian a los museos? Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España. Recuperado de [[Enlace](#)].
- LEINHARDT, G. (2014). Museos, Conversaciones y Aprendizaje. *Revista Colombiana de Psicología*, 23 (1), 35-56.
- LEVY, P. (2000). Cibercultura. Informe al Consejo de Europa. Universidad autónoma Metropolitana. Recuperado de [[Enlace](#)].
- LIBEDINSKY, M. (2014). La innovación en la enseñanza como resolución de problemas. *Conferencia Fundación evolucionar*. Recuperado de [[Enlace](#)].
- MACCHIAROLA, V. (2011). Las innovaciones educativas y la formación del docente universitario. *Revista Monográfica de Educación Skepsis*, 2, (11): 582-607. Recuperado de [[Enlace](#)].
- MARTÍN, R. B; VAJA, A. B. y PAOLONI, P. V. (2015) Emociones y participación en contextos no formales. Los casos de un taller de tejido y un curso de socorristas. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19 (2): 186-202.
- MORENTIN, M y GUIASOLA, A (2014). La visita a un museo de ciencias en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 11, (3): 364-380. Recuperado de: [[Enlace](#)]
- MELGAR, M. F; ELISONDO, R y DONOLO, D (2018). Experiencias en museos. Zonas educativas posibles. *Revista Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 53: 241-256. Recuperado de: [[Enlace](#)].
- MELGAR, M. F y ELISONDO. R (2017). Museos, formación profesional e innovación educativa en la universidad. *Revista Contextos de Educación*, 22: 30-37.
- MELGAR, M. F. y CHIECHER, A. (2016) De paseo por un museo virtual. Aprendizajes y valoraciones de estudiantes universitarios. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*; 1, (11): 79-89.
- MELGAR, M. F. (2017) Estudio de percepciones asociadas a los museos. Desafíos para la creatividad. *Revista Electrónica de Docencia y Creatividad*, 5: 41-57.
- NÁJERA FEBLES, F. (2010). Los museos de ciencias, como una herramienta para superar algunos obstáculos epistemológicos de aprendizaje. *Latin-American Journal of Physics Education*, 4: 854-858.
- RIVAS, A., ANDRÉ, F., DELGADO, L. E., AGUERRONDO, I., ANIJOVICH, R., FURMAN, M., y VOTA, A. (2017). *50 innovaciones educativas para escuelas*. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. Recuperado en [[Enlace](#)].

SILVEIRA, F. (2016). Efectos de la visita a un museo interactivo de ciencias en la educación formal. *Revista INNOTEC Gestión*, 7: 64-71.

VILADOT, P. (2009) “¿Para qué vienen? Expectativas de los docentes en las visitas escolares al museo” *Enseñanza de las Ciencias*, nº extra Congreso Internacional, 520-524

## ANEXOS

### Modelo de cuestionario

Nombre y Apellido:

Carrera:

Año de carrera:

Dato de contacto:

1) a) Dibuje como se imagina un museo de Psicología y elabore un breve relato de lo que sucede en el dibujo.  
b) Mencione cuáles cree que son las funciones de un Museo de Psicología.

2) Las siguientes afirmaciones son percepciones que otras personas han tenido de los museos. Podría señalar al menos una con la que usted esté de acuerdo. (Puede indicar más de una si lo considera)

- Lugares que guardan objetos importantes.
- Lugares para visitar cuando tenemos tiempo libre.
- Lugares a los que te lleva la escuela para aprender.
- Lugares donde es posible aprender y educarse sobre cultura (arte, ciencia, historia, entre otros).
- Lugares donde hay profesionales que desarrollan investigaciones científicas sobre el patrimonio.
- Lugares para conocer sobre una ciudad cuando voy de vacaciones o paseo.

3) a) Ha visitado alguna vez un museo (Indique con una x)

SÍ  NO

b) Si su respuesta es afirmativa ¿En qué ocasiones?

4) Si responde que sí, ¿podría indicar con quién? (Puede indicar más de uno).

- Solo.
- Con amigos.
- Con mi familia.
- Con la escuela.
- Con mi pareja.
- Otros. Mencione.

5) ¿De qué actividades ha participado en los museos?

- Visitas guiadas.
- Visitas escolares.
- Talleres, propuestas artísticas, música.
- Otros. Mencione.

6) ¿Qué es lo que más les gusta de un museo?

- Los objetos.
- Aprender, conocer e informarte.
- Descubrir cosas nuevas, generar curiosidad e interés.
- Otros. ¿Cuáles?

7) ¿Qué es lo que menos te gusta de un museo?

- Son aburridos.
- No te dejan tocar nada, tener que hacer silencio, no podés sacar fotos.
- Si no vas con alguien que te explique cuesta entender.
- Otros. ¿Cuáles?

8) ¿Conoces museos virtuales?

SI  NO

¿Podrías mencionar en qué ocasión visitó un museo virtual?

¡Muchas gracias por tus respuestas! ¡Nos ayudan a mejorar nuestras prácticas educativas!

## Guía orientadora para elaborar el cuaderno de viaje

Los cuadernos de viaje funcionan como diarios donde los viajeros registran diferentes aspectos de sus experiencias. Te pedimos que diseñen tu propio diario sobre la visita al Museo de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Para ello te ofrecemos estas orientaciones:

### Antes del viaje

Registrar sensaciones, expectativas, ideas que surjan previos al día del viaje.

¿Cómo considera que se relaciona esta experiencia con su formación académica y profesional?

Otras cuestiones que se le ocurran...

### Durante el viaje

Registrar desde el momento en que salga de su casa rumbo a la Universidad: Sensaciones, expectativas, ideas, temores, obstáculos.

Elabore un mapa trazando el recorrido que va realizando, las actividades en cada museo, registre aquello que le llame la atención, saque fotos, anote todo, todo, todo lo que crea, no descarte nada.

Trate de pensar durante el viaje cómo se relaciona esta experiencia con su formación profesional y académica.

¿Qué actividades piensa que podría realizar desde su rol psicopedagógico y como educador especial en cada uno de los museos visitados?

¿Qué fue lo más le gustó de cada museo?

¿Qué cambiaría?

¿Qué aprendió en cada museo?

### Después de la vista

Cada una deberá presentar su cuaderno de viaje a las demás compañeras, brevemente contando su propio recorrido, agregar nuevos desafíos, pensar que otras cosas agregaría a la actividad para mejorarla.

¡Muchas gracias por compartir su experiencia! ¡Nos sirve para mejorar nuestras prácticas educativas!

## Imágenes de algunos cuadernos de viaje



# LOS ESTUDIOS REGIONALES DEL MUNDO EN LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE FRAGILIDADES Y POTENCIALIDADES EN LA PRODUCCIÓN DEL SABER ESPACIAL EN LA ESCUELA BÁSICA BRASILEÑA

Hilton Marcos Costa da Silva Júnior<sup>1</sup>

Augusto César Pinheiro da Silva<sup>2</sup>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Recibido 09/03/2019 Aceptado 15/05/2019

## RESUMEN

Enseñar Geografía en la escuela brasileña es un desafío en la educación básica: el de la creación de modelos de estudios regionales que promuevan el conocimiento de las dinámicas y procesos espaciales por el mundo, en múltiples escalas y lugares. En la enseñanza básica del país todavía predominan los estudios meramente informativos y fácticos de las regiones oficiales, sin mayores preocupaciones con sinergias entre las fuerzas de la naturaleza y las dinámicas espaciales presentes entre las regiones del mundo. Tal condición fragmenta el conocimiento y da a las regiones un sesgo periodístico, sin la densidad y complejidad con que ellas necesitan para ser entendidas por los profesores y alumnos de Geografía.

## ABSTRACT

Teaching Geography in the Brazilian school brings a challenge in basic education: the creation of models of regional studies that promote the knowledge of the dynamics and spatial processes articulated by the world, in multiple scales and places. In the basic education of the country, there is still a predominance of purely informative and factual studies of the official regions, without any concern with synergies between the forces of nature and the social dynamics present in the regions of the World. Such a condition fragments knowledge and gives regions a journalistic bias, without the density and complexity with which they need to be conceived and understood by teachers and students of Geography.

## DOI

<https://doi.org/10.15366/didacticas2019.20.003>

## PALABRAS CLAVE

Geografía regional del mundo; Enseñanza de geografía; Didácticas de estudios regionales; Educación básica; Currículos de las escuelas.

## KEYWORDS

Regional geography of the world; Teaching Geography; Didactics of regional studies; Basic education; Curricula of schools

1. jrhilltongeo@gmail.com

2. acpinheiro08@gmail.com

También: Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio): augustoc@puc-rio.br

## PRESENTACIÓN

Hace mucho que el conocimiento escolar no puede ser pensado como la simplificación del saber académico, al mismo tiempo que para consolidarse en el espacio escolar el conocimiento, a través de prácticas educativas diversas, necesita un componente espacial imprescindible en su construcción: el de la mediación didáctica vía movilidad en el espacio del saber (Silva Junior, 2014). En el papel de maestros defendemos la investigación en educación que, entre muchas acciones, significa apuntar en la agenda temática de la Geografía escolar la incorporación de nuevos ítems y la reconstrucción pedagógica de los temas clásicos de la enseñanza (Silva et al., 2014). Aquí se entiende el término 'clásico' al de la dimensión de temas y procesos espaciales que crearon y dieron sentido a la Geografía moderna, sin embargo desde una perspectiva más compleja y sistémica. Esta secuencia en la ordenación del contenido proporciona a los educadores (maestros y profesores) y alumnos la capacidad de interpretación competente del mundo. (Santos, Souza, 1992)

En este sentido nosotros, maestros de Geografía, empeñamos esfuerzos en este ejercicio-propuesta de reestructuración de la enseñanza de la Geografía regional del mundo en la Educación básica, identificando límites y limitaciones de nuestra acción pedagógica, pero también nuevas posibilidades en actuar didácticamente en un trabajo de enseñanza consistente a partir del programa de Geografía de las escuelas de Brasil.

Necesitamos aclarar, de principio, que nuestras bases teóricas nos impulsan a la construcción de un texto en el que no proponemos la aplicación de saberes a partir de la transposición de contenidos provenientes del campo académico de la Geografía, en un proceso de simplificación y reducción. En realidad, inspirados en las ideas desarrolladas por estudiosos académicos y docentes del campo de la enseñanza escolar y pedagógica de las Ciencias sociales (entre ellas, los de la enseñanza de Geografía), repensar cómo enseñar y aprender sobre esa área del conocimiento (los temas espaciales de las 'regiones del mundo'), necesitamos de demandas específicas surgidas en las escuelas básicas del país y sus propuestas curriculares, muchas ya presentadas y realizadas en ese campo del conocimiento.

Así, se concibe la 'Geografía regional del mundo' en el currículo escolar como parte de los programas analizados por nosotros y que se destinan a explicar los continentes que componen el espacio mundial compartimentado (América, Europa, África, Asia, etc.). Más adelante, vamos a detallar, de forma más práctica, tal recorte.

## PRETENSIONES INICIALES: ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN Y DE LOS INSTRUMENTOS MOTIVACIONALES DEL ARTÍCULO

El presente trabajo nace de nuestra investigación como docentes formadores de profesores en la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) y también como maestros de las escuelas del sistema público de enseñanza básica en la ciudad carioca, y que nos enseña

problemas que agregan los temas presentes en el área de Geografía regional del mundo presentados en libros didácticos diversos y en programas curriculares variados.

Nuestro recorte investigativo está dirigido al análisis de los programas de Geografía de la Enseñanza Fundamental II (La Primaria) (6° al 9° años) del Colegio de Aplicación (CAp) de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) y de otras instituciones públicas (CAp-UFRJ y Colegio Pedro II) en los dos últimos años (8° y 9° años) de la Primaria brasileña. La investigación se realiza en el Laboratorio de Enseñanza de Geografía (LEGEO) del Departamento de Ciencias Humanas y Filosofía (DCHF) del CAp de la UERJ. En los programas seleccionados se verificó la dominación de la organización de contenidos que se distribuyen según las diferentes regiones geopolíticas y / o espacios continentales de la tierra (América, Europa, Asia, África...), naturalizados en gran parte de los currículos para la enseñanza básica de la Geografía regional del mundo.

Cabe señalar que las propuestas curriculares aplicadas por instituciones públicas de enseñanza tuvieron sus especificidades y concepciones institucionales de sus Proyectos Políticos Pedagógicos (PPP) respetados, aunque en todos los programas de Geografía de la enseñanza regular de 6° a 9° años de la Primaria del país se permite tejer comparaciones, analogías y perspectivas analíticas.

Nuestras críticas a partir de ahí se estructuran en torno a las siguientes cuestiones convergentes:

1- ¿Cuál es la intención al abordarse las diferentes regiones en las cuales el mundo se enseña subdividido por convenciones diversas? Es necesario dejar esa respuesta amplia, porque debemos responsabilizarnos por las ideas y concepciones de mundo presentes en nuestra práctica pedagógica, subrayando que otras interpretaciones son posibles, a partir de criterios e intencionalidades diversas.

2- ¿Qué variables (culturales, sociales, económicas, físicas, etc.) se ponderarán en nuestra selección de caracterización del espacio regional y por qué? En este punto, es válido atenerse a la importancia del desarrollo de una habilidad de descripción que no se resuma al inventario exhaustivo del tipo enciclopédico, sino que estructure un raciocinio sistémico y procesal a través de las conexiones entre diferentes variables, en una narrativa regional geográfica competente.

3- ¿Cuáles serían los entrecruzamientos posibles entre las regiones, ya que bajo nuestra perspectiva no son estancas y mucho menos fragmentadas como espacios vividos por los discentes? Aquí anhelamos discutir las ‘articulaciones regionales’, a veces, que los programas curriculares existentes contribuyen a una discusión de sus currículos en que el mundo es cohesivo en sus partes y que se cierra en un enfoque regional ensimismado y con casi ningún sentido geográfico.

Por último, más que ponderar las fragilidades que identificamos en la Geografía regional del mundo en la literatura escolar y en los programas curriculares de ese campo del



conocimiento es presentar propuestas que nos permitan estructurar una enseñanza de esa ciencia que admita la diversidad de un mundo encadenado de forma sistémica y interdependiente.

## LA GEOGRAFÍA REGIONAL DEL MUNDO EN LA PROPUESTA CURRICULAR DE GEOGRAFÍA: IDENTIFICANDO POSICIONES, CREANDO DIÁLOGOS Y TEJIENDO CAMINOS

Además de la creación de un manual de cómo trabajar la Geografía regional del mundo con los alumnos de la Educación básica en Brasil o de simplificar conocimientos académicos, sobre todo aquellos relativos a la ciencia geográfica para el contexto escolar, nuestro interés aquí es pensar, a partir de las demandas del propio espacio escolar, el sentido y las potencialidades de enseñar Geografía regional del mundo para niños, jóvenes y adultos, en el modelo oficial de enseñanza regular brasileño. En ese sentido, partiremos de dos citas orientadoras de esa búsqueda:

Desde siempre, la geografía tiene su identidad asociada a la aventura de las explotaciones. Los descubridores, viajeros, cosmógrafos son, por lo tanto, los legítimos antecesores de los geógrafos académicos surgidos a finales del siglo XIX. A partir de esa época, en que poco quedaba para ser 'descubierta', la aventura de las explotaciones no cesó, pero cambió profundamente su sentido. Los 'nuevos mundos' de la actualidad ya no son constituidos por tierras nunca visitadas o por senderos nunca recorridos. (Castro et al., 2010, p.7) (Traducción libre de los autores)

Así, definiendo que el conocimiento escolar en Geografía es crítico y al mismo tiempo marcado por la tradición regional. Las proporciones en que esta mezcla ocurre son dadas por el 'juego' de fuerzas que se configura en la negociación entre las finalidades escolares, los conocimientos cotidianos y científicos. (Vilela, 2016, p.8) (Traducción libre de los autores)

Considerando las citas presentadas y sus intenciones, identificamos tanto en la Geografía pre-académica y cuanto en la Geografía escolar la presencia de la Geografía regional del mundo. Esta identificación del enfoque regional más allá de una simple constatación es relevante con el fin de subrayar la importancia de esta forma de estructurar el pensamiento espacial que perduró contextos muy distintos del saber geográfico, reiterándose aquí su relevancia como un modo de producir, geográficamente, una tipología del saber.

Así, la Geografía regional del mundo dialoga con la afirmativa de Gomes (2017) de que esa ciencia 'presenta el mundo'. Estamos aquí ponderando el pensamiento geográfico en distintos contextos, teniendo el enfoque regional como portavoz, una finalidad de presentación del mundo viniendo en sus múltiples relaciones y conocido a través de expediciones, de los estudios académicos o de su capacidad interactiva en la sociedad civil por su estructuración como una disciplina escolar.

En el ámbito de la enseñanza, el enfoque regional recae una relevancia diferenciada para la defensa de que esa lectura espacial en el espectro regional tiene un doble destaque: la tradición en el currículo de Geografía y un *modus operandi* didáctico que facilita la organización del programa curricular de Geografía (Vilela, 2013; 2016). En ese sentido, ese trayecto confiere una identidad disciplinaria a la Geografía y también un imperativo didáctico al servicio del profesor.

Vale considerar que no nos ponemos contrarios al enfoque regional y reconocemos su valor, pero anhelamos que ese enfoque sea reestructurado a través de un discurso descriptivo sistémico y cuya región en destaque no sea ensimismada desde una perspectiva fragmentada, a-sistémica y carente de contradicciones e idiosincrasias, permitiendo a los docentes y discentes de ese saber el entendimiento de las limitaciones del ámbito interpretativo de las regiones como fragmentos espaciales.

Aquí identificamos la posibilidad de dialogar con Straforini (2008) sobre la 'crisis de la Geografía escolar', al destacar un desinterés por los docentes y discentes de la Enseñanza Básica en contraposición a un exponencial interés académico de la Geografía en un contexto de aceleración de los flujos y discusión sobre la totalidad-mundo, sobre todo a partir de la década de 1970. Sin embargo, en el ámbito de la Geografía regional del mundo, la identificación social y el reconocimiento para su reproducción en el ambiente escolar y de producción pedagógica es un hecho moderno, en el que en Brasil, la geografía escolar es identificada como aquella que hace a los alumnos competentes para el conocimiento de hechos cotidianos generales de las regiones globales. En este sentido, ese campo de la Geografía, tal como se presenta en distintos programas curriculares, es uno de los elementos asociados a la abnegación discente y docente por la Geografía escolar, en un contexto de intercambio de flujos sobre los diferentes continentes y que son cada vez más vivos en los distintos canales de información. Esa Geografía es preñada de una dinámica y constitución propia, según lo demostrado por Cavalcanti (1998), pues que la 'presentación del mundo' necesita dialogar, en el espacio escolar, con las preocupaciones pedagógicas en pantalla:

En fin, conocer las configuraciones espaciales del mundo en que vivimos nos sirve para identificar posiciones espaciales que son económicas, sociales y políticas [...] los conceptos estructurantes del saber geográfico son, en realidad, referenciales, estructuras analíticas que construyen para cada individuo a la persona (...) Esta comprensión debe, por lo tanto, ser orientadora (...) de la contribución de la Geografía trabajada en las clases: las nociones que aprendemos / enseñamos en Geografía sirven para saber interpretar el mundo, conocer su posición en el mundo y actuar en este mundo. (Santos, 2007, p.29) (Traducción libre de los autores)

Por lo tanto, defendemos que el 'posicionarse en el mundo' en la Geografía regional significa comprender las diferencias (escalares / sociales / físicas) del espacio y, más precisamente, discutir, a partir de las localizaciones de las variables analizadas, la razón de las mismas situar con un determinado arreglo en los diferentes continentes.

Además, al identificar cuáles son las diferencias entre los diversos fragmentos espaciales (sean ellos el continente, país, etc.) vividos por los discentes, evocamos un ejercicio comparativo espacialmente construido, siendo el continente el recorte escalar / analítico que visibiliza las grandes diferencias en la 'presentación del mundo'.

Para la reestructuración deseada, proponemos trabajar con las siguientes concepciones: a) marcos geográficos (Gomes, 2017) y b) imaginario geográfico (Castro, 2010), que son dos matrices del pensamiento de la Geografía contemporánea. Estas nos ayudarán a reconstruir la Geografía regional del mundo en el currículo escolar, asociándola al potencial educativo del 'posicionarse en el mundo'.

Una primera molestia que nos motivó a repensar el tema de este artículo es la forma como se estructura, oficialmente, el texto geográfico de las regiones en los libros didácticos. En gran parte son textos cuyos discursos son meramente descriptivos, acumulativos y compuestos por variables desarticuladas y desprovistas del análisis espacial. Es importante señalar que nuestra contribución al entendimiento / posicionamiento de / en el mundo es geográfico y, por lo tanto, relacional y complejo (Morin, 2000), con vistas a la comprensión de las diversas regiones del globo, pero no como periodistas sino como profesionales de la Geografía. Somos y debemos, en la escuela, colocarnos en la condición de maestros, valorizando nuestra condición profesional como lectores del mundo por una perspectiva espacial, apoyando a los alumnos a codificar imágenes, sonidos, símbolos y discursos sobre lo real.

En este escenario, proponemos que el 'posicionarse en el mundo' (Santos, 2007) exige un entendimiento de las variables que estructurarán nuestro discurso regional como marcos geográficos (regional, en ese caso); en otras palabras, "un cuadro de análisis en el que el juego de posiciones es un elemento central" (Gomes, 2017, p.124) en un recorte espacial aceptado como regional. La ambición de 'presentación del mundo' se articula con la propuesta pedagógica de 'posicionarse en el mundo', en la medida en que el juego de posiciones en el análisis del cuadro geográfico (regional) se construye.

En este recorrido, convocamos la descripción como una de las técnicas posibles de redactar nuestro texto de Geografía regional del mundo si, y sólo si, "los elementos observados son organizados de forma sistemática" (Gomes, 2017, p.126). Siendo más preciso:

Todos los instrumentos gráficos que presentan un área, o el comportamiento de variables sobre ella, operan descripciones. Queremos insistir una vez más en el hecho de que si estos instrumentos describen una cuadrícula espacial, es decir, si hay en la base de la descripción la ubicación y la situación, entonces podemos concluir que se trata de una descripción geográfica. (Gomes, 2017, p.122) (Traducción libre de los autores)

En el camino para articular las variables que seleccionamos al construir nuestra propuesta vinculada a la Geografía regional del mundo, entendemos que los discentes deben involucrarse con una 'presentación de mundo' provocadora y exigente, como forma de

comprender la región y hacer con que pase a ser parte de sus existencias. Esto será posible cuando los alumnos desarrollan un razonamiento regional que los estimule a realizar comparaciones, proporcionalidades, semejanzas, razones locales, procesos mentales, etc. que están muy por debajo de un inventario de 'cosas' sobre un área clasificada como región.

Es necesario considerar que esta propuesta también se hace fecunda en la medida en que hay un esfuerzo en construir el entendimiento de una región sin que se dispensen las articulaciones entre ella y el espacio vivido por el alumnado durante la mediación escolar (Silva Junior, 2014), comprendiendo - así como la articulación de la dimensión regional a partir de: i) región-mundo; ii) región-región vivida por el estudiante; iii) región-país vivida por el estudiante; iv) región-ciudad vivida por el estudiante; entre otras posibles, haciéndose con que el fragmento espacial en red no se encierre en sí en una unidad autónoma. Así, no vamos a corroborar la construcción de una propuesta de Geografía escolar en la cual el análisis espacial sea aislado y desarticulado.

Souza (2013) ya subrayó la carga atribuida a la región en la Geografía cuando la misma estaba estructurada de la forma señalada. A saber:

[...] empezando por la objeción de Yves Lacoste en 1976, al propósito de la región como un 'concepto-obstáculo' (Lacoste, 1988). ¿Hasta qué punto ese concepto es o sigue siendo importante, o incluso imprescindible? ¿O sería, de hecho, un estorbo, una especie de "escombros conceptuales"? [...] Además, él denunció la falacia que consistía en actuar como si el contenido de una región más o menos se explicara en sí mismo cuando, en realidad, procesos relativos a diferentes escalas contribuyen a definir estructuras y dinámicas a escala regional. Ninguna región podría explicarse aisladamente. (p.135-141) (Traducción libre de los autores)

Nuestra próxima inserción provocativa del repensar la Geografía regional del mundo reposa en la siguiente cita:

El espacio es una dimensión implícita que moldea nuestras cosmologías estructurantes. Él modula nuestros entendimientos del mundo, nuestras actitudes frente a los demás, nuestra política. Afecta el modo en que entendemos la globalización, cómo abordamos las ciudades y desarrollamos y practicamos un sentido de lugar. (Massey, 2009, p.15) (Traducción libre de los autores)

Siendo maestros de Geografía que articulan esa ciencia en la escuela a la preocupación en 'posicionarse en el mundo', añadimos la idea de que el espacio a través de ese campo del conocimiento modula también nuestros entendimientos del mundo. Si la forma en que imaginamos, enseñamos y aprendemos sobre el hábitat del ser humano tiene sus efectos (Massey, 2009), podemos inferir que el espacio imaginado, discutido, enseñado y aprendido

afecta la construcción de la visión del mundo para los discentes y sus posicionamientos ideológicos sobre él.

Además de estos efectos, queremos destacar la importancia de proporcionar lecturas y caminos que reconstruyen el discurso regional; es decir, deseamos invertir también en variables que transformen nuestro imaginario regional construido por nosotros mismos. Aquí están los 'desequilibrios regionales' del discurso oficial, colocando en cuestión las fronteras, ahora mismo móviles debido a la dinámica regional. De este modo, como una 'anamorfosis textual', adaptamos el entendimiento abajo:

Si ningún lugar / espacio es una autenticidad coherente y continua, entonces una cuestión que se plantea es la de su negociación interna. Si las identidades [regionales] [...] son, de hecho, construidas relacionamente, entonces esto plantea la cuestión de la geografía de esas relaciones en construcción. (Massey, 2009, p. 31. Destaque nuestro) (Traducción libre de los autores)

Aquí está una necesaria flexibilidad en la propuesta de enseñar la Geografía regional del mundo. (...) Reclamamos que necesitamos hacer de la conclusión de esa Geografía una respuesta abierta, una invitación a las nuevas posibilidades de pensar y concebir las variadas regiones, entendiendo que la región es "una simultaneidad de historias hasta ahora" (Massey, 2009, p.33), en ese punto, los 'desequilibrios regionales' se encuentran aquí en nuestra propuesta.

En términos prácticos, ese describir geográfico esboza un imaginario geográfico sobre la región a la que estamos estudiando, pensando como:

[...] producto de nuestra imaginación, es decir, una mediación entre el mundo exterior e interior, entre lo real y lo imaginado, supone la utilización de símbolos, de alegorías. El espacio contiene los símbolos del imaginario y es un componente de él. Por eso, todo imaginario social es también imaginario geográfico, porque aunque fruto de un tributo humano - la imaginación - es nutrido por atributos espaciales, no habiendo como separarlos. (Castro, 2010, p.178)

En la producción del imaginario geográfico regional no podemos ignorar la idea de que todo estudio regional tiene un impacto pedagógico en el sentido de producir ideas a partir de las cuales las personas y sus espacios estarán vinculados. Además, muchos de esos imaginarios nos llevan a pensar sobre la suma de intenciones políticas que podemos comprender, como los discursos sobre el desarrollo, por ejemplo, como ya demostró Castro (1992, 2010) al tratar el caso de la Región Noreste de Brasil. En este sentido, la concepción de la Geografía regional posee una poderosa condición política, pues refuerza / resignifica las ideas de las conciencias intelectuales sobre determinados espacios. "La región evidencia el

estatuto de la diversidad espacial" (Gomes, 1995) pues destaca no sólo las diferencias espaciales fundadas en la comparación entre las establecidas y oficialmente aceptadas, pero, sobre todo, alienta el pensar sobre los diferentes imaginarios y cuadros geográficos que pueden elaborarse de una misma región.

## ANALIZANDO LA GEOGRAFÍA REGIONAL DEL MUNDO EN EL CURRÍCULO ESCOLAR: LÍMITES, LIMITACIONES Y CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS

¿Cómo se presenta la Geografía regional en la enseñanza básica brasileña? A partir de una crítica inicial a la forma 'humboldtiana' aún mantenida en la presentación de los contenidos regionales de los libros didácticos vendidos en el mercado editorial del país, se realizará una propuesta de acercamiento de los temas regionales desde una perspectiva geográfica, a partir de la metodología de comparación entre los 'espectros regionales' similares que pueden generar sincronización entre espacios tan distantes territorialmente como son próximos socioculturalmente. Es sobre límites, limitaciones y posibilidades que se dará la discusión a seguir.

**DESCRIPCIÓN GEOGRÁFICA INSPIRADA EN HUMBOLDT:** Al contemplar los libros didácticos acatados por el sector editorial de libros didácticos de Brasil y corroborados por uno de los programas estatales más costosos para el erario público actualmente, Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD), se pueden encontrar a menudo producciones casi como manuales descriptivos de formas y condiciones climáticas, botánicas, demográficas y afines de los espacios regionales del mundo, como eran en los libros iluministas de las descripciones del paisaje de Alexander von Humboldt durante sus largos trabajos de campo realizados hasta mediados del siglo XIX y ricamente compilados por la didáctica de Karl Ritter en el mismo período. Sus descripciones regionales se convirtieron en la referencia de la nombrada 'Geografía Moderna' del siglo XX así siendo reconocidos, esos manuales, como los del 'conocimiento del mundo real' en las escuelas básicas del período industrial europeo de los finales del siglo XIX hasta el post-guerra mundial en los años de 1950. Sin la intención de reproducir este modelo de didáctica para la descripción regional deseada, tenemos la expectativa, en ese artículo, de elaborar una propuesta capaz de hacer a los profesionales de la Geografía regional del mundo pensar en procesos descriptivos complejos en la elaboración de los materiales didácticos para que ellos huyan de la información meramente ilustrativa de los datos, tratándolos como 'textos y contextos calificados por la Geografía', pero para ello hay que concebirlos en formatos no neutros.

En primer lugar, subrayamos la necesidad de que nuestro texto descriptivo movilice un razonamiento construido a partir de la localización de las variables que elegimos para definir nuestra narrativa. Por lo tanto, recurrimos a la siguiente forma metodológica para su concepción:

Las imágenes, (...), no nos comunican todo de forma directa. Lo que es recogido por la observación debe ser reorganizado, colocado sobre un mismo plano de análisis sometido al trabajo del razonamiento (Humboldt, 1848, p. 4, v. I). Esto es lo que define un cuadro (Gomes, 2017, p.55).

Para justificar nuestra opción, echamos mano del razonamiento paralelo usado en la reproducción humboldtiana de un libro didáctico disponible en el mercado editorial brasileño orientado a la enseñanza de Geografía en la escuela básica. En esta obra (Rama et al., 2012) observamos la siguiente organización del contenido para los estudios de regiones delimitadas en el continente asiático, entre las páginas 158 y 162. Al largo de trecho seleccionado del libro encontramos los siguientes subtítulos:

#### EL CONTINENTE ASIÁTICO

Asia: elementos naturales

Hidrografía y relieve

Clima y vegetación

Clima polar y frío

Clima templado

Clima semiárido

Clima desértico

Clima frío y de montaña

En las páginas que se refieren exclusivamente a la presentación de los tipos de climas del continente asiático (páginas 160-162), hay una pretensión en decir que en algunas regiones tal característica (la climática), compleja por sí sola, se define, sobre todo, un patrón de variación de temperatura, régimen de lluvias y morfología de la vegetación. Sin embargo, los cuadros climáticos regionales presentados en las páginas de la obra muestran paisajes mucho más complejos (con el dominio vegetativo y la declividad del relieve, por ejemplo) que no se utilizan en la construcción del texto. Esas variables son tan importantes como las destacadas para el análisis del clima en sus interacciones espaciales, ya que los climas son de naturaleza compleja, debiéndose tener en cuenta para su real entendimiento la franja latitudinal de la región destacada, así como la altimetría del área, su relieve, la maritimidad y la continentalidad, etc., para que así se pueda entender, realmente, cómo el clima es definido y definidor de regiones naturales. El límite del enfoque empobrece el entendimiento espacial del clima a su ubicación, porque reduce y simplifica la explicación regional sólo a un recorte espacial (Asia Central, extremo norte de Asia, etc.).

Por lo tanto, entendemos que lo que tenemos en la obra no es un conocimiento geográfico vehiculado, sino una información de naturaleza enciclopédica e ilustrativa, en el sentido de informar datos que por portar una delimitación espacial no han recaudado la calidad de 'ser geográficos'. En este sentido, corresponde al autor de la obra, y no sólo al



profesor de Geografía que lo utiliza, producir discursos geográficos en sus materiales, una vez que el libro en cuestión es un material didáctico de Geografía y no una enciclopedia de datos curiosos.

Las articulaciones regionales y sus sinergias son fundamentales. Estas, además de colaborar con la propuesta de una Geografía escolar no fragmentada, nos permite también concebir las relaciones espaciales de forma no jerarquizada, diferentemente de las vertientes de lo global hacia el local o de la región desarrollada para la región subdesarrollada. Evocamos aquí otras relaciones posibles entre las regiones, enriqueciendo las formas para pensarlas y comprenderlas como interacciones espaciales que son ambivalentes y no sólo dicotómicas.

En este sentido, aún en el ámbito de la descripción geográfica, vamos a valernos de un contenido muy tradicional presente en la obra analizada para justificar nuestra propuesta para unos estudios regionales del mundo efectivamente geográficos: la asociación de los climas tropicales y ecuatoriales en el Sur y el Sudeste de Asia al clima del monzón. Tal contenido está presente en gran parte de los libros didácticos de Geografía del 8º y 9º años de la Primaria de Brasil, lo que nos permite realizar las siguientes críticas:

1ª: El texto no hace ninguna indicación sobre el relieve de esas regiones de Asia, como la Cordillera del Himalaya. En este caso, el alumno brasileño necesita saber de la existencia de una geomorfología específica que asociada a los movimientos de las masas de aire deberían explicar los fenómenos de los monzones y las lluvias. En el caso de los maestros de Geografía, hay una problematización de la climatología no geográfica, ya que esa no posee una perspectiva espacial para su comprensión, lo que no explica el conjunto localizado y sistematizado de datos (masas de aire, estaciones del año, relieve, etc.) que definen dicho clima;

2ª: Observamos que el texto de la obra analizada contribuyó al análisis regional cerrado en sí, o sea, se explica el fenómeno climático (los monzones) que, al principio, no forma parte a ninguna relación con la realidad brasileña - lo que vale en el texto es la curiosidad de explicárselo en sí mismo. Por otro lado, la sugerencia es que en los textos de esa naturaleza sean suscitados ejercicios comparativos, ya sea por similitud o por diferencia.

Por lo tanto, sugerimos, con base en los mapas sobre las masas de aire que actúan sobre el relieve brasileño, que sea explicado por qué el país no sufre el fenómeno climático de referencia (los monzones), sino que sufre otros eventos climáticos de real magnitud en la producción de su espacio territorial. En realidad, más importante que el proceso atmosférico en sí, es la creatividad y la oportunidad didáctica en comparar las regiones en el mundo donde el clima es un aspecto primordial que afecta la vida social, cultural, política y económica en los territorios. En Brasil, las sequías en la *Caatinga* en el Noreste y la alternancia entre sequías e inundaciones en el *Pantanal* del Centro Oeste definen el tono de la importancia del clima en el redimensionamiento social, económico y cultural en los

territorios regionales del país, lo que hace que esas regiones brasileñas se conecten sinérgicamente al Sur y Sudeste asiático del monzón. Esta idea es compleja y tiene fuerte proyección espacial ya que los climas crean conexiones regionales más allá de los territorios nacionales y continentales, impulsando representaciones sociales muy próximas en regiones bien distantes unas de otras. Tal estándar regional representa el cotidiano de millones de personas en el espacio brasileño y asiático, simultáneamente.

Este tipo de actividad es articulada a nuestra preocupación pedagógica en 'posicionarse no en un mundo' a través de una Geografía regional donde la 'presentación del mundo' se vuelve más interesante, ya que genera aproximaciones y conexiones explicativas del espacio mientras se mira 'espacio del alumno' - región del mundo. Esa propuesta pedagógica coloca al aprendiz en posición de pensar a partir de su espacio y del espacio del otro, en una ambivalencia que le permite estar aquí y allá de manera compleja y reflexiva, y lo hace aprender cómo la Geografía lo hace un sujeto que pertenece, de manera competente, al mundo en él vive.

## REFERENCIAS

- CASTRO, Ina Elias. (1992): O mito da necessidade. Discurso e prática do regionalismo nordestino. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- (2010): Imaginário político e território: natureza, regionalismo e representação. In CASTRO, I.E.; GOMES, P.C.; CORRÊA, R.L. (Orgs). 4ª ed. Explorações Geográficas. RJ: Bertrand Brasil, pp.155-196.
- CAVALCANTI, Lana S. (1998): Geografia, escola e construção de conhecimento. Campinas: Papirus.
- GOMES, Paulo César da Costa. (2017): Quadros Geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- (2010): “Geografia fin-de-siècle: o discurso sobre a ordem espacial do mundo e o fim das ilusões”. In CASTRO, I. E.; CORRÊA, R. L. y GOMES, P. C. (orgs.). 4ª ed. Explorações geográficas: percursos no fim do século. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, pp.13-42.
- MASSEY, Doreen. (2009): Pelo espaço: uma nova política da espacialidade. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- MORIN, Edgar. (2000): Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco.
- RAMA, Angela y PAULA, M. M. (2012): Jornadas GEO – Geografia, 7º ano. 2ª ed. São Paulo: Editora Saraiva.
- SANTOS, Milton y SOUZA, M. A. O Novo Mapa do Mundo - 03 volumes. São Paulo: HUCITEC/ANPUR, 1992.

- SILVA, Augusto César Pinheiro. (2003): “Repensando os Conteúdos Geográficos em Sala de Aula: o Estado, em sua práxis, como agente de produção espacial”. In 7º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, Vitória (ES): Novos Desafios na Formação do professor de Geografia. CD ROM.
- ; Rodrigues R. C. A.; Alkmim, M. A. y Costa, T. V. (2014): Educação geográfica em foco: temas e metodologias para o ensino básico. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina / FAPERJ.
- SILVA JUNIOR, Hilton. (2014): “E agora, o que eu ensino: Eustáquio de Sene ou Milton Santos?” - Geografia Escolar, Geografia Acadêmica e mobilidade espacial do saber. XIV, 119p. Orientador: Rafael Straforini. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG, Rio de Janeiro.
- SOUZA, Marcelo Lopes de. (2013): Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- STRAFORINI, Rafael. (2008): Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2ª ed. São Paulo: Annablume.
- VILELA, Carolina Lima. (2016): A abordagem regional como tradição do currículo da geografia escolar. Revista Giramundo/Colégio Pedro II.
- (2013): Currículo de geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso / Carolina Lima Vilela. Rio de Janeiro. 201p. UFRJ, tese de doutorado.

# ESCUELA PARA PADRES: UNA VISIÓN PARA LA REFLEXIÓN SOCIAL Y CIUDADANA DESDE LOS DIVERSOS ACTORES

Lipselotte de Jesús Infante Rivera<sup>1</sup>  
José Manuel Armada Pacheco<sup>2</sup>  
Fernando Viterbo Sinche Crispin<sup>3</sup>

Recibido 05/04/2019 Aceptado 30/05/2019

## RESUMEN

La presente investigación propone generar una nueva visión de la escuela para padres en torno a la reflexión social desde los diversos actores. La epistemo – metodología se trabajó bajo un enfoque cualitativo, paradigma sociocrítico y el método Investigación Acción, se estableció comunicación con los informantes clave utilizando la observación y entrevista en profundidad como técnicas para la recolección de la información, para el análisis de los datos se realizó una triangulación y contrastación. Entre las conclusiones o reflexiones se obtuvo que hay entornos familiares con grandes necesidades que requieren de orientación para cumplir de manera acertada la tarea y enorme responsabilidad de ser padres, y que además compartan con los docentes de una forma asertiva.

## ABSTRACT

The present investigation proposes to generate a new vision of the school for parents around the social reflection from the different actors. The epistemology - methodology was worked under a qualitative approach, sociocritical paradigm and the Action Research method, communication was established with key informants using observation and in-depth interviews as techniques for the collection of information, for the analysis of the data was made a triangulation and contrast. Among the conclusions or reflections was that there are family environments with great needs that require guidance to fulfill the task and the enormous responsibility of being parents, and also share with teachers in an assertive manner.

## DOI

<https://doi.org/10.15366/didacticas2019.20.004>

## PALABRAS CLAVE

Escuela para padres; Reflexión Social y Ciudadana; Actores educativos y sociales

## KEYWORDS

School for parents, Social and Civic Reflection, Educational and social actors

1. Universidad Continental.  
lipselotte\_2@hotmail.com  
linfante@iibec.org.mx

2. Universidad Continental  
jarmada@continental.edu.pe

3. Universidad Nacional de  
Huancavelica.  
fernando.sinche@unh.edu.pe

## INTRODUCCIÓN

La educación es el mayor reto de los padres hacia sus hijos, por cuanto ha de garantizar que éste se desarrolle integralmente y se pueda vincular a la sociedad y su demanda. Es decir, que se integre y pueda desenvolverse como un individuo sano y pueda cumplir funciones que coadyuven al cambio social en todos los aspectos. Desde muy temprana edad se ha de velar que esto suceda, para tener la precaución y la convicción de que a futuro todo se va a lograr de acuerdo a lo planeado. Se supone que los hijos aprenden, se acepta esta idea como válida, sin embargo, no es tarea solo de los docentes, ya que se considera que el ámbito familiar es el que mayor influencia tiene sobre el niño. En el ideal de aprendizaje, se tiene la creencia de que se aprende a partir de patrones familiares (paternos, maternos), y ellos a su vez aprendieron de sus propios progenitores y así en una cadena.

Pero, a la hora de evaluar la formación recibida, lo cierto es que muchos han recibido una educación paterna deficiente. Los abuelos hicieron lo mejor posible, pero también son fruto de una cadena formativa imperfecta. Cada quien aprende a su manera y conforma la planificación para el crecimiento de sus hijos de forma diferente, o por lo menos esto es lo que mejor ha de pasar. Siempre y cuando el modelo seguido no sea el más ideal para el sano crecimiento del individuo. Tal como lo M. Dolores Grau, profesora de psicología en la Universidad Católica de Valencia en el artículo titulado: Escuela de padres: un programa de formación/prevenición “no hay padres perfectos sino hombres y mujeres que tienen a su cargo la crianza de unos hijos y que ejercen su rol de paternidad según su socialización, sus creencias y sus expectativas” (p. 6).

Se requiere de una intuición y formación propia a través de la relación y compartir de los hijos para que los padres puedan desarrollar su mejor forma de enseñar a sus hijos. Además, el interés de los padres es indispensable en este aspecto. Los padres necesitan aprender de manera formal e informal. Se precisa adquirir entrenamiento y habilidades para realizar su tarea. Y este entrenamiento básicamente se hace con los hijos. Las épocas van cambiando, y con ello el modelo de cada generación ha de cambiar, porque no es igual la crianza que se tenía hace décadas atrás con la que se tiene en la actualidad, cuando la globalización es el modelo a seguir para los jóvenes.

Es indispensable que se tomen en consideración, las estrategias que permitan un mayor acercamiento y alcance en torno a las necesidades de los hijos. Con respecto a lo anterior, la escuela para padres se vislumbra como una respuesta al deterioro que se ha devenido en las relaciones familia-escuela y entre padres e hijos. Tomando en consideración que la escuela para padres se define según Fresno, V; Fresno, R y Fresno, M (2000) como un espacio de información, formación y reflexión dirigido a padres y madres, sobre aspectos relacionados con las funciones parentales. Es un recurso de apoyo a las familias con menores para que puedan desarrollar adecuadamente sus funciones educativas y socializadoras, y superar situaciones de necesidad y riesgo social; es uno de los programas de carácter preventivo que contribuyen a modificaciones de conductas y a la adquisición de pautas saludables de dinámica familiar (p. 9).

Se trata entonces de relacionarse con el entorno educativo de los hijos, de hacer un paréntesis que sea en beneficio de su bienestar y desarrollo educativo – integral del mismo. No se pretende con esto referir que se va a enseñar a ser padres, pero sí mejores amigos, consejeros y conductores encargados de la buena crianza de los hijos. Es aprender nuevas funciones de acuerdo a situaciones que se presenten en cualquier ámbito, de saber cuál es la mejor forma de resolver para que se aproveche lo mejor posible. Sería pues, generar en los padres una nueva visión que tome como punta de partida la reflexión de ser mejores cada día y apoyar sin menoscabo de la integridad paterna o materna.

Esta situación de que enseñen a los padres a ser padres, no es bien vista por muchos de ellos, ya que todos creen que se la saben todas cuando se trata de la relación y crianza de sus hijos, lo que pone aún más difícil el contexto de proporcionar una forma de guiar no de enseñar en relación a esta tarea tan difícil de llevar una excelente relación “padre-hijo”. Esto se observa en varias instituciones educativas cuando los padres son llamados a conformar cualquier asociación o una escuela para padres y algunos se rehúsan, anteponiendo como excusa el factor tiempo, apatía, entre otras evasivas.

Generar una nueva visión de la Escuela para padres en torno a una reflexión social y ciudadana desde los diversos actores, es para los estudiantes una de las formas que puede contribuir a superar obstáculos que se derivan de la falta de orientación y tiempo para la atención de algunos padres hacia sus hijos, por lo que se han de promover el asistencia-lismo y nuevas posibilidades que sean coherentes con la realidad actual. Y, por otro lado, también están contribuyendo con los docentes que en oportunidades se sienten agobiados por el hecho de llevar solos la formación de los estudiantes que tienen a su cargo.

Cabe destacar, que a lo largo de los últimos años se han observado varias instituciones educativas, y se evidencia una disminución la calidad de las costumbres hogareñas que formaban parte de los principales valores morales y cívicos. Ya que, se ha demostrado en los últimos tiempos una conducta muy particular y hasta con disruptividad en los niños dentro del aula de clases y en sus horas de recreo o receso, no realizan las tareas que les son asignadas, no obedecen instrucciones a la hora de realizar alguna actividad guiada, no mantienen el respeto y las buenas costumbres durante las horas académicas.

Para toda la situación antes mencionada, se establecieron mesas de trabajo conformada en dos grupos: docente-docente y docente-padres. Esto con la finalidad de que se detectaran las fallas y debilidades posibles y de esta manera, analizarlas para lograr encontrar sus causas principales y generar ideas adecuadas a la realidad, con las que, poniéndose en práctica se alcanzara una mejor relación familiar y sobre todo con los padres dentro del entorno escolar y aún más allá, el de la sociedad. Ya que esto posiblemente se debe a una falla dentro del núcleo familiar, donde existe una mala comunicación entre los miembros que la conforman, ausencia de reglas, falta de disciplina y sobretodo carencia de atención a las necesidades del niño. Por lo que todos estos aspectos influyen directamente en las actitudes y aptitudes del niño fuera de su hogar.

La atención hacia los hijos es una suprema necesidad para ellos, de parte de sus padres, por lo cual se reitera que se han de emitir nuevas formas de dirigir las orientaciones familiares dentro de sus núcleos. Esto se observa, tanto a nivel local, como a nivel nacional y mundial, debido al proceso de globalización que ha afectado numerosas familias y que ha traído consigo aportes tanto positivos como negativos, una de las causas que originan la problemática es la llamada sociedad tecnológica que ha separado a las familias viviendo en el mismo hogar. La crisis económica ha logrado que madre y padre deban trabajar simultáneamente para poder asumir la carga familiar en torno al aspecto financiero.

Existe una falla en el sistema educativo que se puede observar casi en toda Latinoamérica que no les permite avanzar en concordancia con lo que se pretende alcanzar. En ese sentido, es indispensable que se tomen en consideración algunos elementos constituyentes de una calidad educativa excelente, considerando que uno de estos es precisamente la integración y observación de los padres en las acciones de sus hijos en la escuela, para que a partir de allí se realicen acciones diagnósticas, preventivas y/o correctivas; estas últimas no son las que se quisieran realizar, ya que no se quiere que los hijos caigan en escenarios no deseados. Con respecto a esto, Núñez, M (2013) refiere lo siguiente:

muchos colegios e instituciones intentan suplir la necesidad que los padres tienen de formación, no obstante, fallan a la hora de implementar un sistema adecuado para otorgar lo que pretenden al faltar: (a) Programas adecuados para efectivamente formar. (b) Recursos diferenciados para entregar a los padres, entendiendo las diferentes edades de los hijos y las características de las familias. (c) Continuidad. No es lo mismo una charla de vez en cuando a un programa eficiente y continuo. (d) Profesionales preparados. Ese es uno de los elementos débiles, puesto que no se trata de teorías aprendidas en contextos universitarios, sino también contar con la experiencia de ser padres para poder transmitir adecuadamente lo que se pretende enseñar. Cuando estos elementos no se ordenan adecuadamente, entonces, las llamadas “escuelas para padres”, quedan sólo en “buenas intenciones”, que son actividades realizadas para calmar las conciencias antes que algo efectivo (s/n. p).

Lo anterior se puede interpretar como aquellas intenciones que en oportunidades se realizan en las instituciones educativas, pero que casi siempre quedan en papeles o en solo ideales que se pretenden realizar y que, por falta de apoyo o sistematización, no se logran. Esto es, lo que todos los padres y escuelas quisieran tener en un “todo integrado”, y no es que no se pueda, sino que no se manifiestan las intenciones por parte de los padres y otras veces por parte de los docentes.

La participación de la cual se ha hecho referencia se basa en la escuela de padres como un programa o plan de conformación y consolidación de una escuela para padres, cuya perspectiva es el desarrollo de la comunidad, donde los padres reconozcan la importancia de esa proyección a través de la participación en mesas de trabajos centrados en temas que les conciernen, e intervienen específicamente en la orientación de sus hijos y las acciones que han de seguir para que se desarrollen sanamente y de forma integral.



### Propósito General

Generar una nueva visión de la Escuela para padres en torno a una reflexión social y ciudadana desde los diversos actores en las instituciones educativas.

### Propósitos Específicos

Explorar los elementos que constituyen la escuela para padres en función de una óptima actuación y el predominio de una buena praxis de orientación.

Plantear un esquema de la escuela para padres en pro del beneficio del colectivo educativo y social de la institución.

Reflexionar sobre las proyecciones del esquema y su función dentro de la institución con la perspectiva de establecerse en la excelencia educativa.

## JUSTIFICACIÓN

La escuela para padres es uno de los elementos que ha de estar presente en todas las instituciones escolares, a fin de garantizar el desenvolvimiento tanto de los estudiantes como de los docentes, y además de hacer una integración de los padres y representantes en las acciones pedagógicas de sus educandos. En ese sentido, se justifica la presente investigación, ya que promueve un esquema que contribuye a que se tenga esa relación entre los diversos actores y que se mantenga en el tiempo.

En lo que respecta a la parte social, es importante considerar, que se complementan los cuadros de los diferentes estatutos, que intervienen socialmente con la integración de los padres y la comunidad en general. En lo educativo se justifica el estudio por cuanto indica que se lleve a cabo un esquema que sugiere la actuación por parte de los actores educativos, siempre involucrando la parte externa que se constituye con los padres y representantes.

Las orientaciones políticas en el manejo de escuelas para padre al parecer no ha sido la más acertada, por lo que se requiere de políticas más contundentes para el beneficio de todos y que promuevan y fortalezcan el desarrollo de ideas creativas a través de alternativas como manuales normativos y esquemas con temas preparados para ser trabajado con los padres.

La relevancia en el orden de lo económico es indiscutiblemente un elemento importante, ya que con la realización de éste estudio se garantiza la afluencia en estatus financiero. Lo que se pretende es que el estudiante pueda avanzar con la ayuda de los padres en integración con la escuela, y de esta forma ahorrarse el hecho de que éste caiga en repitencia o deba cambiarlo de institución. Es decir, si se vela porque el estudiante tenga una mejor calidad educativa, se pueden preservar muchas situaciones. Así mismo, el hecho

de que se pueda ayudar a elevar la calidad de la educación contribuye con las etapas de acuerdo a las edades de los niños (as).

Con el seguimiento de un programa educativo, se puede enfocar gran parte de la atención en fortalecer los vínculos familia-escuela para que se generen alternativas y herramientas necesarias para crear mayor motivación y participación de los padres, lo que aumenta la autoestima y confianza de los estudiantes, considerando el entorno socio-cultural de las familias. Además, ayuda a la comunidad a fomentar los valores morales y éticos para una sociedad más justa, ya que la buena educación familiar e intelectual es parte fundamental un entorno adecuado.

## METODOLOGÍA

### Matriz Epistémica

Al momento de hacer un abordaje epistemo-metodológico en la investigación cualitativa, todos los elementos son importantes y uno de ellos es la llamada matriz epistémica, desde donde se puede orientar el proceso investigativo a través del cual se guía al investigador. En todo ese recorrido, el sujeto investigador ha de tener presente que las posturas filosóficas que componen el paradigma por el cual se aborda la investigación, van a contribuir con la declaración de su postura y de las manifestaciones encontradas en el camino.

Para la declaración epistémica del paradigma, se hace necesario que se desglosen cada una de sus dimensiones tales como: la epistemología, axiología, ontología, gnoseología, teleología. Tomando en consideración, que la dimensión epistemológica se refiere a los tipos de conocimiento, tácito y explícito, que forman el conocimiento de cualquier persona, grupo u organización. Se expresa la epistemología en el presente trabajo de investigación, como el fundamento que se obtiene de experiencias y formación académica para la realización del programa de la escuela para padres. Esto es la base de ese conocimiento que se necesita para saber los elementos que componen el programa, los principios, objetivos y temas que se pueden tomar en cuenta para ello.

Por otro lado, la dimensión axiológica de la actividad humana apunta hacia los principios valorativos de los padres y representantes y de todos los actores educativos como tal, para demostrar interés, responsabilidad, amor y sentido de pertenencia entre otros, que pueden contribuir a la orientación necesaria para la creación del programa de escuela para padres.

La dimensión ontológica hace referencia a la interacción de los niveles de conocimiento individual o grupal. Es así como se puede interiorizar el conocimiento de los actores educativos en función de una comprensión de lo nuevo, en donde se logra una transmisión de conocimientos para la orientación sobre el programa de escuela para padres y que se pueda mantener para el futuro de la institución y su proyección en optimización de la calidad educativa.

Por su parte, la dimensión gnoseológica se concibe como el poder percibir y discriminar las complejas relaciones donde el conocimiento se produce, se distribuye y es apropiado. Se concibe la parte gnoseológica del presente estudio como las ansias del “saber”, que por medio de los referentes teóricos se puede derivar en ese estado del arte que se requiere o es necesario para asumir una postura intencional en la realización del programa base de escuela para padres.

En relación a la dimensión teleológica, que no es más que el fin que se persigue en este estudio, es pues generar una nueva visión de la escuela para padres en torno a una reflexión social y ciudadana desde los diversos actores, llámese docentes o padres y representantes.

El método utilizado fue el de Investigación Acción Participativa, IAP de aquí en adelante ya que supone una transformación en la forma en que los padres y/o representantes toman las acciones o actividades pedagógicas de sus representados, es decir, la casi ausencia de ellos en la institución. El método es participativo porque los sujetos investigados participan como coinvestigadores en todas las fases del proceso: planteamiento del problema, recolección de la información, interpretación de la misma, planeación y ejecución de la acción concreta para la solución del problema y evaluación posterior sobre lo realizado. Asimismo, es de destacar, que la investigación se enmarcó en el paradigma sociocrítico que es el que se relaciona con el método IAP. Para recolectar la información se trabajó con tres sujetos significantes los cuales proporcionaron los datos relevantes para el estudio; las técnicas e instrumentos para la aprehensión de la información fue la observación y la entrevista en profundidad a los 3 sujetos y como tratamiento de análisis de dicha información se realizó una triangulación y contrastación.

## RESULTADOS

Se realizó en esta investigación un análisis interpretativo posterior a la recolección de la información de los tres informantes clave, en donde cada uno proporcionó lo concerniente a las preguntas realizadas por la investigadora en su espacio y momentos diferentes. Esto, aseguró que se pudieran extraer las categorías del estudio y se pudieran definir para su posterior contrastación. De la misma forma, esa interpretación llevó a la realización de la visión endógena de la investigadora, así como del programa de escuela para padres en la institución.

### Estructuras individuales y General

ENTREVISTA AL SUJETO SIGNIFICANTE #1, profesora. Este proceso se llevó a cabo en las instalaciones de la institución, luego de la hora de salida de los estudiantes, como una forma precavida de tener el tiempo, la disposición e interés en dar las mejores respuestas a fin de obtener datos importantes para el estudio.

Texto	Categorías
<p><b>ENTREVISTADOR:</b> Buenas tardes profe, vamos a sentarnos por aquí en las sillas de los niños para ponernos cómodas y hacerle la entrevista de la cual le hablé hace un tiempo. Es para lo de mi estudio de la escuela para padres.</p> <p><b>SUJETO 1:</b> Claro colega, con mucho gusto te voy a decir lo que sé y lo que te pueda ayudar. Ah, gracias por elegirme para tu estudio jajajajaja....</p> <p><b>ENTREVISTADOR:</b> ok, comienzo entonces. ¿Cuántos años tiene trabajando con niños pequeños?</p> <p><b>SUJETO 1:</b> bueno amiguita, ya son 11 años que egresé como profesional de la docencia, pero con niños pequeños tengo más tiempo, porque ya hacia trabajos de suplencia antes de graduarme y de comenzar a trabajar aquí. Así que la experiencia es mucha. Uff...</p> <p><b>ENTREVISTADOR:</b> que bueno profe. Y cómo veo que tiene la experiencia entonces me puede decir ¿qué tal el trato con los padres de sus estudiantes a lo largo de su trabajo?</p> <p><b>SUJETO 1:</b> uy, a veces bueno, a veces malo. Porque tú sabes que hay padres llevaderos, <b>responsables</b> y que están pendiente pues, de la cuestión en la escuela, pero hay otros que hay que cargarlos definitivamente arriados y eso es tedioso. Con todo eso uno tiene que lidiar en esta profesión. Los padres creen que este es el cuidado diario de los hijos y no el sitio donde vienen a formarse. Es terrible!!!</p> <p><b>ENTREVISTADOR:</b> si claro. Y sobre los niños, ¿qué me puede decir de su comportamiento? ¿Cómo es?</p> <p><b>SUJETO 1:</b> ay no. jajajajaja</p> <p><b>ENTREVISTADOR:</b> ¿por qué la risa, son muy buenos o son malos, dígame a ver?</p> <p><b>SUJETO 1:</b> ah pues, si todos los años escolares salen más terribles que obedientes y <b>disciplinados</b>. Tienen mala conducta, mal comportamiento. Y uno les dice que hagan silencio o se comporten de mejor forma y no entienden, como si no los educaran en su casa. Yo sé, que aquí tenemos responsabilidad, pero desde la casa se inculcan los <b>principios</b> mija y parece que estos de ahora no tienen nada.</p> <p><b>ENTREVISTADOR:</b> ¿tiene alguna experiencia o situación en particular de ese comportamiento de los niños?</p> <p><b>SUJETO 1:</b> jajajajaja. De esa cabuya, tengo un rollo. Una vez, un niño le estaba pegando a una niña y fui a mediar en la situación y el niño ha volteado manita y me tiro un taco que me lo pego durísimo cerca del cuello. Le cité al representante y al otro día tenía a un tigre en la puerta diciéndome cualquier cantidad de cosas antes de escucharme. ¿Tú has visto?</p> <p><b>ENTREVISTADOR:</b> bueno, son situaciones que se presentan en el quehacer docente. ¿Y cómo arregló esa situación?</p> <p><b>SUJETO 1:</b> tuve que armarme de paciencia y hablar de forma muy calmada con la señora. Pero después de escucharle la bocota que trajo. Le dije que se calmara y me escuchara para <b>poder resolver</b>. Aparte de eso, llegó la otra señora mamá de la niña que salió lesionada en la pelea y ahí me las vi feas porque hasta se querían agarrar de las greñas porque el niño le pegó a la niña sin motivo. Pero al fin, tuve que hacer papel de psicóloga, orientadora y de todo para que no se pusiera peor la cosa.</p> <p><b>ENTREVISTADOR:</b> menos mal que se arregló todo a lo bien entonces. ¿Y qué opina sobre un programa que ayude en ese tipo de situaciones?, algo así como una escuela para padres, en donde se los oriente para la mejor conducta de sus hijos, es decir para una buena crianza pues.</p> <p><b>SUJETO 1:</b> no sé si funcionaría, pero la idea está muy buena, siempre y cuando <b>los padres asistan</b>, porque la verdad es que son más dejados, o sea, algunos actúan como si no les importara la educación y comportamiento de sus hijos.</p> <p><b>ENTREVISTADOR:</b> Bueno, gracias profe!!!</p> <p><b>SUJETO 1:</b> de nada amiga. Cualquier cosa me avisas.</p>	<p><i>Responsabilidad</i></p> <p><i>Disciplina</i></p> <p><i>Valores</i></p> <p><i>Resolución de conflictos</i></p> <p><i>Integración familiar</i></p>

ENTREVISTA AL SUJETO SIGNIFICANTE #2, representante de una niña de la institución. Es abogada, pero no ejerce su profesión. Esta entrevista fue realizada en la institución, donde se paató un encuentro en el cual se sintiera más a gusto.

Texto	Categorías
<p>ENTREVISTADOR: Hola buen día. Gracias por venir a ayudar con este proceso.</p> <p>SUJETO 2: bueno profe, ojalá fortalezca todo lo bueno y deseche lo malo, lo que no queremos.</p> <p>ENTREVISTADOR: cuénteme, ¿cómo ve el proceso de aprendizaje de su hija?</p> <p>SUJETO 2: Yo no soy docente, pero veo que la hija mía tiene un avance muy bueno. Cuando la inscribí, ya estaba un poco adelantada porque nosotros en la casa la poníamos a hacer tareas. Ya está en el nivel de egresar y me parece que está súper avanzada.</p> <p>ENTREVISTADOR: que bien. ¿Y el comportamiento de ella, cómo lo ve?</p> <p>SUJETO 2: <b>ella es una niña muy obediente y responsable</b> con sus cosas. Yo digo que Dios nos premió con esta bendición, porque los cuentos que escucho de algunas madres es que sus hijos son terremotos. Ay no, ésteeee yo no quisiera tener esas feas experiencias conmigo.</p> <p>ENTREVISTADOR: ¿y a qué cree que se deba ese comportamiento de los otros niños?</p> <p>SUJETO 2: a mi manera de ver las cosas tiene que ser por <b>falta de atención</b> y educación profe, porque dígame usted, si esos padres ahora no pasan tiempo con sus hijos y no saben ni siquiera qué hacen o dejan de hacer en la escuela, cómo van a pedir un buen comportamiento. Aparte de eso, está el <b>ejemplo</b> de nosotros como padres que debemos darle a los hijos. Si ellos nos ven haciendo cosas indebidas van a copiar ese ejemplo, y si decimos malas palabras también lo van a hacer igual, por lo tanto, está de parte nuestra que esos niños crezcan viendo lo mejor.</p> <p>ENTREVISTADOR: correcto. ¿Pero, de qué forma cree usted que se pueda remediar esas situaciones?</p> <p>SUJETO 2: ah bueno, dándoles mayor importancia a la crianza de los hijos. Poniéndole cuidado, y trabajan todo el día, bueno que se <b>planifiquen</b> para tener el tiempo que necesitan los niños. Porque eso es así, cuando uno no se da cuenta de los hijos, ellos crecen prácticamente solos y sobre todo agarran malas costumbres de otros muchachitos y uno ni se da cuenta.</p> <p>ENTREVISTADOR: ok. Gracias reina por tu colaboración.</p> <p>SUJETO 2: de nada maestra. Estoy para ayudarle siempre que pueda.</p>	<p><i>Satisfacción familiar</i></p> <p><i>Cuidado</i></p> <p><i>Paradigma</i></p> <p><i>Planificación</i></p>

### Triangulación y contrastación de la información

Cat.	Sujeto 1: Profesor	Teorías	Resumen conclusivo del investigador
A. Responsabilidad	Refiere que hay unos padres que son responsables y están atentos a las acciones pedagógicas de sus hijos. Y otros que definitivamente hay que motivarlos para que tengan obligación y responsabilidad con los niños.	Wester, J (2008) refiere que el concepto de responsabilidad incluye, una dimensión psicossociológica, en tanto tiene en cuenta el sentimiento de responsabilidad como resorte emocional individual del sentirse afectado por el otro y como capacidad culturalmente construida de evaluar consecuencias de las propias acciones y de atribuirse la obligación de hacerse cargo” (p.3).	Tiene razón el sujeto 1 cuando expresa que los padres han de ser responsables de las actividades educativas de sus hijos, y más aún cuando se encuentran en la primera etapa. Así mismo, el autor refiere que es de atribuirse u obtener obligación con algo o alguien. Pues en este caso la responsabilidad es con el entorno familiar y los hijos.
B. Disciplina	Expresa que hay niños más desobedientes. Que les falta un poco de disciplina.	La disciplina según Hernández, C y López, J (2002) se compone de obediencia o de un comportamiento sometido a reglas (p. 22).	Hay que hacer cumplir las normas de convivencia y reglas que se derivan para un buen comportamiento, de esta forma se evidencia la disciplina.
C. Valores	Dice que los principios deben venir forjados desde el hogar. Compara los valores de antes con los de ahora y dice que no los tienen	Fischer, G (1992) refiere que un valor “es una concepción explícita o implícita de lo deseable, específica de un individuo o característica de un grupo y que orienta a las modalidades y el sentido de su acción” (p. 29)	Los valores son formados desde el principio en el hogar, y es lo que trata de evidenciar el sujeto 1. Por otro lado, el autor refiere que es una característica interna o externa del individuo, y orienta las acciones del mismo. Lo que la investigadora considera como un modelo ejemplar si los padres y representantes los inculcaran desde temprana edad.
D. Resol. de conflictos	Resuelve conflictos a través de la comunicación, la escucha efectiva y la calma en todo momento.	Valdez, M y Guerra, E (s/f) refieren que la resolución de conflictos es una ciencia interdisciplinaria y transversal que recoge el saber teórico y práctico acumulado por diferentes disciplinas y experiencias a lo largo de la historia, especialmente en su perspectiva contemporánea (p. 1).	La vía más idónea para resolver los conflictos tanto en el ámbito educativo como en cualquier otro es la negociación verbal.
E. Integración familiar	Refiere que la asistencia de los padres es importante. Que al parecer no les importa la educación de sus hijos. Que deben integrarse a las acciones de la escuela.	En las Jornadas de Estudio de Integración Familiar (2011) se expresó en torno a la integración familiar que “es evidente la importancia del apoyo familiar y la cercanía de su red de apoyo social como factor de integración” (p. 138).	La integración familiar tiene en el ámbito escolar su símbolo más claro del logro educativo, por tanto, es indispensable la presencia de la familia en las actividades escolares. Es decir, que la integración y participación es fundamental.

Cuadro 1. Triangulación sujeto signficante 1.

Cat.	Sujeto2 : Representante	Teorías	Resumen conclusivo del investigador
F. Satisfacción familiar	Dice que su hija es muy obediente. Contraria a las opiniones de otras madres que expresan lo opuesto de sus hijos.	Según Barraca, J y López, L (2003) el concepto de satisfacción familiar se define como “el resultado del juego de interacciones que se dan en el plano familiar” (p. 319).	El buen comportamiento de los hijos es motivo de satisfacción para los padres, y esto pasa cuando se ha sabido dar buena crianza. De la misma forma, la obediencia forma parte de los valores y disciplina que se da en el hogar.
G. Cuidado	Expresa que el mal comportamiento de los niños se debe a la falta de atención de los padres hacia sus hijos y falta educación en el hogar.	Cuidar es una clase de preocupación afirma Van, M (2002), por ello tiene elementos invisibles, intangibles, difíciles de contabilizar. Una revisión de la literatura reciente encontró tres componentes críticos en el cuidado familiar: la comunicación, la toma de decisiones y la reciprocidad (p. 12)	El cuidado y supervisión de los hijos y hasta de la familia en general, forma parte de la atención que los responsables han de darle a los menores. Por lo que en concordancia con lo que establece el autor y el sujeto 2, el elemento es el “cuidado”
H. Paradigma	Dice que el modelo de los hijos son los padres y por eso han de tener un excelente comportamiento que les permita seguir ese ejemplo para el futuro.	Bunge, M (2001), en el Diccionario de Filosofía, concibe paradigma como un vocablo polisémico que significa “parangón”, “ejemplar”, “modelo a imitar”, “enfoque habitual”, “estilo de pensamiento”, entre otros (p. 159)	El modelo o ejemplo que los padres quieren que los hijos sigan es el mejor, por lo que ha de tener el mejor comportamiento, ya que los hijos siempre actúan de acuerdo a lo que observan durante su crecimiento.
I. Planificación	Cuando ambos padres trabajan es buena idea planificar el tiempo para dedicarles a los hijos. Hay que sacar tiempo para ellos.	La planificación en palabras de Mestre, J (2004) debe ser entendida como “un proceso encaminado a la consecución de unos resultados determinados con anterioridad, partiendo de unas necesidades y ajustándose a los medios disponibles” (p. 26)	En la actualidad, casi en todos los hogares ambos padres trabajan, por lo que el tiempo para los hijos se acorta. Sin embargo, así sea poco, pero que haya calidad en el tiempo.

Cuadro 2. Triangulación sujeto signficante 2.

### Filtros Epistemológicos (categorización)

Texto	Propiedades	Categoría	Significado	Intrepretación
Porque tú sabes que hay padres llevaderos, responsables y que están pendiente pues, de la cuestión en la escuela, pero hay otros que hay que cargarlos definitivamente arriados y eso es tedioso	Actuaciones Productivo Compromiso	A Responsabilidad	Es comprometerse con acciones que se imponen para obtener satisfacción.	El compromiso es inherente a las personas responsables y que desean un mejor porvenir tanto para ellas como para su entorno.



ah pues, si todos los años escolares salen más terribles que obedientes y disciplinados.	Orden Control Transparencia Reglamenta	B Disciplina	Ser disciplinado significa seguir reglas, normas y actuar bien consigo mismo y con la sociedad.	La disciplina en el ámbito educativo tiene su importancia en la forma de realizar las acciones que conciben a la persona como un ser de buena conducta.
Yo sé, que aquí tenemos responsabilidad, pero desde la casa se inculcan los principios mija y parece que estos de ahora no tienen nada.	Cultura Educación Aptitud Relevancia	C Valores	Tienen su significado en las aptitudes y actitudes por medio de las cuales el individuo actúa.	Los valores se expresan a través de lo que se aprende en el entorno familiar, y es por eso que dicen mucho de la forma de convivencia que se lleva y de lo que el niño puede expresar.
Le dije que se calmara y me escuchara para poder resolver	Conocimiento Pertinencia Transparencia Comunicación Alternativas Utilidad	D Resolución de conflictos	Resolver los conflictos significa tener paz y transmitirla a través de la comunicación y de estrategias que sirvan para vivir en armonía.	El camino de la resolución de conflictos no es otra cosa que la expresión adecuada de estas emociones, la escucha de las de los demás y la búsqueda de alternativas válidas para los que experimentan el conflicto.
siempre y cuando los padres asistan, porque la verdad es que son más dejados, o sea, algunos actúan como si no les importara la educación y comportamiento de sus hijos.	Relevancia Sentido de pertenencia Participación	E Integración familiar	Integrar es unificar, y para el entorno familiar es unir criterios de forma integral y sistémica. Es unir esfuerzos para las mejores alternativas de solución.	Supone un logro para la familia. La integración de todo el grupo familiar es el ideal de todos. En el entorno educativo la integración familiar es el factor que causa los avances significativos de los hijos.

Cuadro 3. Filtro para Sujeto 1. Profesora. Fuente: Infante, Armada y Sinche (2018). Tomado de: Leal, J (2012).

Texto	Propiedades	Categoría	Significado	Intrepretación
ella es una niña muy obediente y responsable con sus cosas. Yo digo que Dios nos premió con esta bendición	Significativo Complaciente Bienestar Prosperidad	F Satisfacción familiar	Es el hecho de que las situaciones que ocurran en el entorno familiar sean productivos y beneficien la relación de la familia.	Cuando los hechos de la familia son llevaderos, es decir, que se viva en un ambiente sano, afectivo y asertivo, es un hecho que hay satisfacción.
a mi manera de ver las cosas tiene que ser por falta de atención y educación profe	Supervisión Interés Intervención	G Cuidado	Es el deber del ser humano como tal, cuidarse y contribuir en el cuidado de su entorno.	Importa tener el interés de hacer las cosas y que se haga de forma filantrópica.

Aparte de eso, está el ejemplo de nosotros como padres que debemos darle a los hijos.	Claridad Esquema	H Paradigma	Es el modelo que se desea seguir como forma de orientar un camino.	Todos los patrones que conciban pueden ser los que contribuyan o no a conformar la base del futuro, sea positiva o negativa.
Poniéndole cuidado, y trabajan todo el día, bueno que se planifiquen para tener el tiempo que necesitan los niños	Orientación Sistematización Acciones Dirección Organización	I Planificación	Es la disposición que tiene el individuo por hacer bien su trabajo, de forma ordenada y sistemática.	Planificar el tiempo es necesario en función de lograr lo que se quiere para una vida ordenada y congruente.

Cuadro 4. Filtro para Sujeto 2. Representante. Fuente: Infante, Armada y Sinche (2018). Tomado de: Leal, J (2012).

## DISCUSIÓN

Cuando se habla sobre la orientación de padres y representantes en la formación de sus hijos, se hace referencia específicamente a la educación que se deriva del hogar, en donde todo ese entorno que le rodea es de suma importancia para el bienestar y desarrollo integral del individuo. Se realiza de manera temprana toda la intervención posible para lograr los patrones deseados por la demanda social, y que además de ello sirve como base para futuras generaciones, en donde los principios y conductas deseables son el modelo a seguir.

Pocos son los padres que en la actualidad tienen el tiempo que demandan los hijos en su crianza, sin embargo, esto es solo cuestión de planificación, y como se había dicho ya en el desarrollo de la investigación, no se trata de todo el tiempo, sino que el que se le otorgue sea provechoso y de calidad para todos. Se trata de contribuir en el desarrollo de los hijos de forma efectiva y eficaz, que el tiempo que se les brinde sea significativo para ellos, esto deja a corto, mediano y largo plazo, gratas experiencias de ese compartir.

Cabe agregar, de acuerdo a estudios realizados, que los padres deben recibir ciertas orientaciones por parte de los docentes, ya que sus hijos pasan un tiempo significativo al lado de ellos, y a través de sus diagnósticos, el docente puede observar e interpretar situaciones que ameritan la intervención positiva de padres y representantes, por lo que se considera necesario que la comunicación entre estos sea fluida y consecuente. Esto significa, niños más obedientes, productivos, felices y con una capacidad cognitiva más desarrollada para ser aprovechada en función de su futuro educativo y profesional. La motivación por parte del docente también es indispensable en este caso, ya que hay padres que se niegan constantemente a asistir a reuniones y a participar en los programas que evidentemente ayudaran a sus hijos. Esto se puede lograr con invitaciones por medio de trípticos y folletos.

## CONCLUSIONES

De acuerdo al estudio, se pueden considerar finalmente con especial relevancia que: El sistema familiar compuesto por padres y representantes en el ámbito educativo, actúa sobre la escuela siempre y cuando el niño sea portador de valores y conductas que reflejen su medio familiar.

- Los padres son los que pueden promover el vínculo y la integración con la institución, al estar motivados por la educación y desarrollo de su estirpe.
- El desarrollo integral del niño junto a la calidad de la educación que reciben desde la educación inicial es el fin primordial del proceso educativo como tal.
- Se evidenció que en ocasiones los padres no se encuentran preparados para afrontar la realidad educativa, es decir, carecen de esa preparación que influye significativamente en los hijos.
- Hay entornos familiares con grandes necesidades que requieren de orientación para cumplir de manera acertada la tarea y enorme responsabilidad de ser padres, y que además compartan con los docentes de una forma asertiva.
- De acuerdo a los propósitos de la investigación se pudo lograr la realización del programa y llevar a cabo cada uno de los temas que se propusieron, orientados a la formación de padres y representantes en las diversas áreas que se abarcaron.

## REFERENCIAS

- BARRACA, J. & LÓPEZ, L. (2003). Escala de Satisfacción familiar por adjetivos. Madrid: Publicaciones de Psicología Aplicada. [Trabajo de grado en línea]. Recuperado de: [[Enlace](#)].
- BUNGE, M (2001). Diccionario de Filosofía. Siglo XXI Editores, S.A de C.V. Tercera Edición. ISBN: 968-23-2276-6. [Libro en línea]. Recuperado de: [[Enlace](#)].
- FISCHER, G (1992). Campos de Intervención en Psicología Social. NARCEA, S.A de Ediciones. Madrid – España. ISBN: 84-277-0976-5. [Libro en línea]. Recuperado de: [[Enlace](#)].
- GRAU, M.D. (2004). Escuela de padres: un programa de formación/prevención. Educar. Recuperado de: [[Enlace](#)].
- HERNÁNDEZ, C Y LÓPEZ, J (2002). Disciplinas. Primera Edición. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). [Trabajo en línea]. Recuperado de: [[Enlace](#)].
- JORNADAS DE ESTUDIO: INTEGRACIÓN EN FAMILIA (2011). Procesos y tendencias. La familia, clave de la integración. ISBN: 978-84-936928-9-6. [Libro en línea].

- MESTRE, J (2004). Planificación deportiva: teoría y práctica. INDE Publicaciones. Tercera Edición. Barcelona – España. ISBN: 84-87330-39-8. [Libro en línea]. Recuperado de: [\[Enlace\]](#).
- NÚÑEZ, M (2013). Escuela para padres. El ideal de un movimiento que necesita repotenciarse. [Página en línea]. Recuperado de: [\[Enlace\]](#).
- VALDEZ, M Y GUERRA, E (s/f). Mediación y resolución de conflictos. [Documento en línea].
- VAN, M (2002). Care-as-Worry, or Don` t Worry, Be Happy. Qual Health Res. [Página en línea].
- WESTER, J. H. (2008). “Dimensiones y retos de una educación para la responsabilidad ciudadana”. Utopía y praxis latinoamericana. N° 42. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social. CESA-FCES, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela. [Trabajo en línea]. Recuperado de: [\[Enlace\]](#).

# MULHERES CATADORAS DE MATERIAIS RECICLÁVEIS DE SANTANA DO LIVRAMENTO/RS: TRAJETÓRIAS DE LUTA EM BUSCA DA EMANCIPAÇÃO SOCIAL

Nadia Scariot<sup>1</sup>  
Cassiane da Costa<sup>2</sup>

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Recibido 15/04/2019 Aceptado 15/05/2019

## RESUMO

Este estudo buscou conhecer a trajetória de vida de mulheres catadoras de materiais recicláveis da Associação de Catadores Novo Horizonte, em Santana do Livramento-RS. Direcionamos o olhar às dificuldades enfrentadas, aos sonhos e à ausência de sonhos, à forma como se veem e se organizam, bem como às perspectivas que têm para o futuro na associação. Recorremos ao Método de História de Vida, realizando cinco entrevistas, com auxílio de um roteiro de questões semiestruturadas. Entendemos que esta pesquisa contribui para a afirmação das vivências das mulheres pesquisadas que, ao ouvirem suas próprias vozes, tiveram a possibilidade de valorizarem suas trajetórias, percebendo-se capazes de experienciarem novos caminhos, como o associativo, em busca da emancipação social.

## RESUMEN

Este estudio ha buscado conocer la trayectoria de vida de las mujeres recolectoras de materiales reciclables de la “Asociación de Catadores Novo Horizonte”, en Santana do Livramento-RS. Dirigimos la mirada a las dificultades enfrentadas, los sueños y la ausencia de sueños, a la forma como se ven y se organizan, así como las perspectivas que tienen para el futuro en la asociación. Hemos recurrido al Método de Historias de vida, realizando cinco entrevistas, con el auxilio de un guión de cuestiones semi-estructuradas. Entendemos que esta investigación ha contribuido para la afirmación de las experiencias vividas por las mujeres investigadas que, al escuchar sus propias voces, han tenido la posibilidad de valorar sus trayectorias, percibiéndose capaces de experimentar nuevos caminos, como el asociativo, en búsqueda de la emancipación social.

## DOI

<https://doi.org/10.15366/didacticas2019.20.005>

## PALABRAS CLAVE

Associação de Catadores Novo Horizonte; Catadoras de materiais recicláveis; Emancipação social; Histórias de vida.

## KEYWORDS

Asociación de Recolectoras de residuos Novo Horizonte; Recolectoras de materiales reciclables; Emancipación social; Historias de vida.

1. Correo electrónico:  
nadia.scariot@gmail.com

2. Correo electrónico:  
cassicostafx@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, um paradoxo se faz notar: de um lado a emergência de uma sociedade de consumo que transforma tudo em mercadoria e a reifica, com a promessa ilusória de uma felicidade geral para ser vivida aqui e agora. De outro, o aumento da situação calamitosa de pobreza e exclusão social que transforma milhares de pessoas em *consumidores falhos, refugos humanos*, conforme o entendimento de Bauman (2005).

Nesta última perspectiva é que se encontram os catadores e as catadoras de materiais recicláveis, sobrevivendo do descarte de mercadorias que, devido a uma curta vida útil, logo viraram resíduos. Estes (as) trabalhadores (as), na esperança de uma vida melhor, procuram no modo associativo um espaço de organização coletiva que lhes garanta, além da sobrevivência imediata, melhores condições de vida. Dos sujeitos que sobrevivem desta atividade, as mulheres aparecem em maior número - 70%<sup>1</sup> e dentre os motivos estaria a possibilidade de conciliarem as atividades da catação com o cuidado do lar e da família. A predominância de mulheres, de acordo com Hillenkamp; Guérin; Verschuur, 2017, p. 43), é percebida “em várias iniciativas de economia solidária, tanto em países do hemisfério norte quanto do sul”. Na Associação de Catadores Novo Horizonte<sup>2</sup>, de Santana do Livramento-RS, também se verifica um maior número de mulheres trabalhadoras: dos 20 associados, 14 são mulheres e 06 são homens, fato que nos direcionou para um recorte de gênero, enfocando as vivências e o trabalho das mulheres catadoras.

Dessa forma, neste estudo, buscamos conhecer quem são as catadoras de materiais recicláveis que participam da Associação de Catadores Novo Horizonte e direcionamos o olhar às dificuldades enfrentadas, aos sonhos e à ausência de sonhos, à forma como se veem e se organizam, bem como às perspectivas que têm para o futuro na associação. Devido ao fato de a Associação encontrar-se ainda em processo de estruturação física e identitária, torna-se difícil avaliar a atuação das associadas como grupo ativo. Assim, além dos aspectos objetivos, relativos ao trabalho associativo, buscamos compreender também os subjetivos, relacionados às suas vivências.

Metodologicamente, fizemos uso do Método de História de Vida (Amado, 2014; Josso, 2004) e realizamos entrevistas com apoio de um roteiro de questões semiestruturadas, nas residências dos sujeitos de pesquisa. A presença da professora orientadora e de um membro da Incubadora de Empreendimentos Econômicos Solidários Fronteira da Paz, que já conheciam as entrevistadas, deu ares de familiaridade às conversas, que poderiam não fluir da mesma forma, uma vez que eu lhes era desconhecida, até então. Ao todo, foram em-

---

<sup>1</sup> Conforme estimativa do Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis (MNCR), apresentada em 2014. Disponível em: [\[Enlace\]](#) Acesso em: 23 nov. 2018.

<sup>2</sup> A Associação Novo Horizonte foi fundada em 2014, por meio do Projeto Minuano, e a partir de 2016 passou a ser incubada pela Incubadora de Economia Solidária Fronteira da Paz, inicialmente situada na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), e atualmente na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), funcionando na forma de parceria entre essas instituições de ensino e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul).

trevistadas<sup>3</sup> cinco mulheres associadas e a escolha destas ocorreu em função de serem as mais atuantes na associação. A idade das entrevistadas varia de 27 a 60 anos e todas residem na parte noroeste da cidade, mais precisamente os Bairros Prado, Chão batido e Parque das Águas. As entrevistas gravadas foram transcritas. Cada entrevistada assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. À exceção de uma entrevistada<sup>4</sup>, o nome de todas as outras foram mantidos, pois quando perguntadas se gostariam de ter suas identidades divulgadas ou preservadas, manifestaram interesse em contar sua história, para ser publicada em um livro.

Além do conceito de *Histórias de Vida*, como pressuposto teórico metodológico, também foi utilizado o conceito de *Economia Solidária* (Singer, 2002), *Educação Popular* (Freire, 2002;2011) e *Emancipação Social* (Sousa Santos, 2000; 2006; 2007) para permearem a pesquisa. Este último conceito juntamente com as *histórias de vida* são os aportes condutores do estudo, uma vez que, imbricados, contribuem para a afirmação das vivências das mulheres pesquisadas, que ao se falarem, ouvirem suas próprias vozes, tiveram a possibilidade de valorizarem suas trajetórias já experimentadas, de perceberem-se como sujeitos sociais, não apenas como excluídas, capazes de conhecer novos caminhos, como, por exemplo, o associativismo.

Ao ingressarem num empreendimento associativo, novas formas de relação se fazem necessárias: não mais apenas competitiva, do só pensar em si, da busca da sobrevivência imediata; mas da cooperação e solidariedade entre os membros, de alguém que agora é responsável pela gestão do empreendimento, fato que requer, entre outras coisas, poder de decisão, portanto um consenso coletivo. Compreender-se como sujeito valorizado pelo trabalho que realiza, pelos saberes que desenvolve na sua atividade, capaz de atuar coletivamente, é ter autonomia e é, em certa medida, emancipar-se socialmente.

Para uma melhor compreensão do estudo, dividimo-lo em quatro partes. Na primeira, trazemos a apresentação e introdução do assunto, na qual informamos nossas motivações e objetivos e como foi conduzido o trabalho. Na segunda, apresentamos os aportes teóricos metodológicos utilizados. Na terceira, para analisar e problematizar as histórias de vida, classificamos as histórias de vida das cinco entrevistadas por temas: a) fases de vida e de luta, b) representação social da mulher catadora, c) organização do trabalho, sonhos, d) inserção na associação e perspectivas para a associação. Na quarta e última parte, apresentamos as conclusões, ou seja, o que pode ser apreendido de tudo isto.

---

<sup>3</sup> Realizadas de 03/09/2018 a 02/10/2018.

<sup>4</sup> Optou-se por um nome fictício pois a entrevistada recebe o seguro Auxílio-doença, pelo Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS).



## APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

### Contribuições da Economia Solidária e da Educação Popular

Embora tenha sido fundada no ano de 2014, a Associação de Catadores Novo Horizonte, de Santana do livramento-RS, ainda não possui efetivamente estrutura física adequada para o desenvolvimento do trabalho coletivo na reciclagem. Faltam-lhe coisas básicas como, por exemplo, galpão e equipamentos (balança, prensa etc.), fato que tem dificultado, além do trabalho prático, que os associados se percebam como grupo. Neste ano de 2018, a associação recebeu, por doação do Departamento Nacional de Infraestrutura de Transporte (DNIT), um espaço para servir de galpão, que está em processo de licitação para compra de equipamentos e melhorias da estrutura física. A referida associação, pelo fato de estar sendo incubada, recebe incentivo para atuar na perspectiva da economia solidária, que incentiva a cooperação, a autogestão, implicando na participação efetiva dos associados e associadas em todas as decisões do empreendimento.

O horizonte da economia solidária, conforme Hillenkamp; Guérin; Verschuur (2017, p. 47), pode ser descrito como “uma inversão de valores que requer novas concepções da riqueza”. Para Singer (2002, p. 83) a Economia Solidária é vista como uma alternativa de trabalho e renda para muitas pessoas que não conseguem inserir-se no mercado formal de trabalho. Nesta perspectiva, os (as) trabalhadores (as) de um empreendimento econômico solidário, além de terem trabalho e renda, tornam-se proprietários (as) e, por conseguinte, donos (as) de seu capital, assumindo também o poder nas decisões. No entanto, o autor entende que para que ela vire processo, além dos aspectos econômicos, devem ser trabalhados também os aspectos inerentes à cooperação, como a solidariedade e a participação.

O enfoque da Educação Popular e da Economia Solidária na pesquisa remete a uma abordagem crítica da realidade social que permite, além de compreender a realidade vivida pelos sujeitos pesquisados, a possibilidade de transformação dessa realidade pelos próprios sujeitos envolvidos no processo. A educação popular, como educação libertária, problematizadora, oferece aos sujeitos a possibilidade de se perceberem como efeito de um sistema que os explora, marginaliza e os torna descartável quando não conseguem se integrar a ele. Entretanto, ao mesmo tempo em que discute as mazelas sociais, ao invés de conformar-se com elas, propõe e cria novas alternativas, a partir de novos valores de solidariedade e cooperação entre as pessoas. Neste ponto é importante lembrar que o trabalho de incubação já desenvolve atividades de formação e de conscientização, com os catadores e as catadoras.

No que tange à Educação Popular, a mesma possibilita um processo formativo, em que catadores e catadoras podem desenvolver suas aprendizagens partindo de situações cotidianas concretas, que os levem a refletir sobre suas experiências vividas. Freire (2011, p. 44) salienta que “quanto mais as massas populares desvelam a realidade (...) tanto mais se ‘inserirem’ nela criticamente”.

Para Singer (2002, p. 83), a economia solidária é mais que um modo de produção, ela é também um novo modo de vida, de relações, pois está embasada na solidariedade entre as pessoas, no estabelecimento de laços de confiança e na participação dos trabalhadores.

### Emancipação Social

O conceito de emancipação de Boaventura de Sousa Santos<sup>5</sup> pretende consolidar um paradigma que promova a emancipação social, desconstruindo as verdades constituídas pela ciência, pois “todo conhecimento científico é socialmente construído, o seu rigor tem limites inultrapassáveis e a sua objetividade não implica na sua neutralidade” (Sousa Santos, 2006, p. 9). O autor entende que a racionalidade ocidental criou uma razão que ele chama de *indolente* - que contribuiu para as monoculturas de saber, de tempo, de naturalização das diferenças, das escalas dominantes e do produtivismo capitalista, as quais foram responsáveis por produzir na sociedade a imagem do ignorante, do residual, do inferior, do local e do improdutivo (adjetivos geralmente atribuídos aos (às) catadores (as)). Na contramão dessas monoculturas, propõe uma ecologia dos saberes (entre eles os populares), das temporalidades, dos reconhecimentos, das trans-escalas e da produtividade (que valoriza, por exemplo, as iniciativas de economia solidária). (Ibid., 2007, p. 9).

Nesta mesma linha de raciocínio, na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2002, p. 113) assevera que “o avanço da ciência e/ou da tecnologia pode legitimar uma “ordem” desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam enquanto às maiorias (...) [dizem, por medo] que sua fome é uma fatalidade do fim do século”. As conclusões a que chegaram estes dois autores permitem-nos compreender as dificuldades dos excluídos valorizarem seus saberes, suas experiências, por não serem científicas, objetivas, mensuráveis.

Retomando Sousa Santos (2007, p. 41) em sua proposta de uma “Epistemologia do Sul”, o autor provoca para uma nova forma de perceber outras racionalidades, as locais, que permitam “observar a riqueza e não desperdiçar as experiências sociais produzidas ao redor do mundo, sobretudo no Sul, locus que historicamente sofre com processos de exclusão e discriminação”. Além disso, considera que é necessário “defender a igualdade sempre que a diferença gerar inferioridade e defender a diferença sempre que igualdade implicar descaracterização” (Sousa Santos; Nunes, 2004, p. 47-48). O multiculturalismo, conforme Sousa Santos (2000, p. 27), através dos procedimentos da sociologia das emergências e do trabalho de tradução, torna “as diferentes lutas mutuamente inteligíveis permitindo aos “atores coletivos ‘conversarem’ sobre as opressões a que resistem e as aspirações que os animam”. E finaliza: “Necessitamos de uma teoria sobre a impossibilidade de uma teoria geral. Estamos de acordo que ninguém tem a receita, ninguém tem a teoria”. (Ibid., p. 39).

---

<sup>5</sup> Pesquisador português, sociólogo, um dos idealizadores do Fórum Social Mundial e do Projeto Reinventar a Emancipação Social.

É nessa perspectiva que se compreende a contribuição das histórias de vida, no sentido de que, ao contarem sobre suas vivências, as entrevistadas vão se dando conta da sua historicidade, do lugar social que se encontram e que foram colocadas. Obviamente, este estranhamento exige orientação teórico-crítica, que deve ser proporcionado, mediante trabalhos de formação em educação popular, pelas assessorias das incubadoras de economia solidária.

### A contribuição metodológica das Histórias de Vida

Visando o desenvolvimento territorial do Pampa, a partir dos atores locais, várias pesquisas vêm sendo realizadas no intento de resgatar/afirmar as potencialidades desta região. Nesse sentido, é importante valorizar, além dos aspectos objetivos também os subjetivos, por contribuem para a compreensão de como os sujeitos representam os acontecimentos e os fenômenos sociais, históricos e culturais, com a finalidade de refletirem sobre suas próprias vivências.

Howard Becker (1999, p. 111) destaca que “por causa da ‘própria história’ de seus atores, a história de vida é uma mensagem viva e vibrante de quem vem de ‘lá’”, que nos contam o que significa ser um tipo de pessoa que nunca encontramos face a face. Para Amado (2014), p. 170, ela “representa também uma estratégia de formação, em que o que se aprendeu e experienciou na vida (...), revela-se como um processo dinamizador de novos percursos e metas de vida”. E, ainda, de acordo com Josso (2004, p. 61) “três níveis de análise em profundidade permitem caracterizar as grandes etapas do trabalho biográfico ao longo do processo: evidência do processo de formação, evidência do processo de conhecimento e evidência dos processos de aprendizagem”.

Sobre estas últimas duas últimas afirmações – Amado e Josso - é que compreendemos a importância da utilização das histórias de vida no presente trabalho, uma vez que o mesmo está vinculado ao Projeto Incubação de Empreendimentos Econômicos Solidários na Fronteira da Paz – Santana do Livramento – RS. Sendo assim, este estudo será utilizado nas formações das catadoras. Ao discorrerem sobre suas vidas, elas passam a se conhecerem melhor, perceberem-se como sujeitos, como mulheres empoderadas, com conhecimentos de si, que poderá lhes permitir, conforme Amado (2014), *novos percursos e metas de vida*.

## TRAJETÓRIAS DE LUTAS DAS CATADORAS

Nas páginas que seguem, apresentaremos um breve resumo das histórias de vida das mulheres catadoras entrevistadas. O material coletado permite muitas análises e problematizações, que neste espaço não foi possível aprofundar, devido ao limite de páginas exigido em um artigo. Entretanto, consideramos que as falas elencadas são bastante esclarecedoras, “falam por si só” e, dessa forma, elegeram-se alguns temas para serem apresentados

nesta secção, tais como: *fases da vida/lutas, representação do ser mulher catadora, organização do trabalho, sonhos, inserção e perspectivas na e para a associação*. Além disso, cabe ressaltar que as falas das entrevistadas foram transcritas em sua íntegra e, nesse sentido, as correções segundo a norma culta da Língua Portuguesa não são relevantes para o estudo.



Figura 1. Catadora Sara Barrios Soarez. Fonte: Acervo Incubadora de ES Fronteira da Paz. UNIPAMPA.

#### Sara Barrios Soarez

“(...) eu tô pro que der e vier, se tiver que passar fome pela associação, eu passo”.

Sara Barrios Soarez, atual presidente da Associação, nasceu em Santana do Livramento, é moradora do bairro Chão Batido e tem 45 anos. Ela estudou até o sexto ano incompleto e, recentemente, voltou a frequentar o EJA<sup>6</sup>. Casou-se aos 14 anos, mãe de 10 filhos que criou sozinha, pois seu ex-marido, “quando ele via a coisa feia ele ia [embora], aí eu aprendi a trabalhar”. A necessidade de sustentar seus filhos, devido ao abandono sofrido pelo companheiro e pai das crianças, foi o principal motivo que a levou a trabalhar na ca-

tação de material reciclável.

Desde então, Sara continua coletando (garrafas pet, cobre, alumínio, plástico, cartão etc.) e vendendo, geralmente, para as empresas de reciclagem Águia ou Alama. Perguntada se mantém um controle sobre o que coleta e o que vende, informou que apenas entrega e confia no que lhe dizem e pagam os compradores. Sobre a rotina de trabalho na catação, diz ter se acostumado e tomado gosto por este trabalho, pois “o dia que não saio fico bem louquinha. Lixeiro é um serviço que todo dia tem. É pouco, mas tem!”.

Sara coleta com uma carroça puxada pela sua égua Cigana – “minha relíquia, meu ganha-pão”<sup>7</sup> - todos os dias, mas, principalmente, nas segundas, quartas e sextas-feiras, que são os “dias de lixo”, como ela diz. Concilia o trabalho da catação com os cuidados com os (as) filhos (as) e os trabalhos da casa. Dois filhos e uma filha, que são crianças, ficam o dia todo na escolinha, enquanto ela trabalha. Além dos pequenos, também dedica bastante tempo à luta pela recuperação de um filho de 14 anos viciado em *crack*. Conforme Sara, ela não quer reviver a imensa dor que passou quando perdeu um filho jovem para as drogas.

<sup>6</sup> Educação de Jovens e Adultos. Modalidade de estudos para jovens e adultos que não deram continuidade em seus estudos e para aqueles que não tiveram o acesso ao Ensino Fundamental e/ou Médio na idade apropriada. Disponível em: [[Enlace](#)] Acesso em: 18 nov. 2018.

<sup>7</sup> Como Sara carinhosamente chama sua égua.

Ela realiza a coleta, geralmente, nos bairros Julieta e Prado, e pessoas conhecidas guardam material para lhe entregar. Necessita vender, diariamente, o que coleta, pois não tem onde estocar o que recolhe. Com a venda da coleta, recebe, diariamente, em média, cerca de R\$ 50,00. Sua renda é complementada pelo recebimento da Bolsa Família, que recebe há quase cinco anos. Ela diz não ter vergonha de catar, que até gosta quando lhe chamam de lixeira e que não se ofende por isso. Quanto à mudança de nomenclatura, de lixeiro para catador de material reciclável, perguntada no sentido de perceber se isso lhe traria uma maior valorização social, Sara diz que o que mudou foi “só a palavra, porque é a mesma coisa. (...) antes quando juntava dizia lixo, agora que é reciclagem, e não mudou nada. (...). Só a palavra é bonita, né. Ficou mais bonito”, afirma.

Sua entrada para a Associação Nova Horizonte, em 2016, foi a convite do Professor Altacir<sup>8</sup>, que a encontrou em uma tarde na rua, quando coletava, e também por ser este uma pessoa em quem deposita muita confiança: “acho que o entusiasmo, o apoio do professor, que ele apoia a gente, né. Que a gente pode contar com ele (...). Aí ele me falou e eu me interessei. (...)”. Como presidente da associação, Sara está disposta a lutar pelo seu fortalecimento.

A associação, em seu ver, é como uma família, que necessita de diálogo e não pode ser algo imposto. Tanto pelo trabalho no galpão, como pela futura possibilidade de assumirem a coleta seletiva. Entende que é necessário ter regras, horários e que quem não cumprir “tem que dar suspensão de dois dias, porque tem fila de espera”. Sobre uma experiência de trabalho coletiva que tiveram anteriormente<sup>9</sup>, entende que esta foi pouco exitosa, devido a vários fatores como, falta de cumprimento dos horários e regras estabelecidas, mas, principalmente, pelo autoritarismo de um colega.

Uma das coisas mais importantes que Sara destaca em participar da associação são as viagens, pois considera que sempre aprende muitas coisas, além de suas participações nas reuniões, na universidade: “O professor [Altacir] me liga ou o Ednilson, pra uma reunião, eu fico mais que faceira porque lembraram de mim”.

Quando inquirida sobre o que representa para ela ser mulher e catadora, reflete: “Acho que uma mulher catadora é olhar o que vem pela frente. Essa mulher que luta, não, não sei. É uma guerreira, que não se abaixa por pouca coisa”.

Acredita que a associação só se viabilizou pelo apoio da Incubadora que, do contrário, não teriam se reunido, pois quando perguntada sobre o que vê para o futuro da Associação, comenta: “Eu tô vendo um futuro bem grande pra nós catadores, mas bem grande mesmo,

---

<sup>8</sup> Altacir Bunde, professor da Unipampa, atual coordenador da Incubadora Fronteira da Paz.

<sup>9</sup> Em novembro de 2017 participaram de dois mutirões: IV SIEPE (salão Internacional de ensino, Pesquisa e Extensão, realizado pela Unipampa) e uma experiência de coleta seletiva, realizada no centro da cidade e nos bairros Prado e Parque das Águas. Em 2018, trabalham no recolhimento de materiais em um show, realizado na Chácara da Prefeitura Municipal de Santana do Livramento. A referência a estas experiências de trabalho coletivo aparecerá em todas as entrevistas.

e com o professor junto(...)”. Depois esclarece: “No início, tudo é dificultoso, né? Mas eu tô pro que der e vier, se tiver que passar fome pela associação, eu passo”. Sobre seus sonhos, mencionou que nunca os teve, mas seu desejo é ter uma casa em condições de viver ali dentro e ver seus filhos bem.

A história de Sara nos mostra uma mulher batalhadora e decidida, que diante das dificuldades que a vida lhe impôs, lançou mão do trabalho na catação para sustentar a família. Como presidente da Novo Horizonte, está disposta a enfrentar os maiores sacrifícios, se necessário, pelo fortalecimento da associação.



Figura 2. Olívia Pereira. Fonte: Acervo Incubadora de ES Fronteira da Paz – UNIPAMPA.

### Olívia Pereira

*“Eu gosto de separar, de limpar, de arrumar, essas coisas assim de.. reciclagem”.*

Olívia, 54 anos, moradora do bairro Prado, em Livramento, é natural de São José do Norte/RS. Aos sete anos, quando seus pais faleceram, foi morar em Rio Grande, na casa da irmã. Lá, dos 13 aos 19 anos, trabalhou numa fábrica de peixe, de onde saiu para acompanhar o marido a Santana do Livramento, “que veio fugido de lá, porque aprontou”, conforme relatou a entrevistada. Mãe de 10 filhos, seis vivos e quatro já falecidos.

Em seguida que chegou a Livramento foi morar em Rivera, Uruguai, e, tempos depois, voltou novamente para Livramento, porque teve sua casa queimada, em um incêndio provocado por uma vela acesa, pois não tinham energia elétrica. Neste incêndio perdeu uma filha, de três anos.

Os primeiros trabalhos que realizou em Livramento foi de faxineira, porém, com o nascimento dos filhos, ficou difícil conciliar os horários, uma vez ficava sobrecarregada de atividades, pois seu marido, que trabalhava em uma Igreja de Rivera, viajava constantemente. O fato de ser analfabeta<sup>10</sup> também lhe impediu de continuar nas faxinas, porque não podia ler bilhetes e receitas que as patroas lhe pediam, nem anotar recados telefônicos. Dessa forma, na catação, podendo levar as crianças consigo, encontrou a possibilidade de conciliar trabalho e renda, juntando ferro e garrafa que vendia para a empresa Águia ou Poliano<sup>11</sup>.

Mara não soube precisar exatamente quantos anos faz que está nessa atividade, só disse que desde que seus filhos eram pequenos. Até hoje, somente ela e as filhas estão na catação, seu esposo está aposentado e não trabalha. Contou que a situação foi melhorando quando

<sup>10</sup> Nunca frequentou a escola, pois seu pai lhe dizia que não precisava estudar, tinha que trabalhar. Para assinar seu nome necessita copiá-lo da carteira de identidade ou carimbar com o dedo.

<sup>11</sup> Empresas de reciclagem.



uma assistente social do município conseguiu o benefício de um salário mínimo para um de seus filhos que tem problemas mentais. Atualmente, diz que não cata todos os dias “por causa que como agora eu pego um dinheiro de uma assistência social, né?! Antes eu ia [catar] todos os dias, só que agora não. Eu vou juntando, guardando. Já têm quantidade!”. Agora, vende para uma atravessadora, porque esta vem até sua casa, de caminhãozinho, buscar os bolsões de material coletado (lata, garrafa, plástico) e “nos outros tem que levar”.

Há cinco anos, também trabalhou na colheita de maçãs, na cidade de Vacaria-RS, onde foi trabalhar para “aliviar a cabeça, e piorou. Entrei em depressão e comecei a cair pelo meio do pomar, aí eu vim embora”. O motivo do adoecimento foi o falecimento de dois filhos mais velhos, por envenenamento. Após este episódio, recebeu tratamento no Centro de Atendimento Psicossocial (CAPS), por dois anos. Sobre as dificuldades familiares, contou que atualmente dois outros filhos seus e o genro estão presos.

Entrou para a Associação a convite de seu genro e participa das reuniões do grupo, realizadas na universidade e diz que já se imagina trabalhando na associação, no galpão: Mas é assim, “(...) eu gosto de separar, de limpar, de arrumar, essas coisas assim de... reciclagem. (...) na rua pra mim nem dá, por causa que às vezes me incha esse joelho. Então, se eu ficar no galpão pra mim é melhor”. Perguntada sobre o cumprimento dos horários exigidos em um empreendimento, já que gosta da autonomia que a catação sempre lhe proporcionou, respondeu: “Sim, aí já é ter responsabilidade dos horários (...) e não tenho bebê pra não ir, pra chegar atrasada também. Não, a [filha] maior já tá com treze anos”.

Contou que depois que entrou para a associação já viajou três vezes: Santa Maria -RS, Uruguaiana -RS e Porto Alegre -RS. “Nunca tinha saído e visto tanta coisa bonita!” E, sobre o trabalho realizado em mutirão, que serviu como experiência piloto para o trabalho coletivo, disse que foi bom, pois “todo mundo se uniu, entre nós seis, nós todos lá, a gente se dividiu, cada um fazia o seu serviço, deixava de fazer uma coisa pra ajudar o outro, ficava até mais tarde”. Perguntei-lhe se sairia da associação caso lhe oferecessem um trabalho que considerasse melhor, e respondeu que se não gostasse de trabalhar na associação e se lhe pagassem mais, sairia.

Com relação aos sonhos de vida comenta que “antes tinha bastante, queria ter casa pra deixar pros meus filhos, pra dividir. Já tenho duas, então agora não tem mais sonho. (...) É come bem, agora, até porque já tão tudo criado, né?”. Inquirida se gostaria de voltar a estudar, respondeu que não, porque, aos 54 anos, acredita ser velha demais e, além disso, como não gosta de coisas repetitivas, não voltaria: “me disseram que tinha que ver [repetir] *a, e, í, o, u*, diziam umas quantas vezes as coisas. Aí eu não tinha paciência”.

Muitas coisas eu aprendi ouvindo. A gente não sabia nem falar direito. E na reunião que teve, quando eu recebi o salário cidadão, aí que tinha os cursos de como ter diálogo com as pessoas, como conversar... antes eu não falava nada. (...). Eu fiz curso de madeira, de como



saber se comportar na sociedade, de como falar com as pessoas, ouvir as pessoas, esperar que a pessoa se explique, pra depois falar, umas coisa assim.

As dificuldades da vida, entre elas a pobreza e o analfabetismo, levaram Olívia com seus filhos ainda pequenos, a trabalhar na catação, a fim de garantir o sustento. Hoje, apesar de entender que a vida melhorou, continua a praticar esta atividade, por ter se acostumado a ela, além de ver como uma forma de auxiliar a família. A autonomia em seus horários e a possibilidade de realizar viagens são alguns dos fatores que a fazem persistir na associação.



Figura 3. Patrícia Cristiane da Silveira Rodrigues. Fonte: Acervo Incubadora de ES Fronteira da Paz – UNIPAMPA.

### Patrícia Cristiane da Silveira Rodrigues

*“Saímos todos juntos trabalhar com a associação. Deu certo nesse tempinho. Foi Bom”*

Patrícia, 27 anos, nasceu em Rio Grande- RS. Morou, por tempo em Rivera e agora vive em Livramento, no bairro Prado, com seus três filhos<sup>12</sup>, que ficam na escolinha durante o dia. Estudou até o 7º ano e depois foi para a EJA, que não concluiu, devido ao nascimento dos filhos. Depois que os filhos crescerem, diz que pretende voltar a estudar. “Eu antes queria ser veterinária. Fazer curso pra fazer o cuidado, veterinária. E depois já desisti, né?”. Atua na catação desde criança, pois ela e os irmãos iam catar junto com a mãe.

A dificuldade que a gente teve mais era quando nós era pequeno mesmo. Quando a mãe chorava porque não tinha as coisas dentro de casa, pra dar pra gente. Foi aí que a gente começou a sair e ajudar ela. (...) a nossa dificuldade maior era ver a mãe chorar. Por causa de fralda, leite, né, pensar no que ela ia nos dar no outro dia. (...) depois que eu aprendi a me virar, até pras gurias<sup>13</sup> não falta as coisas, não deixo faltar mais.

Pela manhã, ela e os irmãos, estudavam e, à tarde e à noite, catavam pelas ruas e depois chamavam a mãe para ajudar a carregar as bolsas. Desde os doze anos, ela conciliava os estudos, a catação, e os trabalhos de faxinas, em casa de família. Também morou em Vacaria/RS, por um ano e quatro meses, onde trabalhou na colheita e na poda da maçã. Retornou a Livramento quando sua mãe adoeceu, devido ao falecimento dos irmãos. Perguntei-lhe se estando na associação e fosse chamada para trabalhar na safra das maçãs em Vacaria-RS, se voltaria. Respondeu que não, pela penosidade do trabalho: “é mais difícil trabalhar lá, que na associação”.

<sup>12</sup> Seu marido encontra-se preso.

<sup>13</sup> Referindo-se às filhas.

Diz ter se acostumado ao trabalho da catação e hoje gosta de realizá-lo. Na atualidade, Patrícia coleta seus materiais próximo de sua casa, não indo mais ao centro da cidade, pois precisa cuidar das crianças e do sogro, que necessita tomar remédios em horários controlados. Os materiais que recolhe nas proximidades são comercializados junto com os juntados por sua mãe e são vendidos por mês, chegando a um montante de R\$ 500,00 a R\$ 600,00, por venda. Sua renda é complementada pelo recebimento da Bolsa Família.

Sobre sua futura atuação na associação Patrícia, que é vice-tesoureira, diz que prefere trabalhar na rua pela possibilidade de caminhar, conversar e por não gostar de ficar trancada. Entende que todos trabalhando junto é melhor, porque assim precisam se organizar. Demonstra ter compreensão da necessidade de organização do grupo quanto ao cumprimento de horários e compromissos assumidos com as pessoas que lhe guardam materiais: “Se a pessoa pediu pra passar na sexta, lá pelas nove, independe se da manhã ou da noite, a gente tem que tá lá no horário”. Referindo-se ao mutirão realizado, comentou: “a gente já saiu, já trabalhou, saímos todos juntos trabalhar com a associação. Deu certo nesse tempinho. Foi Bom”. E sobre o trabalho futuro na associação, comenta:

O mais difícil vai ser, na hora eu acho de se organizar. (...) tem que ver quem vai pra rua, (...) quem mais vai seguir e quem vai entrar. A professora Cassi disse que vai ser mais pessoas: quem vai ser dentro do galpão, quem vai ser na rua, quem vai querer trabalhar nas máquinas (...). A maioria do nosso grupo quer na rua. (...) A gente já se conhece um pouquinho (...) e os outros a gente vai conhecendo de a pouquinho, dependendo de quem entrar na Associação.

Patrícia contou que, por estar na associação, viajou para Santa Maria-RS e Pelotas-RS, o que lhe pareceu bastante interessante, porque “a gente viu vários trabalhos com material reciclável, que muitas vezes, aqui, a gente não ia ver, mas lá pra fora a gente vê bastante”.

Em relação a ser mulher e catadora, Patrícia menciona:

Olha, no começo a gente se sente meia estranha, por causa que a gente sempre via mais homem. Mas depois até que a gente foi na palestra, lá em Porto Alegre, foi que a gente começou a se sentir mais importante. (...) a gente começou a gostar mais, ver que a gente também tinha um lugar, não era só os homens. Tem machismo, né, tem bastante machismo. (...) Tava trabalhando eu e as gurias de noite (...) eles passavam e corriam na nossa frente, aí eles iam de carroça e debochavam. (...). Porque a gente era um bando de mulher ali catando. (...) Mas, mais nessa parte quando a gente começou a trabalhar, que se tinha o machismo pro lado da gente. Mas com os guris do serviço não, por causa que já iam na reunião<sup>14</sup>, já viram que (...) tinha bastante homem, mas mais mulher, na frente, como nas palestra e tudo.

---

<sup>14</sup> Reuniões da associação realizadas pela incubadora fronteira da Paz.

Sobre planos futuros, comenta:

Mais pra frente eu quero voltar a estudar, mais por causa que agora também da associação, né. Como a gente tá como vice-tesoureira (...). Aí o professor [Altacir] falou até que vai dar umas aulas, vai dar uns cursos pra nós, aí todo mundo se interessou, porque a gente precisará. (...). É conta, é na escrita, são várias coisas. E como a gente vai assinar um papel, se a pessoa não entende, ou não entendem a letra da gente? Escrever uma ATA e não entenderem? Aí agora o professor vai fazer os cursos lá e tudo, pensando no depois. Aí dá pra trabalhar durante o dia e estudar durante a noite.

Patricia, que pelas dificuldades da vida não conseguiu realizar o sonho de ser veterinária, é uma mulher atuante na associação, percebendo a importância da participação em eventos sobre reciclagem e a necessidade de buscar constantemente o conhecimento para que o trabalho na associação efetivamente aconteça.



Figura 4. Carmem Maria Martins. Fonte: Acervo Incubadora de ES Fronteira da Paz. UNI-PAMPA.

#### Carmem Maria Martins

*“Vocês vão ter o prazer de me ver, Carmem Maria Martins Areas, representante da Cooperativa Novo Horizonte. Cheguei!”*

Nascida em livramento, Carmem tem 60 anos e mora no bairro Parque das Águas. Mãe de seis filhos, viúva há quatro anos. Tempos atrás, perdeu metade de sua casa, devido a um incêndio iniciado na casa vizinha e recuperou tudo novamente, com ajuda alheia, mas também com seu trabalho na catação.

Quando jovem, trabalhou no Frigorífico Swift Armour, de onde saiu porque gostava de jogar futebol. Morou em Santa Maria-RS, por dois anos, onde trabalhou como doméstica. Viveu também em Montevideo<sup>15</sup>, por quatro anos, na casa de uma família que ela já havia morado anteriormente, em Manduví<sup>16</sup>.

Sua postura e seu modo de falar denotam uma autoestima elevada. Isto se comprovou quando ela relatou que sempre trabalhava bem arrumada: “eu sempre trabalhei de ‘taco’. (...). Eu subia na carroça, chique, com as unhas bem pintadas, ninguém acreditava que eu era catadora, pelas unhas, entendeste?”. Também se considera uma pessoa alegre, que gosta de ouvir música, tomar chimarrão, cerveja, jogar pontinho, ir a bailes.

Trabalha como catadora a cerca de 30 anos e, agora, enquanto aguarda a abertura da sede física da associação, diz que está parada, por não ter onde estocar as sucatas, que com

<sup>15</sup> É doble chapa. Este é um termo usado nas fronteiras do sul do país para distinguir o indivíduo que tem dupla nacionalidade. Disponível em: [\[Enlace\]](#) Acesso em 17 nov. 2018.

<sup>16</sup> Bairro de Rivera-Uruguai.

o calor atrai mosquitos, mau cheiro, etc. Muitas pessoas, conhecidas suas, levam-lhe o material até sua casa, e ela estoca na casa de sua filha. Mas, comenta que se quisesse catar diariamente teria bastante material, pois “tem as farmácias, tem as lojas. Eu me dou com tanta gente, eu sou como “jujo (capim) brabo”, dou em tudo que é lado, entendeu?! [risos]... onde eu chego já tão ali com material pra mim, entendeste?” Como complementação da renda, recebe o benefício da Bolsa Família, por ter um filho estudando e também recebe ajuda monetária de seu filho que trabalha na campanha, como alambrador<sup>17</sup>. Não soube precisar exatamente quanto recebe mensalmente pelas sucatas, porém disse que dias atrás havia vendido um *bag* – bolsão grande – cheio de latas de cerveja, por R\$ 150.00.

Sobre a experiência de trabalho coletivo, como já mencionado nas entrevistas anteriores, Carmem conta que ao todo coletaram 36 *bags* de material, que ela levou tudo anotado, inclusive cobrou das outras companheiras esse controle. Estas diziam não anotar, pois quem anotava era um colega. Em suas contas, faltou um *bag*, o que ele negou. “Aí eu digo: ‘não! Se é pra tá na rua trabalhando e tu não ver o resultado<sup>18</sup>, não vale a pena’. *Entonces*, eu parei. Pra mim não me serve essa palhaçada!”.

Sua entrada para a associação é vista por ela como uma causa que abraçou “Porque é uma coisa que eu sei que dá (...) Se a pessoa tiver força de vontade, (...) tu pega mais dinheiro (...) mais que qualquer outra que trabalha aí por mês. (...) Quando viajo, olho como trabalham, se organizam. Como eu disse pra Tugira: ‘o sol ainda não brilhou pra mim, porque eu já sou o brilho [risos], mas o dia que ele brilhar, ninguém me parar, mana! (...)!”

Com relação ao trabalho na coleta seletiva, como futura possibilidade de vir a ser assumida pelos catadores da associação, Carmem a compara a uma pessoa que aprendeu a andar de bicicleta, pois esta jamais vai esquecer: “Se tu aprendeu uma coisa, tu não vai te esquecer jamais. Pra mim, a coleta é a mesma coisa. Se eu sempre fui isso. Pra mim, isso aí é normal, entendeste?”. Sobre o fato de ser um passo maior do que estão acostumados, perguntei-lhe no intuito de saber se isto lhe assustava, ao que ela respondeu: “Ao contrário, acho até melhor. Porque agora é que tão com o queijo e a faca na mão, se não aproveitarem (...)”. Provocada a perceber que o compromisso com a coleta seletiva envolve mais que tempo de estar na rua, mas também a participação em reuniões, cumprimento de horários, entre outros, atalhou: “Sim, mas se você combinou de entrar naquilo ali, você já tá sabendo o que vai passar pela frente. Por isso que eu digo a pessoa tem que tá preparada psicologicamente também, né. *Entonces*, é como eu digo, se a pessoa não quer, tenho que botar pra rua”. Em outro momento, a tesoureira da associação já havia comentado: “uma andorinha só, não faz verão”.

---

<sup>17</sup> Que faz cercas de arame farpado, nos campos.

<sup>18</sup> Carmem comentou que trabalharam uma semana inteira para receberem apenas R\$ 60,00, por pessoa. E esse valor ela diz não ter aceitado, deixando para suas colegas.

Para o seu futuro e o do grupo, declarou: “Bah eu me vejo no auge. Porque não vai ser só a Tugira<sup>19</sup>. Já disse que eu vou fazer um livro da minha vida”. Carmem diz que pretende literalmente fazer um livro de sua vida: “e vou fazer... tenho capacidade pra fazer”. Contou que gosta de escrever versos: “(...) eu adoro escrever. (...) as pessoas não dão nada pela gente, né?! Mas eu não preciso também que as pessoas me deem nada. Eu sabendo do que eu sou capaz, é o que me interessa. Opinião dos outros, tô me lixando, entendeu?” E complementa: “eu não tô dizendo pra vocês que eu me vejo no auge. Vocês vão ter o prazer de me ver, Carmem Maria Martins Areas<sup>20</sup>, representante da Cooperativa Novo Horizonte. Cheguei”. Diz que mesmo que lhe oferecessem outro trabalho, em outro lugar ela não aceitaria, pois gosta de trabalhar “livre, leve e solta. Ninguém me molesta, eu sou a patroa!”.

Carmem é uma mulher que contagia as pessoas pelo seu bom humor e autoestima. É bastante brincalhona, porém, demonstra levar a sério sua entrada para a associação, que ela vê como uma causa que abraçou. É exigente com seus colegas, no que diz respeito ao cumprimento das regras estabelecidas. Percebe as viagens e eventos que participa como uma oportunidade de aprendizagem sobre o trabalho na associação e gosta de imaginar que o futuro exitoso desta lhe trará notoriedade.



Figura 5. Lidiane da Silveira Rodrigues. Fonte: Acervo Incubadora de ES Fronteira da Paz. UNIPAMPA.

#### Lidiane da Silveira Rodrigues

*“Primeiro eu tenho que tá lá pra depois te dizer. Eu não tenho imaginado nada, eu vivo o dia a dia, eu vivo o presente” (Sobre o futuro da associação).*

Lidiane nasceu em Rio Grande- RS, mas veio ainda pequena, morar em Santana do Livramento. Casada com Augusto, também catador, recém-associado na Novo Horizonte, ela é mãe de três filhos. Ainda bebê, foi morar com a família em Rivera-UY e, aos oito anos, retornou a Santana. Conta que ao mudar-se da vizinha cidade uruguaia para a brasileira teve uma surpresa, pois foi a primeira vez que viu “um bico de luz<sup>21</sup>”. “Lá, não tinham luz elétrica, somente à bateria. Também não tinham água encanada, necessitavam buscá-la de balde. Foi difícil a mudança de cidade por deixarem lá suas amizades, vizinhos”, comenta. Entretanto, a decisão de se mudarem ocorreu em função de um tiroteio que houve nas redondezas, que deixou sua mãe assustada: “(...) no dia do tiroteio nos corria no meio das balas, então ela ficou brava, ela disse que ia se mudar e se mudou mesmo (...)”.

<sup>19</sup> Catadora Maria Tugira Cardoso, da Associação ACLAN, de Uruguaiana. Em setembro de 2018 recebeu o troféu Kikito de Melhor Atriz, no festival de Cinema, em Gramado-RS, com o documentário Catadora de Gente.

<sup>20</sup> Em sua carteira de Identidade consta apenas como Carmem Maria Martins.

<sup>21</sup> Lâmpada.

As dificuldades vividas pela família a levaram, junto dos irmãos, desde quando moravam em Rivera, a colaborar com a renda da família: de manhã, iam à escola, à tarde, ela e alguns irmãos vendiam pares de meias<sup>22</sup> e, à noite, saíam para catar. E, nesse sentido, afirma que foi assim que começou a sua vida como catadora. Do dinheiro arrecadado com a venda das meias, entregavam R\$ 15,00 ao fornecedor e o restante entregavam a sua mãe, para comprar leite, pagar luz e água. Quando cresceram um pouco mais, sua mãe fazia pastel, bolinhos e pães que ela e os irmãos vendiam nas casas. Assim, contou Lidiane, foram juntando dinheiro e sua mãe pode comprar a sua primeira casa.

Quando já moravam em Livramento, uma assistente social encontrou-os na rua e conhecendo as dificuldades da família, inscreveu sua mãe para receber o salário cidadão. Este dinheiro melhorou um pouco a situação da família, possibilitando que sua mãe não precisasse mais trabalhar com faxinas. Porém, como ela não conhecia dinheiro, Lidiane, com a ajuda de uma tia e do irmão, administrava-o, inclusive intermediou a compra da casa.

Frequentou a escola até o sexto ano, quando fugiu e abandonou os estudos, para ir trabalhar em Vacaria- RS, na colheita das maçãs, a fim de ganhar dinheiro, pois queria comprar roupas. Ficou lá por 45 dias, mas, ao voltar, percebendo que já havia perdido o ano letivo e tomando gosto pelo dinheiro, decidiu que queria continuar trabalhando. Sua mãe a obrigou a estudar, à noite, porém Lidiane contou que esse foi o erro, pois à noite era mais fácil “matar aula”. Percebendo isso, sua mãe concordou que fosse trabalhar na casa de uma professora, como acompanhante: “eu era companheira, eu era a “luluzinha” dela, aonde ela ia eu ia com ela (...)eu ajudava ela a limpar a casa, bem dizer eu era uma companheira”. Depois desse trabalho, retornou mais algumas vezes a Vacaria - RS, porque lá conseguia mais dinheiro.

Contou ter conhecimento da associação pela sua mãe, que lhe pediu que se inscrevesse. Ela diz que inicialmente não teve interesse, pois não queria dividir o dinheiro com outras pessoas. Acreditava que trabalhando sozinha ganharia mais. Sua mãe explicou que cada um teria seu caderno para anotar o quanto coletou e quanto vendeu. Agora, diz estar compreendendo como funciona uma associação, porque logo que entrou foi numa viagem a Porto Alegre -RS, onde lhe ensinaram como começaram as associações e como funcionavam os projetos para catadores. Sobre isso comenta: “eu gostei porque eu aprendi bastante coisa, porque tinha muitos até, antes da associação, que tavam até passando fome, depois entraram para associação e dão a volta por cima”. Atualmente, Lidiane é a vice-presidente da associação e diz gostar de fazer parte e que fica triste por ver que muitas pessoas desistiram. Porém, acredita que quando tiverem equipamentos e o galpão muitos voltarão. Quando iniciar o funcionamento do empreendimento, diz que prefere trabalhar na rua, pois já se acostumou. Perguntei-lhe como vê o futuro da associação e ela respondeu: “primeiro eu tenho que tá lá pra depois te dizer. (...) eu não tenho imaginado nada, eu vivo o dia a dia, eu vivo o presente”. Sobre ter sonhos diz: “eu gosto do dinheiro pra pagar minhas

---

<sup>22</sup> O outro irmão era cuidador de carros, no centro da cidade.



contas (...), a boia e (...) um tetinho, pra mim e pros meus filho (...) eu não tenho tanta ambição”.

O que ela e o marido catam é armazenado no pátio da casa, que é pequeno, e, por isso, coletam pouca coisa, sendo necessário que o marido trabalhe em outras atividades – cortar lenha, podar árvores - para complementar a renda.

Lidiane desde pequena conciliava os estudos com o trabalho na venda de pares de meias e de alimentos, preparados por sua mãe, com a catação. Acostumada à vida de trabalho, com rotina, acredita que com a implementação do galpão e equipamentos, a associação irá funcionar.

## CONCLUSÕES

Este estudo buscou conhecer as histórias de mulheres catadoras de materiais recicláveis que participam da Associação de Catadores Novo Horizonte. Direcionamos o olhar às dificuldades enfrentadas, aos sonhos e à ausência de sonhos, à forma como se veem e se organizam, bem como às perspectivas que têm para o futuro na associação.

Desprende-se disso tudo que as dificuldades enfrentadas por elas convergem, pois todas provêm de contextos pobres e que sofreram exclusão, obrigando-as, desde cedo, a migrarem para a catação para manter a sobrevivência. Outra constatação é a de que se acostumaram a este trabalho e que dizem gostar, principalmente, pela autonomia que gozam de fazerem seus próprios horários, pela liberdade de andarem pelas ruas e se organizarem no seu tempo e no seu espaço. Suas falas denotam que há um conhecimento acerca da catação que lhes dá segurança, no que tange a realização do trabalho na associação, principalmente, o que continuará sendo realizado nas ruas, pois, para elas, as suas rotinas não serão modificadas. Os cursos que participaram e as visitas realizadas a outros empreendimentos, também lhes possibilitou novos conhecimentos, literalmente, novos horizontes. O cumprimento de horários, a participação nas reuniões parece ser o maior desafio, no entender delas. Os seus sonhos, para dentro e fora da associação, transitam entre o atendimento das necessidades materiais, básicas, da família e a busca por notoriedade, como brincou a catadora Carmem, quando disse que se vê no auge, inclusive almejando um livro escrito sobre sua vida.

Quanto aos planos futuros para a associação, percebe-se que para a maioria é difícil traçá-los, diante da inexistência de algo concreto - galpão e equipamentos - e pelo fato de que nunca trabalharam em um galpão. Percebeu-se, nas entrevistas, que elas depositam muita confiança e segurança na assessoria recebida pela incubadora, em especial na pessoa do Professor Altacir Bunde, atual coordenador. Nesse sentido, nota-se um encorajamento por parte delas, pois precisam de referências fortes, de modelos de como fazer as coisas, uma vez que não tiveram essas práticas incorporadas em seu cotidiano. Deste modo, a



assessoria para a organização do empreendimento (sua legalização, controle de pagamentos de despesas, planilhas, organização de reuniões – local, horário – etc.), ao passo que lhes auxilia, também é educativa, pois vão paulatinamente percebendo a necessidade de organização, da importância de adquirirem novos conhecimentos. Nesse ponto, faz-se necessário ir delegando-lhes funções, mesmo que inicialmente tenham dificuldades. A educação popular entende que é necessário criar a contradição no sujeito (desacomodá-lo) para que haja a mudança, a emergência de autonomia.

A incubadora Fronteira da Paz, por atuar na perspectiva da educação popular e da economia solidária, trabalha com metodologias participativas, envolvendo os catadores na execução das atividades. Dentre as formações realizadas estão a constituição de um Plano de Ações, Oficinas de capacitação para autogestão (reforma e alteração do estatuto), de Marketing Digital, Seminários com catadores de outras associações para troca de experiências, mutirões de limpeza, em que foram convocados a trabalharem em eventos acadêmicos, shows municipais e na experiência coletiva de coleta nas ruas do centro da cidade e em bairros adjacentes.

Somadas às formações técnicas, que vem acontecendo, é que compreendemos a importância das histórias de vida apresentadas neste artigo. Utilizadas como estratégia de formação, de conhecimento e de aprendizagens, essas contribuem para a afirmação das vivências das mulheres pesquisadas e, por conseguinte, estendem-se aos demais membros da associação. Ao se ouvirem, perceberam-se como sujeitos sociais, capazes de experimentar novos caminhos, como, por exemplo, o associativismo. Passam a valorizar suas trajetórias, percebendo, por exemplo, como afirmou a catadora Sara, que ser mulher catadora *é olhar o que vem pela frente, é ser uma guerreira, que não se abaixa por pouca coisa*. É dessa forma que viemos até aqui compreendendo a emergência de uma emancipação social das catadoras da Associação Novo Horizonte.

Entretanto, ao chegarmos final deste estudo, caiu-nos em mãos o artigo intitulado *Cruzando os caminhos da economia solidária e do feminismo: passos para uma convergência necessária*, de Hillenkamp; Guérin; Verschuur (2017). Para estas autoras a economia solidária tem, em certa medida, negligenciado as questões de gênero e do feminismo. Dessa forma, levantam as seguintes questões: “poderiam as mulheres encontrarem na economia solidária um caminho para a emancipação? Ou seria a solidariedade entre mulheres, muitas vezes subalternas, reprodutora de mecanismos da sua própria exploração?” (Ibid., p. 43-44). Mas este é assunto para uma próxima reflexão.

## REFERÊNCIAS

- AMADO, João; FERREIRA, Sónia. Estudos (auto)biográficos - Histórias de Vida. In: AMADO, João; FERREIRA, Sónia (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 2 ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. P. 169-186.

- BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.
- BECKER, Howard. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. Tradução de Marco Estevão, Renato Aguiar. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- . *Pedagogia do oprimido*. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- HILLENKAMP, Isabelle; GUÉRIN Isabelle; VERSCHUUR Christine. Cruzando os caminhos da economia solidária e do feminismo: passos para uma convergência necessária. *REVISTA ECONOMÍA*, Quito-Ecuador, v. 69, n. 109, p. 43-60, mai. 2017. Disponível em: [[Enlace](#)] Acesso em: 02 dez. 2018.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Prefácio de António Nóvoa; tradução José Claudino e Julia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Viana. São Paulo: Cortez, 2004.
- SCARIOT, Nadia. *A socialização profissional de catadores de materiais recicláveis e a constituição de saberes profissionais e emancipatórios*. 2016. 205 f. Tese (doutorado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí e Santa Rosa). Educação nas Ciências, 2016.
- SINGER, Paul. A recente ressurreição da economia solidária no Brasil. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de (Org.). *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v.2. p. 81-129.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000 Vol. 1.
- . *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- . NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SOUSA SANTOS, Boaventura. (org.). *Conhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Porto: Edições Afrontamento, 2004, p. 20-51.
- . Um discurso sobre as ciências. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

#### Outras Fontes:

- BARRIOS SOAREZ, Sara. *História de Vida*. 03 set. 2018. Entrevista concedida a Nadia Scariot, Cassiane da Costa e Edenilson Tafernaberry.
- MARTINS, Carmem Maria. *História de Vida*. 05 set. 2018. Entrevista concedida a Nadia Scariot, Cassiane da Costa.

RODRIGUES, Lidiane da Silveira. *História de Vida*. 02 out. 2018. Entrevista concedida a Nadia Scariot e Edenilson Tafernaberry.

RODRIGUES, Patrícia Cristiane da Silveira. *História de Vida*. 26 set. 2018. Entrevista concedida a Nadia Scariot e Edenilson Tafernaberry.

SILVEIRA, Lígia Mara Lima de. *História de Vida*. 26 set. 2018. Entrevista concedida a Nadia Scariot e Edenilson Tafernaberry.

# EL USO DIDÁCTICO Y DISCIPLINAR DE LAS TECNOLOGÍAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

Iris Caramés Beltrán<sup>1</sup>

Consejo de Formación en Educación (Uruguay)  
Instituto de Profesores “Artigas”

Recibido 15/05/2019 Aceptado 30/05/2019

## RESUMEN

El artículo tiene como finalidad divulgar algunos resultados de la investigación realizada en Uruguay, entre 2017 y 2018, sobre la formación inicial de los profesores en el uso didáctico y disciplinar de las tecnologías. En primer lugar, se presentan los problemas detectados en las políticas educativas para la integración significativa de las tecnologías en las aulas y se resumen las líneas teóricas que enmarcan la investigación. Se exponen, también, la metodología y las herramientas empleadas para abordar el problema con el fin de identificar los trayectos formales cursados para la inclusión de las TIC, los contenidos y actividades propuestos en ellos y las percepciones de los estudiantes sobre sus aprendizajes y prácticas con tecnologías.

## ABSTRACT

The purpose of the article is to disseminate some of the results of the research conducted in Uruguay between 2017 and 2018 on initial training of teachers on educational and disciplinary use of technologies. Firstly, the problems identified in education policies for the inclusion of technologies in classrooms are presented, and the conceptual lines that define the research are outlined. The methodology and the tools used for addressing the problem are also presented with the aim of identifying the formal courses taken for the integration of the ICTs, the contents and the activities proposed in them, and the students' perceptions about their learning and practices regarding technologies.

## DOI

<https://doi.org/10.15366/didacticas2019.20.006>

## PALABRAS CLAVE

Tecnologías; Didáctica específica; Formación de profesores; TIC

## KEYWORDS

Technologies; Specific didactics; Training of teachers; ICT

1. Profesora de Didáctica (Uruguay). Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías. Diplomada en Educación y Desarrollo. Magíster en Educación, Sociedad y Política.

Correo electrónico:  
iriscara@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

En este apartado, en primer lugar, se explica, sucintamente, la situación de la inclusión de las tecnologías de la información y comunicación<sup>1</sup> en la educación como política educativa<sup>2</sup> y los problemas detectados, especialmente, en la formación docente inicial. En segundo lugar, se define el sintagma “uso didáctico disciplinar de las tecnologías” y en tercer lugar, lo que se entiende por la “alfabetización digital”, puesto que ambos son considerados fundamentales para abordar el problema de investigación - la formación inicial del profesorado en el uso didáctico de las tecnologías- y realizar el análisis de los resultados. Por último, se describe la metodología empleada en la investigación.

### La integración de las TIC en la educación

Este tema ha preocupado y ocupado a América Latina y El Caribe desde los años '90 del S. XX. Estar en la agenda de las políticas públicas de la región se debe, entre otros motivos, al potencial que tienen las tecnologías como democratizadoras del conocimiento y porque son, hoy, en la segunda década del S. XXI, fundamentales para concretar el derecho a la educación. La profusa bibliografía<sup>3</sup> sobre políticas implementadas al respecto sostiene que se necesita avanzar con el fin de angostar las brechas digitales que se siguen dando en la región, que, según Pedró (2012) y Lugo (2010), son de acceso a Internet, de usos para alcanzar el capital cultural que genera, y de expectativas para que se pueda conectar la propuesta educativa con las necesidades del estudiante.

La primera de las tres, la de acceso, se ha reducido, en Uruguay, con el Plan Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (Plan Ceibal)<sup>4</sup> implementado en 2007, y con políticas instrumentadas por la Administración Nacional de Telecomunicaciones (ANTEL). Hasta el momento, para salvar las otras dos brechas, la de usos y la de expectativas, las políticas educativas se han centrado en formar en servicio a los docentes, lo que -según Pedró (2012), Sunkel, Trucco y Espejo (2014) y Vaillant (2013)- no

---

<sup>1</sup> “Tecnologías”, “Tecnología”, “TIC” y “Tecnologías de la información y comunicación” se emplean con el significado definido por Pedró (2012): conjunto de redes, dispositivos, aplicaciones y contenidos digitales que se utilizan tanto para comunicarse con otras personas como para obtener, producir o compartir información.

<sup>2</sup> Se entiende por política educativa la definida por Pedró y Puig (1999): resultado de la actividad de una autoridad del sector educativo investida de poder público, de legitimidad gubernamental y constituida por contenido, programa político, orientación normativa, factor de coerción y competencia social.

<sup>3</sup> Estudios del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE), de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), e informes, investigaciones y análisis de autores como Pedró (2011, 2012), Lugo (2010), Sunkel, Trucco y Espejo (2014), Sunkel y Trucco (2012), Vaillant (2013), Coll (2008), Area Moreira (2008, 2014), Area Moreira et al (2012), Carneiro, Toscano y Díaz (2008), Dussel (2014), Báez (2014), Libâneo (2014), Rombys-Estévez (2013), Frutos (2014), Puglia (2016) y Casablancas (2016) son los consultados en la investigación.

ha impactado en las aulas y, por ello, tendrían que focalizarse en la formación inicial de profesores y maestros.

El reto, entonces, de las políticas educativas de integración de la tecnología está en la formación de grado de profesores y maestros para que puedan incluirlas en sus prácticas y asimilarlas, dicho de otra manera: para hacer un uso significativo de los contenidos que la tecnología provee y aprender a transformarlo en nuevo conocimiento (Pedró, 2011).

Al respecto, cuatro investigaciones llevadas a cabo en Uruguay<sup>5</sup> revelan que la formación inicial en tecnologías ha sido instrumental, escasa y sin relación entre lo aprendido y la práctica de aula. Sus análisis demuestran que las TIC aparecen desvinculadas de la didáctica y emergen como elementos independientes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por otra parte, cabe consignar que son pocos los estudios nacionales y regionales consultados que profundizan en la perspectiva de que la integración de las tecnologías en las prácticas de aula depende de la disciplina y su didáctica. Los que la proponen, algunos de manera más exhaustiva que otros, son los trabajos de Frutos (2014), de Dussel (2014), de Libâneo (2014) y de Casablanco (2016). Estos autores sostienen que la integración curricular de las TIC en la formación inicial debería plantearse a través de las materias pedagógico-didácticas que cursan los futuros docentes, con el fin de potenciar las propuestas de enseñanza. De esta manera, se imbricarían con los procesos de enseñanza para fomentar las capacidades intelectuales de los alumnos, fin primero y último de la institución educativa.

En función de lo expuesto, este artículo aborda esa perspectiva puesto que se nutre de “La formación en el uso didáctico de las tecnologías. Percepciones de estudiantes del Instituto de Profesores Artigas”<sup>6</sup>, investigación sobre los trayectos formativos con TIC que cursaron los estudiantes durante los cuatro años de profesorado, los contenidos enseñados en ellos y su relación con los contenidos disciplinares a enseñar, a la vez, en sus prácticas. También se pregunta cómo, cuándo y para qué utilizan las tecnologías. Estas preguntas traen aparejada la caracterización de lo que se entiende por uso didáctico disciplinar de las tecnologías.

---

<sup>4</sup> Fue creado en 2007 como un proyecto socioeducativo. Su objetivo es eliminar la brecha digital entre las diferentes clases sociales. Entre otras acciones, otorga computadoras portátiles a estudiantes y docentes.

<sup>5</sup> “Integración de las TIC para una “buena enseñanza”: opiniones, actitudes y creencias de los docentes en un instituto de formación de formadores”, de Diego Rombys-Estévez (2013); “La inclusión del uso didáctico de las TIC en Formación Docente Inicial para Enseñanza Media. Oportunidades y desafíos en la construcción del oficio de enseñar”, de Laura Frutos (2014); “La formación de estudiantes de magisterio en tecnologías digitales para la educación. La perspectiva del estudiante”, de Enzo Puglia (2016) y “El uso didáctico de la tecnología en la formación de magisterio”, de Silvina Casablanco (2016).

<sup>6</sup> Investigación realizada para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Programa Uruguay. Promoción: 2016 - 2018

### El uso didáctico disciplinar de las TIC

Definir este sintagma implica retomar la caracterización que de “Didáctica” hacen de Camilloni (2007) y Basabe (2007). Para estas autoras, es una disciplina teórica que estudia las prácticas de enseñanza, las describe, las explica y las fundamenta, lo que posibilita la enunciación de normas para intentar resolver los problemas que dichas prácticas plantean. Tiene como finalidad mejorar la enseñanza y requiere el dominio de conocimientos profesionales específicos y el despliegue de una gama de actividades y recursos que promueven procesos de aprendizaje orientados al desarrollo personal y social del estudiante. Se ocupa de una práctica, y si bien tiene una relación inmediata con los fenómenos con los que trabaja, sus productos tienen una efectividad mediada y mediata, ya que los principios didácticos deben reconstruirse en cada caso particular por actores singulares. Por ello, los docentes no pueden acomodar propuestas ajenas a sus contextos, sino que deben seleccionar, descartar opciones, decidir combinaciones. Esto supone un docente reflexivo sobre sus propias prácticas y que sabe que una misma propuesta de enseñanza a un grupo, sobre un contenido específico, no se puede extrapolar a otro, así sean del mismo grado e institución. Basabe (2007) y de Camilloni (2007) señalan, también, que la apropiación de los conocimientos y estrategias de la formación inicial en didáctica debería habilitar a los estudiantes de formación docente a:

- diseñar, implementar y evaluar programas y situaciones didácticas,
- generar estrategias de enseñanza y ambientes de aprendizaje,
- elaborar materiales didácticos para mejorar los resultados de los aprendizajes,
- ser conscientes de los diversos contextos en los que se imparte la enseñanza de la asignatura,
- reflexionar sobre sus prácticas, sobre los materiales que elaboran y sobre las estrategias que emplean en sus clases para enseñar contenidos y procedimientos.

En consecuencia, se puede inferir que utilizar didácticamente las tecnologías significa emplearlas para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de contenidos conceptuales y procedimentales. Contenidos - según cada asignatura- que deben recorrer, como propone Maggio (2012), conceptos/hechos/datos a partir de la comprensión de los marcos epistemológicos y metodológicos que dan lugar a la construcción de las teorías que sostienen y dan sentido a una disciplina<sup>7</sup>. Esto presupone -por parte del futuro docente- aprender a diseñar propuestas didácticas de sus asignaturas específicas que se entremen con las tecnologías para generar potencia pedagógica. Al respecto, sostiene Coll (2008), que son los contextos de uso y la finalidad que se persigue con la incorporación de las TIC los que determinan su capacidad para transformar la enseñanza y mejorar el aprendizaje.

---

<sup>7</sup> Materia, asignatura, disciplina se emplean en este documento como sinónimos.



Hacer un uso didáctico disciplinar de las tecnologías requiere que el profesor (en este caso, el estudiante de profesorado) realice y, a la vez, proponga a sus propios alumnos de práctica, actividades donde estas funcionen como instrumentos psicológicos vygotskianos utilizados para planificar y regular la actividad y los procesos psicológicos, introduciendo modificaciones importantes en los procesos intra e inter-psicológicos (Coll, 2008). Un uso didáctico disciplinar implica, también, saber crear entornos que integren los sistemas semióticos conocidos y amplíen la capacidad humana para representar, procesar, transmitir y compartir los contenidos a enseñar con menos limitaciones de espacio y de tiempo, y de forma casi instantánea (Coll, 2008).

En esta misma línea de pensamiento, Litwin (2005) asevera que las prácticas de enseñanza deberían ser analizadas, reconocidas o reconstruidas a partir de las actividades de enseñanza y de aprendizaje con TIC que promuevan la reflexión en el aula. Se deduce, entonces, que la integración de las tecnologías debe hacerse desde la disciplina y que su uso didáctico depende de la relación -imbricación- con la producción de conocimiento en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Asimismo, la relación entre tecnología y conocimiento debería concebirse -según Lion (2006)- como una relación de soporte-contenido para que se dé la apertura a otros modos simbólicos que enriquecen y permiten la apropiación, reelaboración y reconstrucción del conocimiento.

Por lo tanto, como la disciplina tiene una gramática que exige un abordaje didáctico específico donde las TIC deben estar imbricadas, es pertinente que el estudiante de profesorado reflexione críticamente durante toda su formación inicial sobre las estrategias para hacer un uso significativo de las tecnologías, y para ello, es fundamental que las conozca, que les sean facilitadas por sus docentes y a la vez, pueda identificarlas en sus propias prácticas.

El uso didáctico disciplinar de las tecnologías depende, entonces, de la finalidad para las que son empleadas y de las estrategias seleccionadas para generar procesos de enseñanza y de aprendizaje de la asignatura. A la vez, los materiales digitales utilizados por los docentes responsables de la formación del profesorado deberían habilitar diferentes tipos de lecturas, y por lo tanto, diferentes formas de apropiación de los contenidos disciplinares a enseñar. Un tipo de lectura a proponer es aquella en que el estudiante se transforma en coautor; otra, en la que se manifiesta en comentarios o propuestas en la interacción de la clase o en el entorno en línea, y también, una apropiación tradicional a partir de un material didáctico hipermedial que favorezca el acceso al contenido en diversos modos semióticos y con múltiples conexiones, como sostienen Schwartzman y Odetti (2011). De esta manera, se le está proporcionando, por inmersión y también de manera reflexiva, las herramientas para la apropiación significativa de los contenidos y procedimientos. Con este tipo de actividades, podrían vivenciar el uso didáctico de las tecnologías para emplearlas en sus clases prácticas, puesto que, como señalan los estudios hechos por Davini (2002), los futuros docentes, además de los conocimientos disciplinares, aprenden el modo de transmisión y de interacción de sus profesores, lo que hace deducir que, si estos no emplean

las tecnologías en sus clases, los estudiantes no logran interiorizarlas en sus propias prácticas.

### La alfabetización digital

Otra perspectiva para promover el uso significativo de las TIC en la educación es la que hace énfasis en pensarlas como tecnologías intelectuales, como estrategias de conocimiento y no solo como instrumentos de ilustración o difusión (Barbero, 1992). El empoderamiento de las TIC se logra alfabetizando con ellas. Por eso, es prioritario concebir a la alfabetización, sostienen Infante y Letelier (2013), como un derecho de las personas y un deber de las sociedades, puesto que no hay posibilidad de alcanzar una democracia efectiva mientras gran parte de la población se mantenga fuera del acceso a la lengua escrita en formato papel y en textos multimodales. En consecuencia, la formación inicial de los profesores (y también la formación continua) requiere que se entienda a la alfabetización como objeto de conocimiento y a la vez, como instrumento de apropiación de los contenidos disciplinares, lo que determina una formación en donde se reflexione sobre ella de manera específica y también transversal. No es suficiente que el futuro profesor aprenda a considerar sobre cómo lo tecnológico colabora o perjudica sus propuestas educativas y a observar cómo mejora o no el aprendizaje de sus estudiantes, sino también en concientizar -y concientizarse- sobre la importancia de la alfabetización. Es pertinente destacar que cuando se alude a generación de conocimientos se hace pensando en los disciplinares y a la enseñanza de la lectura y escritura como sus formas de aprehensión. Por lo expuesto, la alfabetización sigue siendo la finalidad de la institución educativa, ahora desde un concepto más amplio, más complejo y que requiere de otros conocimientos por parte de todos los profesores, no solo de aquellos que tienen como finalidad enseñar a leer y escribir. Ser alfabetizado hoy, como sostiene Torres (2006), es ingresar a la cultura escrita y poder y saber permanecer en ella, leyendo y escribiendo en diversos soportes en la formación inicial y continua.

Es de orden destacar que el concepto de alfabetización que se aborda en este documento se fundamenta en lo que planteó Barbero en 1992 y en lo que sostiene Dussel en 2017: leer no es aprender programación y robótica, sino entender y apropiarse de lo que se produce cultural y socialmente con el código digital. Por ello, usar la metáfora de la alfabetización para hablar de otras formas de comunicación y simbolización es riesgoso puesto que no todo lo visual ni lo sonoro es traducible a códigos lingüísticos. Son códigos distintos que pueden, a veces complementarse, y que deben enseñarse (Dussel, 2017). Al respecto, son Kress y van Leeuwen (2001) quienes dan luz a la teoría multimodal del discurso que sustenta esta concepción de la alfabetización. Consideran que en los textos que circulan por Internet se emplean varios modos semióticos combinados en su diseño para reforzarse mutuamente o cumplir roles complementarios. La comunicación es entendida, por esta teoría, como un proceso en el que un “producto” (artefacto, texto hipermedia, etc.) o evento semiótico se articula o produce y, al mismo tiempo, se interpreta y usa. Estos conceptos

inciden en la definición del término “alfabetización” o “alfabetismo”: capacidad de manejar y usar efectivamente el código de la escritura, la práctica social de leer y escribir en y con las nuevas tecnologías, saber “procesar” la información que se encuentra en los “artefactos/“textos multimodales”, establecer relaciones e inferir ideas a partir de ella. Ser alfabetizado es, entonces, saber pensar a partir de un texto con diversos formatos y modos.

Por lo expuesto, entonces, y a pesar de los esfuerzos realizados por los decisores de políticas públicas, el tema sigue preocupando en la región y en Uruguay, ya que las políticas educativas implementadas hasta ahora no han logrado una inclusión significativa de las TIC en el entorno educativo. Su integración desde la didáctica disciplinar y como nuevas prácticas sociales de lectura y de escritura en la formación inicial y continua de los docentes abren nuevos caminos para que impacten en las aulas. Desde estas dos perspectivas, en forma directa e indirecta, se aborda el tema de la investigación que es insumo del presente artículo: la formación inicial del profesorado en el uso didáctico y disciplinar de las TIC.

### Metodología y herramientas

Se utilizó la metodología cualitativa y se emplearon -como técnicas de recolección de datos- cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y análisis documental. Este último consistió en el análisis de los programas de cursos obligatorios y extracurriculares de profesorado y de producciones de los estudiantes.

Es de orden señalar que, para llevar adelante la investigación, se consideró esencial partir de las representaciones sociales del conocimiento de los propios estudiantes. En primer lugar, porque ellos son los protagonistas del proceso de formación, están comprometidos con él, y en segundo lugar, porque se estima que sus percepciones conforman un tipo de conocimiento práctico que permite analizar las distancias entre el diseño de los programas de los cursos obligatorios y extracurriculares y su implementación, a partir de lo que el estudiante de profesorado piensa que se le ha enseñado y que ha aprendido. Se parte de la concepción de que la subjetividad es producida -como sostienen Rolnik y Guattari (2006)- por agenciamientos de enunciación. Indagar a partir de las percepciones es una fuente legitimada de información en la medida en que se considera a las representaciones sociales de los sujetos como una modalidad de conocimiento simbólico-emocional, generada socialmente (Alasino, 2011).

Las fuentes para recabar la información fueron las treinta y cuatro (34)<sup>8</sup> respuestas obtenidas de un cuestionario en línea dirigido a los estudiantes del Instituto de Profesores

---

<sup>8</sup> El cuestionario fue enviado a los cuatrocientos siete (407) estudiantes de Matemática, Física, Química, Ciencias Geográficas, Historia, Sociología y Filosofía que cursaban cuarto año en 2017, en el IPA. Respondieron treinta y cuatro (34), el 8,5 % del total, dato que generó nuevas interrogantes para ser desarrolladas en otra investigación.

“Artigas” (IPA)<sup>9</sup> de Matemática, Física, Química, Ciencias Geográficas, Historia, Sociología y Filosofía que cursaban cuarto año, en 2017 y de los resultados de ocho (8)<sup>10</sup> entrevistas semiestructuradas.

El cuestionario contenía preguntas que permitían relevar qué trayectos extracurriculares y obligatorios cursaron sobre el uso de la tecnología, qué aprendieron, qué actividades realizaron en el /los cursos, la relación entre lo aprendido con la especialidad<sup>11</sup> y su didáctica, y las opiniones sobre lo que deberían haber aprendido para emplear las TIC con un fin didáctico.

En las entrevistas semiestructuradas, además, se investigó sobre la frecuencia de uso de las tecnologías en el aula y su empleo para la preparación de clases. También, se indagó si las TIC cumplían funciones de ampliación, explicación y /o retroalimentación de contenidos a enseñar, si se generaban con ellas entornos de aprendizaje en línea, y si se elaboraban recursos didácticos.

## CURSOS Y APRENDIZAJES EN LA FORMACIÓN INICIAL

Este apartado contiene información sobre los trayectos formales curriculares y extracurriculares cursados por los estudiantes de la muestra, que tienen, entre sus objetivos, la inclusión educativa de las TIC. Luego, se describen los aprendizajes que los futuros profesores consideran que lograron en su formación inicial.

### Cursos

Los trayectos formativos extracurriculares que se tuvieron en cuenta en la investigación son los que habilita el Consejo de Formación en Educación (CFE)<sup>12</sup> y que tienen, entre otros destinatarios, a los estudiantes de profesorado: “Medios y Entornos Tecnológico-Digitales para el Aprendizaje (MEnTA)”, “Formación en Tecnologías Digitales para la Educación (FTD)”, “Aprender Tod@s” y “Flor de Ceibo”. También se indagó sobre “Infor-

---

<sup>9</sup> Creado en 1950, fue el primer centro de formación de profesores de Uruguay. Como consta en las actas fundacionales, imparte formación técnica y pedagógica para docentes de Enseñanza Secundaria a través de la formación en la disciplina específica, la formación pedagógica y la práctica docente. En la actualidad, y desde 2008, es uno de los institutos que forman parte del Consejo de Formación en Educación (CFE).

<sup>10</sup> Se hicieron entrevistas semiestructuradas a dos estudiantes de cuarto año de Historia y a uno de cada una de las otras asignaturas.

<sup>11</sup> Se entiende por Especialidad al profesorado elegido: Historia, Literatura, Idioma Español, Química, Geografía, Matemática, Sociología, Filosofía, Física, Astronomía, Educación visual y plástica, Educación musical, etc.

<sup>12</sup> Órgano creado por la Ley de Educación de 2008. Es el encargado de profundizar y ampliar la formación en alguna rama del conocimiento después del egreso de 6° año de Educación Secundaria o de Educación Técnico Profesional. La formación en educación abarca a maestros, maestros técnicos, profesores, y educadores sociales. Avala, también, la obtención de títulos de grado y posgrado.

mática” -curso anual obligatorio- y sobre los cuatro cursos de Didáctica<sup>13</sup>.

Las respuestas de los estudiantes reflejan que “Informática” es el curso que reconocen como el responsable de su formación en tecnologías. Un solo estudiante afirma haber cursado “Medios y Entornos Tecnológico-Digitales para el Aprendizaje” (MenTA). La mayoría no conoce los trayectos extracurriculares mencionados en el cuestionario, de lo que se infiere, entonces, que los cursos que deberían formarlos para la integración de las tecnologías no es una estrategia de política educativa clave y formalmente planteada, como expresa Vaillant (2013), puesto que no cubren significativamente la matrícula, y la asignatura Informática está presente solo en tercer año de la carrera. Las respuestas a “Otros cursos” informan sobre capacitaciones de pocas horas y especialmente, instrumentales.

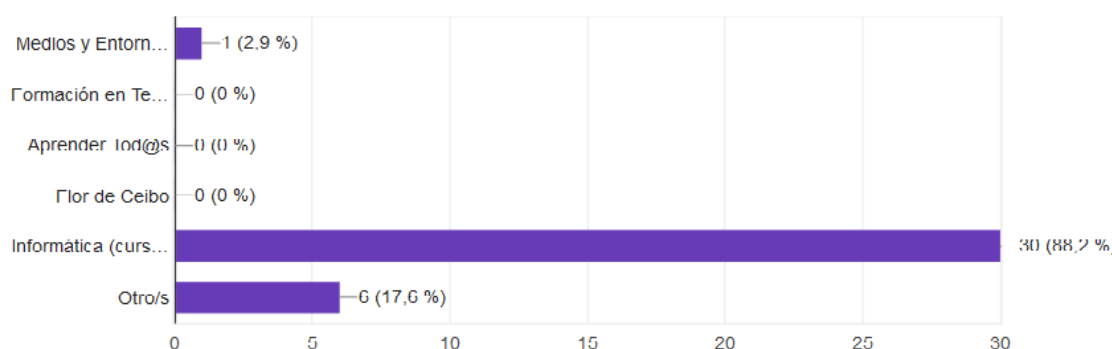


Gráfico: Número y porcentaje de estudiantes que cursaron los trayectos formales curriculares y extracurriculares. Elaboración propia. Fuente: Cuestionario en línea

Estos resultados revelan que contenidos, programas y orientación normativa para la formación en el uso didáctico de las tecnologías en la formación inicial docente no influyen significativamente. Los trayectos extracurriculares creados para paliar esta falta no impactan en su población objetivo y, por otra parte, los cuatro programas de los cursos de Didáctica de las especialidades de la muestra no desarrollan sistemáticamente el uso didáctico de las tecnologías, apenas se mencionan en una sola unidad, a excepción de Didáctica de la Matemática, que lo tiene en cuenta en varios de sus cursos.

## Aprendizajes

Respecto de lo que los estudiantes consideran que han aprendido, se tomaron, como categorías de análisis, las cinco dimensiones de conocimientos que, según Area Moreira (2012), debería tener la formación del futuro profesor: a. instrumental (conocimiento práctico y

<sup>13</sup> “Didáctica” es el nombre de la asignatura que tiene como finalidad la formación en didáctica específica de los estudiantes de profesorado. Desde 2008, se imparte a través de cuatro cursos: uno teórico, en primer año, y los otros tres, teórico-prácticos.

estrategias de apropiación de hardware y software); b. cognitivo-intelectual (conocimientos y estrategias de búsqueda, selección, análisis, interpretación y recreación de la información); c. socio comunicacional (estrategias para la creación de textos diversos y capacidad de difundirlos, respetando las normas de convivencia del entorno tecnológico); d. axiológica (conocimiento crítico, estrategias de identificación y adquisición de valores éticos y democráticos sobre el uso de la información y de la tecnología), y e. emocional (estrategias de control emocional, empatía y construcción de la identidad digital). Para un mejor análisis, se agruparon en tres dimensiones: 1. instrumental; 2. cognitivo- intelectual y socio comunicacional y 3. dimensión axiológica y emocional.

#### A. DIMENSIÓN INSTRUMENTAL

Los estudiantes de la muestra sostienen que recibieron capacitación en hardware y software (sistema operativo, aplicaciones, navegación por Internet, canales de comunicación, etc.), y todos coinciden en que no fue suficiente. Demuestran confusión entre lo que les brinda el Consejo de Formación en Educación (CFE) y el Consejo de Educación Secundaria (CES)<sup>14</sup> (como la capacitación para emplear la libreta digital<sup>15</sup> y los talleres implementados por algunas instituciones liceales), con lo que ofrece el Plan Ceibal.

Se desprende de los datos que aprenden entre ellos, de manera informal y la relación entre tecnologías y disciplina la hacen motivados por sus profesores de Informática, pero no se coordina con los profesores de Didáctica para analizar si esa relación promueve aprendizajes más significativos o si potencian la enseñanza. A propósito de ello, los estudiantes sostienen:

El programa de Informática para hacerlo efectivo debe replantearse en cuanto al uso en el aula en virtud de cada asignatura, sin dejar de lado el aprendizaje del uso en sí de la herramienta como tal, porque muchos estudiantes no lo tienen.

La dimensión instrumental, por tanto, debe potenciarse, dado que hay diferentes grados de apropiación. En el relevamiento de las preguntas al primer cuestionario, el número de estudiantes que hacía referencia a la necesidad de ser capacitados instrumentalmente ascendía a veinticinco (25) de un total de treinta y cuatro (34), lo que ratifica la necesidad de seguir capacitando al respecto, puesto que todos consideran que no han aprendido lo suficiente, al menos, sus percepciones explicitan una brecha entre lo que les es enseñado y sus

---

<sup>14</sup> El Consejo de Educación Secundaria (CES) es el órgano de la Administración Nacional de Educación Pública a cargo de impartir la educación secundaria de Uruguay: media básica (Ciclo Básico) y media superior (Bachillerato).

<sup>15</sup> La libreta digital (portafolio docente) se introdujo en el CES en 2017, y los profesores tuvieron instancias de capacitación para poder emplearla. Tiene varias prestaciones que colaboran con lo administrativo pero, sobre todo, con el seguimiento del proceso del estudiante desde que ingresa a secundaria hasta que egresa. A la vez, es un portafolio docente al que se tiene acceso desde cualquier dispositivo durante los 365 del año y que habilita compartir material, planificaciones, etc.

expectativas: “Muchas veces no empleo las TIC por no saber cómo se usan los programas”, sostienen, y otros hacen referencia a la necesidad de actualización constante: “Avanza rápido la tecnología, no puedo seguirla.”

De las apreciaciones de los estudiantes, se infiere la necesidad que tienen de estar informados y capacitados instrumentalmente para absorber los cambios que las tecnologías demandan, especialmente, para los usos educativos.

#### B. DIMENSIONES COGNITIVO INTELLECTUAL Y SOCIO COMUNICACIONAL

Estas dimensiones requieren el aprendizaje de estrategias para la identificación de sitios confiables, el empleo de la información, la elaboración de contenidos hipermediales, la creación de recursos didácticos digitales y el uso de plataformas educativas. Son dimensiones unidas estrechamente a lo que se ha definido como alfabetización digital.

Se constata que la mayoría de los entrevistados no elabora materiales didácticos digitales ni contenidos en diversos formatos. Sí han aprendido, algunos, a crear repositorios y a proponer actividades similares a las que se crean de manera analógica.

Cuando se analizan las producciones de los estudiantes a las que se tuvo acceso, se observa en ellas la preocupación por emplear las tecnologías y por proponer actividades en función de los contenidos conceptuales y procedimentales, pero no hay -porque no les han sido enseñados- recursos interactivos que fortalezcan los aprendizajes. Al respecto, uno de los estudiantes sostiene: “Sé que se puede trabajar interactivamente en clase, pero no lo manejo.”

Asimismo, todos consideran que tendrían que aprender a crear textos en diversos formatos, lo que confirma que es, para ellos, un requisito indispensable en su formación. Algunos plantean que es imprescindible aprender a editar películas, crear videos, entornos lúdicos, etc.

Por otra parte, si bien han tenido acceso a entornos de aprendizaje generados por algunos de sus profesores, no participan, en su mayoría, de las actividades planteadas en ellos. Sostienen, en general, que se debe a que existe el temor a la exposición frente a sus pares y a los profesores. Esto determina que no vivencien, como estudiantes, las plataformas educativas y por ello, tampoco se apropien efectivamente de sus usos didácticos.

Se infiere, también, de sus respuestas, que conocen y emplean a Internet más como una biblioteca y menos como mediateca; tampoco la visualizan como gran editorial y medio de comunicación que permite el intercambio síncrono y asíncrono y que, con consignas acordes, potenciaría las estrategias de enseñanza y de aprendizaje y la alfabetización digital.

Expresan, también, que los alumnos de secundaria leen y escriben más que antes y que: “Se subestima mucho a los estudiantes, a sus mundos culturales.” Por ello, afirman que se deberían dar insumos para que pudieran abordar ellos, en sus clases, a partir de esos “mun-



dos culturales”, los contenidos a enseñar. Plantean la necesidad de aprender a crear recursos desde cada asignatura y a abordar, desde la reflexión, el uso de consignas para evitar el “recorte y pegue”.

Cabe destacar que en algunas especialidades (Historia, Sociología, Filosofía, Matemática) han aprendido -porque se les ha enseñado específicamente- el uso crítico de la información que provee Internet, la validación de fuentes, y por ende, se sienten seguros para enseñar esos procedimientos a sus estudiantes

#### C. DIMENSIONES COGNITIVO INTELECTUAL Y SOCIO COMUNICACIONAL

Las respuestas indican que la mayoría no ha aprendido normas de convivencia en el ecosistema de Internet, seguridad de datos ni preservación de la identidad digital. Estas dimensiones no han sido desarrolladas en los cuatro años de profesorado y por ello, muchos de los usos de las TIC en sus clases se ven restringidos (uso de redes, por ejemplo).

Acerca, entonces, de sus aprendizajes, los futuros profesores coinciden en que es menester que se les enseñe en función de su asignatura y no de manera aislada. Explicitan que las tecnologías deben asociarse con su disciplina y que se requiere orientación didáctica para hacer un uso significativo con el fin de mejorar sus estrategias de enseñanza. El juicio de uno de ellos resume lo que todos dijeron al respecto:

“La formación en TIC en mi área de especificidad es de gran ayuda, sin embargo casi todo lo aprendido resulta de la interacción [informal] con otros docentes o del aprendizaje personal.”

## LAS TIC EN LAS PRÁCTICAS DE AULA: USOS Y DIFICULTADES

En este apartado, se desarrollan, en primer lugar, los usos de las TIC que hacen los futuros profesores y, en segundo término, las dificultades a las que se enfrentan. Las fuentes para recabar estas informaciones han sido sus propias respuestas y el acceso a tres producciones personales, puesto que la mayoría no sistematizó la creación de recursos ni entornos en línea.

### Usos de las tecnologías

El empleo de las TIC en sus clases es irregular tanto en su frecuencia como en su relevancia. Las descripciones que hacen de los usos en sus grupos de práctica demuestran esfuerzo por incorporarlas, dado que las consideran de gran valor y sobre todo, reconocen que:

“[Tenemos] que estar preparados para las nuevas generaciones de estudiantes que ya no están más adaptados al formato papel para el estudio, sino a los soportes audiovisuales.”

A continuación, se analizan los usos en función de las categorías que describe Coll (2008)<sup>16</sup>. Si bien este autor habla de cinco, para un mejor análisis, se agruparon en cuatro: 1. instrumentos mediadores de las relaciones entre los alumnos, los contenidos y tareas de aprendizaje; 2. instrumentos mediadores de las relaciones entre los profesores, los contenidos y las tareas de enseñanza y aprendizaje; 3. instrumentos mediadores de las relaciones entre los profesores y los alumnos o entre los alumnos y de la actividad conjunta desplegada por profesores y alumnos y 4. instrumentos configuradores de entornos o espacios de trabajo y de aprendizaje.

#### A. INSTRUMENTOS MEDIADORES DE LAS RELACIONES ENTRE LOS ALUMNOS, LOS CONTENIDOS Y TAREAS DE APRENDIZAJE

En esta categoría, los usos más frecuentes en los estudiantes de Física y de Química es el de simuladores y, en Matemática, de Geogebra<sup>17</sup>. Expresan que los conocen porque se los mencionaron sus profesores de asignaturas específicas, o, en pocos casos, porque han tenido formación más sistematizada<sup>18</sup> sobre su uso (especialmente Geogebra) y también, porque en Informática se les proponía que buscaran en línea para conocerlos. El uso de estos softwares cumple la función de mediar entre contenidos, alumnos y aprendizaje.

#### B. INSTRUMENTOS MEDIADORES DE LAS RELACIONES ENTRE LOS PROFESORES, LOS CONTENIDOS Y LAS TAREAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Se observa este uso tanto en las respuestas como en las producciones a las que se tuvo acceso. Recurren a Internet para buscar contenidos, especialmente en videos o películas, y en algunos casos, en juegos para su asignatura. Los entrevistados conocen repositorios académicos para ampliar su formación en temas específicos y, a la vez, para orientar a sus estudiantes a cargo. También se apropian de algunos contenidos hipermediales para apoyar las planificaciones de clase.

#### C. INSTRUMENTOS MEDIADORES DE LAS RELACIONES ENTRE LOS PROFESORES Y LOS ALUMNOS O ENTRE LOS ALUMNOS Y DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA DESPLEGADA POR PROFESORES Y ALUMNOS

No explicitan ningún uso que represente esta categoría.

---

<sup>16</sup> Para Coll (2008), las TIC tendrían que ser mediadoras de: 1. las relaciones entre los alumnos, los contenidos y tareas de aprendizaje; 2. los profesores, los contenidos y las tareas de enseñanza y aprendizaje; 3. los profesores y los alumnos o entre los alumnos; 4. la actividad conjunta desplegada por profesores y alumnos durante la realización de las tareas y 5. como instrumentos configuradores de entornos o espacios de trabajo y de aprendizaje.

<sup>17</sup> Software de matemáticas para todo nivel educativo. Reúne dinámicamente geometría, álgebra, estadística y cálculo en registros gráficos, de análisis y de organización en hojas de cálculo. (Fuente: <https://www.geogebra.org/>)

<sup>18</sup> En "Otros cursos", algunos estudiantes plantearon que hicieron cursos cortos sobre Geogebra en ámbitos privados.

#### D. INSTRUMENTOS CONFIGURADORES DE ENTORNOS O ESPACIOS DE TRABAJO Y DE APRENDIZAJE

Algunos crearon entornos en línea (páginas web y blogs). Los emplean, mayoritariamente, como repositorios y proponen actividades similares a las analógicas. Las tecnologías son usadas, en general, supliendo el medio plano (papel, pizarrón), y no se promueve interacción con los contenidos disciplinares y con el propio medio. No hay sistematización de estrategias colaborativas ni interactivas, salvo en situaciones puntuales. Nombran a CREA<sup>19</sup> (plataforma que provee Ceibal), *Wikispaces* y *Edmodo*. Sin embargo, no han experimentado con ellas sistematizadamente. Algunos encuentran resistencia y no logran que sus estudiantes participen (similar actitud a la que tienen algunos de ellos como estudiantes de grado). No hay explicaciones claras de por qué sucede. ¿Es un indicio de falta de hábitos? ¿La escuela primaria no fomenta el uso de las plataformas educativas? ¿Los futuros profesores no pueden usar las plataformas cuando están en el aula, que es cuando se pueden observar las dificultades o la experticia para ingresar a estos entornos educativos? Estas interrogantes fueron surgiendo en las entrevistas semiestructuradas y, por las respuestas dadas, se deduce la necesidad de reflexionar al respecto en Didáctica y de mejorar la infraestructura de las instituciones educativas en donde realizan sus prácticas.

Otro uso de las tecnologías que se corresponde con esta categoría -y que muy pocos han experimentado en sus grupos de práctica- es el de las redes para enseñar y aprender. Preguntados, mencionan a *Facebook* y *Whatsapp*. Al respecto, sostienen que *Facebook* les ha dado resultado en algún caso, pero solo como repositorio. Otros consideran que no usarían nunca las redes con sus estudiantes porque la distinción entre uso personal y el educativo es complejo. Solo uno de los entrevistados describe su experiencia con *Whatsapp* y manifiesta sorpresa del buen uso que los alumnos de primer año de Ciclo Básico<sup>20</sup> le han dado. De sus palabras se infiere que las consignas planteadas y la interacción en esta red permitieron una sinergia enriquecedora con los contenidos, dado que muchos compartían en el grupo de *Whatsapp* información sobre un tema abordado en clase, incluso cuando no era ese el tema del día o de la semana. Respecto de la evaluación de esas intervenciones, era considerada como un insumo más para ver el proceso de aprendizaje y ayudaba también, a la acreditación.

#### Dificultades para implementarlas

Los estudiantes expresan que la dificultad que más experimentan para emplear las tecnologías en sus prácticas es de infraestructura. En algunos centros, sostienen, la infraestructura es muy buena y la conectividad también; en otros, hay problemas que van desde la

---

<sup>19</sup> La Plataforma "Contenidos y Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje" (CREA) - según Fullan (2013)- es un Sistema de Gestión del Aprendizaje basado en una tecnología de "servicio integral". Ofrece recursos virtuales de enseñanza y aprendizaje como una plantilla de planificación de la clase y el acceso a los materiales de enseñanza y aprendizaje disponibles a través de los portales del Plan Ceibal.

<sup>20</sup> Ciclo Básico de Educación Secundaria (CB) se corresponde con los tres años iniciales de enseñanza media. Acceden a él los egresados de primaria.

falta de enchufes en los salones, la ausencia de ordenadores portátiles para los alumnos de primer año de Ciclo Básico, pocas máquinas funcionando en las salas de informática y el escaso (a veces nulo) apoyo técnico de los profesores orientadores de informática y de tecnología (POITE)<sup>21</sup>, ya sea en la misma sala de informática como fuera de ella. Cabe aclarar que en Bachillerato<sup>22</sup> y en Ciclo Básico de adultos, el Plan Ceibal no entrega computadoras portátiles, lo que determina que sea más complejo emplear las tecnologías en el aula.

Asimismo, plantean que en las instituciones en las que trabajan (salvo excepciones) no hay una coordinación real entre docentes de la misma asignatura para promover el uso de las TIC. Algunos se cuestionan sus propias propuestas con tecnologías por ser conscientes de que falta reflexionar más sobre ellas desde la Didáctica, no solo como estudiantes, sino como pares en la misma institución en donde tienen sus grupos. Agregan, además, que las prácticas de evaluación instauradas en Bachillerato no permiten, durante el curso, evaluar con TIC, dado que sus estudiantes, en la instancia final del examen, se encontrarían con consignas muy diferentes para aprobarlo. Notan, también, que, a pesar de querer introducir las tecnologías, sus prácticas se ven contaminadas por las prácticas canónicas de la institución a la que pertenecen como profesores practicantes. Otra dificultad es la escasa experiencia que tienen sus propios estudiantes sobre los usos educativos de las tecnologías, lo que determina que deban explicar procedimientos instrumentales, además de los contenidos, las tareas, etc. No solo la han experimentado aquellos que han hecho sus prácticas en Bachillerato, sino también en Ciclo Básico, a pesar de que sus alumnos egresaron recientemente de primaria en donde el Plan Ceibal, instaurado en 2007, fue rápidamente absorbido por ese subsistema.

Cabe consignar que los estudiantes de secundaria, en general, no llevan (o no tienen) las computadoras móviles de Ceibal (ceibalitas) a las aulas, pero sí usan los celulares personales. La mayoría de los entrevistados que tiene grupos de primer año de Ciclo Básico afirma que les fue entregada tardíamente y que el celular las suplió desde el inicio de clases, pero no sin inconvenientes, puesto que, para tareas individuales a realizar en sus domicilios, algunos no cuentan con acceso a Internet y otros no tienen celulares inteligentes.

La siguiente transcripción de la respuesta de uno de los estudiantes que emplea la tecnología de manera sistemática revela esas dificultades que viven en el día a día en sus clases:

Desestimulan [algunos] liceos: en el liceo X tenían todo. En el liceo Z el escenario es diferente: no hay cañón para todos, no hay alargues, me tengo que llevar de mi casa hasta el

---

<sup>21</sup> El profesor orientador de informática y tecnología (POITE) tiene funciones específicas en las instituciones educativas de Secundaria, entre ellas, la de colaborar con la efectiva apropiación de las tecnologías en la institución liceal, según la Circular 29/74, del año 2010, del CES.

<sup>22</sup> Bachillerato se corresponde con los tres años de enseñanza media superior. Acceden a él los egresados de Ciclo Básico.

globo terráqueo [...]. Debo usar el cañón -cuando está libre- porque no les entregaron las ceibalitas este año. Todas en contra: todo sale a fuerza de voluntad propia.

Otro de los alumnos de profesorado resume por qué se decide emplearlas poco o, directamente, no usarlas:

Muchas veces, considerando el poco tiempo a disposición, uno prefiere no complicarse con el empleo de las TIC en los centros educativos, donde además no siempre se cuenta con todo lo necesario fácilmente accesible.

## OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE SU FORMACIÓN INICIAL

Las percepciones sobre las dimensiones de conocimiento a aprender y sobre la relación de estos con la Didáctica específica hacen que los futuros docentes propongan que es necesario ver funcionando el uso didáctico de las tecnologías, ser ellos partícipes -como estudiantes- de ese uso, dicho de otra manera, que sus profesores de formación docente las empleen con frecuencia, y se refieren no solo a Didáctica, sino a todas las asignaturas<sup>23</sup>:

“Son minoría aquellos docentes que usan plataformas virtuales para el trabajo en el aula.” Y otros sugieren, al respecto, que: “Deberían incorporarse de forma transversal como parte de la formación integral de todo el tronco común. No solo como recursos desde la Didáctica.”

Los estudiantes de Matemática, Física y Química hacen hincapié en la necesidad del aprendizaje de softwares específicos para sus asignaturas. Los de Filosofía, Historia y Sociología consideran importante egresar habiendo aprendido a crear blogs y página web, juegos didácticos interactivos, y “textos con hipervínculos a contenidos audiovisuales y textuales” creados para sus clases. Sostienen que requieren de mayor capacitación instrumental que los de Ciencias. A la vez, los estudiantes de Ciencias necesitan estrategias de apropiación didáctica de los softwares (y de otras aplicaciones) para promover usos significativos.

De las respuestas se deduce que necesitan aprender contenidos y procedimientos según sus asignaturas y demandan que estos deben ser más profundos, y no solo los instrumentales, sino los cognitivos intelectuales y socio comunicacionales relacionados con sus actividades de enseñanza. A pesar de reconocer las diferencias en el uso de las tecnologías y

---

<sup>23</sup> La formación del profesorado uruguayo tiene una tradición de larga data en didáctica específica: se concreta en 1951, año en que se funda el Instituto de Profesores “Artigas” (IPA) cuya finalidad es la formación de profesores para enseñanza media de Uruguay. Desde 2008, Didáctica se imparte a través de cuatro cursos (uno teórico, en primer año, y los otros tres, teórico-prácticos). A estos cursos se suman los del Núcleo de Formación Profesional Común (NFPC): Pedagogía, Sociología de la Educación, Psicología de la Educación, Observación y Análisis de las Instituciones Educativas, Teoría del Conocimiento, Epistemología, Lengua/ Id. Español, Informática, Lenguas Extranjeras, y las materias específicas del profesorado elegido.

de los diversos grados de apropiación que tienen los entrevistados, todos acuerdan en que se debe profundizar en el uso didáctico.

Los futuros profesores plantean que, a pesar de los esfuerzos de algunos docentes, no se cumplen sus expectativas: hay un distanciamiento entre la formación en didáctica disciplinar y la enseñanza del uso de las tecnologías. Los cuatro cursos de Didáctica de las especialidades de la muestra no incluyen sistematizadamente- según sus programas- el uso didáctico de las TIC, salvo Matemática. El resto tiene alguna unidad que hace referencia a ellas. A esta falta de sistematización en Didáctica, se suma la falta de uso de las TIC por parte de la mayoría de los docentes de las asignaturas específicas y de los del Núcleo de Formación Profesional Común (NFPC)<sup>24</sup>. Tampoco observan con frecuencia el uso didáctico en las clases prácticas a cargo de los profesores adscriptores: “Si el profesor adscriptor<sup>25</sup> no las utiliza, no tenemos el espacio para conocerlas institucionalmente”.

Sus percepciones evidencian, por lo expuesto, que la brecha de expectativas es amplia y son claros y precisos cuando exponen sus ideas y fundamentos:

[Es fundamental] integrar en las aulas de formación docente el uso de las TIC: debería estar integrado en el trabajo de cada docente para vivirlas como estudiante antes de hacerlas vivir.

Por otra parte, es de orden volver a señalar los problemas de infraestructura de diferente tipo que hay en las instituciones educativas en donde hacen sus prácticas y también, en donde asisten como estudiantes. Todos los entrevistados los mencionan y también los treinta y cuatro (34) que respondieron el cuestionario en línea. Estos escollos son los que ahondan la brecha de acceso: si no son resueltos, se seguirá postergando el uso de las tecnologías en las aulas. Si bien -en relación con otros países- se cuenta con mejor infraestructura, a nivel micro y en el día a día, los problemas existen.

Como se planteó líneas arriba, las brechas de uso y de expectativas -metáforas acuñadas por Lugo (2010) y Pedró (2012) para hacer referencia a las dificultades que se presentan para integrar las tecnologías en las aulas- deben ser angostadas en la formación inicial de profesores, tal como se ha inferido del análisis de los datos. El uso didáctico de las TIC debería depender de la formación en Didáctica. Los estudiantes así lo manifiestan cuando

---

<sup>24</sup> El Núcleo de Formación Profesional Común (NFPC) lo integran: Pedagogía, Sociología de la Educación, Psicología de la Educación, Observación y Análisis de las Instituciones Educativas, Teoría del Conocimiento, Epistemología, Lengua/ Id. Español, Informática, Lenguas Extranjeras.

<sup>25</sup> El docente adscriptor es un profesor de Educación Secundaria (Media) que apoya, en la práctica, al estudiante de profesorado. Son profesores adscriptores aquellos que tienen una muy buena actuación en el sistema y que, durante todo un año, tutorizan las clases prácticas del aspirante a profesor en una Institución, en un mismo curso y con el mismo grupo de alumnos. Los profesores de Didáctica I y II (responsables de los cursos teóricos) supervisan y acompañan las prácticas del aspirante a partir del trabajo conjunto con el adscriptor. En cuarto año, se cursa Didáctica III: los estudiantes tienen un grupo a cargo durante todo el año y es el profesor del curso de Didáctica III quien acompaña el proceso, no hay docente adscriptor.

señalan que, para mejorar su formación, es menester tener “Clases de informática obligatorias conjuntamente con didáctica teórica y práctica.” Otros plantean la necesidad de “Un aprendizaje situado en cada asignatura pues (así como en Didáctica) el uso de las TIC es muy distinto para cada asignatura, como las herramientas que pueden utilizarse.”

Y también:

Una didáctica con las TIC: ¿es necesario que cada alumno esté en una computadora?, ¿en qué casos?, ¿cuándo esto sería contraproducente?, ¿cómo manejar la realidad de que, a pesar de la Ceibal, no todos tienen computadora?

Las respuestas revelan que su propia formación es un proceso al que le falta el conocimiento tecnológico de su disciplina específica para poder apropiarse de los usos didácticos de las tecnologías:

Los docentes tenemos la necesidad de incursionar en nuevos horizontes informáticos, nuestro aporte de TIC en el aula no puede ser un Power Point o un Prezi, se trata de lograr aprendizaje significativo de la mano de la tecnología y no de exponer de forma más creativa.

Estas percepciones se enmarcan en lo que Litwin, en 2005, planteó como una necesidad: la construcción de un cuerpo teórico respecto de la didáctica tecnológica. Seguir estudiando las prácticas de enseñanza dicotómicamente -tecnología/usos didácticos- no ha dado resultados puesto que la especificidad de los contenidos a enseñar /aprender parten de las epistemologías de las disciplinas. La brecha, entonces, en el uso que se les dé podría angostarse cuando se asuma que las TIC deben ensamblarse con la Didáctica disciplinar y no seguir pensándolas como algo aparte de las prácticas que suman (o no) a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por ello, se considera clave que sea el campo de la Didáctica el que aborde su estudio, como disciplina teórica que estudia las prácticas de enseñanza, las describe, las explica y las fundamenta e intenta resolver los problemas que plantean, como sostiene de Camilloni (2007).

Hay otro aspecto al que los estudiantes, directa o indirectamente, hacen referencia: la alfabetización digital. Las respuestas a la pregunta “¿Qué consideras que deberías aprender en los cuatro años de tu profesorado para poder emplear las TIC con un fin didáctico?”, demuestran que deben aprender y enseñar a leer y a escribir en línea. Las siguientes transcripciones, si bien tienen un sesgo instrumental, lo verifican: “Ser capaz de crear medios audiovisuales o hacer un buen uso de distintos recursos para potenciar el trabajo en el aula.” Y también: “Aprender a cortar, remixar, a seleccionar buenos recursos [ser curadores], a crear una plataforma digital para que envíen las tareas.” Una de las entrevistadas resume la importancia que tiene la enseñanza del uso didáctico y disciplinar de las tecnologías dentro de un marco más amplio:



Deberían [las tecnologías] incorporarse de forma transversal como parte de la formación integral [...]. No solo como recursos desde la Didáctica. Entre otras cosas, porque reduce el contacto al nivel forzado de la práctica en el cual intervienen otros aspectos coyunturales que no siempre conciben con las expectativas de la Didáctica. Pero si se incorporan como parte de la formación integral, se vuelve un lenguaje que puede manejarse más allá de los recursos tecnológicos disponibles en el aula.

Los diferentes usos de las tecnologías, por lo expuesto, deben ser enseñados y aprendidos para emplear efectivamente el código de la escritura y la práctica social de leer y escribir. Internet es una gran biblioteca, mediateca, medio de comunicación y editorial, por lo tanto, enseñar a leer y escribir en ella, a comunicarse y comunicar es un desafío a afrontar en la enseñanza, no solo en el nivel terciario, sino desde los inicios de la escolarización. Ser alfabetizado hoy, como sostiene Torres (2006), es ingresar a la cultura escrita y poder permanecer en ella y, también, es saber pensar a partir de un texto escrito en diversos formatos y modos (Kress y van Leeuwen, 2001). La institución educativa tiene, como fin primero y último, promover las capacidades intelectuales de los alumnos y esto se logra mediante la enseñanza continua de la lectura y de la escritura. Barbero (1992) y Dussel (2017) lo expresan claramente: leer es entender y apropiarse de lo que se produce cultural y socialmente con el código digital y no se limita a aprender programación y robótica.

El currículo de profesorado- asignaturas y seminarios numerosos- conspira contra aprendizajes más sólidos sobre el uso didáctico y disciplinar de las TIC. Por ello, los estudiantes plantean que debería revisarse para que las tecnologías estén presentes. Una de las estudiantes expresa, con preocupación, que no hay en el plan<sup>26</sup> que se estaba elaborando al momento de la entrevista, al menos en su asignatura, ninguna referencia a las tecnologías.

Como ya se sostuvo, consideran que todos los profesores (tanto los del Núcleo Común como de las Específicas) deberían emplear las tecnologías en sus clases, para “vivirlas como estudiantes” con el fin de poder resignificarlas en sus prácticas. Agregan que, salvo excepciones, no ven en sus profesores adscriptores un uso didáctico de las tecnologías, por ello, les resulta difícil implementarlas. Para superar esta situación, sugieren un trabajo más coordinado entre profesores adscriptores y de Didáctica, en definitiva, entre profesores del CES y profesores del CFE.

Otra idea que surge es la semestralización de Informática para que se pueda abordar, en un primer semestre, lo instrumental y, en el segundo semestre, enseñar otros contenidos y procedimientos de manera coordinada con las asignaturas específicas, entre ellas, con Didáctica. Hay otros estudiantes que sugieren tener Informática los cuatro años, pero con programas acordes a las necesidades de sus profesados y de cada Didáctica: “Creo que sería muy positivo que informática fuese una materia específica de cada especialidad.”

---

<sup>26</sup> Se refiere a los programas que se estaban elaborando en 2017, para formación docente.

De la documentación oficial, del cuestionario en línea, de las entrevistas y de las producciones a las que se tuvo acceso, se infiere, en primer lugar, que no hay en el Plan 2008 de Formación Docente -plan vigente hoy y cursado por los estudiantes de la muestra- contenido, programa y orientación normativa que tenga entre sus cometidos la formación inicial de profesores en el uso didáctico de las tecnologías y que los cursos extracurriculares son de escaso impacto en la población objetivo de la investigación.

Los documentos analizados revelan que el curso que se relaciona más con su enseñanza es Informática, dura un año y forma parte del Núcleo de Formación Profesional Común (NFPC): todos los estudiantes de todos los profesorados cursan esta asignatura en el tercer año de su carrera y, como con cualquier otra asignatura del NFPC, pueden dar examen libre, lo que implica, para el estudiante, no participar -si así lo considera- de los procesos de aprendizaje con otros estudiantes. Informática se ocupa de la enseñanza de softwares y hardwares, pero también, aborda contenidos procedimentales en función de las especialidades, tarea nada fácil en la medida en que intereses, formación y capacitación de los estudiantes que la cursan es muy disímil. Los mismos entrevistados sustentan lo antedicho: “Se necesita más tiempo [en Informática] para investigar las aplicaciones y luego pensar la clase.” Reconocen, también que “Muchos alumnos tienen un básico o nulo manejo y conocimiento de las herramientas que parecen tan básicas, para hacer [después] cualquier actividad.” Otro sostiene que “No he aprendido casi nada. Lo poco que sé ha sido más el resultado de una pobre búsqueda autodidacta, o de ‘piques’<sup>27</sup> proporcionados por algún compañero.” Y también: “[La PAM<sup>28</sup>] es muy útil y sencilla y aprendí de rebote<sup>29</sup> porque un compañero me comentó.”

Al desarrollar las respuestas en la entrevista personal, sostienen que sus profesores de Informática les dan insumos, pero les resultan insuficientes porque tienen solo tres (3) horas semanales durante un año. Además, todos hacen hincapié en las dificultades que presentan ellos mismos como grupo: son heterogéneos porque hay diferentes niveles de uso de las herramientas y tienen diferentes intereses, lo que dificulta la tarea de enseñanza del profesor a cargo.

Se puede, entonces, deducir que la formación inicial de profesorado debe atender el uso de las tecnologías desde lo pedagógico, didáctico y disciplinar, propiciar una visión crítica, reflexiva y no instrumentalista de las tecnologías, y generar conciencia sobre lo que significa hoy ser alfabetizado. Por otra parte, se constata que el uso de las tecnologías separado de las prácticas educativas y de las teorías que las sustentan no ofrece aportes significativos.

---

<sup>27</sup> “Piques”: consejos, ideas sobre algo.

<sup>28</sup> Plataforma Adaptativa de Matemática (PAM): plataforma en línea para el aprendizaje de Matemática en Educación Primaria y Media. Se adapta al ritmo de cada estudiante y ofrece atención personalizada.

<sup>29</sup> “De rebote”: de casualidad.

Si bien no todo lo que se enseña es aprendido, ni todo lo que se aprende es enseñado formalmente, las percepciones de futuros profesionales de la enseñanza, a poco de graduarse, no deja de ser revelador. Es de orden destacar la conciencia de los estudiantes de profesorado sobre la importancia del aprendizaje del uso didáctico disciplinar de las tecnologías. Esta se manifiesta tanto en las respuestas al cuestionario en línea como en las entrevistas semiestructuradas.

## CONCLUSIONES

Según, entonces, los resultados de la investigación, las dificultades para la inclusión e integración de las tecnologías en la educación se corresponden con las tres brechas digitales descritas por Lugo (2010) y Pedró (2012).

La brecha de acceso a dispositivos conectados a Internet se sigue constatando en algunas instituciones<sup>30</sup> y especialmente, en algunos planes como los de Bachillerato y de Ciclo Básico de adultos. Para angostarla, es de orden dotar a todos los estudiantes de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)<sup>31</sup> de un dispositivo móvil y a las instituciones educativas públicas (y a cada salón de clases) brindarles una infraestructura básica, buena conectividad, y mantenimiento constante, para que se ofrezca un ámbito propicio con el fin de integrar, efectivamente, las tecnologías en las aulas.

La ausencia de una formación didáctico-tecnológica- disciplinar sistemática durante los cuatro años de la formación inicial es la que produce, entre otras causas, la brecha de usos. Se suma la ausencia de la formación en lectura y escritura digital, entendida esta como conocimiento per se y como instrumento para asir los contenidos disciplinares.

También se verifica la brecha de expectativas: hay gran distancia entre lo que requieren los futuros profesores (estar informados, capacitados y formados para absorber los cambios que las tecnologías demandan, especialmente, para los usos educativos) y lo que la formación docente les ofreció.

La presencia de estas tres brechas instan a la generación de políticas que integren el uso didáctico de las tecnologías para contener, afianzar, promover y expandir prácticas docentes, y consideren a la lectura y escritura digital como prácticas socioculturales<sup>32</sup> fundamentales para aprender y enseñar en todos los ciclos de enseñanza, especialmente, en

---

<sup>30</sup> En este estudio se alude a las instituciones de enseñanza dependientes del Consejo de Educación Secundaria de Uruguay (CES) y al Instituto de Profesores “Artigas”, institución dependiente del Consejo de Formación en Educación (CFE).

<sup>31</sup> Ente autónomo con personería jurídica creado por la Ley N° 15.739, del 28 de marzo de 1985. Como organismo estatal, es el responsable de planificar, gestionar y administrar el sistema educativo público en el territorio uruguayo. Está conformado por todos los niveles de educación: inicial, primaria, media, técnica y terciaria.

<sup>32</sup> Se entiende por prácticas socioculturales a las actividades humanas desarrolladas en un tiempo y un espacio dados. Esto determina que los resultados de su accionar sean específicos y únicos en función del marco

la formación del profesorado. Tanto el uso didáctico de las tecnologías como la alfabetización digital demandan ser parte del cuerpo teórico de la didáctica disciplinar no solo como instrumentos, sino como parte de la epistemología de cada asignatura.

Repensar las políticas educativas de inclusión de las TIC, resignificar el concepto de alfabetización, reformular los programas de los trayectos formativos que se imparten, reflexionar sobre la necesidad de que se valore el potencial de las tecnologías en los cursos de Didáctica - puesto que su uso, separado de las prácticas educativas, hasta ahora, no ha dado resultados- son objetivos a corto plazo si se quiere influir en la integración significativa de las tecnologías en las aulas de enseñanza media.

## REFERENCIAS

- ALASINO, N. (2011). "Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación". Revista Iberoamericana de Educación. N.º 56/4.
- AREA MOREIRA, M. (2008). "Educar para la sociedad informacional: Hacia el multialfabetismo". Revista portuguesa de pedagogia. Ano 42-3. 2008. pp. 7-22
- . (2014). "La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI". Revista Integra Educativa, 7 (3), pp. 21-33.
- AREA MOREIRA, M., GUTIÉRREZ, A. y VIDAL, F. (2012). Alfabetización digital y competencias informacionales. Madrid: Ariel y Fundación Telefónica. Colección Fundación Telefónica, 20.
- BÁEZ, M. (2014). "Uruguay". En DUSSEL, I. (Coord). Incorporación con sentido pedagógico de TIC en la formación docente de los países del Mercosur. pp. 439 -385. Bs. As.: Teseo.
- BARBERO, J. (1992). "Nuevos modos de leer". Magazín Dominical No. 474, El Espectador. Mayo de 1992. pp. 19 - 22. Disponible en: [[Enlace](#)]. Fecha de consulta: 24/3/2019.
- BASABE, L. (2007). "Acerca de los usos de la teoría didáctica". En DE CAMILLONI, A. El saber didáctico. pp. 201-229. Buenos Aires: Paidós.
- CARNEIRO, R., TOSCANO, J. y T. DÍAZ. (2008). Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. España: OEI- Santillana. Colección Metas educativas.
- CASABLANCAS, S. y GARCÍA. J. (2016). El uso didáctico de las tecnologías durante la formación de magisterio y el ejercicio docente. Facultad Latinoamericana de Ciencias

---

temporal y geográfico en los que se insertan. Por ejemplo, la aparición de la escritura surgió por determinadas circunstancias sociales y fue evolucionando a partir de los avances tecnológicos, sociales y culturales de las poblaciones. En consecuencia, las prácticas de lectura y de escritura varían con el tiempo y el contexto social en que se desarrollan, así como las prácticas de enseñanza.

- Sociales, sede Uruguay y Proyecto de Educación con Nuevas Tecnologías (PENT), Flacso, Argentina. Disponible en [[Enlace](#)] Fecha de consulta 20/4/2019.
- COLL, C. (2008). “Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades”. En CARNEIRO, R, TOSCANO, J. y T. DÍAZ. Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. pp. 113-127. España: OEI- Santillana. Colección Metas educativas.
- DAVINI, M. (2002). De aprendices a maestros. Buenos Aires: Educación - Papers Editores.
- DE CAMILLONI, A. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- DUSSEL, I. (Coord.) (2014). Incorporación con sentido pedagógico de TIC en la formación docente de los países del Mercosur. Bs. As.: Teseo.
- (2017). “Los analfabetos del futuro”. Revista Letras Libres. Disponible en: [[Enlace](#)] Fecha de consulta: 2/1/2019.
- FRUTOS, L. (2014). La inclusión del uso didáctico de las TIC en Formación Docente Inicial para Enseñanza Media. Oportunidades y desafíos en la construcción del oficio de enseñar. Tesis para obtener el título de Máster en Educación. Universidad ORT.
- FULLAN, M; WATSON, N. y S. ANDERSON. (2013). Ceibal: los próximos pasos. Informe final. Toronto: Michael Fullan Enterprises.
- INFANTE, M. y LETELIER, M. (2013). Alfabetización y Educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe. Santiago: OREALC/UNESCO.
- KRESS, G. y VAN LEEUWEN, T. (2001). Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication. Londres: Arnold.
- LIBÁNEO, J. (2014). “La integración entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico en la formación de profesores y la contribución de la teoría de la enseñanza de Vasili Davidov”. En Revista de Didácticas Específicas, nº 10, junio de 2014. pp. 5-37.
- LION, C. (2006). Imaginar con tecnologías. Bs. As.: La Crujía.
- LITWIN, E. (2005). Tecnologías educativas en tiempos de Internet. España: Amorrortu Editores.
- LUGO, M. (2010). “Las políticas TIC en la educación de América Latina. Tendencias y experiencias”. Revista Fuentes, 10, 2010. pp. 52-68.
- MAGGIO, M. (2012). Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Argentina: Paidós.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). (2012). Connected Minds: Technology and Today’s Learners, Educational Research and Innovation. OECD Publishing.

- PEDRÓ, F. (2011). “Tecnología y escuela: lo que funciona y por qué”. En XXVI Semana Monográfica de la Educación. La Educación en la Sociedad Digital. Madrid: Fundación Santillana.
- PEDRÓ, F. (2012). “¿Nuevas oportunidades, nuevas políticas para América Latina?” En SUNKEL, G. y TRUCCO, D. (2012). Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina Algunos casos de buenas prácticas. Santiago de Chile: CEPAL, pp. 15-20.
- PEDRÓ, F. Y PUIG, I. (1999). Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada. Barcelona: Paidós.
- PUGLIA, E. (2016). La formación de estudiantes de magisterio en tecnologías digitales para la educación. La perspectiva del estudiante. Tesis para obtener el título de Máster en Educación. Universidad ORT.
- ROLNIK, S. y GUATTARI, F. (2006). Micropolítica. Cartografías del deseo. Madrid: Traficantes de Sueños.
- ROMBYS-ESTÉVEZ, D. (2013). “Integración de las TIC para una “buena enseñanza”: opiniones, actitudes y creencias de los docentes en un instituto de formación de formadores”. Cuadernos de Investigación Educativa, Vol. 4, N.º 19, 2013 pp. 69-86. Montevideo: Universidad ORT Uruguay.
- SCHWARTZMAN, G. y ODETTI, V. (2011). Los materiales didácticos en la educación en línea: sentidos, perspectivas y experiencias. Ponencia presentada en ICDE-UNQ. Bs. As: PENT.FLACSO. Disponible en: [[Enlace](#)] Fecha de consulta: 13/1/2019.
- SUNKEL, G. y TRUCCO, D. (2012). Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas. Santiago de Chile: CEPAL.
- SUNKEL, G., TRUCCO, D. y A. ESPEJO. (2014). La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe: una mirada multidimensional. Libros de la CEPAL - Desarrollo Social No. 124.
- TORRES, M. (2006). “Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida”. Revista Interamericana de Educación de Adultos, Año 28. n° 1, 2006.
- VAILLANT, D. (2013). Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina. Bs. As.: UNICEF.

#### Documentación oficial consultada

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP). (2015). Proyecto de Presupuesto. Período 2015-2019. Disponible en [[Enlace](#)]. Fecha de consulta: 23/4/2019

— (2017). Marco Curricular de Referencia Nacional. Disponible en [[Enlace](#)]. Fecha de consulta: 23/4/2019

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP). CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN (CFE). (2010). Circular 29/74. Disponible en [[Enlace](#)]. Fecha de consulta: 23/4/2019

— (2008). Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008. Disponible en [[Enlace](#)]. Fecha de consulta: 23/4/2019

— (2013). Programa Medios y Entornos Tecnológico-Digitales para el Aprendizaje (MEnTA). Disponible en [[Enlace](#)]. Fecha de consulta: 23/4/2019

— (2014). Programa Formación en Tecnologías Digitales para la Educación (FTD). Disponible en [[Enlace](#)]. Fecha de consulta: 23/4/2019

CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN (CFE). (2008). Curso de Informática. Disponible en [[Enlace](#)]. Fecha de consulta: 23/4/2019.

— (2010). Planes y Programas de Profesorado. Disponible en [[Enlace](#)]. Fecha de consulta: 23/3/2019.

— (2015). Los estudiantes de formación en educación. Estudio sobre datos aportados por el censo de estudiantes de CFE 2014-2015. Disponible en [[Enlace](#)]. Fecha de consulta: 23/3/2019.

— (2017). Informe Matrícula del Consejo de Formación en Educación (CFE) – 2017. Disponible en: [[Enlace](#)]. Fecha de consulta: 23/3/2019.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (MEC). (2009). Ley General de Educación N° 18.437. Montevideo: IMPO.

PLAN CEIBAL (S/D). Programa Aprender Tod@s. Disponible en [[Enlace](#)]. Fecha de consulta: 23/1/2019

—(2017). ¿Qué es PAM? Disponible en [[Enlace](#)]. Fecha de consulta: 23/1/2019

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (S/D). Programa Flor de Ceibo. Disponible en: [[Enlace](#)]. Fecha de consulta: 23/4/2019.



# CONSIDERACIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LOS RASGOS FONO-PROSÓDICOS DEL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Luis Eyén Reina García<sup>1</sup>  
Frédéric Torterat<sup>2</sup>  
Ramón Luis Herrera Rojas<sup>3</sup>

Recibido 21/05/2019 Aceptado 12/06/2019

## RESUMEN

Este trabajo constituye un breve análisis acerca de la enseñanza de los rasgos fono-prosódicos del francés como lengua extranjera en la carrera Licenciatura en Educación, Lenguas Extranjeras, en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, de Cuba. Se parte de las concepciones del contexto cubano para la enseñanza de las lenguas extranjeras, los aportes teóricos que ofrecen los clásicos de la didáctica de la pronunciación del francés. Se asume que la pronunciación es una habilidad que ha de enseñarse y desarrollarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE para que el estudiante, como parte de su competencia comunicativa, alcance una competencia fónica. Finalmente se proponen tres actividades que permiten demostrar lo visto en la teoría investigada.

## ABSTRACT

This work constitutes a brief analysis of the teaching of the phono-prosodic traits of French as a foreign language in the Bachelor's degree in Education, Foreign Languages, at the University of Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Cuba. It is based on the conceptions of the Cuban context for the teaching of foreign languages, the theoretical contributions offered by the classics of the didactics of French pronunciation. It is assumed that pronunciation is a skill that has to be taught and developed in the teaching-learning process of LE so that the student, as part of his communicative competence, reaches a phonic competence. Finally, three activities are proposed to demonstrate what has been seen in the investigated theory.

1. Facultad de Ciencias Pedagógicas. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Máster en Ciencias de la Educación, Profesor Auxiliar. [lreina@uniss.edu.cu](mailto:lreina@uniss.edu.cu)

2. Profesor Catedrático de la Universidad de Montpellier, Facultad de Educación, Doctor en Ciencias del Lenguaje. [frederic.torterat@umontpellier.fr](mailto:frederic.torterat@umontpellier.fr)

3. Facultad de Humanidades Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Doctor en Ciencias Filológicas, Profesor Titular. [rluis@uniss.edu.cu](mailto:rluis@uniss.edu.cu)

## DOI

<https://doi.org/10.15366/didacticas2019.20.007>

## PALABRAS CLAVE

Enseñanza; Lenguas extranjeras; Pronunciación; Rasgos fono-prosódicos

## KEYWORDS

Teaching; Foreign languages; Pronunciation; Phono-prosodic traits

## INTRODUCCIÓN

La necesidad de enseñar las lenguas extranjeras a las nuevas generaciones acorde a las exigencias sociales, enmarcadas en las circunstancias históricas, pone en el centro de las investigaciones científicas a la didáctica de la pronunciación.

La comunicación es esencialmente oral. Sobre el mismo tema, pero referido a la enseñanza de la lengua extranjera (LE), muchos autores reconocen la primacía del lenguaje oral que se ha basado en la realidad objetiva de su naturaleza como fenómeno social y medio de comunicación verbal por excelencia. Por tanto, la prioridad se le da al establecimiento de mecanismos de comprensión y producción oral. La escritura, salvo en cursos de especialización en el idioma, tiene un carácter instrumental o auxiliar, más que un fin en sí misma.

En el caso de la enseñanza de la pronunciación del francés, es importante partir de los presupuestos teóricos y metodológicos que existen acerca de la fonética correctiva, articulatoria y todo el tratamiento a los rasgos segmentales (realizaciones fónicas) y suprasegmentales (ritmo, entonación, acentuación) de la lengua francesa, para un público hispanohablante. Con este fin se propone el análisis de algunos elementos acerca de la enseñanza de los rasgos fono-prosódicos del francés como lengua extranjera en el contexto cubano. Es además, el resultado de una tesis de doctorado en la Universidad de Sancti Spiritus "José Martí Pérez", en Cuba que se lleva a cabo por el autor principal.

## DESARROLLO

Haciendo un análisis de las publicaciones de referencia sobre la didáctica del FLE de los últimos 15 años y de los principales editoriales de mayor distribución en Francia y en América Latina, se pudo constatar que le dedican poco espacio a la enseñanza de la fonética y/o de la pronunciación o ni siquiera se refieren a ella (Vigner, 2001; Porcher, 2005; Bertocchini y Costanzo, 2008). En cuanto a Courtillon (2003: 57), se refiere muy brevemente a la existencia de ejercicios que ayudan a oír las diferencias entre los fonemas cuya percepción influencia la comprensión oral, pero ya advierte que son paliativos y que no pueden sustituir la práctica constante de escuchar.

Cuq y Gruca, (2002; 2005; 2008) en su manual sobre la didáctica del francés como lengua extranjera o segunda y de reconocida referencia para la formación de los profesores de FLE, se refieren a la fonética en su capítulo sobre metodología de la expresión oral y afirman que la corrección de la pronunciación ha sido una preocupación constante en la enseñanza de los idiomas, pero, como otros autores, entre ellos Guimbretière, (2002), Germain, (2000) y Billières, (2008) advierten a los futuros docentes que la enseñanza de la fonética suele resultar aburrida para los alumnos e ingrata para los profesores, aunque no se puede obviar ya que condiciona en primerísimo lugar la comprensión y la expresión orales.

Para facilitar la tarea de los profesores, observan que todos los métodos actuales de francés dedican un espacio a la pronunciación y que los materiales complementarios se esfuerzan en proponer ejercicios de corrección fonética prácticos y amenos, focalizados sobre la forma e inspirados de las diferentes teorías de la fonética correctiva. Cuq y Gruca, (2002; 2005) explican a los futuros docentes que existen cuatro grandes estrategias tradicionales de corrección que, de un modo u otro, se van perpetuando en los manuales de francés desde hace varias décadas: los métodos de articulación, de oposiciones fonológicas, el verbo-tonal y finalmente de enfoque prosódico.

El método articulatorio se base en el conocimiento profundizado del aparato de fonación y parte del principio que hay que conocer las características de un sonido y su punto exacto de articulación para poder pronunciarlo correctamente. Para aplicar esta estrategia que consiste en explicar los problemas y los mecanismos articulatorios, se utilizan esquemas de la cavidad de la boca, la nariz y la faringe para describir cómo redondear más o menos los labios, dónde colocar la lengua, abrir o cerrar la mandíbula, activar o no las cuerdas vocales. Esta información ha de permitir al alumno adecuar su articulación para producir correctamente un sonido determinado. Se trata de una apropiación teórica del sistema fonológico de la lengua estudiada que orienta su aprendizaje hacia un trabajo “físico” de la voz y una práctica consciente de la producción de los sonidos.

Por su parte, Billières, (2008) tampoco está conforme con los principios del método articulatorio según los cuales un aprendiz de lengua sólo puede repetir los sonidos si sabe cómo articular pero reconoce que todavía está muy utilizado para enseñar pronunciación. Advierte que los profesores de FLE han de conocer sus carencias, entre las que se pueden citar las siguientes: focalizado en la articulación, deja de lado la modalidad auditiva de la lengua que es preponderante; propone descripciones fijadas de los sonidos, cuando la palabra es ante todo movimiento, y los órganos articulatorios se mueven en sintonía con el cuerpo entero; tiende a crear en el alumno un reflejo articulatorio único cuando los sonidos del habla se influyen entre sí dentro de las sílabas y se escapan de las descripciones canónicas que propone el método articulatorio. Este mismo autor confiere gran importancia a la prosodia que es crucial para el habla y los ejercicios generalmente basados en listas de palabras son descontextualizados, fundamentalmente la utilización del método verbo-tonal (MVT) de corrección fonética basado en el principio de que una mejor percepción entrena una mejor producción.

Lo que es cierto es que con el empleo adecuado del MVT, el docente podrá recurrir a varios procedimientos para tratar un mismo y solo error, con la utilización de los gestos co-verbales y dando prioridad al ritmo y a la entonación.

En cuanto a Alliaume, (2005), la concientización de los puntos de articulación ha demostrado ser poco eficiente ya que la acción de los órganos vocales cuando se habla es tan inconsciente como los procesos de respiratorios.

El método de las oposiciones fonológicas consiste en la oposición de fonemas y acarrea un aprendizaje mediante pares mínimos y ejercicios de discriminación esencialmente de tipo binario. Abry, autora de varias manuales sobre corrección fonética, explica en su último manual sobre fonética (Abry y Veldeman-Abry, 2007) que este método relaciona la fonología por una parte con la morfología, y por otra parte, con el vocabulario, insistiendo en los fonemas utilizados como marcadores morfológicos y de léxico. Los alumnos han de adquirirlos para comprender y luego producir una estructura o un lexema.

Para Cuq y Gruca, (2002; 2005), el enfoque prosódico o enfoque rítmico derivado de la teoría verbo-tonal constituye un cuarto método de corrección fonética que se aposentó durante la segunda generación de la metodología SGAV. Prioriza el aprendizaje del ritmo y de los esquemas melódicos para la percepción y la producción. Este planteamiento defiende que la adquisición de las estructuras prosódicas facilita la de los elementos fonéticos y contribuye a dar un sentido general de la interpretación. Abre una nueva vía ya que asocia la entonación con actitudes y con expresiones faciales o gestuales, y conduce a nuevas orientaciones didácticas inspiradas de las prácticas teatrales que fusionan los planos fónicos, prosódicos y gestuales, y sobre todo el sistema fono-gestual. El gesto, a semejanza de la entonación, entrega un mensaje verbal. Gesto y palabra van íntimamente ligados, favorece la interpretación pero también pueden ayudar a la expresión.

La “*gestuelle du corps*” está identificada como una estrategia de corrección de la pronunciación por Abry y Vedelman (2007) y explican:

“Lorsque l’apprenant a du mal à assimiler ou à produire des sons nouveaux pour lui, ceux qui n’appartiennent pas à son système phonologique (en particulier les voyelles nasales), on peut faire intervenir la gestuelle, impliquer tout le corps dans l’effort de prononciation<sup>1</sup>”.

Llisterri, (2003) sitúa la enseñanza de la fonética fuera del ámbito común de la enseñanza de una lengua extranjera, por ejemplo, en un nivel muy avanzado o en unos estudios de filología. En cambio, incluye la enseñanza de la pronunciación dentro de las actividades de aula.

Para Bartoli, (2005) es evidente que enseñar fonética no es lo mismo que enseñar pronunciación y que los alumnos no necesitan estudiar los sonidos de una lengua extranjera sino saber pronunciarla.

Cantero, (2003) aclara que la fonética es el estudio de la forma material del habla, es decir de los sonidos que intervienen en la comunicación humana. La fonética acústica estudia cómo son los sonidos, la fonética articulatoria consiste en el estudio de cómo se pro-

---

<sup>1</sup> Cuando el alumno tiene dificultad para asimilar o producir sonidos que son nuevos para él/ella, aquellos que no pertenecen a su sistema fonológico (especialmente las vocales nasales), se pueden utilizar gestos, todo el cuerpo puede estar involucrado en el esfuerzo de pronunciación.

ducen y la fonética perceptiva, se centra en cómo se perciben los sonidos durante los procesos comunicativos. En cambio, la pronunciación es la producción y la percepción del habla. Según Cantero, la enseñanza de la pronunciación es pues la aplicación inmediata de la fonética, pero advierte que hemos de dejar de confundirla con la corrección fonética.

Cuq y Gruca, (2005), afirman que pronunciar es ser capaz a la vez de entender y producir los sonidos, el ritmo y la entonación de la lengua y consideran esencial ligar íntimamente en la enseñanza y el aprendizaje del sistema fonológico y prosódico, la audición o percepción con la articulación. Existe un estrecho vínculo entre ambas: un fonema o un elemento prosódico no puede ser producido si no está percibido, pero al mismo tiempo, el gesto articulatorio es necesario para percibir, el hecho de producir o de articular (o de intentar articular) un sonido, ayuda también a su percepción. Cuq y Gruca, (2005) concluye que la pronunciación ha de tener un papel importante en el tratamiento didáctico de la oralidad considerada como un acto verbal que se realiza dentro de una relación interactiva entre al menos dos personas.

Por su parte, Iruela, (2007) argumenta que la pronunciación se encuentra en todas las actividades comunicativas de la lengua: expresión oral, comprensión auditiva, interacción oral y lengua escrita.

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (ahora MCER), para permitir los procesos comunicativos de la expresión oral, el alumno ha de saber “articular el enunciado (destrezas fonéticas)” (MCER, 2002:88). En efecto, la pronunciación es el soporte de transmisión de la información oral, de forma que puede facilitar o dificultar al interlocutor el reconocimiento de las palabras. Por tanto, para Iruela (2007) “la importancia comunicativa de la pronunciación reside en que otorga la inteligibilidad al texto oral del que forma parte.” Seguidamente, recuerda que para escuchar, el alumno necesita “percibir el enunciado (destrezas fonéticas auditivas)” (MCER, 2002:88), por lo que la pronunciación interviene decisivamente en la comprensión auditiva ya que es el soporte a través del cual se percibe la lengua oral.

Así pues, la didáctica de la pronunciación según Cantero (2005), es el enfoque metodológico que integra la pronunciación en los parámetros del enfoque comunicativo. Propone un tratamiento global de la lengua oral. Se centra en la expresión y la comprensión global en su conjunto, y no en la producción o la discriminación de sonido. Su principal objetivo ya no es la “pronunciación correcta” sino la adquisición de la competencia fónica de la lengua meta.

Es importante que los profesores de FLE estén familiarizados con los ejercicios y las técnicas de enseñanza de las habilidades fonéticas de recepción y de producción y con el material pedagógico que tienen a su disposición, para lo cual el autor propone una progresión didáctica que consta de siete fases o etapas estrechamente relacionadas con la definición anterior:

- 1) de sensibilización (auditiva y de representación visual de la articulación);

- 2) de discriminación auditiva (de sonido, ritmo e entonación);
- 3) de integración corporal o articulación (imitando al profesor);
- 4) de asociación de la estructura fónica con su representación visual (códigos orales y escrito y perfiles melódicos);
- 5) de producción dirigida (calentamiento, repetición y transformación);
- 6) de producción espontánea o interpretación (breves presentaciones o debates).

Para el tránsito por las fases anteriormente referidas, se hace necesario el conocimiento, por parte de los docentes, de los componentes de la pronunciación que describe Lauret (2017:11). Para describir los componentes de la pronunciación, este autor describe dos niveles:

1. El nivel segmental se ocupa de los segmentos mínimos del habla:
  - vocales (centro de la sílaba: una sola vocal por sílaba fonética);
  - semiconsonantes o semivocales (llamadas así porque, aunque de naturaleza vocal, tienen un estado consonántico en la composición de la sílaba, preceden a la única vocal de la sílaba fonética en francés o a veces la siguen);
  - consonantes y grupos de consonantes.
2. El nivel suprasegmental o prosódico, constituido por los parámetros siguientes:
  - Ritmo: duración (regularidades rítmicas, pausas rítmicas, estiramientos, pausas);
  - Acentuación: las sílabas marcadas por la duración y/o la altura y/o la intensidad;
  - Entonación: melodía (ascendente, estable-alta o baja, descendente). Estos parámetros prosódicos tienen como soporte mínimo los grupos rítmicos compuestos de sílabas.

También se pueden abordar en este nivel, la cuestión de la naturaleza de la voz, los registros vocales y los timbres de la voz. Los aspectos que caracterizan cada nivel deberán ser tenidos en cuenta por el profesor durante la preparación de la clase y la relación armónica de todos sus componentes.

Los parámetros antes descritos, permiten considerar que el proceso de aprendizaje del FLE necesita de un análisis fonético, que a su vez, sienta las bases para un entrenamiento fonético profundo, considerado este como un método que conduce a los estudiantes a realizar las acciones necesarias en el habla. Esto incluye:

- ejercicios con los órganos que intervienen en el proceso de fonación;

- un entrenamiento auditivo (dictados frecuentes de palabras sin sentido construidas con sonidos de la lengua materna);
- aprender a utilizar los sonidos apropiados en palabras de las oraciones dadas, y
- aprender a producir secuencias de sonidos con el ritmo, la acentuación y la entonación correctos.

Lo anterior confirma lo oportuno del empleo de las técnicas para la corrección fonética, destacándose como fundamentales las siguientes: el método articulatorio, la repetición, la imitación y la oposición fonológica. Se debe priorizar también el uso del método verbo-tonal.

Como ejemplo de la aplicación de los presupuestos teóricos expuestos anteriormente pueden sugerirse tres actividades que fueron propuestas por los autores y aplicadas a tres grupos de estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación, Lenguas Extranjeras, que estudian el francés como segunda lengua extranjera en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, de Cuba. Los estudiantes tienen un nivel A1 según el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas. Las actividades fueron aplicadas en sesiones de corrección fonética y en talleres de corrección fonética respectivamente que forman parte de la asignatura “Práctica Integral de la Lengua Francesa II”.

#### Actividad 1

Tema: Discriminación del sonido [y]. Esta actividad permite trabajar los rasgos segmentales al discriminar el sonido.

Objetivo: Discriminar adecuadamente el sonido [y]

Medios: CD Audio y presentación en power point (PP).

Procedimientos: El profesor recordará los símbolos fonéticos del Alfabeto Fonético Internacional (API por sus siglas en francés). Los estudiantes los mencionan y ejemplifican. Luego el profesor presenta en PP el API para que los estudiantes se auto corrijan.

El profesor orienta a los estudiantes escuchar atentamente el documento audio y les hace las siguientes precisiones:

Escuche las frases. Cuando escuchen el sonido [y] en la primera sílaba, muestren la tarjeta con el número 1, cuando escuchen el sonido en la segunda sílaba, muestren la tarjeta con el número 2 y cuando escuchen el sonido en la tercera sílaba, muestren la tarjeta con el número 3. Observen el ejemplo:

Ejemplo: Salut Anne! (3)

1. Oh, salut!
2. Tu vas bien?
3. Oui, c'est Luc.



4. Luc, ça va?
5. À plus tard!
6. Oui, à plus!

Ejecución: Los estudiantes escuchan el documento audio y levantan la tarjeta según corresponda.

Control: El profesor pide a los estudiantes de autoevaluarse.

Otra actividad que se propone es la relacionada con la sílaba tónica.

### Actividad 2

Tema: Reconocimiento de los diferentes sonidos y oposiciones fonológicas.

Objetivo: Reconocer las oposiciones fonológicas a través de frases escuchadas.

Medios: CD audio.

Procedimiento: El profesor pregunta a los estudiantes cuáles son las oposiciones fonológicas que existen en francés y que no existen en nuestra lengua materna.

Los estudiantes mencionan ejemplos.

El profesor entrega el siguiente ejercicio: Marque la frase que usted escucha.

Los estudiantes escuchan el documento audio y marcan la frase que escucharon.

1. a) Elle est pure. b) Elle est pire.
2. a) Voici les faits b) Voici les fées.
3. a) Quel joli nez! b) Quel joli nœud!
4. a) Tu veux ce livre? Je te le prête b) Tu veux ces livres? Je te les prête.
5. a) Il y a deux amis. b) Il y a des amis.
6. a) Vous n'êtes pas sourds. b) Vous n'êtes pas sûrs.
7. a) Elle montre un dé. b) Elle montre un dais.
8. a) Elle a une bonne vie. b) Elle a une bonne vue.

Ejecución: Los estudiantes señalan la frase que escuchan.

Control: Se realiza la autocorrección por parte de los estudiantes y luego se indica que vayan a la pizarra a escribir la frase que escucharon en cada caso.

Por último, se propone la actividad número tres está relacionada con los rasgos prosódicos, en este caso con el fenómeno del enlace (*liaison*).

Actividad 3:

Tema: El sonido [z] y el enlace verbal con los pronombres *nous, vous, ils, elles*.

Objetivo: Distinguir los sonidos [z]- [s] en los enlaces verbales de modo que contribuya al logro de la entonación de la frase.

Medios: CD audio.

Procedimiento: El profesor recuerda a los estudiantes el procedimiento para la transcripción fonética y su importancia para el trabajo con el diccionario.

¿Cuáles son los pronombres personales en francés? ¿Cómo se forma el enlace?

Se les pide que escuchen los verbos en el documento audio y que escuchen el sonido pronunciado cuando hay un enlace y cuando no lo hay.

Los estudiantes deberán realizar la transcripción fonética, según corresponda:

1. nous avons/nous savons
2. ils sont/ils ont
3. vous savez/vous avez
4. elles ont/elles sont

Ejecución: Los estudiantes, apoyados en el conocimiento del API podrán hacer la diferencia entre las oposiciones fonológicas [z]- [s] y podrán realizar la transcripción fonética de los verbos que escucharán en el documento audio.

Control: Se evalúan individualmente a los estudiantes, por parte del profesor o de otro estudiante designado. Se enfatizan las conclusiones. Se señalan los errores, de este modo se rectifican las operaciones en las que demostraron menos o más dominio.

## CONCLUSIONES

El profesor de LE debe reconocer la importancia de la lengua oral como medio de expresión y comunicación y de la pronunciación como su soporte; esa es la premisa fundamental para que se preocupe por incluirla (a la segunda) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El hecho de que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE se realice en su medio lingüístico, no exime al profesor de la responsabilidad de desarrollar la competencia fónica del estudiante. Para esto, debe concebir la pronunciación como una habilidad que ha de enseñarse y desarrollarse en ese proceso.

Los adelantos científicos y técnicos, la aparición del Internet, la web participativa e interactiva y de los soportes digitales en general, demandan cada vez más la necesidad de transformar la enseñanza de la de las LE en la actualidad, lo que constituye una vía idónea para hacer de la clase un espacio propicio en cuanto a la apropiación, por parte de los

alumnos, de nuevos métodos y herramientas en aras de mejorar su aprendizaje. Las T.I.C. constituyen recursos que el profesor de LE no debe obviar y ponerlos en función del diagnóstico de sus estudiantes y emplearlas como soporte complementario en las clases.

## REFERENCIAS

- ABRY, D. & VELDEMAN-ABRY, J. (2007) : La phonétique. Audition, prononciation, correction. Paris: CLE International.
- ADELL, J. (2006): «Riesgos y posibilidades de las TIC's en educación.» Conferencia XXI Semana Monográfica sobre educación en la Fundación Santillana de Madrid, 20-24 de noviembre 2006. Disponible en Web: [[Enlace](#)]
- ALLIAUME, J. (2005): Parole(s) de cerveau. Neuro-pédagogie de la parole. Québec : Fondation littéraire Fleur de Lys.
- BARTOLI, M. (2005): « La prononciación en la clase de lenguas extranjeras »PHONICA : 1-27.Disponible en Web: [[Enlace](#)]
- BERTOCCHINI, P. & COSTANZO, E. (2008): Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE Paris : CLE International Vigner, G. (2001): Enseigner le français comme langues seconde. Paris: Clé-International, p.67
- BILLIERES, M. (2008): «Où en est la méthodologie du français langue étrangère.» Eventos nº IV, Publicación de la Universidad Central de Venezuela, Caracas: 55-66.
- BROUTE, A. (2008): « La modernisation de l'enseignement-apprentissage des compétences de production orale en FLE ne peut plus attendre » Synergie Espagne nº 1 : 213-221. Disponible en Web: [[Enlace](#)].
- CANTERO, F. J. (2003): Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Colección Aulas de Verano
- CANTERO, F. J. (2005): « Comunicació i veu», en ARTICLES de Didàctica de la Llengua i la Literatura, num. 32. (Monografia: Veu i locució).
- CONSEIL DE L'EUROPE (2002). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Paris, Didier.
- COURTILLON, J. (2003): Elaborer un cours de FLE. Paris: Hachette-Français langue étrangère.
- CUQ, J.P. & GRUCA, I. (2002, 2005, 2008): Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: PUG.
- DEMAIZIERE, F. & NARCY-COMBES, J.P. (2007): « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC ». Alsic, Vol. 8. nº 1 : 45-64. Disponible en Web: [[Enlace](#)]

- GERMAIN, A. & MARTIN, P. (2000): « Présentation d'un logiciel de visualisation pour l'apprentissage de l'oral en langue seconde. » ALSIC, Vol. 3, n° 1 : 61 – 76.
- GUICHON, N & PENSO, A. (2002): « Vers une appropriation des outils multimédias. » Les Cahiers de l'APLIUT Vol. XXI - N°3 Disponible en Web: [[Enlace](#)]
- GUIMBRETIERE, E. (2000). L'enseignement de la phonétique : état des lieux entre tradition et modernité. *Mélanges (Crapel) n°25* : 153-168. Récupéré sur: [[Enlace](#)]
- HIRSCHSPRUNG, N. (2005): Apprendre et enseigner avec le multimédia. Paris : CLE International.
- IRUELA GUERRERO, A. (2007): « ¿Qué es la pronunciación? ». Revista Electrónica de Didáctica ELE, N°. 9. Disponible en Web: [[Enlace](#)]
- LAURET B. (2017). Enseigner la prononciation du français : questions et outils, Paris, Hachette FLE.
- LLISTERRI, J. (2007): « La enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador ». En Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA. Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 91-120. Disponible en Web: [[Enlace](#)]
- MANGENOT, F. (2003). «Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance ». Alsic Vol. 6, N°1, Juin 2003, pp. 109 – 125, <http://alsic.org>
- MESSAOUDI, F. (2010): « Introduire l'innovation comme système d'amélioration de l'enseignement du FLE». En Guillén, C. (Coord.) Francés: investigación, innovación y buenas prácticas. Vol. III: 7796. Barcelona: Graó.
- PORCHER, L. (2005): L'enseignement des langues étrangères. Paris: Hachette –Éducation.
- VERA, C. (2010): « Les matériels didactiques pour la classe de français langue étrangère.» En Guillén, C. (Coord.) Didáctica del francés. Vol. II:. Barcelona: Graó, pp. 93-106
- VIGNER, G. (2001). Enseigner le français comme langue seconde. Paris: CLE International.

# **Noticias y comentarios**

## POLÍTICA, SOCIEDAD Y ACADEMIA VERSUS ACADEMIA, SOCIEDAD, POLÍTICA: EL CASO DEL AJEDREZ Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

En la última convocatoria ministerial de evaluación de sexenios del profesorado de universidad se ha introducido un nuevo e independiente campo de evaluación, el que se suele llamar “Sexenio de Tránsito”. Es decir, se pretende valorar positivamente, a nivel económico principalmente, las actividades de transferencia del conocimiento de la “Academia” a la “Sociedad”. Así se evalúa la actividad de transferencia a la sociedad desarrollada en los últimos seis años previos a la convocatoria por parte del profesorado universitario. ¡Y esto está claro que es un “sin sentido”! Simplemente porque se pretende evaluar y valorar a nivel económico una actividad que nunca la academia había pedido a sus miembros de desarrollar.

Desde entonces la academia ha puesto en marcha muchas iniciativas para fomentar el profesorado a desarrollar este tipo de actividad, vía la financiación o la cofinanciación de este tipo de actividades.

Las tres palabras “Academia, Política, Sociedad” pueden ser ordenadas de seis maneras ordenadas distintas. El caso de arriba se podría decir que corresponde a una de las seis, la “(política, sociedad, academia)”.

En el 2011 la Comunidad Europea vista la demanda de la sociedad decide una política en la que se fomenta a los estados miembros a incluir los principios básicos del juego de ajedrez en las asignaturas escolares de matemáticas de educación primaria y secundaria.

Está claro que la formación del profesorado de educación primaria y secundaria tiene que adaptarse a esta indicación en las titulaciones respectivas, en caso contrario no será posible seguir las indicaciones de la Comunidad europea. ¿La academia ha adaptado los planes de estudio para este fin?

Cuando las titulaciones son “regladas”, como las de formación del profesorado, los planes de estudios se diseñan en función de lo que las autoridades políticas establecen.

Este caso se podría considerar como un ejemplo de “(sociedad, política, academia)” y está claro que cuanto más tardará la academia en actuar tanto más se retrasará la puesta en marcha de la adaptación del que hemos hablado arriba, y estamos ya en 2019 es decir 8 años después de la declaración.

Por lo dicho, podríamos plantear las siguientes preguntas:

1. ¿Pasa lo mismo en los planes de estudio de las titulaciones no regladas?
2. ¿Pasa lo mismo en otras titulaciones regladas, como Medicina por ejemplo?
3. ¿Cómo sería un ejemplo de “(sociedad, academia, política)”?

La pregunta que considero más relevante es la tercera: la academia sensible a las sugerencias de la sociedad, es decir de los profesionales de la educación que evidencian los beneficios de la práctica del ajedrez en las horas lectivas de matemáticas, indica las directrices para la mejora y/o la adaptación de la formación del profesorado, y la política lo regula. Es decir, la academia sensible a escuchar las sugerencias de la sociedad indica a la política las mejoras que se pueden aportar, como en este caso, a las titulaciones regladas de formación del profesorado. Es decir “(academia, sociedad, política)”.

Esto lleva de manera natural a preguntarse si no sería también útil valorar un “sexenio de sensibilidad verso la sociedad” para los miembros de la academia. Está claro que en este caso los planes de estudio de la educación primaria y secundaria tendrían que estar redactados por la academia y no por los políticos de turno.

*Carlo Madonna*  
Universidad Autónoma de Madrid



## PANORAMA GEOPOLÍTICO DEL MUNDO ACTUAL

### LA GEOPOLÍTICA AMBIENTAL EN EL DISCURSO POLÍTICAMENTE INCORRECTO

Creemos que la sociedad actual, es decir, el pueblo, los grupos empresariales y los políticos, en general, por acción u omisión, han perdido la capacidad de asombro, lo cual ha mermado el equilibrio entre el hombre y la naturaleza a favor de la sobrevivencia de los seres vivos en la Tierra hacia el futuro. Factores como la ignorancia, la falsa conciencia (cuando el pueblo asume y defiende, contradictoriamente, rasgos y comportamientos de la sociedad burguesa), más otras características particulares de este mundo contemporáneo, como el egoísmo, la competencia, la centralización de las decisiones en el manejo y uso de los recursos naturales por una minoría rapaz que obsesivamente busca el afán de lucro, caracterizan nuestra sociedad de ricos y pobres. Estamos ante una lucha de clases, donde la clase burguesa se ufana en ir ganando la contienda contra el grueso de la población mundial, cuyas evidencias no sólo son la pobreza y la desigualdad social, sino también el deterioro ambiental de la Tierra.

En este sentido, consideramos que los aspectos de debate ético esenciales únicamente podrán ser posibles si son eliminadas las relaciones sociales de producción a favor del capitalismo, dentro de una geopolítica ambiental puesta sobre la mesa, que denuncie y discuta los estilos de vida de la humanidad articulados a las relaciones sociales de producción que labran, mediante la huida hacia delante, el camino, y con cuenta regresiva (unos la ubican en la década de 1980; otros a partir de septiembre de 2008) de la no recuperación de los ecosistemas y sus recursos, debido al desmedido aprovechamiento que el sistema capitalista hace del ecosistema.

En el sistema capitalista, la geopolítica es usada tradicionalmente como instrumento para ubicar escenarios de conflicto entre los Estados nación; como un camino para tratar científicamente los asuntos globales desde los centros académicos, o también para vislumbrar la praxis política (el enlace entre la teoría y la práctica con sentido social) en las relaciones sociales de producción. Asimismo, la geopolítica es utilizada para desmenuzar las partes, los actores, las escalas en la perspectiva crítica a ser vista, más allá de estas coordenadas, de las instituciones, los grupos de poder económico y de los científicos (“la burguesía intelectual”, según Garnier, citado en Tello, 2016) que asumen posturas a favor del sistema dominante y de algunos otros científicos decantados y defensores de la corriente posestructuralista (por citar dos ejemplos), que, además, se amparan en las torres de marfil de la academia para inmiscuir la geopolítica al terreno de los países del Sur y la gente común. Creemos que sí, siempre y cuando visualicemos ejes articuladores entre quienes ejercen la academia con praxis política y la gente común. Para ello, es necesario

hacer precisiones entre las relaciones y los campos del conocimiento que abarcan tanto la geopolítica como la geografía política.

## DESARROLLO

A nuestro parecer, construir el enfoque de geopolítica ambiental necesita contemplar los siguientes ejes problema: debate teórico científico disciplinar-ambiental y la burguesía intelectual; el Estado y los sistemas político-ideológicos; la deslocalización de las empresas transnacionales; lucha de clases y conciencia de enemigo y especie; hegemonía político-cultural en el espacio cognitivo: falsa conciencia y estilos de vida social; organizaciones no gubernamentales (ONG) y simulación en lucha ambiental; estudios de caso de deterioro ambiental; y alternativas ambientales. Con estos ejes de trabajo, la geopolítica ambiental va más allá de la obsesión por la estatización para incursionar en un terreno más amplio sin eximir al Estado de su responsabilidad e irresponsabilidad en el cuidado del medio ambiente.

### 1. Debate teórico científico disciplinar-ambiental y la burguesía intelectual

En este sentido, mucho se ha debatido sobre el cuerpo de conocimientos, la postura, la acción, la relación —y la no relación— de la geopolítica con la geografía política; así como el protagonismo social de ellas. Consideramos que, en este último punto, la geopolítica lleva la delantera en los últimos años por el protagonismo sostenido más allá del mundo académico.

En la década de 1980 y 1990, se decía que la geopolítica era la “hermana descarriada” de la geografía política. Con esta expresión se denunciaba que la geopolítica iba más allá de los centros académicos para estar al servicio de los poderosos; en América Latina, al servicio de las Juntas Militares del Cono Sur. La geografía política se ha limitado a *teorizar* dentro de los centros académicos y proporcionar ideas teórico-conceptuales, en escenarios de conflicto, al poder político (y no *poder*, desde la orientación anarquista). En la realidad actual, observamos que esta subdisciplina cede el terreno teórico, y hasta mediático (¿acaso lo tuvo?), a los estudios que su hermana descarriada, la geopolítica, ha realizado históricamente. Al respecto, Agnew (2005) señala que:

en el ámbito de la geografía política lo intelectual y lo político no son separables. Desde sus orígenes, la geografía política ha servido al arte de gobernar, fundamentalmente de ciertos Estados; pero esta disciplina pretende haberlo hecho desde la objetividad, casi siempre desde una óptica no sesgada. Esta contradicción es bastante problemática, y entiendo que invalida todo el planteamiento. [...] Los geógrafos políticos y otros especialistas deben decidirse por fin entre ser agentes de una imaginación que ha acarreado múltiples desastres a la humanidad o tratar de entender los rasgos comunes y las diferencias geográficas en sí mismas.

Dicho de otro modo, ya es hora de tomar partido. Pero antes es preciso que seamos conscientes de nuestros viejos hábitos de pensamiento y acción y que los superemos (pp. 151, 158).

Según Richard Matthew (citado en Nogué y Vicente, 2001), en la geopolítica teñida de verde, la geopolítica ambiental considera tres interpretaciones clásicas: la realista, la liberal y la marxista. La interpretación *liberal*, desde el enfoque economicista, utilitarista y pragmático del capitalismo (recordemos que la única alianza que el capitalismo hace es con el dinero, pues lo demás no importa), alude a la distorsión de la oferta y la demanda cuando los recursos (naturales) son escasos, lo que provoca un aumento de los precios de dichos recursos y la disminución de la oferta en el mercado de materias primas. Idílicamente, la interpretación liberal apuesta por los avances tecnológicos y el progreso de la civilización como factores para superar la escasez de recursos naturales.

En la interpretación *realista*, desde la perspectiva de la seguridad ambiental, y con base en el concepto de *escasez*, según Thomas Homer Dixon (citado en Nogué y Vicente, 2001), la escasez será la causa de los conflictos internacionales venideros; desde tres fuentes: “el cambio ambiental, el crecimiento de la población y las desigualdades sociales y de acceso a los recursos” (p. 201). Dixon menciona que en esta dinámica social y ambiental habrá sociedades ganadoras y perdedoras. Nogué y Vicente (2001) critican a Dixon por tener una visión demasiado *estatalista*.

Estos últimos autores anteponen el concepto (posmoderno y posestructuralista) de *sociedad de riesgo* para superar lo estatal en la geopolítica ambiental; así, los problemas se suceden, más allá de los espacios estatales, en los espacios marinos ajenos a los mares territoriales de soberanía estatal. Sin embargo, estos autores no consideran que los gobiernos en el ejercicio del poder político de los Estados, hasta ahora, no han estado a la altura racional de afrontar los problemas ocasionados por la relación de los territorios urbanos con los espacios naturales y rurales; además de la producción, el manejo y el control de la tecnología usada a favor de la energía fósil (petróleo, carbón...) para el uso del automóvil, las termoeléctricas, etcétera, provocando la contaminación atmosférica, por ejemplo.

Nogué y Vicente (2001) dicen que la interpretación *marxista* refiere a los conflictos Norte-Sur, producto de la explotación y la dependencia de recursos naturales por el gran capital que aceleran las contradicciones y los conflictos ambientales en el mundo.

Agregamos que, desde la perspectiva del Estado del *socialismo realmente existente*: Unión Soviética, China, República Democrática Alemana, entre otros, el manejo de los recursos naturales y el desmedido uso de las energías fósiles provocaron (y continúa para el caso de China, que tiene tasas de crecimiento anual por encima de 5%) severos estragos ambientales para sus territorios.

El gran capital de las empresas transnacionales que ha tomado por asalto China, para usarla como su “fábrica global”, en complicidad con la *nomenklatura* (burocracia “burguesa”) china que controla el poder político en este país, al menos desde el gobierno de Deng Xiaoping (1978) hasta el gobierno actual de Xi Jinping, desde el punto de vista de la producción, la fábrica global es insostenible ecológicamente con tasas de crecimiento económico por encima de 5% anual. Por lo mismo, China no puede ser un modelo, un ejemplo de sociedad sostenible para la humanidad actual y futura.

¿Qué entendemos por geopolítica, geopolítica ambiental y geopolítica desde la gente común? En el primer caso, sin caer en pormenores historicistas, nos concretamos a señalar contextualmente que la geopolítica proporciona conocimientos tácticos en el campo diplomático de los Estados, en las acciones que el mundo empresarial usa para su beneficio, junto a ciertos movimientos sociales que también aplican la geopolítica empíricamente. En los centros académicos, y desde posturas posestructuralistas particularmente, se da otro sentido a los estudios geopolíticos; alejados de la línea geopolítica de la confrontación y disputa de territorios por los Estados, dicha geopolítica analiza el mundo a partir de las relaciones sociales de producción y la subordinación de la clase trabajadora por los grupos de poder global y local; con otras particularidades contrarias a la obsesión por una geopolítica centrada en los Estados. La geopolítica posestructuralista presume ser en los hechos una corriente de tipo heterodoxa marxista.

Dada la gravedad de las situaciones de desigualdad social y deterioro de la Tierra, consideramos que es válido y actual hablar de una geopolítica ambiental, e insistir desde la geopolítica en general por los estudios de confrontación y expansión de los Estados nación, y, a la vez, enfocarnos tanto en las relaciones sociales de producción como en la producción del espacio, para hacer evidente las tropelías o abusos que las empresas transnacionales cometen aquí y allá en aras de su propio beneficio. Asimismo, la geopolítica trabajada en cuestiones ambientales tendrá que rebasar el eje del Estado y asumir otras perspectivas del no Estado, cuyo movimiento denuncie el daño provocado a la naturaleza por el sistema capitalista.

De tal manera que no sólo se trata de evidenciar las tácticas y las rivalidades que el poder estatal usa para el control de la población (con temor y coacción) y sus territorios, sino además de identificar las acciones que los grupos empresariales ejercen con capital en el mundo, a fin de obtener una tasa de ganancia por su actuar con afán de lucro. Estos grupos que detentan el poder económico y el control político legitiman socialmente sus acciones depredadoras contra la naturaleza, al fomentar, a su vez, entre la gente común, estilos de vida contrarios a la permanencia de la vida en la Tierra.

Por lo tanto, en pleno siglo XXI, existen voces que aluden a una geopolítica ambiental, de la biodiversidad, del cambio climático, entre otros términos, para referirse a un tema urgente que amerita, entre los académicos sociales, por ejemplo, no voltear la vista y la mente hacia otro lado dada la gravedad de la situación que la Tierra vive por culpa de la acción depredadora capitalista. Consideramos más pertinente el término de geopolítica

ambiental que los otros términos, porque el primero engloba no sólo el asunto de la biodiversidad, sino también el clima, la escasez del agua, etcétera. Así, no sólo es necesario acotar el término de geopolítica ambiental, sino usar este tipo de geopolítica para denunciar los atropellos que el modelo neoliberal comete, con sus campañas moralizantes, contra la tierra y sus recursos.

El modelo neoliberal, al actuar en la organización de los Estados, lo hace con políticas económicas a ser dictadas y acordadas en reuniones periódicas, tales como el Grupo de los Siete (G-7), denominados como los países más desarrollados del mundo, o el Grupo de los Veinte (G20) (que incluye a los países más desarrollados y a otros más), considerados como los más ricos del mundo. En esas reuniones periódicas, lejos de aflorar la preocupación central por resolver los problemas de la humanidad, como el deterioro ambiental por la indiscriminada explotación de los recursos naturales, únicamente les interesa resolver los problemas macroeconómicos y financieros de la economía capitalista en beneficio de las empresas transnacionales. En el contexto de la recuperación de los recursos de la Tierra, por la sobrexplotación que el capitalismo hace de ella, prácticamente se ha perdido desde la década de 1990.

Al respecto, Boff (2018) expresa que “el día 23 de septiembre -2008- se dio lo que se llamó el *Earth Overshoot Day*, es decir, el día de la superación de las capacidades naturales de la Tierra”. Por recuperarse. Esto es, el día en que la Tierra *pierde* la capacidad de producir más recursos debido al exceso de consumo que la humanidad hace de los ya existentes.

La crisis financiera de Wall Street estalló el 15 de septiembre de 2008 con severos descalabros económicos a nivel mundial. No obstante, pocos repararon en el Earth Overshoot Day de una semana después ante la agudización de recuperación de los recursos naturales por la Tierra.

De igual manera, la política de prevención es ineludible al concepto de desarrollo sostenible, el cual siembra entre la población el miedo o temor hacia el futuro (Garnier, citado en Tello, 2016); en conjunto, son acciones insuficientes para detener el ecocidio que el sistema capitalista ejerce contra la Tierra. Por lo tanto, no basta con trasladar la responsabilidad a los grupos sociales, de cuidar y conservar el ecosistema con estilos de vida menos consumistas, en todo caso, la asignatura pendiente y urgente es modificar la estructura del modelo económico del sistema capitalista, e igualmente de lo que quedó del *socialismo realmente existente*.

## 2. El Estado, los sistemas político-ideológicos y el neopopulismo

Los Estados nación desde la época colonial han caído en lo que algunos califican como *imperialismo ecológico*. Dicho imperialismo ecológico ha estado en función de la correlación de fuerzas entre Estados y el predominio de uno de ellos en determinada área de

influencia y época: casos representativos de Gran Bretaña, Estados Unidos, Unión Soviética-Rusia y China, ésta, aflorando a pasos agigantados, más allá de su caparazón de considerarse el *centro* global, indicado en su propio nombre, ya que *China* significa ‘tierra central’. En su época, estas naciones fijaron las reglas del mundo para su propio beneficio.

A nivel de mercado económico, buscando áreas de control espacial y social para la explotación de los recursos naturales y mano de obra, y, en lo comercial, para imponer sus productos en los lugares conquistados y controlados dentro de la dinámica de las relaciones económicas de dependencia desigual. Marx y Engels, en el *Manifiesto comunista*, hacen hincapié de lo anterior, en la forma de operar del sistema capitalista en otras escalas geográficas a las de las metrópolis. El Estado nacional burgués operó de manera aislada como sistema político-ideológico hasta la década de 1920, cuando la Unión Soviética apareció bajo un sistema socialista que algunos lo calificaron *de realmente existente*. Unos y otros Estados, no importando el sistema político-ideológico, atentaron contra los recursos naturales en su acontecer temporal.

A fines de la década de 1980, arrinconado el *socialismo realmente existente* por los hechos históricos contradictorios de las *nomenklaturas* burocráticas bajo el liderazgo de la Unión Soviética, junto a la presencia de las ideas posmodernistas fragmentadas que desmembraron la lucha social al llevar a ésta sólo a pequeñas parcelas, divorciadas y no integradas a un frente más amplio en lo nacional e internacional, aunado al discurso triunfalista occidental del “fin de la historia”, más la siembra neoliberal del individualismo, la competencia y la altivez, se erosionó la conciencia de lucha y la conciencia de clase en amplios sectores de las sociedades de los países del Norte y del Sur, posterior a 1989-1991.

En términos generales, muerto el socialismo real, con la caída del Muro de Berlín y la desaparición de la Unión Soviética, la sociedad global, durante la década de 1990, quedó huérfana de un referente de lucha social. Esta gente observó cómo el sistema capitalista quedó bajo la batuta de los Estados Unidos, que aceleraba su presencia en diversas áreas estratégicas del mundo, con la invasión de Medio Oriente (Afganistán, Irak...) y espacios del Magreb (Libia), durante esta década y la década del 2000. Estos hechos tuvieron como efecto el desplazamiento de la población en dirección sur-norte, especialmente de Medio Oriente y de África Subsahariana; esto fue acompañado por otras migraciones procedentes de Europa del Este y de América Latina, y destino final Europa Occidental y los Estados Unidos. Existen causas diversas en el desplazamiento de la población sur-norte, entre ellas los problemas ambientales.

Como reacción al aumento del flujo migratorio en los países receptores del Norte, en éstos empezó a cundir un discurso neopopulista (que no populista, porque al menos éste en América Latina se presentó en las décadas de 1930-1950) despolitizado y embrutecedor de amplios estratos sociales de Alemania, Francia y la Gran Bretaña particularmente; presentado con más virulencia en países como Polonia, Hungría y Grecia posterior al año de 2008. Décadas atrás, desde 1980, se aceleró la deslocalización de las empresas de los países desarrollados hacia nichos de mercado de los países en desarrollo.



### 3. La deslocalización de las empresas transnacionales

Harvey (2005), en su intento teórico de *acumulación por desposesión*, utiliza la metáfora de contracción espacio-tiempo para referirse a cómo el sistema capitalista busca lugares para invertir a largo plazo y obtener recursos naturales, mediante el tráfico de especies y plasmas orgánicos, con objeto de salir de sus crisis de sobreproducción en sus respectivas metrópolis y obtener materias primas allende sus fronteras. En otras palabras, estamos ante un saqueo de recursos naturales, e inversiones con margen de ganancia amplio en el largo plazo, cuando esas metrópolis imponen a los países pobres políticas económicas, laborales y ambientales laxas en su propio beneficio. Visto así, podemos hablar de una geopolítica ambiental de saqueo a través de la acumulación por desposesión con meridiana precisión.

En esta acumulación por desposesión, asistimos a un traslado de tecnología desde las metrópolis hacia la periferia en los países pobres que incide en el espacio, transformado por las relaciones sociales de producción. La articulación de la tecnología con el espacio aflora en la explotación de la naturaleza y del trabajo humano, cuyo resultado es no sólo la extracción de recursos naturales, sino también la contaminación ambiental provocada por el uso de tecnologías; éstas apoyadas en un marco de legislaciones laxas o tolerantes para que los dueños de los medios de producción contaminen el ecosistema con impunidad, particularmente en los países pobres.

### 4. Lucha de clases y conciencia de enemigo y especie

Así, crear empresas responsables con el medioambiente e invitar a los grupos sociales a cambiar sus estilos de vida a favor de la conservación de la naturaleza son cortinas de humo que esconden problemas estructurales bajo la responsabilidad del sistema capitalista:

La expresión “calentamiento antrópico” se basta para desviar la atención de mecanismos estructurales y concentrarla en personal los comportamientos individuales: para salir de la crisis ecológica cada uno de nosotros [...] debería asumir su responsabilidad y cambiar su “estilo de vida” [...], los empresarios produciendo tecnologías verdes, y los consumidores, utilizándolas. En ese marco ya no se plantea la cuestión de cambiar las relaciones sociales; el combate para la estabilización del clima se vuelve esencialmente una cuestión personal de ética [...]. Clases, desigualdades sociales, lobbies capitalistas y estructuras de poder desaparecen de la escena como por encanto en beneficio de una culpabilización del individuo (Tanuro, 2011, p. 68).

En general, compartimos con Tanuro su denuncia referente a remitir al individuo los males ecológicos, sin que el sistema capitalista asuma su responsabilidad criminal de atentar contra la conservación de la Tierra. Sin embargo, no podemos pasar por alto que, mediante la falsa conciencia del aburguesamiento mental en amplias capas de la sociedad,



éstas reproducen estilos de vida depredadores que la burguesía ostenta por norma, y que unos más que otros labran el camino hacia el suicidio colectivo. Entonces, la cuestión va más allá de lucha de clases y de estructuras económicas dentro del sistema capitalista. Coincidimos con el autor: empecemos por eliminar el sistema capitalista y, paralelamente, la falsa conciencia entre amplias capas de la población mundial.

El fenómeno del neopopulismo ha obstaculizado la lucha social en distintas latitudes, donde la movilización social, bajo otras circunstancias, al buscar un cambio de sistema económico, político y social, tiene ante sí un delicado reto inmediato: que amplias masas sociales desposeídas recobren las conciencias de lucha y de clase (eliminadas por la presencia de una falsa conciencia en ellos, y a favor del sistema dominante). Estas dos conciencias tendrán que sumar la *conciencia de especie* (Toledo, 2015). Más allá de que no compartimos la postura de este autor de eliminar o hacer a un lado la conciencia de clase, citaremos lo que dice Toledo sobre la conciencia de especie:

Más que pensar en una conciencia de clase, en la crisis de la modernidad es necesaria una conciencia de especie, una conciencia planetaria, pues hoy toda la batalla emancipadora, por muy localizada o focalizada que sea, se pone del lado de la destrucción o del lado de la resistencia. La política ha entrado de lleno a la era planetaria (p. 35).

Contar con conciencia de especie permitirá, primero, que los seres humanos asuman una postura política de lucha social a fin de hacer frente, por diferentes medios, al ecocidio que el sistema capitalista dominante provoca con el exceso de producción, la competencia y la acumulación de riqueza bajo la explotación del factor trabajo, pauperizando a los grupos sociales y degradando la naturaleza. De igual manera, la conciencia de especie en la población permitirá eliminar en ésta sus estilos de vida depredadores, y, junto a la conciencia de clase y lucha, enfrentar y combatir al sistema capitalista opresor.

## 5. Hegemonía político-cultural en el espacio cognitivo: falsa conciencia y estilos de vida social

Nos parece que, en general, el planteamiento de los estudios que hizo Antonio Gramsci sobre la hegemonía son acertados, porque nos permite ubicar la forma y el modo de operar del sistema dominante sobre amplias capas de la sociedad, a fin de cambiar su mentalidad, referido al espacio cognitivo, y controlarlas bajo sus propios intereses. Uno de esos intereses es que la propia población legitime a quienes aspiren a controlar el poder político-económico; la legitimación, el poder la obtiene por conducto de los sistemas educativos que estructuran una conformación social con “valores” liberales del tipo del individualismo, el egoísmo y la competencia... En la vida cotidiana, sembrando información a menudo falsa y distorsionada, porque lo importante “no es lo que se dice, sino lo que entiende la gente” (Moya, 2014). Además, el sistema dominante siembra, en el espacio cognitivo de

la memoria de corto, mediano y largo plazo de las personas, la ideología del consumo en los distintos estratos sociales de la población, por ejemplo, entre los pobres y el *consumo compensatorio* (compra de artículos con bajo valor agregado).

Si en los estudios geopolíticos queremos ir más allá del eje de estudio sobre el Estado relacionado con la confrontación y disputa territorial entre los Estados, la geopolítica ambiental podrá encontrar esa perspectiva de estudio en el ámbito microespacial, es decir, en la disputa que empresas transnacionales hacen entre sí, sea el caso de los servicios digitales, por el control mental y cognitivo de la población. Han (2012) refiere que la gran virtud de Foucault fue haber denunciado cómo el poder controlaba el cuerpo humano, especialmente el de la mujer y el de la clase trabajadora; Han agrega que, además de ese control, el poder se afana por controlar la mente humana a través del emprendimiento (donde la población se autoexplota ahora) y llevando a la población, especialmente joven, a la obsesión por el tecleo digital. Nocivamente, esta práctica que refuerza el individualismo y un mundo feliz hace que la persona caiga en un individualismo extremo; que cuando se manifiesta públicamente lo hace para evidenciar su ego; mientras que, en temas relacionados con los compromisos sociales y ambientales, el egocéntrico se manifiesta con el “me gusta”, o con impropios agresivos de racismo y xenofobia contra el otro, así como indiferencia hacia la Madre Tierra. Estamos ante una evidencia más del neoliberalismo y sus efectos sociales en beneficio del sistema dominante, en el cual las organizaciones no gubernamentales están inmersas.

## 6. Organizaciones no gubernamentales (ONG) y simulación en lucha ambiental

Las ONG son instancias intermediarias entre los grupos de poder y la sociedad. En América Latina, empezaron a proliferar desde la década de 1980 para controlar y desmovilizar a la población en resistencia mediante programas asistencialistas. Las ONG no cuestionan el orden establecido ni buscan un cambio de estructuras; además, consideran la lucha de clases como un asunto del pasado. Para Petras y Veltmeyer (2002), las ONG son un “nuevo tipo de colonialismo cultural y económico [...]; son la policía intelectual [...], filtran tópicos y perspectivas que proyecten una perspectiva de análisis y lucha de clases” (pp. 171, 177). Las ONG actúan en muchos campos o temas de índole social, y también ecológica; hasta ahora, predominan las ONG defensoras de los derechos humanos; las hay también en cuestiones ambientales.

Las ONG son la punta de lanza del sistema económico y político para tener maniatada a la población pobre y a la naturaleza. En lo ambiental, las grandes corporaciones transnacionales dedicadas a las energías fósiles buscan en primera instancia el control de las ONG ambientalistas; algunas de estas organizaciones con reconocido prestigio internacional son seducidas por el poder del dinero, convirtiendo la lucha ambiental en una simulación para garantizar, con el deterioro de la Tierra, donaciones de dinero para beneficio particular y de la organización que se representa.

Ajenos a las ONG, poblaciones rurales e indígenas de América Latina dan la batalla para defender sus recursos naturales y los espacios donde desarrollan su cotidianidad. Toledo (2015) reitera en distintos trabajos de investigación que quienes más se movilizan socialmente, por ejemplo, en México, son hasta ahora las comunidades rurales. Generalmente, con costos altos para esos pueblos donde los líderes son apresados o muertos, a dictado de los grupos de poder que envían a sus sicarios para amedrentar, eliminar y desmovilizar a personas y comunidades rurales. La cartografía de la geopolítica ambiental de la muerte por la defensa de la Tierra abarca a países y localidades pobres del mundo. En países con diversidad biológica de América Latina, como Brasil, Colombia y México, es común la modificación hacia el aumento del número de muertos plasmados en una cartografía ambiental de la muerte.

## 7. Estudios de caso de deterioro ambiental

El uso indiscriminado que el sistema capitalista depredador hace contra los recursos naturales y la biodiversidad de la Tierra carece de justificación racional. Quienes administran la figura del Estado, que nació burgués, actúan como si quisieran revertir el daño que han hecho a la Pachamama hasta ahora, pero sus acciones han sido tibias e insuficientes, las cuales se explican porque esos administradores defienden el *status quo* que garantiza la sobrevivencia del marco legal de control político para el funcionamiento gubernamental del Estado por una minoría cobijada en el poder estatal para su propio beneficio. Y no importa que la Tierra ya no dé para más; en ese sentido, Boff (2018) dice que:

en 1961 bastaron la mitad de los recursos de la Tierra para satisfacer las necesidades de la humanidad ese año. En 1981 fue necesaria toda la Tierra. En 1995 superamos en un 10% su capacidad de producción y esto aún era soportable. En 2008 sobrepasamos el límite del 30% y la tierra nos da señales inequívocas de que está perdiendo fuerzas (p. 21).

Desde la geopolítica ambiental con un discurso políticamente incorrecto, no basta denunciar la depredación que el sistema capitalista hace contra la naturaleza y la clase trabajadora, sino también destacar el caso lamentable de la quema de combustibles fósiles que ha provocado la dislocación del clima con un aumento paulatino de la temperatura en la Tierra, que da como resultado un cambio climático capitalista; lejos de los negacioncitas de derecha y ultraderecha, ese cambio es ocasionado por la actividad humana, lo que se avecina es un gran conflicto geopolítico que va más allá de la categoría de Estado.

Al caso, Fisas (2019) menciona:

Con toda probabilidad el principal conflicto geopolítico que viviremos en las próximas décadas será el derivado del cambio climático, confirmando el enorme peso que siempre ha tenido el medio ambiente en el campo de la geopolítica, aunque se haya reconocido tardíamente su aspecto multidisciplinar (p. 8).

Tanuro (2011) ha denunciado cómo históricamente el sistema capitalista apostó por energías fósiles y baratas para aumentar el margen de ganancias con escasa inversión. Ya desde fines del siglo XIX y principios del XX, hubo descubrimientos de alternativas para generar energías limpias mediante el aprovechamiento del sol y los mares, pero se optó por el manejo del carbón y del petróleo para generar electricidad. El mismo caso sucedió para los medios de transporte, donde grandes empresas petroleras y automovilísticas presionaron para frenar el transporte público alternativo, y además impusieron infraestructuras y estilos de vida en la población, con estatus social garantizado, para consumir indiscriminadamente los automóviles particulares a base de energía fósil que contaminan la atmósfera de la Tierra, provocando el calentamiento global y el cambio climático capitalista; siendo evidente en el Ártico.

Al respecto, Fisas (2019) expresa lo siguiente:

Si bien ya es conocido que el calentamiento global y el cambio climático correspondiente afecta a todo el planeta, es menos conocido que ello se produce dos veces más rápido en el Ártico que en el resto del mundo. Es lo que en climatología se llama la “amplificación ártica”, y es el aviso de que todo lo que ya está pasando en el Ártico es el preludio de lo que nos viene encima si no logramos revertir las dinámicas actuales (p. 26).

Asimismo, este autor destaca: “Las empresas petroleras y de gas son las que más emiten CO<sub>2</sub> a la atmósfera” (p. 36). En consecuencia, el deshielo polar y el aumento del nivel del mar en las líneas de costa de regiones tropicales son otras evidencias de lo que ocurre en el Ártico, pero también en la Antártida. Por lo tanto, estamos ante un aumento de la temperatura terrestre y depredación de sus recursos naturales, provocados por la producción industrial y por los irracionales estilos de vida del sistema capitalista. Quien escribe estas líneas, cuando realizaba trabajo de campo en la provincia de Tierra del Fuego, Argentina, en noviembre de 2018, reflexionaba al caminar por distintos parajes de dicha provincia y concluía que la locura humana depredadora, más temprano que tarde, iba a terminar devastando igualmente la naturaleza forestal y faunística (entre ellos a los pingüinos) de aquellas latitudes.

## 8. Alternativas ambientales

En el contexto del discurso políticamente correcto de la burguesía intelectual, amparada en la torre de marfil que ésta construye en universidades y centros de investigación, creemos en una geopolítica ambiental construida y articulada en la praxis política, entre la población pobre y vulnerable e integrantes científicos, que se sacudan a su vez el carácter regresivo del mote de burguesía intelectual para tomar partido a favor de la gente pobre y de la Madre Tierra.

De tal manera que, bajo la pregunta que en su momento hizo el que fuera director de la UNESCO, Koichiro Matsuura (2008): “¿Puede salvarse todavía la humanidad?”, consideramos que sí, siempre y cuando hagamos cambios drásticos estructurales al eliminar el sistema capitalista; que la ciencia tome partido por los pobres y la naturaleza, y que la población mundial abandone los estilos de vida depredadores practicados hasta ahora. No obstante, de acuerdo con las evidencias actuales de ese sistema depredador, y de quienes detentan el poder global, así como lo visto en la gente común, no hay indicios de buscar cambios drásticos ajenos al sistema capitalista. Por ejemplo, ciertos líderes de ONG que se manifiestan contra el cambio climático global durante el primer trimestre de 2019 han declarado que se manifiestan dentro del sistema capitalista y que cooperan con quienes administran la figura del Estado británico, a fin de no mostrar rasgos radicales que ahuyenten a la población en las manifestaciones por un cambio.

Matsuura (2008), en la respuesta a su pregunta, plantea como salida la armonización entre el crecimiento económico y el desarrollo sostenible. Es obvio que esa armonización, rescatando los derechos que debe tener también la Tierra, y el decrecimiento económico, Matsuura la plantea sin salir del sistema capitalista, lo cual se nos antoja sin sentido, dado que, para empezar, el concepto de desarrollo sostenible fue sembrado por la Comisión Bruntland para ser estrenado en la Cumbre de la Tierra en 1992, que en el fondo busca garantizar los recursos naturales para el sistema capitalista en el futuro. Además, se ha hablado mucho de decrecimiento económico después de la crisis de 2008 sin que haya indicios por las grandes potencias y los países emergentes de frenar la locura de crecimiento económico global anual por encima de los dos puntos porcentuales.

*Luis Darío Salas Marín*

Universidad Nacional Autónoma de México

## Referencias

- AGNEW, J. (2005). *Geopolítica. Una revisión de la política mundial*. Madrid, España: Trama.
- BOFF, L. (2018). *Liberar la Tierra*. Madrid, España: San Pablos
- FISAS, V. (2019). *Geopolítica del ártico. La amenaza del cambio climático*. Barcelona, España: Icaria.
- HAN, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio* (trad. A. Saratxaga Arregi). Barcelona, España: Herder.
- HARVEY, D. (2005). *Espacios de esperanza* (trad. C. Piña Aldao). Madrid, España: Akal.

- MATSUURA, K. (2008). “¿Puede salvarse todavía la humanidad?”. Recuperado de [www.nacion.com](http://www.nacion.com)
- MOYA OTERO, J. (2014). *La ideología del esfuerzo*. Madrid, España: Catarata.
- NOGUÉ FONT, J. Y J. VICENTE RUFÍ (2001). *Geopolítica, identidad y globalización*. Barcelona, España: Ariel.
- PETRAS, J. Y VELTMEYER, H. (2002). “Las organizaciones no gubernamentales (ONG) al servicio del imperialismo”. En *El imperialismo en el siglo XXI. La globalización desenmascarada*. Madrid, España: Popular.
- TANURO, D. (2011). *El imposible capitalismo verde*. Madrid, España: Los Libros de Viento Sur.
- TELLO, R. (ed.) (2016). *Jean-Pierre Garnier. Un sociólogo urbano a contracorriente*. Barcelona, España: Icaria.
- TOLEDO, V. (2015). *Ecocidio en México*. México: Grijalbo.

# **Reseñas bibliográficas**



FISAS, Vicenç: *Geopolítica del Ártico,  
La amenaza del cambio climático.*  
Barcelona: Icaria Editorial, 2018

La importancia del cambio climático provocado por un capitalismo desenfrenado ha sido analizado desde diferentes perspectivas: físicas, económicas, sociales. En este libro se analiza desde un punto de vista geopolítico, estudiándose el Ártico y su vital importancia ante el aumento de la temperatura en el planeta.

Cómo el propio autor indica, el libro pretende poner a disposición del gran público de manera didáctica y comprensible, los elementos más destacados de la agresión que sufre el Ártico y las consecuencias que ello comporta. Este es el aspecto que hay que destacar del mismo: una adecuación educativa muy clara y concisa de los conceptos más importantes a nivel de educación primaria y secundaria para comprender y explicar la situación actual ya que es vital, pues sin su existencia como continente helado se rompe el frágil equilibrio ecológico de la Tierra.

Ante este grave problema analiza cuatro posicionamientos respecto al tema. Los primeros son los que sin ser causantes del problema no hacen nada ya que esperan sacar pingües beneficios del deshielo del Ártico. Los segundos están formados por los que conociendo el problema hacen lo posible para destruir el ecosistema en función de sus intereses económicos y militares. El tercer grupo está formado por los que adoptan una postura pasiva por no afectar a sus intereses. Frente a estas tres actitudes se encuentra un grupo que consciente de lo que puede significar este proceso de deshielo adoptan una postura crítica y constructiva.

A partir de este planteamiento estudia los siguientes aspectos. La centralidad de dimensión medioambiental que exige un estudio holístico ya que en los ecosistemas todo está interconectado y lo que sucede en un lugar tiene repercusiones en otras latitudes en un efecto dómينو; por ejemplo, el deshielo determinaría un aumento de la superficie de agua que conllevaría la desaparición de playas y cultivos en zonas de baja latitud, la inundación de ciudades litorales, siendo el caso más emblemático el de Venecia, pero, sobre todo, disminuirá el efecto rebote de las radiaciones solares debido a la blancura de la masa helada, esto traería un progresivo aumento de las temperaturas, aspecto que ya está comprobado. Analiza esta cuestión a partir de informes y datos científicos.

El rápido calentamiento y deshielo del Ártico, que podría quedarse sin hielo en 30 años, facilita la apertura de importantes rutas de navegación que terminarán destruyendo el ecosistema. Se apuntan tres: 1) la ruta del Norte que bordea la costa rusa; la ruta del Noroeste que va desde Alaska hasta el Canadá; y 3) la ruta central que iría desde el estrecho

de Bering hasta Islandia y de ahí se dirige a Europa y Estados Unidos. A esto hay que añadir la importancia que el turismo ártico está teniendo, y que afecta indirectamente a la destrucción.

En el capítulo tercero analiza los recursos económicos: oro, platino, diamantes, petróleo, gas natural paladio, cobalto, níquel, etc., motivo por el cual en 2012 se creó un consorcio denominado "*Circum Artic Mineral Resources Project*" formado por Canadá, Dinamarca, Finlandia, Noruega, Suecia y los Estados Unidos, para la extracción de materias primas.

En función de su potencial económico se plantea el autor la posibilidad de la militarización del mismo, analizando los intereses de los países árticos: Canadá, Dinamarca que posee Groenlandia, Estados Unidos, Noruega y Rusia.

Por último, se hace relación a diferentes temas como las reclamaciones territoriales, los organismos del Ártico, la Unión Europea y el Ártico, y algunas organizaciones que trabajan para el mismo. En sus conclusiones finales destaca que no hay tiempo para pequeñas reformas ya que es necesario un radical cambio de mentalidad y desmontar un sistema económico obsoleto y destructivo, construyendo otro que pueda parar en seco el mal ya realizado. Esto supondría un cambio en la escala de valores que consolidase una democracia ecológica.

*Clemente Herrero Fabregat*  
Universidad Autónoma de Madrid

LUNA SAN EUGENIO, Ana y PULPILLO LEIVA, Carlos (eds.): *Prensa, poder y opinión pública: de la lucha por la libertad de expresión a la era de la posverdad*. Alcalá de Henares: Cedrus Histórica, 2019.

Llevar a cabo un análisis certero sobre el triángulo que componen la prensa, el poder y la opinión pública no es una tarea sencilla. Sin una delimitación concreta de materia o de tiempo, la amplitud del tema objeto de estudio se antoja inabarcable. Esta cuestión no ha pasado inadvertida para los editores: de este modo lo advierten en su introducción. Así, explican que el libro no fue concebido como un ensayo completo de la cuestión, sino como un acercamiento a ésta desde la perspectiva de una veintena de estudios de caso concretos.



Los trabajos de investigación que componen la obra son muy diversos. De ellos quizá pueda inferirse cierto afán por huir de los grandes temas que con frecuencia monopolizan esta clase de estudios. La obra arranca con dos trabajos que abordan dos asuntos concretos enmarcados en la España del siglo XIX: el fomento de republicanismo en La Rioja a través de los periódicos y la relación entre la prensa y la opinión pública en España frente a la cuestión de Italia.

A continuación, el libro se sumerge de lleno en varios casos enmarcados en la Restauración borbónica: las campañas militares en Marruecos, el impacto de la Primera Guerra Mundial en Asturias, la influencia de la revolución alemana de 1918-19 en España, el porvenir del diario *La Acción* y una pequeña revisión sobre las noticias de sucesos.

La lectura detallada de estos casos permite al lector esbozar algunas ideas sobre los mecanismos y las dinámicas presentes en el triángulo anteriormente citado. Y no es difícil percibir que hay un elemento preponderante en la ecuación: el Poder.

La obra continúa, dando un pequeño salto, con dos casos situados en Estados Unidos. El primero de los trabajos profundiza en los pormenores de *Ibérica: por la libertad*, una publicación española de perfil antifranquista, publicada en aquel país americano por Victoria Kent y Louise Crane. El segundo analiza cómo se utilizó el comic como elemento de propaganda durante la Guerra Fría.

El siguiente bloque entra de lleno en la prensa y las dictaduras. Se analizan dos semanarios publicados durante el franquismo, *Doblón* y *El Caso*. A continuación, se estudian tres casos de América Latina: Cuba, Argentina y Paraguay.

Los siguientes trabajos tienen como hilo conductor, además, la figura de la mujer, en la que destacan los estudios de varias publicaciones durante el franquismo (*Ecclesia*, *Volad y Para nosotras*), una investigación sobre la cultura política de las mujeres en el exilio a través del boletín de la Unión de Mujeres Españolas y un pequeño acercamiento al papel de la mujer en el mundo del periodismo. La obra finaliza con dos trabajos que se sumergen en el siglo XXI: un excelente análisis de cobertura mediática en España del conflicto de Siria y de Yemen y una comparativa sobre cómo la prensa ha cubierto el referéndum del Brexit de 2016 y cómo cubrió el referéndum de 1975 sobre la permanencia del Reino Unido en las Comunidades Europeas.

La obra se perfila como un compendio de breves trabajos de investigación, de perfil académico, sin una conexión metodológica o un hilo común. De este modo, sus capítulos pueden ser leídos de forma individual. Quizá por tener estas características, el libro carece de unas conclusiones globales, y corresponde al lector reflexionar sobre los elementos que los respectivos autores presentan en sus trabajos.

Se trata, en definitiva, de una obra académica, destinada prioritariamente a los investigadores de este campo del conocimiento de un gran valor educativo y didáctico. Cómo se ha repito multitud de veces en esta sección, el objetivo final de las Ciencias Sociales es la situación crítica e imaginativa del estudiante en la sociedad en que vive, en este sentido este libro es una muy buena aportación a este fin ya que el tema planteado: prensa, poder y opinión pública es uno de los claves para entender la manipulación mental en el mundo actual.

*María Montserrat Pastor Blázquez*  
Universidad Autónoma de Madrid

RUIZ MARTIN, Javier: *El callejero maldito*: Madrid, Editorial Funambulista, 2018.

La colección LITERADURA de la editorial El Funambulista presenta muchos títulos de gran valor educativo y didáctico, ya se comentó en esta sección la obra de Loreto Urraca sobre la colaboración del franquismo con el nazismo en Francia. Ahora se presenta una curiosa y original obra que nos presenta a una serie de personajes que se encontraban en el callejero de Madrid, y que tuvieron gran importancia durante la Guerra Civil Española y la posterior dictadura franquista. El autor de esta guía callejera ofrece al lector la oportunidad de hacer un recorrido urbano en el que conocerá, de viva voz, alguna de las infamias que cometieron durante el convulso período de la Historia de España que supuso la contienda. El método que se utiliza es una supuesta entrevista con ellos en el momento actual.

De esta forma pasan ante el lector una serie de personajes que aún conservaban calles en Madrid y otras poblaciones. Se entrevista a los generales Yagüe, Mola, Moscardó, Varela, Dávila, Sagardía Ramos, Asensio Cabanillas, y los civiles el Algabeño, Juan Pujol, Conde de Mayalde, Eduardo Aunós, y se hace referencia al Crucero Baleares. Este novedoso método, una hipotética entrevista con personajes que ya han fallecido permite con una gran claridad conocer dos aspectos importantes: su ideología y sus acciones en la guerra. Además, es un método didáctico que permite al alumno de los últimos cursos de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato conocer con un lenguaje sencillo el devenir histórico reciente de España. Vamos a fijarnos en unos personajes de los que se mencionan en el proceso de la Guerra Civil Española.

El general Mola, director de la conjura militar que desembocó en la cruenta guerra civil, tenía una calle dedicada al mismo, la actual Príncipe de Vergara, pero hasta la aplicación de la Ley de Memoria histórica por el Ayuntamiento de Madrid, un pasaje llevaba su nombre. La entrevista con una persona que murió hace más de ochenta años (1937) muestra su ideología ultraderechista cuando se reafirma en la necesidad de salvar a España ya que "la izquierda era y es antiespañola y nuestra obligación de salvar a España ha de ser considerada como un acto de patriotismo" acto que costó la vida a más de 500.000 personas, aparte los de la represión de la posguerra. Iniciada la sublevación fue el jefe del ejército del norte.

Andalucía, feudo del general Queipo de Llano, fue el foco del que partió una columna dirigida por el posterior general Yagüe que teniendo seguro su flanco izquierdo, frontera portuguesa con una dictadura simpatizante de las tropas sublevadas, se encaminó hacia Madrid. En su ruta se cometieron auténticos actos de barbarie como fue las ejecuciones de Mérida, pero sobre todo, las de Badajoz en agosto de 1936. En la hipotética entrevista ante

una pregunta Yagüe afirma que "Claro que fusilamos. ¿Cómo iba a llevarme conmigo a cuatro mil rojos, cuando mi columna avanzaba a contrarreloj? ¿Habría debido dejarlos en libertad para que volvieran a convertir Badajoz en una capital roja?" Según testigos la sangre corría por las calles para afianzar una conquista militar.

Siguiendo a esta columna, después de la toma de Talavera de la Reina, se planteó el dilema de seguir a Madrid o dirigirse a Toledo donde el general Moscardó estaba resistiendo los ataques de las fuerzas leales a la República. El general Franco se decidió por esta última opción ya que le daría gran notoriedad en un momento en el que sería nombrado Jefe de estado, generalísimo, obteniendo un poder personal que se prologó cerca de cuarenta años. En la supuesta entrevista Moscardó, respecto a los rehenes que retuvo, afirma que "hubo fusilamientos dentro del Alcázar.... Por supuesto, y estoy orgulloso de haberlo hecho. Me asistía, nos asistía la convicción de que aquel régimen estaba podrido y era malo para la patria"

De esta forma la columna que salió de Andalucía en agosto llegó a las puertas de Madrid a principios de noviembre de 1936, iniciándose un cerco de la ciudad dirigido por el general Varela, entrevistado también en el libro. La ciudad resistió bajo el lema "No pasarán hasta que fue tomada por el ejército rebelde a la Republica el 28 de marzo de 1939.

Muchos más personajes, citados anteriormente, se entrevistan. Todo este material que contiene el libro puede permitir al profesor que los alumnos se sitúen de una forma amena en el contexto de la guerra civil española y la posterior represión. En este sentido la didáctica de las ciencias sociales debe ampliar con nuevos materiales, lectura y comentario de textos, su metodología.

*Clemente Herrero Fabregat*  
Universidad Autónoma de Madrid

## RECENSÃO A DOIS LIVROS

BONA, C.: *La nueva educación: los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, 2015

ROYO, A.: *Contra la nueva educación: por una enseñanza basada en el conocimiento*. Barcelona: Plataforma Editorial, 2016.

Certas leituras ganham sentido se feitas em conjunto. É o caso dos dois livros que são objecto desta recensão: não obstante terem sido publicados em Espanha, na mesma cidade, em 2015 e 2016, tornam-se contributos relevantes para a análise das mudanças operadas neste século nos sistemas educativos públicos de diversos países.

Os seus autores, César Bona e Alberto Royo, são professores, respectivamente, do ensino básico e do ensino secundário, as suas idades distam um ano, assim como os seus livros. Terão tido uma formação profissional com pontos de contacto, além de que a lei, bem como as linhas curriculares que regulam a sua acção, pelo menos nos aspectos mais gerais, são as mesmas. Estas aproximações não reduzem, porém, a distância conceptual que os separa no respeitante à educação escolar e ao papel do professor: os seus textos, e as muitas entrevistas que, a propósito deles, deram, ilustram bem o dissenso entre o que se designa por “educação tradicional” e “educação nova”, acentuado na passagem do século XIX para o XX e retomado, em todo o seu esplendor, na passagem do XX para o XXI. Para melhor se perceber o supradito, atentemos, de seguida, em cada um dos autores e em cada um dos livros.

Bona defende, com manifesto entusiasmo, alguns dos princípios atribuídos à “educação nova” com as actualizações que a mais recente lógica da globalização e das tecnologias imprimem. É nesta ligação, nada explícita, que o livro evolui, num registo marcadamente autobiográfico, tanto em termos de texto (organizado em trinta e três pontos) como de anexos (onde apresenta o esquema da sua sala de aula, trabalhos dos alunos, fotografias dos alunos e com eles). Não é de somenos importância o facto de a redacção da obra ter acontecido durante o ano de interrupção do ensino, na sequência de um dos vários prémios que recebeu (do Ministério da Educação, em reconhecimento pelo seu empenho no combate ao absentismo e insucesso) e da designação como o “melhor professor de Espanha” (em virtude da participação num concurso que elege o melhor professor do Mundo). Neste “cenário mediático”, como reconhece, tornou-se uma personalidade “influyente” e “inspiradora”, realizando conferências, visitando escolas e faculdades, participando em congressos de educação em vários locais do mundo.



Voltando ao livro, Bona começa por explicar, por um lado, a sua opção pela docência, muito por influência de professores que teve, e, por outro lado, a importância da aprendizagem que legisladores e educadores têm de fazer ao longo da vida, com base, sobretudo, em boas práticas. Apresenta, de seguida, a tese de que a escola tem de mudar e com a urgência que o compromisso em relação ao futuro próximo justifica: de facto, a construção de um “mundo melhor” passa inevitavelmente pela formação de seres íntegros, que possam expressar-se na sua plenitude e participem, de modo construtivo, na sociedade. E isso depende substancialmente da paixão que o professor nutre pela sua profissão e pelo que o rodeia.

A inovação pedagógica implica, pois, diversas frentes, que o autor expõe numa estrutura do tipo “explicação-ilustração”: o conhecimento, de que o professor não é único detentor, deve estar ligado à vida e ser usado na resolução de problemas que ela coloca; a criatividade e o espírito crítico, o “aprender a aprender” e o “ser tecnológico”, devem ter lugar de destaque, bem como as atitudes e, sobretudo, as emoções; a resiliência e a flexibilidade são fins a ter em conta, a par da imaginação e da curiosidade. Neste cenário, destinado a “promover a cooperação, educar por empatia”, levam-se os alunos a conhecerem-se, a sentirem-se investigadores, a serem capazes de falar em público, a sentirem-se felizes, em vez de os tornar “produtos avaliáveis”. Manter uma mente aberta, criar situações estimulantes, e estabelecer pontes com o meio, consolidam a possibilidade e a responsabilidade que os professores têm de dar voz às crianças.

No paralelismo que acima estabelecemos, poder-se-ia pensar que Royo, por oposição a Bona, a quem, de resto, se refere, seria o defensor dos princípios atribuídos à “educação tradicional”. Não é tão simples assim: detendo-se na discussão da antinomia, centra-se na preocupação que entende ser a de todos os professores: saber como tornar os alunos intelectualmente robustos, capazes de valorizar e apreciar os bens culturais. Num registo mais académico, onde o cepticismo e alguma ironia marcam presença, examina os “dogmas” que dão corpo a uma “pedagogia oficial”, acolhida tanto pela esquerda como pela direita, que “despreza o conhecimento, apostando na felicidade ignorante e na empregabilidade de ocasião”. Esta declaração, que consta na badana do livro, é continuada no *Prólogo*, assinado por Antonio Muñoz Molina, que se detém na identificação dos responsáveis pela dita pedagogia e nos seus contornos mais evidentes.

Tais “dogmas” inspiram os títulos dos diversos capítulos: conhecimento em declínio, totalitarismo inovador, tecnologia e criatividade, tirania das emoções, empregabilidade, metodologias da moda; sem deixar de lado, os múltiplos “charlatães” que os veiculam – com exclusão dos professores, apresentadas, sobretudo, como vítimas –, assim como as consequências que têm no sistema de ensino.

Reafirmando a importância da memorização, uma das capacidades mais perseguidas, mas que a escola deve promover com base em conteúdos disciplinares, nota a insistência na ideia de que, por se encontrarem na *internet*, não será necessário esforço para os apren-

der. A abordagem didáctica estruturada dará lugar à abordagem lúdica, estribada nos interesses e necessidades dos alunos, com vista a promover o seu bem-estar, numa relação igualitária com o professor. Ora, estamos perante uma falácia que incentiva não só a ignorância como também o narcisismo. Na verdade, nem a motivação nem a curiosidade desaparecem quando o professor, adulto e culto, se empenha em que os seus alunos adquiram qualidades cognitivas, cívicas e morais que integram o perfil da pessoa educada. É, de resto, essa a função do professor, se enquadrada no desígnio da escola pública ocidental e que importa manter no que ela, não obstante as derivas pelas quais tem passados, revela de mais positivo.

Sublinha o autor ser particularmente positivo pugnar para que todos os alunos, mais e menos favorecidos sob o ponto de vista social, consigam chegar às mesmas aprendizagens, equilíbrio que ficará em risco se substituirmos os conteúdos que sustentam o pensamento pela “felicidade” imediata e se convertermos os professores em animadores. Ora, é a escola pública, com fins igualitários, que Royo considera estar em risco: o “permanente descrédito” de que é alvo, como estratégia para fazer valer o sistema privado, tem tido os seus efeitos, nomeadamente em termos do desânimo dos professores que são, afinal, o seu sustentáculo. Por isso, diz, escrever o livro, ajudou-o a “não cair nesse desânimo”, além de ser “um acto de resistência, de legítima defesa”.

Aonde nos conduz a dupla leitura proposta? A um impasse no sentido de nos confrontarmos com duas interpretações de sentidos opostos face a uma mesma realidade, sem que se vislumbre uma saída? Poderá ser assim, mas supomos que os leitores comprometidos com o actual debate educativo que as decisões tomadas nos sistemas de ensino suscitam, irão mais além. Mas para isso, terão que procurar contributos complementares, pois em ambos os textos surgem questões, algumas delas sobrepostas, que não são inteiramente explicadas, sendo que nem o seu cruzamento o permite fazer.

*Maria Helena Damião*

Professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da  
Educação da Universidade de Coimbra e Membro do Centro  
de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da  
Universidade de Coimbra – Portugal

### Enfoque y alcance

La revista electrónica de investigación educativa del Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad Autónoma de Madrid tiene como objetivo la divulgación de investigación en didácticas específicas, con atención especial a las áreas de didáctica de la matemática, ciencias experimentales y sociales. La revista está dirigida a todos los profesionales de la enseñanza y también a los alumnos.

### Periodicidad

La revista cuenta con una periodicidad de publicación semestral.

### Proceso de evaluación por pares

Los artículos serán revisados por dos evaluadores externos que emitirán su valoración sobre los mismos, y la conveniencia o no de su inclusión en la revista. En caso de evaluación dispar se recurrirá a un tercer evaluador. Todos los trabajos serán originales para ser sometidos a evaluación de los mismos y a su publicación.

### Política de acceso abierto

Esta revista proporciona un acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio de que ofrecer al público un acceso libre a las investigaciones ayuda a un mayor intercambio global de conocimiento.

### Indización

Didácticas Específicas se encuentra indexada en las siguientes bases de datos: Dialnet, ISOC, Latindex, MIAR, CIRC, Qualis-CAPE (B1) y Dulcinea.

