



REICE

RINACE

Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

ISSN: 1696-4713

REICE

**Revista Iberoamericana sobre Calidad,
Eficacia y Cambio en Educación**

**Enero 2016 – Volumen 14, número 1
doi: 10.15366/reice2016.14.1**

**rinace.net/reice/
revistas.uam.es/reice**



Red Iberoamericana
de Investigación
sobre Cambio
y Eficacia Escolar

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

F. Javier Murillo

EDITORA

Cynthia Martínez-Garrido

ASESOR EDITORIAL

Manuel Lorite Becerra

CONSEJO DIRECTIVO

Elsa Castañeda, Instituto Iberoamericano de Primera Infancia
Santiago Cueto, Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)
Eduardo Fabara, Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior
Mariano Herrera, Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE)
Margarita Zorrilla, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Lorin W. Anderson, Universidad de Carolina del Sur, USA
Bert Creemers, Universidad de Groningen, Países Bajos
Christopher Day, Universidad de Nottingham, Reino Unido
Andy Hargreaves, Boston College, USA
Kirsti Klette, Universidad de Oslo, Noruega
Leonidas E. Kyriakides, Universidad de Chipre, Chipre
Daniel Muijs, Universidad de Southampton, Reino Unido
Fernando Reimers, Universidad de Harvard, USA
David Reynolds, Universidad de Southampton, Reino Unido
Pam Sammons, Universidad de Oxford, Reino Unido
Jaap Scheerens, Universidad de Twente, Países Bajos
Louise Stoll, Universidad de Londres, Reino Unido
Hechuan Sun, Universidad Normal de Shenyang, China
Tony Tonwnsend, Universidad de Glasgow, Reino Unido
Mel West, Universidad de Manchester, Reino Unido

CONSEJO CIENTÍFICO IBEROAMERICANO

Félix Angulo Rasco, Universidad de Cádiz, España
Manuel E. Bello, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú
Antonio Bolívar, Universidad de Granada, España
Nigel Brooke, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Isabel Cantón, Universidad de León, España
Rubén Cervini, Universidad de Quilmes, Argentina
Ricardo Cuenca, Instituto de Estudios Peruanos, Perú
Inés Dussel, FLACSO, Argentina
Tabaré Fernandez, Universidad de la República, Uruguay
Cecilia Fierro, Universidad Iberoamericana, México
Pablo Gentili, LPP-UERJ, Brasil
Reyes Hernández Castilla, Universidad Autónoma de Madrid, España
Orlando Mella, Universidad de Uppsala, Suecia
Sergio Martinic, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
José F. Lukas, Universidad del País Vasco, España
Elena Martín, Universidad Autónoma de Madrid, España
Guadalupe Ruiz, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México
Nacarid Rodríguez, Universidad Central de Venezuela, Venezuela
Juana M^a Sancho, Universidad de Barcelona, España
Sylvia Schmelkes del Valle, CINVESTAV, México
J. Francisco Soares, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Josu Solabarrieta, Universidad de Deusto, España
Rosa M^a Torres, Instituto Frónesis, Ecuador
Alexandre Ventura, Universidade de Aveiro, Portugal

ÍNDICE

Formación de Ciudadanía en la Escuela dentro de la Transición Democrática: ¿Promover Escalas de Valores o el Desarrollo del Razonamiento Moral?	5
<i>Roberto Anaya-Rodríguez y Elizabeth Ocampo-Gómez</i>	
La Adquisición del Proceso Lector en Lengua Extranjera	37
<i>Inma Piquer</i>	
Barreras y Ayudas Percibidas por los Estudiantes en la Transición entre la Educación Primaria y Secundaria	49
<i>Adelina Calvo Salvador y Felipe Manteca Cayón</i>	
Os Municípios e as AEC: Tendências Descentralizadoras da Política Educativa em Portugal	65
<i>Neusa Castanheira y Manuela Gonçalves</i>	
Mestres e Doutores em Contabilidade no Brasil: Uma Análise dos Componentes Pedagógicos de sua Formação Inicial	83
<i>Camilla Soueneta Nascimento Nganga, Reiner Alves Botinha, Gilberto José Miranda y Edvalda Araujo Leal</i>	
Retos a la Educación Peruana en el Siglo XXI	101
<i>Arturo Mario Rojas Huerta</i>	
Fortalecimiento en los Procesos Lecto-Escritos en Primera Infancia a través de Blended-Learning	117
<i>Jenny Zoraida Mora Reyes y Sandra Patricia Morales Rivera</i>	
Principios de la Formación Especializada del Director Escolar. Una Propuesta desde la Sistematización	137
<i>Pedro Valiente Sandó, José Javier Del Toro Prada y Jorge González Ramírez</i>	

Formación de Ciudadanía en la Escuela dentro de la Transición Democrática: ¿Promover Escalas de Valores o el Desarrollo del Razonamiento Moral?

Citizenship Shaping in Schooling within Democratic Transition: Promoting Value Scales or the Development of the Moral Reasoning?

Roberto Anaya-Rodríguez *
Elizabeth Ocampo-Gómez

Universidad Veracruzana

Este artículo examina procesos de formación de competencias cívicas y desarrollo de valores en un documento del sector educativo del Estado de Chihuahua. Exponemos conceptos como democracia, transición y consolidación, participación política, ciudadanía y educación. La información empírica se obtuvo de dos indagaciones realizadas en 2007 y 2012 sobre ciertas caracterizaciones de esos valores y competencias en estudiantes y profesores de secundaria, y estudiantes de licenciatura. Usamos un método cuantitativo para obtener información sobre el razonamiento moral y la ideología educativa. Encontramos en las muestras estudiadas la posibilidad de lograr una participación política y social dentro de un sistema político estable, correspondiente a una democracia materializada en instituciones. Sin embargo concluimos que el momento sociopolítico mexicano actual, no corresponde con tal nivel de participación. Finalmente proveemos una discusión teórica basada en la ideas de Kohlberg (1997) sobre la disyuntiva de promover escalas de valores o el desarrollo moral.

Descriptores: Educación moral, Ciudadanía, Democracia, Política educativa, Valores.

This article examines the shaping of civic competencies and the development of values in a document from the educational sector in the State of Chihuahua. We present concepts such as democracy, transition and consolidation, political participation, citizenship, and education. The empirical information was obtained from two inquiries carried out in 2007 and 2012 about certain characterizations of those values and competencies in junior high students and professors, and university students. We used a quantitative method to obtain information about the moral reasoning and the educational ideology. The studied samples showed up a possibility to achieve a political and social participation by the professors and students within a stable political system that would correspond to democratic institutions. However, we concluded that the current Mexican socio-political epoch does not correspond with such level of participation. Finally, we provide a theoretical discussion based on the ideas of Kohlberg (1997) about the dilemma of promoting value scales or the moral development.

Keywords: Moral education, Citizenship, Democracy, Educational policy, Values.

Artículo vinculado y financiado con el proyecto de investigación: R. Anaya-Rodríguez (Dir.) (2015) Competencias Cívicas y Éticas en la Formación de Ciudadanía dentro del Sistema Educativo y la transición democrática. Secretaría de Educación Pública. PRODEP.DSA/103.5/14/7147.

Introducción

Actualmente la sociedad mexicana se encuentra en un proceso de transición y consolidación política de un régimen autoritario a un régimen democrático. Dicho proceso aún no puede apreciarse con una dinámica progresiva consistente que nos permita anticipar el logro de una forma de vida política y social de régimen democrático. En este sentido, pueden identificarse un conjunto de aspectos y sub procesos económicos, sociales o culturales implicados en un cambio político de una magnitud tan importante y de una dinámica bastante compleja. Uno que puede considerarse esencial en este tipo de transiciones políticas, es el papel de los ciudadanos, tanto en su participación política como social en las diferentes instituciones que intervienen en la configuración de la vida democrática de una sociedad. Asimismo, la manera en que los ciudadanos participen tanto a nivel personal como colectivo, se encuentra mediada por los procesos de socialización que ellos mismos han vivenciado y bajo los cuales han sido formados, así como por los modelos de participación que han experimentado. La familia, la escuela, la comunidad, son espacios donde las personas ensayan y aprenden la manera en que han de conducirse en su vida cotidiana: individual y social. De ellos, la educación formal escolarizada supone uno de los procesos de socialización más amplios e influyentes de grandes sectores de la población. Por ello, una preocupación significativa lleva a los Estados a prestar especial atención a los sistemas educativos, además de destinar un conjunto de recursos económicos, humanos y de infraestructura bastante importantes orientados a promover el desarrollo económico, político y social por medio de la educación (UNDP, 2013).

Por lo tanto, ocuparse del sistema educativo y del tipo de educación que éste provee a la ciudadanía, en medio de una coyuntura social y política por el tránsito de un régimen de gobierno hacia la democracia, significa apostarle a la evolución de dicho proceso y al logro del ideal democrático. Es decir, significa considerar el tipo de ciudadanos que se requieren para vivir en una democracia en construcción, e igualmente el tipo de ciudadanos que hoy en día se encuentran educando a los futuros actores políticos y sociales de dicha sociedad. Además, significa ser conscientes de que un sistema educativo que ha funcionado por varias décadas dentro de un régimen autoritario, debe hacer cambios significativos para poder ofrecer en el presente un escenario pertinente para la formación de futuros ciudadanos, así como un espacio adecuado para que las personas que se están profesionalizando como los futuros educadores, cuenten con las destrezas necesarias para tal fin.

En este orden de ideas, la educación básica continúa siendo uno de los principales medios para la socialización de los individuos, en particular en cuanto a procesos colectivos que implican una participación plural. Y la formación de los profesores que impartirán dicha educación, es una de las prioridades de cualquier sistema educativo. La reflexión de este trabajo considera que dentro de un régimen de gobierno autoritario, un sistema educativo reproduce las dinámicas políticas y sociales de dicho régimen, y que dicho sistema educativo necesita transformarse si pretende servir, no sólo a la implementación de un régimen democrático, sino igualmente a participar en el proceso de transición y consolidación de dicho régimen. Además, estos procesos deben superar el nivel del discurso político oficial y la generación de políticas o programas para tal fin, y llegar al nivel de aplicación en las dinámicas cotidianas que dentro de la escuela, como espacio de convivencia social se llevan a cabo.

En México a partir del año 2000 con la alternancia en el Poder Ejecutivo Federal se inició un período más concreto sobre la vida política y social de transición y consolidación democráticas. El estado de Chihuahua en este contexto puede circunscribirse como uno de los primeros estados en manifestar estas tendencias nacionales al ganar el Partido Acción Nacional (PAN) la gubernatura del estado en 1992, ya que a nivel nacional el primer gobierno estatal panista se verificó en Baja California en el año 1989 (Comité Directivo Estatal del PAN, 2012). En este sentido las dinámicas políticas y sociales que vivió el Estado de Chihuahua resultan representativas de posteriores dinámicas nacionales. Por ejemplo, con la alternancia en el año 2000 del ejecutivo federal, se realizaron planteamientos concretos sobre la implementación de programas de formación cívica y ética; iniciando en educación primaria con el Programa Integral de Formación Cívica y Ética, y posteriormente en educación secundaria con el Programa de Formación de Ciudadanía hacia una Cultura de la Legalidad (Gómez-Morín, 2004). Estos programas se extendieron en el siguiente sexenio en el Programa Sectorial de Educación, que planteaba en sus objetivos no sólo realizar cambios al currículo, sino transformar el ambiente escolar (SEP, 2007). Una situación semejante se había verificado anteriormente a nivel estatal en Chihuahua en el año de 1996, cuando producto de estos fenómenos se presentaron dinámicas sin precedentes en el sistema educativo estatal:

En primer lugar, el inicio del nuevo federalismo educativo que entrega la operación, y consecuentemente la responsabilidad política de la educación básica y normal al gobierno estatal. En segundo lugar, un proceso de alternancia política que consiste en la llegada al gobierno estatal de un gobernador de un partido de oposición, específicamente del PAN. En tercer lugar, las consecuencias del conflicto entre el gobierno estatal y la dirigencia magisterial, especialmente con la de la sección 42, que representa al magisterio estatal. (Loera, 1998, p.1)

En este contexto y con la intención de hacer frente a dichas dinámicas, se implementaron estrategias distintas a las convencionales; así en 1996 la Dirección de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Chihuahua creó la Coordinación de Investigación y Desarrollo Académico (CIyDA), la cual emprendió un proyecto de investigación en materia educativa con la perspectiva de generar procesos participativos en materia de política educativa, basada en aportaciones de la sociedad, generación de conocimiento producto de investigaciones y análisis sistemático de los resultados. El producto de estas estrategias se vio materializado en un proyecto inédito en materia de política pública educativa en la historia de la educación en el Estado de Chihuahua, nombrado el “Plan Estratégico del Sector Educativo en el Estado de Chihuahua 1997 – 2005” (PESEECH 1997-2005), así como en los 21 compromisos para el siglo 21 que éste plantea. Igualmente, los componentes de dicho plan fueron retomados para la elaboración por parte de la sección 42 del SNTE del documento “Plan Estatal de Educación” para el periodo de gobierno 1998-2004 (Loera, 1998). Sin embargo, existen en la década posterior pocos estudios sobre los resultados del PESEECH para revisar los planteamientos expuestos, las acciones tomadas y evaluar avances o retrocesos en el Sistema Estatal de Educación (Almeida, 2009, 2011, 2012).

De los 21 compromisos del PESEECH 1997–2005, dos son considerados antecedentes directos de la temática que aborda el presente trabajo. Dichos compromisos se contemplaron en función de una descripción de la situación que imperaba en ese momento, así como de una meta prospectiva. El compromiso uno, buscaba el desarrollo de valores, competencias y conocimientos que les permitiera a los estudiantes de

educación básica realizarse como personas dignas y promover una vida colectiva democrática. Mientras que el compromiso dos se orientaba a que las escuelas fueran centros de vida comunitaria democrática, competentes para consolidar la capacidad de decisión de sus autoridades, maestros y padres de familia. En la asunción de estos compromisos se partía de dos premisas; por un lado, de la asociación del grado de escolaridad con mayor consciencia de la libertad y de los valores de la convivencia democrática –situación que había que reforzar por medio del incremento en el grado de educación de la población-. Y por otro lado, de la caracterización de las escuelas típicas de educación básica como centros donde se ejerce un autoritarismo excluyente de las propias autoridades, maestros y padres de familia.

El presente trabajo considera del PESEECh la temática en discusión sobre los procesos de formación de competencias y desarrollo de valores para una convivencia democrática, realizando una propuesta al respecto y ofreciendo información empírica de dos investigaciones entre el 2007 y el 2012. Aborda la disyuntiva de promover escalas de valores o el desarrollo moral en el escenario de la transición a la democracia dentro del marco institucional de la escuela, y se estructura en tres secciones. En la primera se presentan conceptos centrales al planteamiento como: la democracia, transición y consolidación en un régimen político y social; participación política, ciudadanía y educación formal. En la segunda sección, se discute la disyuntiva de la promoción de escalas de valores o estimular el desarrollo moral, analizando los aportes de la teoría del desarrollo moral y las perspectivas de participación ciudadana que se encuentran implícitas en la discusión. En la tercera sección, se presentan los resultados de los dos estudios realizados, así como la correspondiente discusión y conclusiones.

1. Fundamentación Teórica

1.1. *La democracia como sistema político y social. Transición y consolidación*

Los conceptos presentados en esta sección no suponen un planteamiento unívoco, se han identificado de utilidad para el momento histórico, social y político; pero sin duda se pueden llevar al debate conceptual, aunque no es la intención del presente trabajo.

Con relación a la democracia, sea como régimen político o pauta de convivencia en una sociedad a sus diferentes niveles, ésta se presume como la caracterización más deseable de la vida política de las sociedades. No sin dejar de señalar los diferentes tropiezos y dificultades que las distintas sociedades occidentales han mostrado en el proceso de su desarrollo, y el conjunto de críticas que se han generado por ello. La proclama “Gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo” pronunciada por Lincoln durante la guerra civil Estadounidense, sin duda contiene elementos esenciales para definir este término, sin embargo la complejidad de las sociedades actuales ha sobrepasado las definiciones concretas de un concepto basto y con una historia que se remonta al menos al siglo V a.C.

Así, al hablar de democracia se debe distinguir entre una noción prescriptiva y otra descriptiva, haciendo referencia a un ideal y a una realidad respectivamente. En donde la versión idealista se constituye en un referente obligado, cuando se plantea que la democracia debe lograr un equilibrio entre el ejercicio del poder desde arriba, necesario para su eficacia, y la participación de los grandes sectores de la sociedad, alertando incluso sobre el asunto de la tiranía de las mayorías (Sartori, 1994).

Considerando la democracia en primer lugar como la unión de dos conjuntos, integrados por ideales y realidades respectivamente; se asume no sólo en una forma de gobierno o régimen político sino en una forma de vida que asegura condiciones de igualdad y libertad de los ciudadanos (Cansino, 2009; O'Donnell, 2001); donde interactúan diversos grupos, sectores y elites que deberán participar políticamente en la inclusión de sus intereses y exposición de sus demandas (Sartori, 1994; Touraine, 2002); y donde la participación se encuentre ligada al conjunto de la oposición, de tal manera que "...si hay participación entonces hay Democracia, si y sólo si la participación es ampliada, y si hay oposición hay Democracia, si y sólo si la oposición es tolerada" (Cansino, 2002, p. 45). En esta concepción se destaca la importancia de la convivencia entre la diversidad de individuos, grupos, ideas, intereses e instituciones; al igual que la interrelación entre éstos y el Estado, incluida la dinámica de asignación de poder por parte de la ciudadanía, y las limitaciones que ésta debe imponer al Estado. Se consideran así tres dimensiones sustanciales de la democracia: la limitación del poder, la representatividad de los actores políticos y la ciudadanía (Touraine, 2000). Siendo el ejercicio de ésta última, la dimensión desde donde se proyectarán los diferentes actores políticos y sociales en la búsqueda de sus intereses particulares y colectivos, y desde donde se ejercerán las acciones igualmente individuales o colectivas para limitar el poder y exigir la rendición de cuentas.

Con respecto a la transición de un régimen político autoritario a otro democrático y su posterior consolidación; se considera un proceso complejo, que implica la superación de problemáticas políticas, económicas, sociales y culturales, por lo que no existe una certidumbre de que este proceso tenga sólo un tipo de resultado: que una sociedad se convierta en una democracia consolidada. También, se pueden presentar retornos a la autocracia y el autoritarismo, al amparo de figuras populistas, militares, nacionalistas e incluso que las sociedades queden atrapadas por períodos muy prolongados en *cuasi* democracias sin consolidar; en donde existirá un mínimo respeto por los procedimientos, pero los políticos y representantes serán incapaces de establecer acuerdos que limiten la incertidumbre (Schmitter, 1993). No existe así, un progreso lógico obligado a la consolidación, y sí se pueden generar democracias inciertas (Alcántara, 1992), debido a que las transiciones en el aspecto político no resuelven otros problemas de la sociedad que tienen que ver con su modernización, la redefinición del modelo de desarrollo e inserción internacional de sus economías y la democratización social (Garreton, 1991).

Así, la transición política se considera como un período concreto en el que se llevan a cabo diferentes procesos que tienden a instaurar una poliarquía, los cuales pretenden poner en marcha una serie de reglas que permiten procesar las demandas de los diversos sectores sociales, con la intención de generar repercusiones directas en la esfera pública y que frecuentemente establece su término con la alternancia en el poder ejecutivo (Alcántara, 1992). Y a la consolidación democrática como "el proceso de reforzamiento, afirmación y robustecimiento del sistema democrático, encaminado a aumentar su estabilidad, su capacidad de persistencia y a contrarrestar y prevenir posibles crisis" (Morlino, 1986, p.13). En el caso de México, es un hecho evidente, que una vez lograda la alternancia en el poder en el año 2000, actualmente no es posible identificar un claro proceso de consolidación, por el contrario, parece prolongarse un período de incertidumbre democrática con retornos al autoritarismo. En esa ocasión la mayoría de los ciudadanos inscritos en el padrón electoral, expresaron, en un hecho sin precedentes históricos, un claro deseo de modificar el régimen político prevaleciente. La presidencia

de la república mostró una alternancia histórica en el poder con el triunfo del PAN, las cámaras de senadores y diputados presentaron una falta de mayoría absoluta de alguna de las tres principales fuerzas políticas, a pesar de las alianzas pactadas por el PAN, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) y el Partido de la Revolución Democrática (Political Database of the Americas, 2013).

Esos resultados de alguna manera indicaron la preferencia de la ciudadanía porque los partidos políticos asumieran una dinámica democrática en la vida política del país. Sin embargo, desde entonces y a casi tres lustros de distancia, el proceso de transición y consolidación a la democracia se ha visto envuelto en diversas circunstancias políticas, económicas y sociales que obstaculizan un desarrollo deseable, lo que ha generado una fuerte percepción de incertidumbre en la sociedad sobre el curso de dicho proceso. Así, en México después de la alternancia en el año 2000 y un segundo sexenio panista, se observa según un estudio de la Corporación Latinobarómetro (2011) una inconformidad manifiesta de satisfacción con la democracia: un 3.8% muy satisfecho, un 18.8% más bien satisfecho, un 46.9% no muy satisfecho y un 25.8% nada satisfecho. También, en las elecciones presidenciales del 2012 se presentó el regreso del PRI al poder ejecutivo federal, partido que fuera desplazado por medio de la alternancia antes referida.

1.1.1. La participación política de la ciudadanía en la transición democrática

Para interactuar en una sociedad con la pretensión de consolidarse como democracia, las personas requieren de un conjunto de habilidades cívicas y sociales así como de una educación política que se construyen desde diferentes escenarios institucionales. Dichas habilidades y educación, vendrían a convertirse en parte sustancial de la categoría de ciudadano, por lo que ahora se considera el concepto de ciudadanía.

Con relación a las demandas que una persona afronta al desempeñarse en un medio democrático social, podemos identificar en el concepto de ciudadanía según Marshall y Bottomore (2005), la articulación de tres elementos: civil, político y social. En cuanto al civil, está compuesto por derechos necesarios para la libertad individual de la persona, libertad de palabra, pensamiento y fe, de posesión de propiedad y de establecer contratos válidos así como el derecho a la justicia. Con respecto al elemento político, se compone del derecho a participar en el ejercicio del poder político, pero no exclusivamente como miembro de un organismo con autoridad política legal o como elector de tales miembros u organismos, sino en toda la extensión de la esfera pública por ejemplo en perseguir la legitimación y el posicionamiento público de los diversos intereses personales o grupales (Huerta, 2009). El elemento social, incluye toda la variedad de elementos de seguridad social y el derecho de una herencia social y cultural, dentro de la cual estarían los sistemas educacionales, de salud pública y otros de beneficio social (Marshall y Bottomore, 2005); pero igualmente comprende la apropiación del compromiso social con el desarrollo y el bienestar de la sociedad en general. Se debe precisar que los sistemas educativos desarrollan en las personas una manera de participar en la sociedad, aún y cuando ésta no permita el término amplio de ciudadanía.

De los tres elementos anteriores, el civil y el social se encuentran representados en un conjunto de instituciones que dentro de una democracia aseguran tales condiciones para el funcionamiento de la sociedad. En ellos, los miembros de la sociedad cuentan con un conjunto de derechos y beneficios en una forma pasiva; es decir, de manera general no requieren realizar ningún mérito particular para ser acreedores de ellos, el simple hecho de ser miembros de una sociedad nacional supone su garantía. Se podría esgrimir una

semejante característica para el elemento político, sin embargo, aquí habría que agregar una característica adicional. El ejercicio o uso del beneficio tanto del componente civil como del social no supone en sentido estricto algún riesgo inminente de pérdida o modificación. Mientras que en elemento político sí; pues es por medio del ejercicio de los derechos que éste comprende, que se posicionan y legitiman los intereses individuales y/o colectivos, así como la competencia por los espacios de poder para conseguirlos. En este caso, la participación política de las personas en toda la extensión de la esfera pública, plantea formas de limitación del poder del Estado, de representación de diversos grupos y sectores sociales así como de sus intereses. Esta participación ejercerá influencia directa en la configuración de los diferentes derechos y obligaciones que suponen los tres elementos componentes de la ciudadanía. Es así, que “la democracia se asienta sobre la responsabilidad de los ciudadanos de un país. Si éstos no se sienten responsables de su gobierno, [...] no puede haber ni representatividad de los dirigentes ni libre elección de éstos por los dirigidos” (Touraine, 2000, p. 99). Desde esta perspectiva, el ejercicio de la ciudadanía consiste en la construcción de un espacio propiamente político, ni estatal ni mercantil, que salvaguarde del peligro de la sumisión de la Sociedad al Estado (Touraine, 2000). En esta dirección, un proyecto de formación de ciudadanía no puede prescindir de la educación como institución social ni como sistema educativo desde los niveles básicos, en particular en sociedades donde la mayoría de la población no tiene acceso a los niveles educativos medio y superior; donde la participación política y el ejercicio de la ciudadanía sobre todo de los sectores marginados ha sido históricamente muy precario y desalentado; y finalmente en sociedades donde el proceso de transición y consolidación democráticas urge el ejercicio de una ciudadanía con habilidades de discusión, crítica, acción y posicionamiento político.

1.1.2. Configuración de la ciudadanía desde el espacio educativo

En el caso de la educación como institución social, es importante enmarcar primeramente una concepción de Educación, donde si bien por un lado se la puede considerar desde una perspectiva clásica como

... la acción que ejercen las generaciones adultas sobre aquellas otras que no han alcanzado aún el grado de madurez necesario para la vida adulta. Siendo su objetivo suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que de él exigen tanto la sociedad política global como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (Durkheim, 2002, p. 17).

Por otro lado, en una perspectiva más dinámica la educación también es apreciada como instrumento imprescindible para la transmisión de los nuevos valores. (Bernal, 1998, p. 133, exponiendo a Rousseau). Además, su concepción no debe detenerse en lo que Paulo Freire (1970, pp. 71-95) denomina una concepción bancaria; la cual considera que el educador es quien siempre educa, quien sabe, quien piensa, quien habla, quien disciplina, quien elige y prescribe, quien identifica la autoridad del saber con la autoridad funcional; mientras los educandos son quienes reciben el conocimiento que es depositado en ellos, quienes no saben, son los objetos pensados, quienes deben escuchar dócilmente, quienes son disciplinados, quienes siguen las prescripciones, quienes deben adaptarse a las determinaciones de los primeros, etc. Por el contrario, debe avanzar a una concepción liberadora, en la que se realiza un esfuerzo permanente a través del cual las personas van percibiendo críticamente cómo está siendo el mundo en el que se encuentran, y cómo están siendo ellas en él; esta es una educación en la que educadores y educandos se hacen

sujetos de su proceso, superando el intelectualismo alienante, el autoritarismo del educador y la falsa conciencia del mundo.

Una concepción liberadora y democrática de la educación, visualiza un proceso que no únicamente corresponde a las etapas del desarrollo de la infancia, la adolescencia y la juventud temprana, sino que abarca a todo el ciclo de vida de las personas y que tiene una dimensión mucho más amplia que la apropiación de conocimiento académico y que se convierte en un elemento para emancipación de las personas y la vida democrática de cualquier sociedad.

En otro aspecto, la educación formal ha sido transformada significativamente por la visión de la Modernidad, misma que supone la aplicación de un método que nos permite eliminar el error y la confusión para acceder al dominio de la verdad (Najmanovich y Dabas, 1995). En este sentido, se espera que las personas, sujetos de la tarea de la educación, sean objetivas, que observen el mundo desde afuera de sí mismas, que cumplan con reglas, que se comporten como debe ser. En general bajo esta visión se han construido los planes académicos de los diferentes niveles escolares, desde los básicos hasta los universitarios, incluyendo los de las escuelas para maestros; para ello ha sido necesaria la elaboración de estrategias uniformadoras de las personas bajo la influencia de la educación. En estos elementos conceptuales, entre otros, es en los que subyace la idea de la escuela obligatoria, sobre todo en el sentido que ésta debe ajustarse, sea pública o privada, a una reglamentación para poder ser reconocida por el Estado, convirtiéndose así en una institución social; la cual no sólo debería quedar bajo la dirección del Estado, sino de diversos grupos de la sociedad distribuidos desde los espacios nacionales hasta los contextos regionales y locales.

De alguna forma lo que en realidad se ha conseguido es la normatización de las experiencias de las personas que son educadas, para que éstas puedan coincidir en una visión uniforme producto de percepciones entrenadas para tal fin. Bajo esta visión de la educación, en la que se concibe un desapego de la naturaleza esencial del ser humano, subjetividad y diversidad; se instaura la idea de que las emociones, las pasiones y la imaginación deberían ser dominadas al igual que la naturaleza (Najmanovich y Dabas, 1995). Entonces las personas deberían ser educadas para su inserción en una sociedad en la que sus instituciones estarían actuando bajo esa misma noción de la racionalidad: guiadas por la objetividad y buscando el bienestar de todos sus miembros. Bajo esta perspectiva, una sociedad movida por la objetividad del conocimiento sería suficiente para la existencia de una progresiva equidad entre sus integrantes.

Sin embargo, el poder no tiene objetividad, no es racional, no puede ser estudiado y humanizado por la investigación y experimentación objetiva de la Modernidad, pues el poder rara vez sirve a intereses diferentes al suyo propio. Por ejemplo, para el caso de la educación formal, sobresale la construcción de un “valor social” que se ha instaurado sólidamente y el cual es muy cuestionable en relación al aporte que hace a la vida en sociedad. La referencia es a la “Competitividad” (Petrus-Rotger, 1998), producto de la comparación entre las diversas habilidades de los alumnos, y facilitada por la normalización de los sistemas de enseñanzas y la instalación de patrones de aprendizaje planteados y exigidos a los estudiantes. Resulta claro que no es lo mismo la formación de ciudadanos competentes para afrontar los retos que la complejidad de la vida social plantea en cada momento, a crear ciudadanos competitivos que basen sus acciones y convivencias con los demás en la óptica de ganar o perder, donde el ganar cuenta con

amplio reconocimiento social y el perder se asocia a incapacidad o debilidad; y por consiguiente, un recurso básico en esta dinámica será la obtención del triunfo por cualquier vía, incluso la de la violencia física o simbólica.

“La escuela es una sociedad en miniatura, un microcosmos en el que se dan los conflictos presentes en la sociedad” (Petrus-Rotger 1998, p. 39). De ahí la importancia de considerar a la escuela y a las relaciones que a su interior se verifican, como elementos importantes para la conformación de una sociedad orientada a la convivencia social y política democrática. Tradicionalmente la educación formal ha contado con el compromiso moral de fungir como uno de los motores sustanciales del desarrollo de las personas (DOF, 1917, Artículo 3º entrada base y fracción II incisos a y c.), sin embargo este compromiso se mantiene frecuentemente en un número amplio de instituciones sólo a nivel de discurso. A pesar de que la educación formal en nuestra sociedad se encuentra cargada de problemas, estigmas y sujeta a los intereses de grupos de poder, sin duda sigue jugando un papel clave en el progreso de la sociedad para alcanzar una vida democrática. La infraestructura a nivel nacional y local con la que cuenta, las dimensiones de los recursos que percibe, los volúmenes de la población que pasan por ella; son algunos de los elementos sin duda importantes para considerar a la educación formal como un elemento clave en la formación de ciudadanos para una real vida democrática.

Asimismo, se requiere que las instituciones de la educación formal asuman el papel de servicio a las necesidades de la comunidad a la que sirven y no que se encuentren exigiendo que las comunidades se adecuen a satisfacer las exigencias de un sistema educativo divorciado de la realidad social apremiante. No es nuevo el debate sobre pensar realmente (y no quedar sólo en el discurso) la educación más allá del entrenamiento para aprehensión de conocimientos académicos; de concebir una reconceptualización

...que revalorice los aspectos éticos y culturales de la educación, el conocimiento de sí mismo y de su ambiente, la capacitación de una persona para vivir en convivencia con los demás, para ser miembro de una familia, para ser ciudadano y también productor y colaborador con los demás. (Ortega, 1998, p. 162).

Puesto que el sistema escolar es un abanico muy amplio; primaria, secundaria, preparatoria, profesional, postgrados, educación pública y privada, urbana y rural, etc.; lograr una educación que favorezca los procesos sociales y políticos de transición y consolidación democráticas en cualquier nivel educativo, exige un largo proceso de cambio de actitudes, valores y hábitos, tanto en autoridades educativas, padres de familia, profesores y alumnos, como en el sistema mismo. En este sentido, los profesores juegan un papel fundamental en todos los niveles educativos, no de manera exclusiva, pero sin duda constituyen el recurso más importante y valioso de un sistema educativo. Igualmente, la educación básica (primaria y secundaria) se constituye en el espacio educativo al que mayor número de personas en nuestro país tiene acceso, y por consiguiente uno que demanda especial atención en la investigación educativa. En el caso de México a nivel nacional en el año 2010 el promedio de escolaridad de la población de 15 años y más era de 8.6 grados, y los porcentajes de población de este mismo rango de edad con algún grado aprobado en educación básica 55.7%; mientras que en educación media y superior oscilaba alrededor del 17% (INEGI, 2011). Asimismo, los años de la educación básica en la formación de las personas, se convierten en un tiempo determinante en la formación de ciudadanía. Por ejemplo en la etapa de la

adolescencia, en la cual la persona asume diferentes roles en busca de una identidad propia, una disyuntiva entre “confusión de roles versus identidad” (Erikson, 1997); y donde comienza a acceder a un desarrollo cognitivo propio de la lógica formal (Inhelder y Piaget, 1972), lo que supone la capacidad de utilizar el razonamiento crítico como elemento de evaluación tanto de sus acciones como de las figuras de autoridad con quienes interactúan, a saber los maestros.

En esta dinámica, es donde los estudiantes comienzan a realizar sus primeros ejercicios de empoderarse de sus propios espacios, derechos, juicios, e incluso contemplan con sentido crítico el actuar de los profesores; quienes se asumen frecuentemente como la autoridad incuestionable y la norma establecida para contextualizar derechos y obligaciones de ambas partes en la relación. Aquí encontramos la esencia de la riqueza del espacio educativo formal; un contexto donde se puede educar para la democracia, donde es factible realizar el ejercicio de la práctica conjunta de la autoridad con una población que se involucre activamente en que sus necesidades sean atendidas. Alentando la concepción de una cooperación obligada de la autoridad para el bienestar de la comunidad, en este caso la escuela; pero igualmente la responsabilidad de la contribución personal, en este caso los alumnos. Consecuentemente las experiencias que en este sentido se proyecten para los diferentes niveles escolares deberán concebirse de acuerdo a las distintas etapas de vida de los estudiantes, sean estos niños, adolescentes o jóvenes, y deberán ser consistentes a lo largo de las distintas etapas escolares.

Con relación a las ideas anteriores; más allá de los variados factores que afectan los procesos educativos, y de las diversas influencias que al interior de un aula se permean desde la correspondiente estructuración de un sistema educativo; los profesores tienen un espacio de acción propio, donde por medio de la dinámica que generan al interior del salón de clases, aportan elementos importantes para la formación cívica de sus estudiantes. En este sentido y con respecto al tema que nos ocupa en este trabajo, es significativo preguntarse: ¿resulta más congruente con el proceso social y político de implementación de la democracia en nuestro país, transmitir un conjunto de valores y códigos éticos provenientes de las experiencias y perspectivas de cada uno de los profesores; o promover los espacios y dinámicas pertinentes, para que los estudiantes avancen en su propio desarrollo moral y ejerciten la construcción de valores y códigos éticos que favorezcan las dinámicas democráticas sustentadas en la pluralidad y el compromiso social de sus grupos, escuelas y comunidades?

1.2. ¿Desarrollo moral o escalas de valores?

Cuando se relaciona la educación con la moral es común encontrar a manera de esquemas de acción educativa la promoción de determinados valores, e incluso de escalas valorales, que evidentemente han sido construidas o elegidas para afrontar ciertas situaciones contextuales, con la finalidad de que dichas elecciones o escalas construidas sean un recurso eficaz para el desarrollo social de un grupo de individuos, instituciones o sociedad en particular. Sin embargo, qué sucede cuando los valores privilegiados o las escalas difundidas han comenzado a asumir una posición tradicionalista; es decir, que se encuentren gozando de un significativo nivel de estabilidad en un contexto determinado; pero al mismo tiempo dicho contexto se encuentra en tiempos de cambio y agitación, de tal suerte que los valores privilegiados o las escalas construidas comienzan a ser incapaces de representar las nuevas configuraciones de intereses legítimos de los mencionados grupos, instituciones o sociedades (Stephenson, 2001). Por ejemplo en los

contextos escolares pero no privativos de ellos, las diferencias generacionales suelen implicar la naturalización de estructuras valorales y relaciones de poder con imposiciones de la visión de la realidad (Ruiz, 2009). Este entorno de cambio, de diversas maneras se ha convertido en la característica distintiva de nuestras sociedades actuales; y en el caso de México, el momento histórico actual que corresponde a la transición de un régimen político y social en búsqueda del logro de la democracia, da cuenta clara de ello.

¿Cuánto tiempo se requiere para que una configuración valoral de un determinado contexto pueda reorganizarse para convertirse en una herramienta que permita el desarrollo armonioso de las diferentes partes o individuos que interactúan en ese contexto? Pero más allá de una dimensión temporal a la que es bastante complicado responder, ¿cómo será definida la nueva configuración valoral?, ¿será proyectada e implantada por un grupo particular que tenga acceso a hacer reorientaciones valorales a nivel de Instituciones?, ¿serán inducidas por los medios electrónicos masivos de comunicación, seguramente atendiendo a sus intereses particulares? o tal vez ¿serán construidas en la interacción cotidiana a distintos niveles de la sociedad, de los diferentes grupos sociales, de las características contextuales de determinada población, grupo o institución? de tal manera que se vaya configurando una nueva orientación valoral que dé respuesta efectiva a las demandas que surjan.

En relación con los cuestionamientos anteriores, ¿qué certeza puede existir de que una nueva orientación valoral, privilegiará la justicia en cuanto a equidad, y al valor de la vida, en particular de la vida humana, pero igual de toda otra forma de vida, por sobre otro tipo de intereses, sean éstos políticos, económicos y/o tecnológicos? Es decir, que cuando en la diversidad de experiencias a que una persona o grupo pueden estar expuestos exista un conflicto de valores, se resuelva identificando cuáles son los derechos de una persona o grupo, y sean equilibrados con los derechos de otras personas o grupos implicados. En esencia esta es la propuesta a la que apunta el modelo teórico del desarrollo moral, explícito en la siguiente sección, cuando se aborda el asunto de la educación moral (Hersh, Paolito y Reimer, 1988). Apostar por favorecer el desarrollo moral en un ambiente de interacción en comunidad, en lugar de promover una particular estructura valoral, para que cuando una configuración valoral se vea rebasada por la realidad contextual, ésta pueda reconfigurarse en base a la justicia y equidad.

... ¿con qué derecho los profesores enseñan valores a sus estudiantes? Si por valores un profesor entiende aquello que es relativo a cada persona –aquello que cada persona estima como resultado de su propia individualidad –, ¿con qué derecho pueden enseñarse a otros tales valores? Entonces, enseñar valores implicaría enseñar los propios valores del profesor a estudiantes que han desarrollado o deberían estar desarrollando valores propios. Si por valores un profesor entiende aquello que es transmitido por la sociedad a todos sus miembros, entonces ¿cómo decide legítimamente el profesor que los valores transmitidos por la sociedad son lo que se deben enseñar a los estudiantes? Dada la diversidad de valores existentes en la sociedad moderna ¿cómo deciden los profesores cuáles son los valores básicos que deben enseñarse en la escuela?. (Kohlberg, Power y Higgins 1997, p. 28)

Es necesario señalar, que el desarrollo moral se encuentra mediado por una diversidad de factores y escenarios a lo largo de la vida de las personas. Por ello, en el presente trabajo considerando la diversidad de los factores implicados, se dirige el foco hacia algunos de los cuales pueden afectar de una manera más o menos uniforme a amplios grupos de personas; así como a escenarios donde por la propia naturaleza social de los mismos y por su función institucional, se favorezca la construcción de valores pertinentes para atender a las necesidades de interacción de nuestra sociedad.

Desde la perspectiva expuesta, se considera al espacio escolar como un escenario cardinal para el desarrollo de capacidades, aptitudes y acciones, que faciliten la construcción de ciudadanos capaces de interactuar con la diversidad de intereses y valores que confluyen en nuestra sociedad; concibiendo al bienestar colectivo como el desarrollo de la misma. De manera particular, la interacción que se genera entre los profesores y los alumnos ya sea al interior del aula o en el medio escolar más amplio, resulta uno de los ejes más importantes en la formación de los futuros ciudadanos; pues en dicha interacción se configura en buena medida la forma de relación de los futuros ciudadanos con las figuras de autoridad social y política. Entonces, el propio desarrollo moral del profesor se convierte en un tema fundamental como se explica a continuación.

Los primeros trabajos sobre intervenciones educativas realizados desde una perspectiva cognitivo-evolutiva con la intención de favorecer el desarrollo moral, se basaron en la creación de conflictos y la estimulación del proceso para adoptar un posicionamiento con respecto a dicho conflicto; esto por medio del proceso de discusión moral de las diversas posturas, y por la introducción de elementos que favorecieran la perspectiva de un estadio de desarrollo moral inmediato superior al propio del grupo en que se trabaja. Esta estrategia, donde el desarrollo moral del profesor era trascendente, se seguía ya desde la línea del trabajo de Blatt y Kohlberg (1975). A consecuencia del desarrollo de estos programas se ha logrado identificar que para intervenir con eficacia no sólo a nivel cognitivo sino también de acción, es necesario hacer evolucionar la estructura de los valores del grupo (atmósfera moral) dentro del cual se produce generalmente la conducta (Díaz-Aguado y Medrano, 1995; Lazarte, 2005). Esto implica considerar con especial atención en la formación inicial del profesorado, el desarrollo de la capacidad crítica de los futuros docentes, aspecto clave en la transformación cultural, creencias y actitudes que la educación en tanto institución demanda continuamente (Krichesky, Martínez-Garrido, Martínez-Peiret, García, Castro y González 2011).

La evolución en la estructura de los valores del grupo, fue uno de los principales efectos del programa de escuelas de comunidad justa (una descripción detallada del trabajo enfocado en la comunidad justa se puede ver en Kohlberg et al., 1997); donde precisamente se favorecía el desarrollo de sentido de comunidad, o atmósfera moral del grupo. Aquí resulta importante describir una serie de conceptos que traen claridad a cuál es el enfoque de la comunidad justa. Así se plantea entender como comunidad justa, una cultura de la escuela, basada en una concepción específica tanto de la comunidad como de la justicia. En esta perspectiva la comunidad se encuentra formada por relaciones valoradas como fines en sí mismas; y no son sólo relaciones impersonales, atomísticas y mecanicistas valoradas como medios para fines que están fuera de las relaciones, lo que sería la característica de otro tipo de organización societaria, por ejemplo asociación (Kohlberg et al., 1997).

Bajo estas descripciones, las escuelas secundarias parecen más asociaciones que comunidades, pues los estudiantes van a la escuela voluntariamente o con alguna coerción de la familia o el Estado, para adquirir los conocimientos que se cree facilitarán su futura participación en roles laborales, familiares y políticos. Es así como, “las relaciones formales entre los estudiantes en el aula suelen ser competitivas y las relaciones entre profesor y estudiante se basan en gran medida en un sistema de intercambios de notas y promociones por el trabajo y disciplina en clase” (Kohlberg et al., 1997, p. 124). Sin embargo para la perspectiva de Kohlberg, que es compartida en este trabajo, las escuelas pueden brindar oportunidades para que se desarrolle una

comunidad en ellas, regularmente fuera del currículum escolar formal; por ejemplo mediante actividades extracurriculares en el comedor y en los recreos, de tal forma que no se pierda la oportunidad de ejercicio de la autonomía valoral, pero no en función de una sujeción del comportamiento con base en sanciones asignadas a la actuación divergente y con respecto a la estructura valoral dominante (Fuente, 2009).

La noción del espacio educativo como una comunidad justa, parte de concebir a la Comunidad con una cultura de organización societaria, donde las relaciones personales y colectivas se valoran en sí mismas y tienen tanta prioridad que los miembros están dispuestos a hacer sacrificios personales en pro de la vida en común; donde pertenecer a una comunidad exige vivir de acuerdo con normas relativas al compartir, a la abnegación y a la responsabilidad colectiva. Mientras que en el caso de la Justicia, ésta se plantea en función de un estado de equidad, donde las necesidades de los estudiantes, al igual que la de los profesores sean tomadas seriamente, dando primacía al valor de la equidad, antes que al valor de la autoridad adulta. Estos elementos plantearían que para contar con una escuela justa, se requiere alentar tanto a profesores como a estudiantes a adoptar un rol activo para hacer justa la escuela, incluir los intereses de diferentes segmentos de personas que asumen valores distintos y buscar un equilibrio más que una disyuntiva entre lo bueno versus lo justo, el comunitarismo versus liberalismo (Díaz-Bazo, 2009). En esta dirección, se está planteando básicamente una educación para la justicia, dentro de una noción de democracia educacional, donde la justicia entre el profesor y el alumno, significa participar de una comunidad en que se toman decisiones axiológicas en forma compartida y equitativa (Kohlberg et al., 1997). Este apuesta de las escuelas de comunidad justa, que durante la década anterior recibiera diversas críticas por su excesivo optimismo antropológico, está siendo retomada de nueva cuenta bajo la perspectiva de un contexto más apropiado en cuanto a la implementación de prácticas de educación moral en contextos horizontales y participativos más dialogantes, donde la nueva tecnología digital juega, sin duda, un papel importante (Linde, 2009; Díaz-Bazo, 2009).

Resulta previsible que una propuesta de esta naturaleza coloque en un estado de nerviosismo y oposición a la gran mayoría de profesores, en particular de aquellos que conviven con adolescentes, dentro de las escuelas secundarias y preparatorias, pero incluso no es aventurado señalar que semejantes reacciones se producirían en secciones de cuerpos académicos de educación primaria y superior, así como en diversas autoridades educativas. Es muy probable que las anteriores reacciones provengan de la petición implícita a docentes y directivos que dejen de lado la seguridad de estar en una posición de autoridad incuestionada y se abran a las vicisitudes de la toma de decisiones democrática; y es que en cierto sentido cuando se encuentran bien asentados modelos de gobierno autoritario y de alienación de los estudiantes, se pueden esperar temores fundados de un gobierno de la muchedumbre o de una tiranía de la mayoría estudiantil (Kohlberg et al., 1997).

En este sentido, una visión mesurada que favorezca el desarrollo tanto de estudiantes como profesores, así como de la institución misma, llevaría a plantearse el siguiente cuestionamiento: ¿cuáles son las razones morales para excluir prácticamente a los estudiantes de toda la toma de decisiones si puede demostrarse que poseen capacidad para tomar ciertas decisiones que no crearían conflicto, en medida significativa, con sus propios intereses o con los derechos de los otros (incluyendo profesores)? Al responder este cuestionamiento también es importante considerar que “desde una visión evolutiva,

respetar la autonomía de los jóvenes, de todos modos permite que los profesores que diseñan un currículum pasen por alto algunas de las preferencias de los estudiantes, si son incompatibles con su desarrollo en el largo plazo” (Kohlberg et al., 1997, p. 45). Así, resulta importante señalar que la visión del presente trabajo, es la de ahondar en el estudio de la realidad contextual de la educación formal en el nivel básico (estudiantes y profesores) en nuestra sociedad particular y en el momento actual; con la finalidad de identificar un espacio de oportunidad que permita pensar en determinadas acciones tanto para estudiantes como profesores, que faciliten el desarrollo moral de los primeros, y el ejercicio planificado y progresivo de una vida en comunidad justa de ambos, que asimismo pueda trascender los límites de la escuela; considerando además que la meta de una educación evolutiva no consiste en acelerar el paso de una etapa a otra, o en que se avance lo más rápido posible, pues probablemente haya puntos normativos óptimos de transición evolutiva dentro de cada cultura; más bien la educación evolutiva intenta evitar el retardo de etapas. (Kohlberg et al., 1997). A continuación se describirá de manera más puntual la teoría del desarrollo moral, la cual sustenta la perspectiva de la escuela como una comunidad justa, y la formación de un particular tipo de ciudadanía.

1.2.1. La Teoría del desarrollo moral de Kohlberg

El razonamiento moral, se considera un elemento significativo en el desarrollo de las cualidades cognitivas, con un alcance mayor al mero razonamiento de lógica formal, además integra una categoría ética del comportamiento. Kohlberg (1958) comenzó a investigar el razonamiento moral en su tesis doctoral titulada: El desarrollo de la autonomía moral entre los 10 y los 16 años, partiendo del postulado que el desarrollo moral no termina en las edades que Piaget había estudiado; y que al contrario acontecen en él cambios estructurales importantes en la adolescencia. Su teoría y los trabajos inspirados en ella, además de verificar su hipótesis inicial, han permitido incluso concluir que los últimos estadios de razonamiento moral se logran en la edad adulta (Díaz-Aguado y Medrano 1995, p. 27). Así para Kohlberg el desarrollo moral del sujeto no se limita a interiorizar las reglas sociales, en lugar de ello, construye nuevas estructuras a partir de interacción con el medio, donde la educación como proceso de estimulación intencionado es importante (Schmelkes, 2004).

Un primer aspecto del razonamiento moral, es la correlación que existe entre la cognición y el afecto, pues por un lado, el afecto motiva las operaciones del conocimiento y el conocimiento por su cuenta estructura las operaciones del afecto; es así como el afecto no se podría experimentar como sentimiento o emoción si no tuviera una estructura cognitiva que le diera sentido. Entonces podemos plantear que el afecto se desarrolla paralelamente al conocimiento, y entonces las emociones que experimentamos cambiarán en la forma en que desarrollemos nuevas habilidades para interpretar nuestras situaciones sociales (Hersh et al., 1988). Con ello se plantea al razonamiento moral como una estructura cognitiva, pero que de ninguna manera se encuentra alejada de la afectividad o sea contraria a ésta; lo que de entrada marca la tendencia de la perspectiva del desarrollo moral hacia una visión integral de la persona. Igualmente en relación a la influencia que los aspectos afectivos ejercen sobre el comportamiento, y a la interacción que existe entre afectos y cognición, ya se ha demostrado que los procesos cognitivos y afectivos se complementan y no se contraponen en el crecimiento moral de la persona. Por ejemplo, se ha mostrado la interrelación empírica de forma positiva entre conceptualizaciones de orden cognitivo y afectivo, como el razonamiento moral,

razonamiento prosocial y la empatía (Retuerto, 2002; Retuerto-Pastor, Pérez-Delgado y Mestre-Escriva, 2004).

En un segundo aspecto con relación al concepto de razonamiento moral y a pronunciarse por su desarrollo en lugar de promover escalas de valores, es que una buena cantidad de personas piensan en la moralidad en términos de los valores que han adquirido de su entorno social; entonces, se considera que una persona tiene valores y por lo tanto se supone que una persona moral obre de acuerdo con esos valores (Hersh et al., 1988). Sin embargo, esta perspectiva no contempla qué pasa cuando los valores de una persona entran en conflicto, entonces ¿cómo decide qué valor privilegiará sobre otros? De esta manera, cuando entran en conflicto en la persona dos valores, ésta se enfrenta a un dilema moral, en el que tiene que escoger entre dos derechos; entonces la persona somete tal dilema a un proceso de operación cognitiva, aunque se pueda experimentar como una crisis emocional aterradorante.

En función de las ideas anteriores, se expone que el ejercicio del razonamiento moral es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. Este proceso conlleva una redefinición de la persona misma y de sus derechos en una situación, equilibrándolos con los derechos de las otras personas implicadas (Hersh et al., 1988). En esto podemos observar claramente la importancia de que la persona cuente con un desarrollo moral a niveles o estadios que privilegien valores que faciliten la convivencia social, pero también la justicia y la democracia. Así, no es que el ejercicio del razonamiento moral se limite a escasos momentos en la vida, sino por el contrario es un factor integrante básico del proceso de pensamiento que utilizamos para resolver los conflictos morales que surgen en la vida cotidiana.

Con respecto a los conceptos básicos de la teoría, específicamente el juicio moral se define como “la operación cognitiva por la que la persona decide cuáles de sus valores deben prevalecer sobre otros cuando están en conflicto” (Pérez-Delgado y García-Ros, 1991, p. 76). Razonamiento moral y juicio moral se emplean de manera indistinta para referirse a la capacidad de valorar fundamentalmente la conducta correcta o justa en situaciones de conflicto. Consecuentemente al concepto, es esencial plantear la cuestión de si unos juicios morales son más adecuados que otros. Kohlberg plantea que algunos valores preceden a otros y que algunos modos de sopesar derechos o exigencias en una situación de conflicto moral son mejores que otros (Hersh et al., 1988, p. 76). Es decir, a medida que el juicio moral de una persona se hace más adecuado, ésta podrá diferenciar el valor de una vida sobre otros valores y ver que debe tener prioridad sobre ellos. Entonces, además de contar con un conjunto de valores a promocionar en las personas, es muy importante que éstas cuenten con un desarrollo moral que les permita no solamente una organización determinada, sino la realización de reconfiguraciones que faciliten su adaptación a los contextos externos y a una congruencia interna.

Los niveles y estadios del desarrollo moral de acuerdo al planteamiento teórico de Kohlberg se presentan de forma abreviada en la tabla 1, donde también se incluyen los esquemas propuestos por Rest (1990). Una descripción extensa de los estadios del juicio moral se puede ver en Kohlberg (1992), Hersh et al., (1988, pp. 53-70) y Barba (2004, pp. 64-66). El nivel I o Preconvencional con una perspectiva individualista concreta del propio interés; involucra los estadios 1 y 2 que van desde la orientación hacia el castigo y la obediencia, hasta una moralidad individualista de los 10 a los 12 años. El nivel II o Convencional con una perspectiva de miembro de la sociedad; involucra los estadios 3 y

4 que implican una moralidad de concordia interpersonal entre los 12 y 18 años, y una moralidad de la ley, el orden social y el gobierno que es el estadio dominante más común entre los adultos. Y el nivel III o Postconvencional con una perspectiva anterior a la sociedad, no relativa o de razonamiento moral de principios; involucra los estadios 5 y 6 que implican una moral de contrato social aceptado razonada y críticamente en función de su utilidad, hasta una moral de principios éticos universales auto-escogidos que trasciende las sociedades concretas (Hersh et al., 1988).

Atendiendo al proceso de crítica y reconfiguración del modelo, en el enfoque neokohlbergiano la estructura de los seis estadios se flexibiliza y se ubica mayor atención a la naturaleza social de la moralidad. Los estadios se agrupan en tres esquemas: El de interés personal correspondiente a los estadios 2 y 3, mismo que se desarrolla en la infancia y deja de ser central hacia los 12 años. El esquema de mantenimiento de las normas, correspondiente al estadio 4 que representa el descubrimiento de la sociedad y el más grande avance cognitivo de la adolescencia. Y finalmente el esquema de razonamiento de moral de principios, que involucra a los estadios 5 y 6; donde las obligaciones morales deben basarse en ideales compartidos, ser plenamente recíprocas y abiertas al escrutinio (Rest, Narvaez, Thoma y Bebeau, 2000; Barba, 2001 y 2004; Rest, 1990; Kohlberg, 1992)

Tabla 1. Niveles y estadios de razonamiento moral

NIVEL I. PRECONVENCIONAL		NIVEL II. CONVENCIONAL		NIVEL III. POSTCONVENCIONAL	
Estadio 1 Moral heterónoma con orientación de castigo-obediencia	Estadio 2 Moral individualista Fines instrumentales y de intercambio	Estadio 3 Moral de expectativas interpersonales mutuas. Relaciones y conformidad interpersonal.	Estadio 4 Moral de sistema social Aceptación del propio deber y aceptación de las leyes	Estadio 5 Moral del contrato social en función de utilidad y derechos individuales	Estadio 6 Moral de principios éticos universales
	Esquema 1		Esquema 2	Esquema 3	
	Interés personal		Mantenimiento de normas	Razonamiento de principios democráticos	

Fuente: Elaboración propia con información tomada de Barba (2004), Rest (1993) y Rest et al., (2000).

Una vez expuestos los elementos relativos al desarrollo moral se puede hacer una exposición de la relación de los niveles de desarrollo moral con la participación en la convivencia democrática. La moralidad convencional hace factible la participación política y social de las personas cuando éstas se encuentran interactuando en un sistema político estable y con una democracia materializada en instituciones políticas y sociales esenciales para tal fin (Kohlberg, 1987; Sartori, 1994; Dahl, 1996; Kohlberg et al., 1997; Colby). Lo anterior es posible porque en los estadios 3 y 4 la orientación moral fundamental que subyace al comportamiento, sobre todo en el estadio 4, es la perspectiva de dar sostenimiento a las leyes actuales y mantener el funcionamiento de la sociedad en el presente porque se comprende y valora que tal sostenimiento de la ley es benéfico para todos. Si bien en esta moralidad ya se establece una distinción entre los puntos de vista e intereses interpersonales, grupales y los sociales colectivos, existe la tendencia a considerar que éstos son o deberían ser comunes, y por lo tanto la sociedad está funcionando como debería hacerlo, siendo la equidad la aplicación uniforme de la ley.

Este nivel de desarrollo moral es el horizonte propio de la educación primaria y de la secundaria. Desde finales del nivel secundario y de la educación media en adelante, los sujetos, si su desarrollo cognitivo avanza hacia el pensamiento formal y si viven experiencias que promueven su evolución a una perspectiva moral superior, comienzan a elaborar juicios morales del nivel postconvencional, que son fundamentales para las dinámicas de participación en una sociedad, donde se construyen instituciones de diversa naturaleza que den soporte consistente a los valores de la democracia y, más específicamente que estén orientadas por el reconocimiento y el respeto de los derechos humanos, que son los indicadores más elevados de vida democrática. Así, los niveles 5 y 6 del desarrollo moral suponen una aceptación de contrato social razonada y crítica en función de su utilidad y del respeto de los derechos individuales, con evolución hacia la perspectiva de principios morales universales provenientes del conjunto de los derechos, y sobre todo, con la aceptación de la dignidad de la persona como principio anterior a toda ley; es decir, la persona es reconocida como fin. En esta perspectiva, se contempla que la modificación de reglas, leyes e instituciones debe darse en función de las personas poseedoras de los derechos, y de esta forma se reconoce el sustento axiológico de todas las exigencias de la democracia. Las prácticas democráticas son, entonces, sustentadas en una moral postconvencional.

2. Método

En función de los elementos hasta aquí presentados, y bajo la óptica de que un elemento esencial en la formación de ciudadanía de los estudiantes del sistema educativo son los profesores, se presentan resultados de un estudio realizado en Ciudad Juárez en 2007, donde se contrasta el desarrollo moral de los profesores y de sus estudiantes en una muestra de escuelas secundarias en la entidad; y otro estudio realizado en las ciudades de Juárez y Chihuahua en 2012 donde se analiza el desarrollo moral de futuros educadores (estudiantes de educación de diversas instituciones). En ambos estudios se parte de la premisa que es preferible buscar el desarrollo moral de los estudiantes, con la finalidad de que puedan ir configurando las propias escalas de valores que atiendan a la realidad contextual, no sólo propia sino igualmente de la comunidad o sociedad en que se integran. Esto en lugar de promover las escalas de valores propias o particulares de profesores o instituciones, que si bien en un momento particular son adecuadas para la convivencia social, no se encuentran preparando a los estudiantes y/o futuros profesores para las dinámicas vertiginosas de cambio social que hoy en día de manera general experimentan las sociedades, y de manera particular para el contexto de transición hacia un régimen democrático que nuestro país vive.

En los dos estudios, la variable del razonamiento moral se midió mediante el juicio moral o crítico que el individuo realiza y establece al responder a planteamientos en los que se implican cuestionamientos socio morales (dilemas hipotéticos que contienen valores en conflicto); evaluando distintas alternativas por dilema, en una escala por niveles para la resolución del problema planteado, mediante el cuestionario sobre problemas socio morales *Defining Issues Test* (DIT). Este cuestionario desde su construcción y a través de los años se ha sometido a gran número de análisis para establecer su confiabilidad y validez, características que se describen en el manual para el DIT (Rest, 1990; Barba, 2004). Este *test* consta de seis historias que presentan problemas socio-morales y miden el nivel del razonamiento crítico, el sujeto evalúa 12 alternativas

por dilema en una escala de cinco niveles para la resolución del problema planteado. En la presente investigación se trabajó con la versión abreviada que consta solamente de tres historias, además el instrumento está diseñado para identificar del estadio 2 al 6.

Con los resultados que arroja el DIT se elaboraron perfiles de razonamiento moral de las poblaciones participantes, identificando su estadio predominante y los valores relativos del resto de los estadios, considerando los esquemas de razonamiento moral (tabla 1): esquema 1 de interés personal (estadios 2 y 3), esquema 2 de mantenimiento de normas (estadio 4) y esquema 3 de razonamiento de principios democráticos (estadios 5 y 6). Los tipos y configuraciones de las muestras de los estudios se presentan a continuación.

Para la realización del primer estudio (escuelas secundarias en 2007) se configuró una muestra dirigida por criterio (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 30). Con base en la Investigación para la Elaboración de un Plan de Acción Social Concertado en Ciudad Juárez (INCIDE SOCIAL, 2006), se seleccionaron cuatro escuelas ubicadas en las zonas norte 1, norte 2 y el primer cuadro; dos ubicadas en la zona poniente, una en la zona centro poniente y otra en la zona sur. Ubicando originalmente como unidad de análisis al tipo de institución escolar, ocho escuelas, cuatro de nivel socioeconómico medio y cuatro de nivel socioeconómico bajo. Se seleccionaron a su interior muestras representativas de 45 alumnos, y en el caso de los profesores, aquellos que tuvieron la oportunidad y disposición de participar en función de la recomendación de los directivos de cada centro escolar. Sin embargo, en este estudio no se abordan las diferencias entre instituciones, se considera como unidad de análisis la categoría de profesor o alumno, y centramos el foco de análisis en los aspectos generales de la teoría del desarrollo moral. Una vez eliminados los cuestionarios no válidos, la muestra quedó configurada en número de casos, categoría y grado de estudios como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Composición de la muestra del estudio en escuelas secundarias 2007

	<i>N</i>	<i>HOMBRES</i>	<i>MUJERES</i>	<i>RANGO DE EDAD</i>	<i>NÚMERO DE CASOS POR ESCOLARIDAD (N)</i>
Alumnos	290	141	149	11 – 16	1o grado = 96 2o grado = 100 3er grado = 94 Normalista = 9
Profesores	73	30	43	24 – 85	Licenciatura = 56 Posgrado = 8
Totales (N)	363	171	192		

Fuente: Elaboración propia.

En este primer estudio los resultados se presentan en función de las siguientes categorías de análisis: edad y nivel de estudios para los profesores, por sexos para alumnos y profesores, primero de manera independiente y después para la muestra general; y por esquemas de interacción social igualmente para alumnos y profesores, orientándose el análisis a las correlaciones con el razonamiento moral y a los contrastes entre los esquemas del mismo.

En el caso del segundo estudio en 2012 (estudiantes de educación de semestres 5º al 8º) también se configuró una muestra dirigida por criterio (Hernández et al., 2006), implicando a diversas instituciones formadoras de profesores y representativas en el estado de Chihuahua, públicas y privadas, del subsistema estatal o federal (Siete

instituciones). Al igual que en el estudio anterior, para este trabajo no es el foco central las diferencias entre instituciones, el análisis se centra mayormente sobre la teoría del desarrollo moral. Una vez eliminados los casos que no cumplieron criterios de validez la muestra quedó configurada como se presenta en la tabla 3.

Tabla 3 Configuración de la Muestra por Instituciones y por sexo. Estudio en 2012

	Normal Superior	UPN	Normal del Estado	UACJ	Instituto Teresiano	CCU	Univer. Tec Milenio
Hombres	31	16	22	18	1	3	1
Mujeres	34	127	106	104	7	15	10
Total	65	143	128	122	8	18	11
Total (N)							495

Nota: UPN (Universidad Pedagógica Nacional Unidad 82). UACJ (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez). CCU (Centro Cultural Universitario).

En el estudio 2012 se presentan los resultados en función de las siguientes categorías de análisis: edad, nivel de estudios y género con esquemas de interacción social; igualmente orientando el análisis a las correlaciones con el razonamiento moral y a los contrastes entre esquemas del mismo. En el siguiente apartado los resultados se presentarán en el mismo orden, primero los resultados para el estudio en escuelas secundarias en 2007 y posteriormente los correspondientes a estudiantes de nivel superior en 2012; asimismo, las pruebas o tipos de análisis se especifican en cada segmento.

3. Resultado de Dos Estudios en el Estado de Chihuahua

3.1. Estudio en escuelas secundarias con estudiantes y profesores en el año 2007

Con respecto a este estudio, para el segmento de profesores y la correlación entre la edad y cada uno de los tres esquemas del razonamiento moral se utilizó la prueba producto momento de Pearson (tabla 4). El único valor que se observa estadísticamente significativo es la correlación positiva con el esquema 2 de mantenimiento de normas ($r=.222 \alpha=.05$). Mientras que en el caso del nivel de escolaridad igualmente con una correlación producto momento de Pearson, no se observó alguna correlación significativa.

Tabla 4. Correlación producto momento de Pearson del razonamiento moral con variables socio demográficas. Muestra profesores 2007

VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	RAZONAMIENTO MORAL		
	Esquema 1	Esquema 2	Esquema 3
Edad	,021	,222(*)	-,190
Nivel de Estudios	-,066	-,070	,165

Nota: (**) Significativa al nivel 0.01; (*) Significativa al nivel 0.05.

Con respecto a la caracterización del razonamiento moral para los alumnos, de manera general se observa que el esquema 2 de mantenimiento de normas se presenta como el dominante estadísticamente, tanto sobre el esquema 1 de interés personal ($t_{(289)}= 4,478 p\leq,05$), como sobre el esquema 3 de razonamiento de principios democráticos ($t_{(289)}=19,802; p\leq,05$). Siendo el segundo esquema con mayor puntaje el de interés

personal al ser superior estadísticamente al esquema 3 ($t_{(289)}=13,42$; $p\leq,05$), como se muestra en la tabla 5.

Por otro lado, cuando la muestra de alumnos se desagrega por sexos, en el caso de los hombres como en el caso de las mujeres se observa, el mismo predominio del esquema 2 de mantenimiento de normas sobre el esquema 1 de interés personal, hombres ($t_{(140)}=2,699$; $p\leq,05$) y mujeres ($t_{(148)}=3,649$; $p\leq,05$); y sobre el esquema 3 de razonamiento de principios, hombres ($t_{(140)}=16,507$ $p\leq ,05$), y mujeres ($t_{(148)}=12,095$; $p\leq,05$). Asimismo se mantiene la superioridad del puntaje del esquema 1 de interés personal sobre del esquema 3 de razonamiento de principios, para hombres ($t_{(140)}=10,698$; $p\leq,05$), y para mujeres ($t_{(148)}=8,380$; $p\leq,05$).

Además, cuando se contrastan las medias de los esquemas entre los subgrupos de hombres y mujeres, se observa una única diferencia significativa en el esquema 3 de razonamiento de principios donde el puntaje obtenido por las mujeres resulta superior al obtenido por los hombres ($t_{(288)}=2,120$; $p\leq ,05$).

Tabla 5. Razonamiento Moral de Alumnos 2007

	ESQUEMA 1	T(SIG) 1 Y 2	ESQUEMA 2	T(SIG) 2 Y 3	ESQUEMA 3	T(SIG) 1 Y 3
Alumnos general	34,56	***	40,65	***	17,95	***
Hombres	36,17	***	41,64	***	16,55	***
t(sig)					***	
Mujeres	33,04	***	39,72	***	19,28	***

Fuente: Esquemas de Interacción Social. Estudio en Ciudad Juárez (2007). Nota: Contraste de medias por prueba “t” alfa 0,05. Sig (***) Diferencia significativa entre medias.

En cuanto a la caracterización del razonamiento moral para los profesores, para la muestra general se observa que el puntaje del esquema 2 de mantenimiento de normas es superior estadísticamente, tanto al esquema 1 de interés personal ($t_{(72)}= 7,757$; $p\leq,05$), como al esquema 3 de razonamiento de principios democráticos ($t_{(72)}=5,170$; $p\leq ,05$). Mientras que entre los puntajes del esquema 1 de interés personal y el esquema 3 de razonamiento de principios no se observa diferencia estadística, como se presenta en la tabla 6.

Cuando la muestra de profesores se desagrega por sexos, en el caso de los hombres como en el caso de las mujeres se observa el mismo comportamiento de los puntajes, donde el esquema 2 de mantenimiento de normas es superior sobre el esquema 1 de interés personal, en hombres ($t_{(29)}=6,271$; $p\leq,05$) y en mujeres ($t_{(42)}=5,026$; $p\leq,05$); siendo también superior sobre el esquema 3 de razonamiento de principios, en hombres ($t_{(29)}=6,846$; $p\leq,05$), y en mujeres ($t_{(42)}=2,441$; $p\leq,05$). Mientras que entre los puntajes del estadio 1 de interés personal y estadio 3 de razonamiento de principios no se presenta diferencia estadística. Igualmente, cuando se contrastan las medias de los tres esquemas entre los subgrupos de hombres y mujeres, no se presenta ninguna diferencia significativa estadísticamente.

Un tercer análisis se realizó contrastando los puntajes de los esquemas de interacción social entre el grupo de alumnos y el grupo de profesores, en donde se distinguen dos aspectos (tabla 7). Primero, con respecto a las diferencias entre esquemas al interior de cada grupo; mientras que en el grupo de alumnos existe una diferencia estadística entre los esquemas 1 de interés personal y el esquema 3 de razonamiento de principios, donde resulta superior el esquema 1 ($t_{(289)}=13,422$; $p\leq,05$) . En el grupo de los profesores se presenta un menor puntaje en el esquema 1 en contraste con el esquema 3, y ya no se

observa diferencia estadística entre ellos, como se presenta en la tabla 3. Segundo, al contrastar cada uno de los esquemas entre ambos grupos; en el esquema 1 de interés personal el puntaje del grupo de alumnos es superior estadísticamente al de los profesores ($t_{(361)}=5,85$; $p\leq,05$), mientras que en el esquema 3 de razonamiento de principios sucede lo contrario, el puntaje obtenido por el grupo de alumnos es inferior al del grupo de profesores ($t_{(361)}=-6,142$; $p\leq,05$), siendo el esquema 2 de mantenimiento de normas el único en el que no se observa una diferencia estadística significativa entre ambos grupos.

Tabla 6. Razonamiento Moral de Profesores 2007

	ESQUEMA 1	T(SIG) 1 Y 2	ESQUEMA 2	T(SIG) 2 Y 3	ESQUEMA 3	T(SIG) 1 Y 3
Prof. general	24,22	***	43,26	***	27,60	
Hombres	24,53	***	46,75	***	24,42	
t(sig)						
Mujeres	24,00	***	40,82	***	29,82	

Fuente: Esquemas de Interacción Social. Estudio en Ciudad Juárez (2007).

Nota: Contraste de medias por prueba "t" alfa 0,05. Sig (***) Diferencia significativa entre medias.

Tabla 7. Razonamiento Moral Alumnos y Profesores 2007

	ESQUEMA 1	T(SIG) 1 Y 2	ESQUEMA 2	T(SIG) 2 Y 3	ESQUEMA 3	T(SIG) 1 Y 3
Alumnos	34,56	***	40,65	***	17,95	***
t(sig)	***				***	
Profesores	24,22	***	43,26	***	27,6	

Fuente: Esquemas de Interacción Social. Estudio en Ciudad Juárez (2007).

Nota: Contraste de medias por prueba "t" alfa 0,05. Sig (***) Diferencia significativa entre medias.

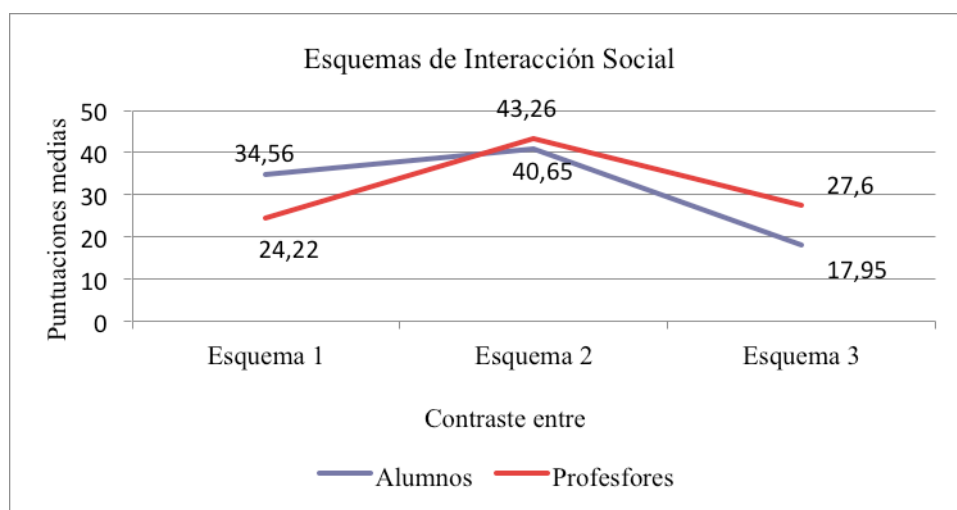


Figura 1. Razonamiento Moral de Alumnos y Profesores en 2007

Fuente: Elaboración propia.

También se observa una caracterización de interés en la comparación entre alumnos y profesores. Mientras que en los esquemas 1 de interés personal y esquema 3 de razonamiento de principios se observan diferencias significativas a favor de alumnos en

el primer caso, y a favor de profesores en el segundo; el esquema 2 de mantenimiento de normas no muestra una diferencia significativa; lo que plantearía que la muestra de alumnos estudiada cuenta con un nivel de desarrollo, en este esquema, igual al de la población de profesores estudiada. Es decir, los alumnos han alcanzado un nivel igual al de los adultos (tabla 7 y figura 1).

3.2. Estudio en instituciones universitarias con estudiantes del área de educación en el año 2012

Para el estudio en 2012 sobre estudiantes universitarios del área de educación, el primer análisis fue de correlación producto momento de Pearson entre la edad y cada uno de los tres esquemas del razonamiento moral (tabla 8). Se observan puntajes negativos tanto con el esquema 1 de interés personal ($r=-,020$) como con el esquema 2 de mantenimiento de normas ($r=-,075$) y un puntaje positivo ($r=,059$) con el esquema 3, de moral de principios democráticos. Si bien ninguno de ellos es significativo al 0,05 o al 0,01, los resultados no se contraponen con los marcos teóricos utilizados; pues se espera que tanto el esquema 1 y 2 disminuyan con el incremento de la edad, mientras que el esquema 3 aumente. Con respecto al nivel de estudios, la correlación entre esta variable y los esquemas de razonamiento moral (tabla 8), se observa una correlación negativa con el esquema 2 de mantenimiento de normas ($r=-,113$, $p <,05$) y una correlación positiva con el esquema 3 de razonamiento de principios democráticos ($r=,144$, $p<,01$), ambas con significado estadístico.

Tabla 8. Correlación producto momento de Pearson entre esquemas razonamiento moral y variables socio demográficas. Muestra general 2012

VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	RAZONAMIENTO MORAL		
	Esquema 1	Esquema 2	Esquema 3
Edad	-,020	-,075	,059
Nivel de Estudios	-,026	-,113(*)	,144(**)

Nota: (**) Significativa al nivel 0.01, (*) Significativa al nivel 0,05.

Con respecto al análisis del razonamiento moral en función del sexo de los participantes, se realizó un contraste de medias con la prueba “t” entre hombres y mujeres, con un nivel de confiabilidad de $p<,05$. En el caso del razonamiento moral en el esquema 1 de interés personal prácticamente no se observan diferencia en las medias entre hombres (27,97) y mujeres (27,03). En el esquema 2 de mantenimiento de normas la diferencia es prácticamente de dos puntos a favor de los hombres con 41,27 y mujeres con 39,26. Y en el esquema 3 de principios democráticos la diferencia es casi de tres puntos a favor de las mujeres con 28,02 y hombres con 25,12; sin embargo ninguna de estas diferencias son estadísticamente significativas.

En el análisis del perfil por esquemas del razonamiento moral para la muestra general (figura 2) se observa el predominio del esquema 2 de mantenimiento de normas sobre el esquema 1 de interés personal, y sobre el esquema 3 moral de principios democráticos. Al realizar un contraste entre medias con la prueba “t” para muestras pareadas el esquema 2 mostró ser estadísticamente superior tanto al esquema 1, $t(494)= 10,293$; $p\le,01$; como al esquema 3, $t(494)= 11,578$; $p\le,01$. Esta misma caracterización se observa en el caso de los profesores del primer estudio presentado en este trabajo.

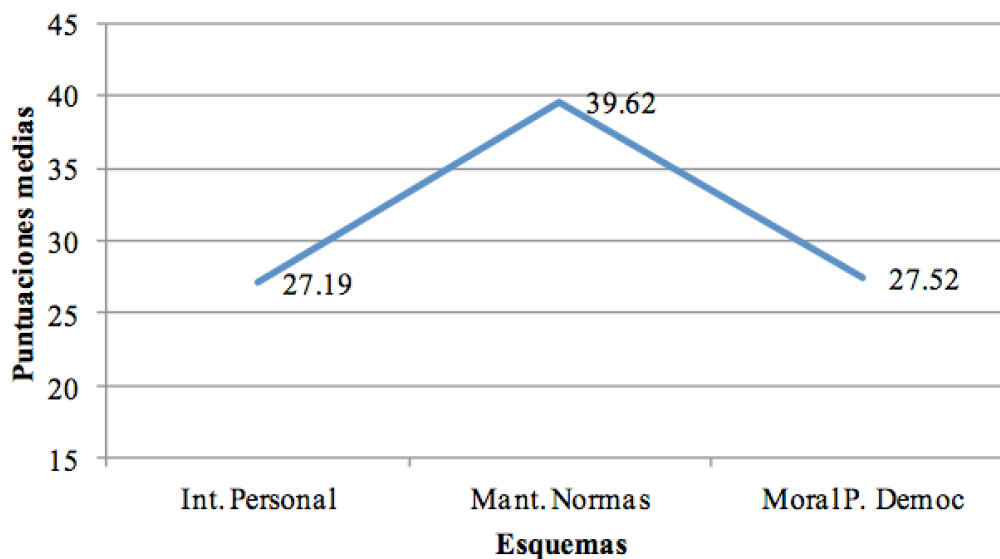


Figura 2 Esquemas de Razonamiento Moral. Perfil de la muestra general 2012

Fuente: Elaboración propia.

Para el contraste de las medias de los esquemas de razonamiento moral al interior de la muestra general, se empleó la prueba no paramétrica Wilcoxon Signed Rank, en cuyos resultados del contraste de medias entre el esquema 1 y el esquema 3 si bien no se observó que la diferencia a favor del esquema 3 fuera estadísticamente significativa, sí se aprecia (tabla 9) una correlación negativa significativa entre estos esquemas ($r = -.449$, $p \leq .01$).

Tabla 9. Correlación del contraste de medias entre esquemas de Razonamiento Moral para la muestra general 2012 (pareadas)

		N	CORRELACIÓN	SIG.
Par 1	Esquema2 y Esquema3	495	-.550	.000
Par 2	Esquema3 y Esquema1	495	-.449	.000
Par 3	Esquema1 y Esquema2	495	-.401	.000

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

Con respecto al primer estudio (escuelas secundarias en 2007), en el caso de los profesores la correlación positiva observada entre la edad y el esquema 2 resulta interesante para el planteamiento de este trabajo, ya que al robustecerse (en la muestra estudiada) un esquema de mantenimiento de normas, esta situación podría estar matizando la perspectiva de los profesores sobre su propia participación cívica en el contexto social, así como la de sus alumnos; asumiendo que la sujeción a la estructura y normatividad social actual es la participación óptima esperada. Con respecto al nivel de escolaridad al interior de cada subgrupo (alumnos y profesores), los estudios de otras investigaciones en este rubro, regularmente marcan una correlación positiva entre el nivel educativo y el razonamiento moral, lo cual se observará en el segundo caso de análisis de este trabajo. Sin embargo en este primer caso es importante considerar el valor de $n=8$ del segmento de profesores con estudios de posgrado, al igual que la corta

diferencia en la edad (5 años) entre los estudiantes, como aspectos que pueden influir en la manifestación de tales correlaciones.

En los resultados de este primer estudio, se pueden observar aspectos confirmatorios del enfoque cognitivo-evolutivo de la teoría del desarrollo moral. Variables como edad y grado de escolaridad inciden de manera positiva en el desarrollo de la moralidad (Rest, 1990; Rest y Narvaez, 1994; Rest et al., 1999; Barba, 2004). En este sentido, resulta consecuente que entre la muestra de alumnos y profesores, estos segundos cuentan con un mayor desarrollo moral postconvencional o de esquema 3 de razonamiento de principios (tabla 7). Con respecto al género, regularmente esta variable no marca diferencia en los niveles del desarrollo moral como se puede observar en el caso del grupo de profesores en la tabla 6 (Barba, 2002 y 2004; Anaya, 2009; Barba y Matías, 2005); mientras que en el grupo de los alumnos se observa una diferencia en los niveles postconvencionales o de esquema 3 de razonamiento de principios a favor de las mujeres, misma que puede estar sujeta a la maduración anticipada de mujeres sobre hombres en esta etapa del desarrollo de la adolescencia (tabla 5).

En los contrastes de este primer estudio (2007) expuestos en la figura 1, se observan dos cuestiones interesantes. Por un lado, el razonamiento moral postconvencional (esquema 3 razonamiento de principios) de los profesores presenta una superioridad estadísticamente significativa sobre el de los estudiantes (tabla 7). Esta situación resulta comprensible tan sólo en virtud de la maduración que suponen los procesos de desarrollo cognitivo y moral en función de una historia de vida y escolar más amplia. Pero también significa, que los profesores cuentan con un desarrollo moral que les da la oportunidad de estimular el propio desarrollo de sus alumnos hacia los niveles que ellos han logrado. Por otro lado, en el esquema 2 de mantenimiento de normas, correspondiente al razonamiento convencional, no se observa una diferencia estadísticamente significativa entre profesores y estudiantes, lo cual, en primera instancia, supondría que a su edad estos estudiantes de secundaria ya han conseguido un desarrollo moral convencional semejante al de sus profesores, e igualmente que en sus profesores la moralidad convencional constituye una característica definitoria importante. Dicha situación plantearía la existencia de un importante espacio de oportunidad en el profesorado para el desarrollo de una moralidad postconvencional, que ofrezca condiciones más propicias para estimular un desarrollo moral de sus estudiantes con esas características. Y en el caso de los estudiantes, que éstos a nivel de secundaria ya cuentan con un desarrollo moral que les permite asumir responsabilidades en aspectos cívico y ético dentro de un ambiente normativamente delimitado, lo que podría emplearse para estimular la participación cívica y política al interior de su escuela y del aula. En función de las descripciones anteriores, resultaría significativo identificar si estos rasgos en el desarrollo moral se observan en otros estudios en poblaciones semejantes y en entidades diferentes; sin embargo, no es éste el objetivo del presente trabajo.

Partiendo de los rasgos observados en los perfiles de alumnos y profesores (Estudio en 2007), se expone una descripción del tipo de participación política que en una perspectiva de ciudadanía implicarían dichos rasgos para cada grupo. En el caso de los estudiantes, al observarse un dominio del esquema 2 de mantenimiento de normas sobre el esquema 1 de interés personal, se puede plantear una participación política y social acorde con un sistema político estable y con una democracia materializada en instituciones políticas y sociales esenciales para tal fin. Pues como plantea el nivel de desarrollo moral

convencional del estadio 4 implicado en el esquema 2, la orientación moral que subyace al comportamiento es una perspectiva de dar sostenimiento a las leyes actuales y mantener el funcionamiento de la sociedad en el presente; en donde si bien ya se establece una distinción entre los puntos de vista e intereses interpersonales grupales y los sociales colectivos, existe la tendencia a considerar que éstos son o deberían ser comunes, y por lo tanto la sociedad está funcionando como debería hacerlo, considerando la equidad como la aplicación uniforme de la ley. Claro que en los rasgos del perfil de los estudiantes, aún existe una influencia significativa del esquema 1 de interés personal, matizado por una moralidad individualista; el cual se presenta superior estadísticamente al esquema 3 de razonamiento de principios democráticos. En cuanto a los rasgos observados en el perfil de la muestra de profesores, la descripción de dicha participación política inicialmente se sustentaría en las características de la prevalencia de un esquema 2 de mantenimiento de normas como en el caso de los alumnos; pero en este caso al ser el esquema 3 de razonamiento de principios democráticos el segundo con mayor puntaje, los rasgos de desarrollo moral de un nivel postconvencional aportarían elementos importantes para las dinámicas de una sociedad en donde las instituciones que configuran la práctica política y social democrática se encuentran en proceso de construcción. Pues como se observa en el nivel de desarrollo moral postconvencional de los estadios 5 y 6 implicados en el esquema 3, la perspectiva moral de interacción social suponen una aceptación de contrato social razonada y crítica en función de su utilidad y del respeto de derechos individuales básicos, bajo la consideración de principios morales universales, con lo que la modificación de reglas, leyes e instituciones se promovería en función de su correspondencia con las prácticas democráticas.

En cuanto al segundo estudio (2012) en alumnos de nivel superior del área de educación, la correlación positiva y con significado estadístico observada entre los esquemas de razonamiento moral y el nivel de estudios, resulta congruente con lo reportado en otras investigaciones y con el posicionamiento teórico del desarrollo moral que plantea el factor educativo como un impulsor del mismo (Kohlberg, 1980; Hersh et al., 1988; Pérez-Delgado, 1995; Rest, 1993; Barba, 2004 y Barba y Matías, 2005). Asimismo, la no existencia de diferencias significativas del razonamiento moral en función de la categoría sexo, resulta congruente con los resultados del primer estudio presentado en este trabajo y con otras investigaciones que muestran que la variable sexo no es un factor que incida de manera significativa en el desarrollo moral (Retuerto, 2002). Mientras que en el caso de las diferencias observadas en los esquemas del razonamiento moral al interior de la muestra total de estudiantes universitarios (tabla 9), la correlación negativa entre el esquema 1 de interés personal y el esquema 3 de razonamiento de principios resulta congruente tanto con el diseño del instrumento empleado como con el posicionamiento teórico del desarrollo moral, cuando plantea la interrelación entre los niveles y su correspondiente progresión o superioridad (Kohlberg, 1971, 1992; Hersh et al., 1988). Esta caracterización del desarrollo moral es coincidente de manera general con los resultados observados en otros estudios, donde el esquema 2 de mantenimiento de normas regularmente es el dominante en poblaciones semejantes (Barba, 2004).

Con respecto al tipo de participación política que implican los rasgos observados en la población del estudio en 2012, encontramos que el perfil del razonamiento moral de los estudiantes de educación se observa con valores semejantes al perfil de los profesores del primer estudio (como se puede apreciar en las figuras 1 y 2). Esta situación plantea un escenario donde los estudiantes de educación superior de la muestra estudiada, logran

una caracterización del desarrollo moral semejante a la de los profesores del estudio en secundarias; situación que los coloca en la posibilidad de realizar actuaciones cívicas, políticas y sociales con las mismas caracterizaciones éticas que los profesores en activo.

Por último, en una consideración de la correlación de las variables edad y nivel de estudios con el razonamiento moral, es factible rescatar un análisis interesante al considerar los dos estudios. Mientras que en el caso del estudio en secundarias, la muestra de profesores sólo presentó una correlación estadísticamente significativa entre la edad y el esquema 2 de mantenimiento de normas (tabla 4). En el caso de los estudiantes de educación del segundo estudio, se observan dos correlaciones significativas entre el nivel de estudios y el razonamiento moral: una negativa con el esquema 2, y otra positiva con el esquema 3 de razonamiento de principios democráticos (tabla 8). Esta situación resulta relevante ya que dichas correlaciones resaltan un posible efecto diferente de la edad y el nivel educativo sobre el tipo de participación política. Así, mientras que la edad fortalecería una participación orientada al sostenimiento del sistema social actual, el nivel educativo estaría favoreciendo una participación razonada y crítica sobre el sistema social actual en función del respeto de derechos individuales esenciales y principios éticos universales. En el efecto posible de estas variables, es factible que estén incidiendo procesos socio-culturales y políticos relacionados con los contextos laborales, mismos que pueden modificar la trayectoria de avance de un razonamiento moral de principios democráticos, y en su lugar robustecer un razonamiento de mantenimiento de normas. Para indagar al respecto, serán importantes estudios posteriores de cohorte longitudinal y con vertientes cualitativas.

5. Conclusiones

Una vez que se han discutido algunos resultados interesantes, es significativo argumentar sobre la idoneidad de estimular el desarrollo moral por sobre la promoción de escalas de valores. Mientras que las configuraciones de estas escalas regularmente obedecen a la estructura de las instituciones que las contienen, en este caso la escuela, y frecuentemente ejercen dinámicas restrictivas a su confrontación por medio de los valores que imponen los profesores (Fuente, 2009; Ruíz, 2009); estimular el desarrollo moral propicia la construcción democrática de aquellos valores que como comunidad habrán de asumirse; por supuesto considerando en el caso de la escuela una estructura de autoridad básica que favorezca su funcionamiento institucional, pero también en el contexto más amplio de la sociedad, pensando en el proceso de formación de ciudadanía para una vida colectiva que considere la justicia social (Díaz-Bazo, 2009; Krichesky et al., 2011). Por ello resultan de utilidad las caracterizaciones de la participación política que sugieren los contrastes presentados entre los diferentes esquemas del razonamiento moral. También, en el planteamiento de este trabajo se destaca la educación como una herramienta importante en la formación de ciudadanía, y de manera particular en una sociedad como la nuestra que se encuentra en un período de transición y consolidación democráticas. Por ello, es esencial considerar que la transición a una democracia y una democracia consolidada son dos escenarios históricos, sociales, culturales y políticos distintos, que plantean diferentes retos al proyecto educativo de una nación. Así, ciertas caracterizaciones del razonamiento moral que pueden ser propicias para superar los retos en un escenario, como en el caso de un razonamiento convencional de mantenimiento de normas y una democracia con instituciones consolidadas; pueden no

ser igual de funcionales en otro, como en el caso de este mismo razonamiento convencional pero con un escenario de transición democrática donde no existen instituciones democráticas consolidadas, siendo este último el caso del contexto sociopolítico actual en México.

En este sentido desde la perspectiva del desarrollo moral, cuando nos referimos a un razonamiento convencional se habla de una actuación cívica y ciudadana en función de juicios morales motivados por el cumplimiento del propio deber, dar sostén a las leyes y trabajar por el sostenimiento del orden social. En dicho estadio la perspectiva social distingue entre el punto de vista interpersonal y el social, equiparando la justicia con el sistema, para lo cual las reglas deben ser compartidas y aceptadas por la comunidad; entendiendo lo social ya no como dadas sino como relación entre los individuos y el sistema, el cual recompensa el mérito y el esfuerzo. Asimismo, la equidad es la aplicación uniforme de la ley, aceptando la desigualdad social cuando es correlativa al talento, el esfuerzo o la conformidad. La justicia es un principio de orden social más que ético y las decisiones morales tienen una premisa común: si todos hicieran lo mismo. En la descripción de este nivel de desarrollo moral; para lograr una dinámica social y política acorde al ideal democrático, se observa la importancia de la existencia de un conjunto de instituciones en la sociedad que se encuentren debidamente consolidadas bajo dinámicas democráticas, ya que el contrato de sistema social y político será el constante referente para las actuaciones de las personas y el ejercicio de la ciudadanía. En esencia en este nivel de razonamiento moral la orientación es a mantener el sistema social y político imperante.

En contraste, cuando la referencia es al razonamiento moral post convencional, la alusión es a una moral de contrato social aceptado razonada y críticamente en función de su utilidad, y de los derechos individuales básicos. En este estadio, el individuo establece criterios para desarrollar un esquema de sociedad, para juzgar una sociedad sobre otra, dando importancia a la imparcialidad de las reglas y centrándose en criterios que orientarían la legislación para asegurar el máximo bienestar para todos. La perspectiva social es la del individuo racional consciente de los valores y derechos previos al contrato social; considera los puntos de vista ético y legal, siendo el procedimiento más sagrado que la ley e imperando la noción de un contrato social por la vía de la democracia. El avance de la moralidad es hacia el reconocimiento de principios éticos universales de los cuales se derivan los compromisos sociales, privilegiando la máxima kantiana de tratar a las personas como fines en sí mismas, nunca como medios. Se privilegia el respeto a la personalidad y a la justicia, y el criterio acerca de las decisiones morales es el de actuar como quisiéramos que toda la humanidad actuara, hallándose en el centro los derechos de la humanidad, todos y no solamente los legislables. En cuestiones de derecho, impera el principio de reversibilidad, por medio del deber de reconocer que éste se aplica para uno y para todos los demás, y si esto no es posible, entonces se modifican las leyes.

Como se puede observar, la descripción del razonamiento moral postconvencional ofrece un conjunto de aportes significativos en la búsqueda de formación de una ciudadanía acorde a un proceso político y social de transición y consolidación democráticas. Es decir, la asunción consciente razonada y crítica de actitudes, valores y acciones en las diversas facetas del ejercicio de la ciudadanía; el posicionamiento a favor de principios morales universales en apoyo de la pluralidad, la equidad y la justicia; una participación política y social con una constante auto evaluación y evaluación del sistema político y

social. Todos estos elementos anteriores son sin duda características apremiantes a desarrollar en la formación de una ciudadanía que favorezca un tránsito funcional hacia la implementación de la democracia como sistema político y social. Sin embargo, se observa en los resultados presentados en este estudio que el razonamiento moral de mayor consolidación resulta más acorde a dinámicas de una democracia consolidada con fortaleza y madurez institucional.

Bajo esta perspectiva, contar con proyectos que buscan de manera intencional y constante el desarrollo moral dentro de los espacios educativos, constituye una herramienta necesaria para la formación de una ciudadanía que favorezca los procesos políticos y sociales de transición y consolidación hacia la democracia. Pues en estos procesos, resulta indispensable privilegiar una serie de valores como la justicia, la libertad, la equidad, el compromiso social, entre otros; pero igualmente promover la capacidad de reorganizar las propias escalas valorales. Asimismo, es importante que la participación ciudadana tan necesaria, pueda no sólo sostener estos valores, sino igualmente equilibrarlos en función de la diversidad de contextos y pluralidad de la población. Sin embargo, también es importante que dichas características no sean sólo la particularidad de unos pocos grupos en la sociedad, sino que pueda extenderse lo más ampliamente posible a todos los estratos y grupos sociales; para lo cual, la educación en general y un sistema educativo en particular resulta esencial, sobre todo considerando su compromiso con una coyuntura histórica como la que actualmente vivimos. En el momento de nuestra coyuntura histórica, política y social, es trascendente trabajar en esquemas educativos que atiendan nuestra realidad actual y no conformarse con la réplica de modelos emergidos desde otras configuraciones, como en el caso de las democracias occidentales ya consolidadas que obedecieron a sus propios procesos.

Referencias

- Alcántara, M. (1992). ¿Democracias inciertas o democracias consolidadas en América Latina? *Revista Mexicana de Sociología*, 54(1), 205-223.
- Almeida, R. (2009). Educación básica y marginalidad municipal en el estado de Chihuahua. En V. Orozco (Coord.). *Chihuahua hoy 2009. Visiones de su historia, economía, política y cultura* (pp. 389-427). Chihuahua: Instituto Chihuahuense de la Cultura.
- Almeida, R. (2011). Evaluación en educación básica de las metas de cobertura y eficiencia terminal del plan estratégico del sector educativo en Chihuahua. En V. Orozco (Coord.). *Chihuahua hoy 2010. Visiones de su historia, economía, política y cultura* (pp. 455-521). Juárez: Doble Hélice Ediciones
- Almeida, R. (2012). *Cobertura, eficiencia terminal y equidad intermunicipal en primarias en Chihuahua. Período 1995-2010: diagnóstico y propuesta*. Mexico: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Anaya, R. (2009). Razonamiento moral e ideología educativa. Alumnos y profesores de escuela secundaria. En I. Álvarez, I. (Coord.). *De la política a la sociedad. 7 reflexiones desde la frontera* (pp. 279-300). México: UACJ.
- Barba, J.B. (2001). Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 501-523.
- Barba, J.B. (2002). Influencia de la edad y la escolaridad en el desarrollo del juicio moral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2), 23-45.

- Barba, J.B. (2004). *Escuela y socialización. Evaluación del desarrollo moral*. Aguascalientes: Univ. Autónoma de Ags.
- Barba, J.B. y Matías, J. (2005). Desarrollo del juicio moral en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 67-92.
- Bernal, A. (1998) *Educación del carácter/educación moral, propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Blatt, M. y Kohlberg, L. (1975). The role of classroom moral discussion on children level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.
- Cansino, C. (2002). *Conceptos y categorías del cambio político*. México: Instituciones Educativas y Sindicales de América.
- Cansino, C. (2009). *El evangelio de la transición y otras quimeras del presente mexicano*. México: Random House Mondadori.
- Colby, A. y Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment*. Nueva York: University Press.
- Dahl, R. (1996). *¿Después de la revolución? La autoridad en las sociedades avanzadas*. Madrid: Gedisa.
- Díaz-Aguado, M.J. y Medrano, C. (1995). *Educación y razonamiento moral*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Díaz-Bazo, C. (2009). La Escuela: Comunidad de Valores. Un Estudio de Caso en Lima Metropolitana. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 29-48.
- Durkheim, É. (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata.
- Erikson, E. (1997). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fuente, S. (2009). Eficacia Escolar y Formación en Valores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 7-28.
- Garretón, M.A. (1991). Democratization política en America Latina. Madrid. *Leviatán*, 44(3), 34-49.
- Gómez-Morín, L. (2004). *Programa de formación ciudadana: ética, civismo y cultura de la legalidad en educación básica*. Ponencia presentada en el *Foro Internacional: Ética y educación. Una formación para nuestro tiempo*. Instituto de Fomento e Investigación Educativa.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill
- Hersh, R., Paolito, D. y Reimer, J. (1988). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Huerta, J.E. (2009) Formación ciudadana y actitudes hacia la participación política en escuelas primarias del noreste de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 121-145.
- INEGI (2011). *Panorama Sociodemográfico de México*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1972) *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16*. Tesis doctoral inédita. University of Chicago.

- Kohlberg, L. (1971). From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. En M. Theodore (Ed.). *Cognitive development and epistemology*. Nueva York: Academic Press.
- Kohlberg, L. (1980). High school democracy and educating for a just society. En M. Ralph (Ed.). *Moral education: a first generation of research and development*. Nueva York: Praeger.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Browere.
- Kohlberg, L., Power, C. y Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Krichesky, G., Martínez-Garrido, C., Martínez-Peiret, A., García Barrera, A., Castro A. y González, A. (2011). Hacia un programa de formación docente para la justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 63-77.
- Lazarte, A. M. (2005). Más allá de una "comunidad escolar justa". *Estudios sobre Educación*, 8, 135-144.
- Linde, A. (2009). La educación moral según Lawrence Kohlber: una utopía realizable. *Praxis Filosófica*, 28, 7-22.
- Marshall, T. y Bottomore, T. (2005). *Ciudadanía y clase social*. Buenos Aires: Losada.
- Morlino, L. (1986). Consolidación democrática. Definición, modelos, hipótesis. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 35, 7-61.
- Najmanovich, D. y Dabas, E. (1995) *El lenguaje de los vínculos, de la independencia absoluta a la autonomía relativa. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*. Buenos Aires: Paidós.
- O'Donnell, G. (2001). La irrenunciabilidad del estado de derecho. *Instituciones y Desarrollo*, 8(9), 43-82.
- Ortega, E. (1998) Educación a lo largo de la vida o el espacio de la educación social. En L. Pantoja (Ed.), *Nuevos espacios de la educación social* (pp. 67-98). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Pérez-Delgado, E. (1995). *Psicología, ética, religión zética versus religión?* Madrid: Siglo XXI
- Pérez-Delgado, E. y García-Ros, R. (1991). *La psicología del desarrollo moral*. Madrid: Siglo XXI.
- Rest, J. (1990). *Manual for the DIT. (2ª edición)*. Minneapolis: University of Minesota.
- Rest, J. (1993). *Manual for the DIT. (3d edición)*. Minneapolis: University of Minesota.
- Rest, J. y Narvaez, D. (1994). *Moral development in the professions. Psychology and applied ethics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M. y Thoma, S. (1999). *Postconventional moral thinking. A neo-kohlbergian approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rest, J., Narvaez, D., Thoma, S. y Bebeau, M. (2000). A neo-kohlbergian approach to morality research. *Journal of Moral Education*, 29(4), 381-395
- Retuerto-Pastor, Á. (2002) *Desarrollo del razonamiento moral, razonamiento moral prosocial y empatía en la adolescencia*. Tesis inédita de doctorado. Universitat de Valencia.
- Retuerto-Pastor, Á. Pérez-Delgado, E. y Mestre-Escriva, M.V. (2004). Relación entre razonamiento moral, razonamiento prosocial y empatía. *Psicología Educativa*, 10(1), 45-67.
- Ruiz, A. (2009). ¿Qué contiene una escuela? Sobre la dimensión política de la convivencia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 72-94..

- Sartori, G. (1994) *Teoría de la democracia. El debate contemporáneo*. Madrid: Alianza.
- Schmelkes, S. (2004). *La formación de valores en la educación básica*. México: SEP.
- Schmitter, P. (1993). La consolidación de la democracia y la representación de los grupos sociales. *Revista Mexicana de Sociología*, 55(3), 3-30.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa sectorial de educación 2007-2012*. México: SEP.
- Stephenson, J. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Gedisa.
- Touraine, A. (2000). *¿Qué es la democracia?* México: FCE.
- Touraine, A. (2002). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. México: FCE.
- United Nations Development Programme-UNDP (2013). *Education, health and nutrition disparities. Humanity divided: confronting inequality in developing countries*. Nueva York: United Nations Development Programme.

La Adquisición del Proceso Lector en Lengua Extranjera

Acquiring Reading Skills in a Foreign Language

Inma Piquer *

Universitat de Barcelona

La lectura en lengua extranjera supone un reto y una necesidad para los ciudadanos de una sociedad plurilingüe. Para que este proceso pueda realizarse con éxito, el profesorado debe facilitar a sus estudiantes contextos e instrumentos que permitan la práctica de lecturas colectivas dialogadas, debates, tertulias literarias, trabajo cooperativo y que les acompañe a lo largo de todo el desarrollo de la competencia lectora.

Descriptores: Lectura colectiva, Diálogo, Acompañamiento, Trabajo cooperativo.

Reading in a foreign language means both, a challenge and a need to citizens from a plurilingual society. In Catalonia, plurilingualism has been an educational priority and a social aim for several decades. To guarantee the success of this procedure, teachers have the responsibility to provide their students with contexts and resources like dialogic reading, debates, literary gatherings, cooperative work and other collaborative activities for guiding students and help them to achieve reading literacy.

Keywords: Collective reading, Dialogue, Guidance, Cooperative work.

Introducción

La competencia comunicativa, vista desde una perspectiva global, incluye procesos orales y dialógicos, estrategias de lecto-escritura y desarrollo de dominios metalingüísticos. En este amplio espectro de habilidades, la competencia lectora se destaca como uno de los ámbitos más significativos con las que cuenta el aprendiz en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras.

En Cataluña, donde conviven dos lenguas oficiales de forma institucional en el mundo educativo, se enseñan también una o más lenguas extranjeras en el currículum de la enseñanza obligatoria y se planifican actuaciones para que parte del alumnado recién llegado conserve también su lengua de origen. En este contexto, podemos decir que el plurilingüismo de los estudiantes es una generalización y aprender a leer en diferentes lenguas es una necesidad. Desafortunadamente, en las aulas, parte del profesorado de lengua extranjera tiende a limitar los materiales, la oferta de textos que ofrece a sus estudiantes y la propuesta de actividades de lectura, debido a la falsa creencia que los

*Contacto: mpiquer3@gmail.com

ISSN: 1696-4713

rinace.net/reice/

revistas.uam.es/reice

Recibido: 14 de septiembre 2014

1ª Evaluación: 13 de diciembre de 2014

2ª Evaluación: 18 de marzo 2015

Aceptado: 24 de abril 2015

textos reales son demasiado complejos para el aprendizaje. Este hecho condiciona notablemente la predisposición de los estudiantes a aprender a leer en diferentes lenguas, con lo cual, difícilmente llegan a hacerlo por placer, en especial porque los textos “preparados” o “simplificados” a menudo presentan escasos retos cognitivos y se alejan de la espontaneidad de los textos auténticos.

Las tecnologías digitales pueden paliar esta dificultad dado que favorecen el acceso a múltiples documentos, en formatos diversos, con hipervínculos de ampliación y búsquedas explicativas. Las situaciones de aprendizaje escolar con soporte digital estimulan la autonomía del alumnado cuando éste puede tomar decisiones sobre itinerarios de exploración lectora, y puede gestionar la inmediatez de la consulta en tesauros y diccionarios en línea y el acceso a traductores plurilingües. Las propuestas sistemáticas de un plan lector en el centro educativo deben incluir una oferta rica y variada de textos en diferentes formatos, la realización de actividades de lectura cooperativa e individual dentro y fuera de las aulas y la explotación de todos los recursos digitales educativos al alcance del centro escolar, con el objetivo de generar escenarios de aprendizaje que permitan a los estudiantes adquirir el hábito lector en diferentes lenguas.

La lectura autónoma y la comprensión profunda representa todo un reto que precisa que el profesorado investigue, descubra y presente a los estudiantes nuevos formatos de lectura motivadores, actividades comunicativas, debates literarios, y otras iniciativas creativas para estimular la lectura (Grabe y Stoller, 2011). El objetivo es presentar diversas metodologías utilizadas en la enseñanza de la lectura en lengua extranjera, que permitirán al profesorado guiar los pasos de sus estudiantes desde que “comienzan a leer”, hasta que llegan a “disfrutar leyendo” en una lengua extranjera.

1. Aprendizaje de la Lectura

Para Siegel (1992), las lenguas varían entre sí dependiendo de las reglas de correspondencia grafema-fonema (CGF). Según estas reglas las lenguas pueden ser de ortografía transparente, cuando a cada grafema le corresponde siempre el mismo sonido, o bien de ortografía opaca cuando esta correspondencia no siempre se da y existe una falta de regularidad. Partiendo de este hecho, el lector puede aprender a leer según las directrices que marca el método alfabético o bien siguiendo las que marca el método global:

- Método alfabético: También denominado *Bottom-up* método de aprendizaje de la lectura. Según este método, el lector lee partiendo de la letra, la palabra y la frase en orden progresivo (Gough, 1972).
- Método global: También denominado *Top-down* método de aprendizaje de la lectura. Parte de la presunción de que el lector interroga el texto a partir de sus conocimientos previos con el fin de procesarlo y comprenderlo. La creación de expectativas y la respuesta a las cuestiones que se va planteando le permiten deducir el contenido.

El método global gozó de gran popularidad a partir de los años 70 (Goodman, 1967). Según el autor, el lector cuenta con tres fuentes de recogida de información: el conocimiento semántico (conocimiento del mundo), el sintáctico (conocimiento de la

estructura del lenguaje) y el grafo-fonético (conocimiento de la interrelación sonido-grafema).

1.1. El aprendizaje de la lectura en lengua extranjera

La hipótesis tradicional de interdependencia lingüística (Cummins, 1979) predecía que los niños que presentan problemas en el aprendizaje de la L1, los presentarán también en el de la L2 y el de la LE. Esta propuesta se ha visto contestada por algunas experiencias de lectura en estudiantes que aprendían lenguas con alfabetos muy diferenciados, como el chino y el francés o el inglés (Moore, 2010). Por otro lado, los estudios parecen confirmar que la transferencia de los logros se da con mayor profusión que la transferencia de errores, de modo que todas aquellas habilidades académicas logradas con éxito en L1 se transferirán con mayor facilidad a la L2, L3 y cualquier otra lengua que aprendan los estudiantes.

Cuando se habla de lectura en lengua extranjera (L2, L3 y Ln), Goodman (1967) destacaba el hecho de que el grado de fluidez en lengua extranjera del lector condiciona su velocidad lectora en dicha lengua. Se constata que a más conocimiento de la lengua extranjera, más fluidez lectora y menos dependencia de los aspectos grafo-fonéticos de la lengua.

Para Gibbons (2002) el lector competente en lengua extranjera debe ser capaz de:

- Conocer el código en el que lee (*Code breaker*).
- Participar del texto a partir de sus conocimientos culturales previos (Texto Participante). El vínculo entre lengua y cultura es inseparable. El conocimiento de una lengua va directamente asociado a la cultura de la que forma parte. Así pues, no podemos deducir que el lector competente en L1 lo será también en lengua extranjera si no hay algún contacto explícito y suficiente con la cultura de la lengua en cuestión.
- Ser usuario del texto (*Text user*). En función de las expectativas puestas en el texto, el lector sabrá seleccionar el método de lectura más adecuado. Ejemplos de métodos de lectura rápida o extensiva son el *Skimming* y el *Scanning*. El primero se realiza con la finalidad de decidir el interés que puede tener una lectura más intensiva, el segundo permite localizar una información concreta en un texto.
- Analizar el texto (*Text Analyst*). La lectura en lengua extranjera precisa mucho más que de traducciones literales, precisa de razonamientos mentales complejos, y de una actitud crítica y analítica ante el texto que le permita hacer deducciones y leer entre líneas.

Ejemplos de actividades que permiten al niño convertirse en un lector analítico en lengua extranjera podrían ser: la selección de lecturas placenteras en diferentes formatos (cómic, revistas, *storybird*, y más), la lectura en voz alta en pareja y en grupos, el conocimiento y la alternancia de los métodos de lectura alfabético y global en el proceso lector, el conocimiento de las 2.000 palabras básicas que constituyen el 80 % de los textos en lengua extranjera, etcétera (Mikulecky, 2008).

La habilidad lectora integrada en el desarrollo comunicativo del estudiante escolarizado tiene un sentido instruccional básico (se aprende a leer y se aprende a aprender), y constituye un proceso orgánico de enriquecimiento competencial. Sin embargo, la

realización de actividades de forma aislada y no progresiva ni pautada dificultará el hecho de que el proceso de lectura en lengua extranjera por parte del aprendiz se realice con éxito. El conocimiento del profesorado de lenguas extranjeras de métodos y estrategias dirigidas al impulso de la habilidad lectora permite que dicho proceso se realice con éxito en el aula para que pueda tener después continuidad fuera de ella.

Leer fuera de los entornos escolares puede ser especialmente enriquecedor en aspectos vivenciales, ya sea en situaciones de aprendizaje informal (exploración de carteles de metro o autobús, o lectura esporádica de folletos publicitarios o de instrucciones mecánicas, por poner algún ejemplo) o no formal (estudios para sacarse el permiso de conducción, cursillos de verano, o clases de mejora deportiva). Las actividades escolares que permiten establecer continuidad y referencias cruzadas entre estos entornos, pueden llegar a ser en ocasiones altamente motivadoras para el aprendizaje lector en situaciones reales (como por ejemplo las lecturas para la preparación de actividades deportivas y extraescolares; acciones de voluntariado; prácticas pre-profesionales; aprendizaje en servicio y servicio comunitario).

1.2. De la lectura en lengua extranjera colectiva a la individual

Cualquier método de impulso a la lectura en lengua extranjera, para que tenga éxito, debe ir del plano interpersonal al intrapersonal favoreciendo la prolepsis del lector (Rogoff y Gardner, 1984). La prolepsis es el proceso que permite al aprendiz pasar de depender de un mediador experto para poder realizar una actividad, a realizarse de forma individual y autónoma.

El paso del plano interpersonal al intrapersonal es fundamental en cualquier proceso lector. Dixon y Krauss (1996) lo ejemplificaban a partir de la figura del niño que aprende a leer en su L1 conjuntamente con el adulto que lee las páginas del libro mientras su rol se limita a escuchar, seguir con el dedo y repetir algunas palabras. Poco a poco, el niño empieza a leer en voz alta primero y de forma silenciosa después, convirtiéndose con el tiempo en un lector adulto competente. Un lector para quien el lenguaje impreso se acaba convirtiendo en una herramienta que le ayuda a estructurar el pensamiento. A lo largo de todo este proceso de aprendizaje las actividades orales que permiten la comunicación entre los interlocutores en torno a la lectura tendrán una doble función, la de aprender a leer y también la de mejorar la producción oral (Geva, 2006).

Así pues, se puede afirmar que pese a la calidad del documento objeto de lectura en L2 seleccionado, las actividades previas y posteriores, el conocimiento de la L2 por parte del lector, el entorno creado, etcétera, no se tendrá la garantía de éxito en la comprensión profunda del documento si no se conoce y se sigue todos los pasos inherentes a la lectura en lengua extranjera. Ésta requiere procesos asociativos propios de la transferencia intercultural, sin los cuales leer en una segunda o tercera lengua no llega a los niveles de profundidad que requiere la comprensión metalingüística. Los estudios sobre lectura cooperativa realizados por Anne Marie Palincsar y Ann Brown en los años ochenta en Estados Unidos inspiraron múltiples estudios en este campo. Entre ellos destacan todos aquellos que encontraron en las posibilidades digitales una fuente inagotable de inspiración y búsqueda (Vaughn, Klinger y Briant, 2001).

Volviendo al centro de interés, la lectura en lengua extranjera, cabe citar los estudios realizados por Michael Cole en el campo de la lectura cooperativa en lengua extranjera y analizar detenidamente su Método QAR (*Question, Asking, Reading*). Este método de

lectura cooperativa en lengua extranjera permite a estudiantes con dificultades en la lectura, incluso en su L1, leer de forma eficaz en lengua extranjera. Se trata de un método de lectura en grupo que parte de: la selección de textos interesantes y claramente estructurados, la distribución de roles específicos entre los diferentes miembros del grupo, el establecimiento de un tema de debate y apoyo, y el guiado de una persona experta (Cole, 2003).

El método QAR se basa en la creación de grupos de lectura, partiendo de la ideología de pasar de la lectura interpersonal a la intrapersonal siguiendo una serie de pasos concretos: (1) lectura en voz alta alternando lectores a criterio del experto, (2) asignación de roles por parte del experto y lectura individual silenciosa teniendo en cuenta el rol asignado, (3) conversación en grupo sobre la lectura a partir de los roles asignados, y (4) cambio de roles y repetición de la actividad (1). La implementación de este método de lectura en lengua extranjera precisa de la utilización de instrumentos para que pueda ser eficaz, sobre todo con los aprendices más jóvenes y noveles. Además del texto, se recomienda también utilizar tarjetas con los roles, guión de la sesión, hojas de papel y lápices para tomar notas dependiendo del rol asignado, etcétera. Los métodos de lectura colectiva en lengua extranjera la presentan como una actividad colaborativa, dramatizada y perfectamente pautada que despierta en los lectores actitudes positivas (Buescher, 2009).

2. Métodos de Lectura Colectiva

En Cataluña se han desarrollado y se desarrollan diferentes métodos de lectura colectiva. Los grupos interactivos, las tertulias literarias dialógicas, la lectura entre iguales o los padrinos de lectura son ejemplos destacados. Los métodos de lectura colectiva se basan en el principio del aprendizaje dialógico. Las escuelas, las comunidades de aprendizaje, las bibliotecas, entre otras, son el contexto idóneo para esta práctica y el voluntariado, las familias, los expertos y los iguales la fuente de recursos humanos imprescindible. A continuación se habla de todos estos aspectos con detalle.

2.1. El aprendizaje dialógico y los grupos interactivos

La construcción de significados y la adquisición de conocimiento no pueden realizarse de forma individual, se debe hacer de forma colectiva y dialógica. Es imprescindible que la comunicación forme parte de las primeras etapas del proceso lector en lengua extranjera. Las habilidades comunicativas son las que permiten a los interlocutores resolver muchos problemas y situaciones que no podrían resolverse de forma individual. Partiendo de esta situación comunicativa, que se desarrolla a su vez dentro de un contexto sociocultural determinado, se produce un tipo de aprendizaje llamado aprendizaje dialógico. Es imprescindible que este aprendizaje respete en términos de igualdad a todos los miembros del grupo.

Así pues, en una situación de lectura colectiva dialógica en lengua extranjera, a pesar de que el rol de liderazgo recaiga en el profesor de lengua extranjera o persona más experta del grupo, los miembros integrantes de éste se sienten en igualdad de condiciones respecto a sus compañeros. El bagaje cultural que aportan a la lectura dialógica los diferentes miembros del grupo, sus intereses y motivaciones personales, así como la creación de un clima de lectura distendido y solidario, permitirán que cualquier actividad

de lectura colectiva en lengua extranjera se convierta en un acto constructivo y motivador para todos sus miembros.

En el contexto educativo de aula, cuesta imaginar la manera de llevar a cabo actividades de lectura colectiva basadas en el aprendizaje dialógico. Los profesionales de la enseñanza de todo el mundo han visto en la creación de grupos interactivos (GI) y bancos de voluntarios la respuesta a muchas de sus necesidades, ya que favorecen las interacciones para que los estudiantes alcancen los aprendizajes propuestos. Para conseguirlo, el profesorado crea grupos heterogéneos, dependiendo de la edad, la complejidad de la tarea asignada, las características del grupo o la disponibilidad de recursos y, con el apoyo de voluntarios (en la mayor parte de los casos), se gestiona el trabajo asignado a cada grupo, de tal forma que cada uno de ellos queda al mando de uno de los grupos.

Para cada grupo, el profesor planifica y presenta una actividad diferente que deben realizar todos los miembros del grupo durante un tiempo determinado bajo la supervisión de la persona voluntaria. Una vez transcurrido el tiempo acordado, los grupos cambian de actividad hasta haberlas realizado todas. Al finalizar la sesión, todos los estudiantes habrán realizado todas las tareas propuestas (Píriz, 2011). La planificación de tareas diseñadas para el trabajo en grupos interactivos debe ser cuidadosa. Trabajar en GI no consiste en agrupar estudiantes heterogéneamente para que trabajen de forma más controlada, se trata de favorecer la interacción entre los miembros del grupo para que la realización de la tarea sea producto de la comunicación y de los acuerdos tomados. En todo este proceso, la figura del voluntario juega un papel muy importante.

2.2. El voluntariado en centros

El voluntario, además de coordinarse con el profesor, antes y después de las sesiones para conocer las actividades a realizar y proponer opciones de mejora, también promueve la interacción entre los diferentes miembros del grupo y el resto de grupos de la clase. Ejemplos de perfiles de voluntariado idóneo son: estudiantes de prácticas, lectores estudiantes de ciclos formativos, bachillerato y universitario de turno de tarde, familiares de estudiantes, ex -estudiantes, profesorado emérito, etcétera. En Cataluña existe un banco de voluntarios especializado en apoyar la lectura en los centros educativos. El nombre de esta organización es LECXIT y tiene por objetivo incrementar el éxito educativo de los niños a través del trabajo para la mejora de su comprensión lectora.

En cuanto a mejorar el rendimiento de los estudiantes en lengua inglesa en los centros, destaca el proyecto que se desarrolla en la isla de Menorca. Elena Serra, Asesora de Lenguas Extranjeras del Centro de Profesorado de Menorca, ha creado y coordina un banco de voluntarios integrado por personas jubiladas de habla inglesa que han fijado su residencia en Menorca y que colaboran con el profesorado de inglés de la isla de forma comprometida y periódica. Las diferentes asociaciones británicas (clubes) y los centros piloto se han organizado para participar en esta iniciativa, quienes se han hecho eco en las publicaciones locales de la isla y se destaca por su implicación activa la llamada Menorca Britannia.

Además del voluntariado, la investigación universitaria es otro ejemplo de acciones de impulso a la lectura. Asociaciones como GRAI (Grupo de Investigación sobre

Aprendizaje entre Iguales) de la Universidad Autónoma de Barcelona se dedican a estudiar nuevas fórmulas de mejora de la competencia y comprensión lectora de los estudiantes. Muchos de los centros que trabajan con grupos interactivos y que cuentan con bolsas de voluntarios son las denominadas Comunidades de Aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje, a pesar de encontrarse dentro del marco educativo legal, responden a una ideología y organización interna muy concretas donde la participación de toda la comunidad a través del voluntariado es el eje vertebrador. Es en las comunidades de aprendizaje donde se recupera la filosofía de las Tertulias Literarias Dialógicas realizadas con adultos en los años 80 con la intención de impulsar la lectura en las aulas de educación infantil, primaria y secundaria.

2.3. Las tertulias literarias dialógicas

Las Tertulias Literarias Dialógicas, inspiradas en las lecturas sociales de los Ateneos Libertarios de principios del siglo XX, se consolidaron como herramienta educativa institucional en 1980, en la escuela de adultos de "La Verneda - Sant Martí" de Barcelona, desde donde se popularizaron gracias a CONFAPEA (Confederación de Federaciones y Asociaciones de Personas Adultas en Educación y Cultura Democrática de Personas Adultas) y su posteriormente a portal digital (CONFAPEA, 2010). Los primeros precedentes de estas tertulias se encuentran en el nacimiento de las "Sociedades Económicas de Amigos del País" en el siglo XVIII. Estas sociedades fueron creadas con la finalidad de ofrecer cursos de alfabetización y conversación en horario nocturno para los trabajadores y gente sin recursos (Pallares, 2004).

En la actualidad, son muchos los profesionales de la enseñanza que han adoptado este modelo de lectura colectiva adecuándolo a su realidad de aula, porque aporta espacios de relación social, facilita la expresión oral, mejora la interacción personal y desarrolla la escucha activa, a partir de la lectura profunda y reflexiva de documentos de actualidad y obras de la herencia literaria universal. Así pues, se encuentran múltiples ejemplos de tertulias literarias dialógicas desarrolladas en centros de educación primaria y secundaria donde los estudiantes formulan hipótesis y hacen interpretaciones sobre el texto leído colectivamente, sin ceñirse necesariamente a las intenciones del autor, sino partiendo de las apreciaciones o valoraciones personales y la asociación de ideas.

Las tertulias literarias dialógicas fomentan el diálogo textual en grupo, el análisis crítico, la comunicación argumentativa y la reflexión, todas ellas habilidades lectoras complejas, difícilmente alcanzables sin un trabajo de acompañamiento lector previo. Este trabajo de guía, seguimiento y refuerzo es imprescindible que parta de la acción tutorial y de la atención individualizada, permitiendo a los estudiantes adquirir las capacidades básicas de velocidad y comprensión lectora. Las tertulias literarias dialógicas fomentan el diálogo textual en grupo, el análisis crítico y la reflexión, todas ellas habilidades lectoras complejas difícilmente alcanzables sin un trabajo de acompañamiento lector previo. Este trabajo de guía, seguimiento y refuerzo es imprescindible que parta de la acción tutorial y de la atención individualizada, permitiendo a los estudiantes adquirir las capacidades básicas de velocidad y comprensión lectora.

A continuación se presentarán dos ejemplos de lectura cooperativa por parejas, la lectura en pareja entre iguales y los padrinos de lectura.

2.4. La lectura en pareja

En España, la lectura en pareja entre iguales en L1 y L2 se ha convertido en una práctica cada vez más habitual en los centros. Sin embargo, en el campo de la lectura en lengua extranjera, a pesar que la investigación así lo diga y la apuesta de la administración exista, hay que esperar antes de obtener resultados de calidad en lectura cooperativa.

Opportunities for co- construction of knowledge through collaborative dialog may Involve both teacher-learner (TL) and learner-learner (LL) interacciones (Philp y Tognini, 2009, p. 47).

La lectura en pareja es una práctica fácil de integrar dentro del horario escolar. No implica ninguna medida organizativa especial ya que se realiza en el aula y los miembros participantes son los mismos estudiantes y el profesor (Durán, 2012).

El profesor debe hacer parejas heterogéneas, de tal forma que uno de los dos tenga un grado superior de competencia lectora con respecto a su compañero. De esta forma, uno de ellos podrá tomar el rol de tutor y el otro de tutorado. Las primeras sesiones de lectura en pareja comienzan con una breve explicación del profesor quien presentará las diferentes actividades a realizar durante la sesión. Una vez hechas las explicaciones y aclaradas las dudas será el momento de trabajar en pareja.

En primer lugar, procede que el tutor formule preguntas sobre el contenido del texto a leer. De esta forma se pone en marcha el diálogo y se crean expectativas sobre el texto. Después comienza la lectura en voz alta. Se recomienda que el tutor comience a leer y, unos instantes después, lo hará también el estudiante imitando su modelo de dicción y pronunciación. A continuación, el estudiante volverá a leer el texto en voz alta bajo la supervisión del tutor. Este ofrecerá sus servicios de corrección siempre que sea necesario siguiendo la técnica PPP (pausa, pista y ponderación). Consiste en detener al estudiante cuando se detecte que éste ha cometido un error, darle tiempo para que la subsane, orientarlo con una pista si no se sale y, por último, valorar positivamente su esfuerzo por mejorar.

Una vez finaliza la lectura en voz alta, juntos revisan las preguntas formuladas inicialmente. Por último, el estudiante procede a leer el texto en voz alta una vez más para mostrar que ha hecho suyo el texto. Esta técnica de lectura permite al profesor ofrecer el apoyo y soporte de calidad a sus estudiantes en el proceso lector. Es por ello que se pueden encontrar prácticas de lectura en parejas en primaria y prácticas de lectura en pareja en secundaria.

Su simplicidad y viabilidad la hacen perfectamente extrapolable a la clase de lengua extranjera para potenciar la lectura en L3 y L4, o siguientes, siempre y cuando se tomen las medidas necesarias para que pueda llevarse a cabo con éxito. Entre estas medidas, destaca el hecho de introducir la lectura en lengua extranjera de forma progresiva, siempre dependiendo del grado de competencia alcanzado en la lengua o lenguas propias. Por otra parte, dada la importancia que tienen los primeros estadios de este proceso y la necesidad de que el tutor sea un lector competente en lengua extranjera, la lectura entre iguales se convierte en un método poco fiable cuando hablamos de lectura en L3 y L4. Así pues, al menos durante las primeras etapas de adquisición del proceso lector, hay que pensar en otras técnicas más fiables como las de los padrinos de lectura que se presentan a continuación.

2.5. Los padrinos de lectura

Una variante de la lectura en pareja son los padrinos de lectura. Esta es una práctica que se está llevando a cabo con éxito en muchos centros de educación primaria y secundaria de Cataluña. En la mayor parte de los casos, atendiendo a las necesidades organizativas de los centros, los apadrinamientos se realizan entre estudiantes del mismo centro. Niños y niñas de cursos superiores apadrinan un compañero de cursos iniciales. Sin embargo, algunos centros han visto en esta práctica una oportunidad única para facilitar la buena relación inter-centros primaria-secundaria y la han incorporado a su programa de actividades de traspaso. El procedimiento empleado en esta práctica coincide con el de la lectura en pareja. El "padrino" supervisa el proceso de adquisición lector del "ahijado" siguiendo los pasos descritos en el subapartado anterior. La intimidad y conocimiento mutuo que se crea entre los dos miembros mediante la realización de esta actividad trasciende las aulas y permite crear lazos afectivos sólidos y duraderos.

Los objetivos que se plantea la propuesta lectora de los "padrinos de lectura" se alcanzan de forma prácticamente natural. Además del objetivo de mejorar la competencia lectora del alumnado tutorado, hay que añadir el de ofrecer oportunidades de calidad a los "padrinos" que les permiten aprender enseñando (Garriga y Oller, 2012). Los estudiantes tutorados disfrutan del hecho de disponer de un estudiante mayor que ellos durante todo el proceso. Este hecho les motiva a: esforzarse, respetar al padrino asignado, tratar de complacerle con las mejoras conseguidas y disfrutar de la amistad que trasciende a la simple realización de esta actividad.

Los estudiantes padrinos valoran muy positivamente el hecho de aprender mientras enseñan. El hecho de preparar las lecturas, de tener que explicar, evaluar y corregir obliga a reflexionar, empatizar y adecuar la ayuda a las necesidades mostradas por el estudiante en cada momento. Todo un proceso de aprendizaje y sensibilidad que fomenta el crecimiento intelectual, personal y emocional. En cuanto al planteamiento de propuestas de lectura en lengua extranjera se valora el camino recorrido en lengua propia y se hace una planificación de apoyo que permita su implementación en los centros.

3. Conclusiones

Siguiendo las directrices del Marco de Acción para el aprendizaje de lenguas extranjeras, el *Departament d'Ensenyament*, en Cataluña ha diseñado y desarrollado un plan de impulso a la lectura para mejorar la comprensión lectora del alumnado en catalán, castellano, así como en las demás lenguas del currículum oficial.

Esta acción se hace también extensiva más allá de las asignaturas lingüísticas y se interesan por el trabajo lector a las diferentes áreas curriculares que el alumnado cursa, en cualquiera de las lenguas de instrucción. Metodologías como AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) se enriquecen con la gestión de textos en diferentes soportes y de tipologías muy diversas y permite estimular la oralidad en escenarios de debate, en entornos de interacción social y en procesos de aprendizaje cooperativo y de autogestión del conocimiento.

En conclusión, podríamos decir que las técnicas de lectura colectiva, gestionadas adecuadamente, permiten pasar del plano interpersonal al intrapersonal para que el placer por el diálogo, el debate argumentativo y el intercambio social, llegue a generar el

gusto por la lectura individual y silenciosa, la reflexión profunda y el respeto por las distintas sensibilidades lectoras. Esta transferencia puede producirse de forma colaborativa en cualquier lengua y cualquier cultura, y permite apreciar la riqueza de la literatura universal.

Referencias

- Buescher, K. (2009). *Reading in a second language classroom: a pedagogical report on sociocultural strategies for reading texts in the elementary French classroom*. Tesis inédita. University of Massachusetts.
- Cole, M. (2003). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 221-251.
- Dixon-Krauss, L. (1996). Vygotsky's sociocultural perspective on learning and its application to western literacy instruction. En L. Dixon-Krauss, *Vygotsky in the classroom. Mediated literacy instruction and assessment* (pp. 7-24). White Plains, NY: Longman Publishers.
- Duran, D. (2012). Llegim en parella. *Escola Catalana*, 475, 22-23.
- Garriga, A. y Oller, M. (2012). El voluntariat en un programa de tutoria entre iguals per millorar la lectura. *Guix*, 383, 37-40.
- Geva E. (2006). Learning to read in a second language: research, implications, and recommendations for services. En R.E. Tremblay, R.G. Barr, R.V. Peters (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development*. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Gibbons, P. (2002). Reading in a second language. En J. Cummins y P. Gibbon (Eds.), *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom* (pp. 77-100). Portsmouth: Heinemann.
- Goodman, K.S. (1967). Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- Gough, P.B. (1972). One second of reading. En F.J. Kavanagh y G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye*. (pp. 331-358). Cambridge, MA: MIT Press.
- Grabe, W. y Stoller, E. (2011). *Teaching and research reading*. Nueva York: Pearson Education.
- Mikulecky, B. (2008). Teaching reading in a second language. Recuperado de <http://longmanhomeusa.com/>
- Moore, D. (2010). Multilingual literacies and third script acquisition: young Chinese children in French immersion in Vancouver, Canada. *International Journal of Multilingualism*, 7(4), 322-342.
- Pallarès, V. (2004). *Les tertúlies literàries dialògiques: paraules per a transformar*. Castellon: Universitat Jaume I.
- Philp, J. and Tognini, R. (2009). Language acquisition in foreign language contexts and the differential benefits of interaction. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47, 245-266.
- Píriz, R.M. (2011). Una experiencia de grupos interactivos en un centro de secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 51-64.

- Rogoff, B. y Gardner, W. (1984). Adult guidance of cognitive development. En B. Rogoff y J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: its development in social context* (pp. 95-116). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Siegel, L. (1992). An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 25*, 618-229.
- Vaughn, S., Klingner, J. y Bryant, D. (2001). Collaborative strategic reading. *Remedial and Special Education, 22*, 66-74.

Barreras y Ayudas Percibidas por los Estudiantes en la Transición entre la Educación Primaria y Secundaria

Barriers and Support Perceived by Students Experiencing the Transition from Primary to Secondary Education

Adelina Calvo Salvador *

Felipe Manteca Cayón

Universidad de Cantabria

El artículo presenta una investigación cualitativa basada en entrevistas y dirigida a conocer cómo se está produciendo la transición de la educación primaria a la secundaria en un grupo de estudiantes del Programa de Apoyo y Refuerzo Escolar (PROA) en un Instituto de Educación Secundaria de Cantabria (España). Los resultados muestran que los testimonios del alumnado ayudan a comprender qué variables escolares pueden estar funcionando como barreras o como ayudas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, analizándose cuestiones como las normas, relaciones, metodología de aula, evaluación y acción tutorial. Las conclusiones muestran que conocer la realidad educativa de la mano de los jóvenes podría ayudar a esta comunidad escolar a pensar qué cambios se deberían acometer con el objetivo de conseguir el éxito escolar para todo el alumnado, en la línea de lo que se ha considerado una de las grandes finalidades de este programa de refuerzo educativo.

Descriptores: Educación primaria, Desempeño, Investigación cualitativa, Participación del alumnado, Mejora educativa.

This paper presents a qualitative methodology based on interviews research and aimed at finding out how the transition from primary to secondary education is taking place in a group of students from the School Reinforcement and Support Programme (PROA) in a secondary school in Cantabria (Spain). The results shows how the testimonies of students contribute to an understanding of whether factors are serving as barriers or aids in the teaching and learning process, analyzing matters such as classroom rules, relationships, teaching methodology, evaluation and the role of tutorials. The findings show that understanding the educational reality of young people first hand could help this school community think about what changes should take place with the aim of achieving educational success for all students, in line with what has been considered one of the main goals of this educational reinforcement programed.

Keywords: Primary education, Performance, Qualitative research, Students' participation, Educational improvement.

1. Fundamentación Teórica

El paso de los estudiantes por diferentes etapas educativas es un elemento central de la cultura escolar propia de un sistema educativo graduado. Sin embargo, este tránsito no es siempre sencillo, pues como se ha señalado en diferentes investigaciones el paso de la educación primaria a la secundaria suele venir acompañado de un conjunto de dificultades (académicas, psicológicas, sociales, etc.) que pueden funcionar como barreras para el aprendizaje y éstas, a su vez, como iniciadoras de un itinerario de fracaso y/o abandono escolar (Abrantes, 2009; Antúnez, 2005; Gairín, 2005; Galton, Morrison y Pell, 2000; Jindal-Snape, 2010; Monarca y Rincón, 2010; Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013).

Al mismo tiempo, las investigaciones sociológicas han puesto de manifiesto que las desigualdades educativas se reproducen (cuando no se acrecientan) a lo largo de todos los niveles del sistema educativo, haciéndose éstas más evidentes en algunos momentos críticos, como el de las transiciones entre etapas (Calero, 2007; Mena, Fernández Enguita y Rivière, 2010). Se considera, con ello, que estas desigualdades que la escuela no puede neutralizar o compensar estarían funcionando como impedimentos para el aprendizaje de aquellos estudiantes que provienen de los colectivos más desfavorecidos. Así, el análisis del fenómeno del abandono temprano y del fracaso escolar se hace necesariamente más social, organizativo, ético y político, alejándose de los enfoques más individualistas, psicologicistas o rehabilitadores (Perrenoud, 1996).

Esta realidad ha supuesto el desarrollo de un conjunto de políticas, prácticas e investigaciones dirigidas a que las transiciones no se conviertan en discontinuidades y a que cada centro tome conciencia de la necesidad de instaurar programas que atiendan al alumnado recién llegado con el objetivo de minimizar las posibles consecuencias negativas del cambio de escenario escolar (Demetriou, Goalen y Rudduck, 2000; Earley, 2004; San Fabián, 2003).

La investigación educativa ha señalado aspectos clave para entender el salto que existe entre estas dos etapas educativas que forman parte de una misma educación básica. Así, cuestiones como la metodología docente, el clima de aula y de centro, las relaciones entre el alumnado y entre éste y el profesorado o los sistemas de evaluación son algunas de las variables que la literatura especializada señala como centrales en el proceso de adaptación desde la educación primaria a la secundaria (Martínez Domínguez, 2011; Rappoport y Sandoval, 2013).

En la tarea de acompañar a los estudiantes en esta transición, se ha señalado como indispensable el trabajo conjunto de los profesionales de ambas etapas educativas, de manera que el esfuerzo por minimizar el impacto negativo del cambio sea una tarea que se inicie en el último curso de la educación primaria y continúe su recorrido en el primer curso de la secundaria. Los programas de transición y acogida, los planes de convivencia, los planes de atención a la diversidad o los planes de acción tutorial son algunos de los instrumentos utilizados con el objetivo de prevenir las dificultades escolares que se derivan de estos cambios (Coletto, 2009; Gairín, 2005; García Orcajo, 2011; Lledó y Martínez, 2005; Martí, 2011; Sarasúa, 2005).

A pesar de los positivos efectos que estas iniciativas tienen, su desarrollo encuentra impedimentos para lograr una positiva transición entre etapas educativas entre los estudiantes que tienen más dificultades en la escuela (Abrantes, 2009; Galton, Morrison y Pell, 2000; Martínez Domínguez, 2012; Rossano, 2006). Cuestiones como la existencia de dos culturas profesionales muy diferenciadas en estas etapas (la de primaria “centrada en el alumno” o en el “orden expresivo” y la de secundaria “centrada en la materia” o en el “orden instrumental”), la falta de tiempo, el gran número de docentes implicados, la carencia de una verdadera cultura de colaboración en los centros y de éstos con su comunidad, etc. han sido analizados como impedimentos que dificultan un trabajo en red entre diferentes profesionales y centros con el objetivo de mejorar las transiciones (Antúnez, 2005; Early, 2004; Lledó y Martínez, 2005; Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013; San Fabián, 2003).

De manera más reciente, las investigaciones han señalado la necesidad de que los estudiantes tengan un papel más activo durante este proceso de cambio (Demetriou, Goalen y Rudduck, 2000; Vogler, Crivello y Woodhead, 2008; Portela, Nieto y Toro, 2009; Ruiz, Castro y León, 2010). Bajo la idea de hacer los centros más participativos y democráticos, buscando que ningún joven quede al margen de los procesos educativos, las iniciativas dirigidas a favorecer las transiciones subrayan la importancia de los pares en este proceso, buscando la máxima implicación del alumnado en estas actividades, lo que produce una disminución del estrés que provoca el cambio y un aumento de las posibilidades de adaptación al nuevo escenario escolar (Ruiz, Castro y León, 2010). Al mismo tiempo, se ha señalado la necesidad de recoger el punto de vista de los estudiantes a partir de procesos de indagación con una orientación cualitativa que permitan una comprensión profunda del fenómeno. Se entiende, así, que la escucha sistemática, atenta y pausada de las visiones de los más jóvenes permitirá tener una visión más compleja que viene de la mano de sus principales protagonistas, concebidos ahora como voces autorizadas en el campo de las transiciones (Demetriou, Goalen y Rudduck, 2000, Dockett y Perry, 2007; Fielding, 2011; Vogler, Crivello y Woodhead, 2008; Rudduck y Flutter, 2007).

2. Objetivos

En esta investigación nos hemos acercado a la realidad de la transición entre la educación primaria y secundaria para profundizar en su comprensión, conociendo sus características y particularidades a través de lo que los propios jóvenes relatan. Esta cuestión es particularmente importante si tenemos en cuenta que hasta el momento, en España, las investigaciones sobre la transición entre estas etapas no se han centrado en los colectivos que tienen más dificultades para finalizar la educación obligatoria con éxito, como tampoco es habitual adoptar un punto de vista centrado en el relato de los estudiantes. Ambas perspectivas de análisis están ampliamente desarrolladas en el ámbito internacional (véase, por ejemplo, Bloyce y Fredeerickson, 2012; Brewin y Statham, 2011; Bru, Stornes, Munthe y Thuen, 2010; Jindal-Snape, 2010).

De manera más concreta, los objetivos del estudio son:

- Conocer las opiniones, visiones y expectativas de un grupo de jóvenes de entre 12 y 14 años de edad que se encuentran cursando la educación secundaria en un

mismo IES (localizado en Cantabria) y que además, son usuarios del Programa de Apoyo y Refuerzo Escolar (PROA).

- Identificar qué variables están funcionando como barreras o como ayudas durante la transición entre estas dos etapas educativas. Este será el primer paso para que cada centro educativo pueda emprender un cambio o mejora en este campo.
- Comprender cómo está afectando la transición entre etapas a un grupo de estudiantes del PROA por ser uno de los colectivos que más dificultades tienen en la escuela, en este caso, por pertenecer a un colectivo que presenta desventaja sociocultural.

3. Método

Esta investigación tiene una clara inspiración cualitativa, entendiendo que desde esta perspectiva “los métodos cualitativos toman la comunicación del investigador con el campo y sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento” (Flick, 2004, p. 20). La metodología utilizada está en consonancia con los objetivos de nuestro trabajo, dado que pretendíamos conocer las impresiones, visiones y temores de algunos estudiantes que habían comenzado el instituto en el momento de la investigación, particularmente de sujetos que forman parte de un colectivo que se encuentra recibiendo apoyo escolar para mejorar su rendimiento académico, esto es, usuarios del PROA. Entendemos que este es un primer paso para que cada centro educativo pueda mejorar esta situación, facilitando, así, la adaptación de los jóvenes a su nuevo contexto educativo.

En sintonía con la finalidad de conocer las barreras que se están encontrando algunos jóvenes en el acceso a la educación secundaria, hemos seleccionado la entrevista en profundidad como metodología de recogida de datos. Se trata de una técnica que nos ha permitido obtener conocimiento empírico de las experiencias subjetivas de los jóvenes participantes, buscando con ello tener una comprensión más profunda del fenómeno investigado (Kvale, 2011; Simons, 2011).

Las entrevistas tuvieron un carácter semi-estructurado. Para su elaboración, se realizó una revisión de la literatura sobre el tema construyendo posteriormente el instrumento *ad hoc*. Las preguntas se estructuraron a partir de los siguientes tópicos: a) Actividades que facilitan la transición entre etapas; b) Relaciones con los docentes y relaciones con los pares; c) Normas y convivencia en el aula; d) El trabajo en las tutorías; e) Metodología de enseñanza y f) Formas y criterios de evaluación.

Los participantes fueron informados sobre el objetivo de la investigación y se les explicó en qué consistía su colaboración en la misma, haciendo hincapié en la importancia de recoger sus puntos de vista, visiones y experiencias. Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas. Los estudiantes recibieron esta transcripción para su revisión, buscando con ello su consentimiento informado para el uso académico y profesional de los datos que se habían recogido durante el trabajo de campo. Asimismo, se subrayó el compromiso de los investigadores con la confidencialidad de los datos recogidos. También fueron informadas las familias, así como el equipo directivo del centro, sin cuyo apoyo no podría haberse desarrollado este trabajo. Con todo ello, los investigadores trataron de hacer frente a algunos de los principales dilemas éticos que

conlleva la investigación, como los que se refieren al control y uso de los datos o a las posibles consecuencias negativas de participar en una investigación (Gibbs, 2012; Simons, 2011).

En cuanto a la muestra utilizada, ésta estuvo conformada por seis jóvenes de ambos sexos (tres chicos y tres chicas). En consonancia con los objetivos de la investigación, para su elección se usó un muestro intencional o teórico (Barbour, 2013, Flick, 2004), dado que no se ha tratado de buscar una muestra representativa sino de mostrar la pluralidad de voces, matices y perspectivas que plantea un grupo de población en particular.

Los datos han sido recogidos durante los cursos 2011-12, 2012-13 y 2013-14, habiendo realizado un total de seis entrevistas. Los participantes tenían en el momento de la entrevista entre 12 y 14 años de edad y todos ellos cursaban la ESO en el mismo centro escolar de una localidad cántabra, aunque habían cursado la EP en diferentes escuelas de la zona. El análisis de los datos se ha realizado de forma manual (sin apoyo de un programa informático) a través de un proceso de codificación temática (Angrosino, 2012; Gibbs, 2012).

4. Resultados

Tras el análisis de los datos recogidos a través de las entrevistas, se han considerado un total de 5 factores que funcionan como barreras y ayudas durante el cambio de etapa. La selección de los mismos responde a la importancia que los jóvenes entrevistados han dado a estas variables en sus discursos, lo que a su vez se contrastó con los datos existentes en la literatura especializada sobre el tema.

4.1. La llegada al nuevo centro. Formas de relacionarse

Las entrevistas revelan la importancia que tiene el hecho de que las horas lectivas en educación secundaria sean más que en primaria, pasando el alumnado más horas en el centro educativo. Al mismo tiempo, las instalaciones son mayores que las de los colegios, dado que el volumen de estudiantes y profesorado que éstos albergan es muy superior. Si a ello le unimos que en los centros de secundaria puede haber hasta cuatro o cinco grupos por nivel, nos encontramos con que los nuevos alumnos comienzan una nueva etapa en sus vidas en un lugar que para ellos es desconocido y que además les pondrá en relación con nuevos compañeros. En este sentido, un estudiante señala:

Los primeros días estaba agotado por el cambio de horario. No estaba acostumbrado a tener que madrugar tanto y a tener seis horas de clase. También estuve algo nervioso por no saber muy bien lo que me iba a encontrar. (...) El primer día me dormí y fue cuando nos enseñaron el instituto, así que cuando empecé no sabía muy bien donde estaban las cosas. [Lo que más me costó fue adaptarme] a los horarios. (Entrevista A)

El cambio de etapa educativa no sólo conlleva un cambio de centro, sino también una nueva forma de relacionarse con todas las personas con las que se convive día a día, principalmente profesorado y compañeros. Algunos estudiantes han señalado que no saben cómo abordar las relaciones interpersonales, lo que estaría dificultando la adaptación al nuevo contexto.

Los procesos de adscripción entre centros educativos generan, habitualmente, que el alumno que acude al instituto lo haga a la par que gran parte de los compañeros que cursaron con él, también, la educación primaria. Esta cuestión, sin duda, favorece la

adaptación al nuevo centro, tal y como han señalado los jóvenes entrevistados. Y a la inversa, la ausencia de relaciones previas entre los jóvenes que acuden al IES por primera vez, es en sí misma una barrera para tener nuevas relaciones. De esta forma, se apunta:

Me ha ayudado muchísimo el que compañeros del colegio también vengan a este instituto, porque ya desde el principio haces grupo y nos vamos ayudando unos a otros, así nos acostumbramos antes al cambio. A algunos compañeros que al principio del curso no conocían a nadie, les ha costado mucho más, aunque te das cuenta rápido, así que intentas hacerte amigo de ellos para poder ayudarles. (Entrevista B)

De esta afirmación se deduce la importancia de la existencia de relaciones previas entre los jóvenes que acuden al IES, pero también, que los iguales pueden ser una fuente de apoyo indispensable para lograr una fructífera adaptación al nuevo contexto escolar.

El alumnado entrevistado ha señalado que la mayor parte de sus relaciones en el centro se dan con compañeros de una edad similar, sintiéndose alejados y en ocasiones incluso amenazados (desde el miedo que genera lo desconocido) por los estudiantes más mayores (“No tengo relación con ellos [los alumnos mayores]. Ellos van a su bola y yo a la mía. Intento no meterme en su camino por si hay algún problema y nada más”. Entrevista A).

Es importante recordar que los jóvenes que cursan el primer curso de la ESO pasan de ser los mayores del colegio a ser los novatos del instituto, con la pérdida de estatus que este cambio conlleva. Esto supone, sin duda, una situación de vulnerabilidad que puede tener efectos muy negativos entre los estudiantes.

Paralelamente a estas situaciones, encontramos que en otras ocasiones la llegada al IES es vista como una nueva situación que permite a los jóvenes crear otras relaciones, conocer gente, lo que les abre nuevas oportunidades. De esta forma, se señala:

[En el IES] he tenido que conocer gente nueva. Si me hubiera tocado con gente del cole, no me hubiera relacionado con los otros y creo que es muy importante aprender a relacionarte con gente nueva. (Entrevista D)

Un segundo cambio importante en las relaciones que tienen lugar en los centros de educación secundaria son las relaciones entre el profesorado y el alumnado. Una situación un tanto extrema en este campo es la que nos describe este joven cuando señala: “Hay algunos profesores que pasan de todo, con uno a veces incluso tengo la sensación de que todavía no sabe cómo me llamo” (Entrevista A). Este trato más académico o menos familiar, así como el grado de autonomía que conlleva, se entiende de dos maneras. Por un lado, se señala su lado positivo o sus ventajas dado que los jóvenes se encuentran con una mayor libertad y autonomía personal, síntoma de estar en tránsito hacia la vida adulta. Sin embargo, no todos los alumnos/as son igualmente autónomos, por lo que un grupo importante de ellos parece encontrarse desorientado, solo o indefenso ante esta nueva situación y los nuevos retos académicos y sociales que se les plantean.

4.2. Normas y convivencia

Los estudiantes afirman que las normas en el nuevo centro educativo son notablemente distintas a las que venían organizando el funcionamiento de la educación primaria. Sin duda, el ambiente más íntimo y familiar que había durante la educación primaria, frente al más frío, distante o impersonal que se encuentran en la educación secundaria, así como la existencia de un clima de control con diferente grado de rigidez influye en la gestión de las normas y de la convivencia durante esta nueva etapa. En este sentido:

En el cole si hacías alguna trastada te mandaban a hablar con el director o llamaban a casa, pero sólo si hacías algo muy gordo, en el instituto te ponen un parte de expulsión por cualquier cosa (...). Aquí [en el instituto] casi no puedes hablar con el compañero que tienes al lado, enseguida te riñen o llaman la atención. En el colegio podías hablar más. (Entrevista B)

Como en cualquier institución en la que se reúne un número elevado de personas, en los centros de secundaria se producen problemas de convivencia, pero si a esto le sumamos que los alumnos se encuentran en un período de su vida en el que están experimentando grandes y continuos cambios, donde se ha producido una pérdida de estatus respecto al que tenían en primaria, los problemas de convivencia tienen posibilidades de hacerse más frecuentes.

Como es sabido, cada centro educativo trata de regular la convivencia mediante la elaboración de un reglamento de organización interno, un documento que se hace más visible durante las primeras semanas del curso, puesto que es la carta de presentación de la institución y la manera en la que ésta comunica a los nuevos alumnos lo que es adecuado y no hacer en el centro, cómo actuar y las consecuencias de sus comportamientos. En muchas de estas situaciones los jóvenes perciben un conjunto externo y ajeno de normas, que de alguna manera les son impuestas y que no alcanzan, en estos primeros momentos, a entender.

En otros casos, los jóvenes afirman que conocen las normas de funcionamiento del centro, que son visibles en las paredes del aula, que se las han explicado al comienzo de las clases y que incluso, han tenido oportunidad de hablar y discutir sobre ellas:

[Las normas de clase], las cosas que puedes o no hacer en clase... las explicó el primer día cada profesor. Explicó más o menos que hay que atender, levantar la mano para poder hablar o pedir algo (...). Prácticamente todos dijeron lo mismo. Y también el día de la reunión con el director las explicó. (...) Me parece que esto sólo es para los alumnos que empiezan nuevos en el instituto (...). La tutora nos pasaba hojas de orientación y en ellas poníamos los castigos que creíamos eran adecuados (...) Por ejemplo, si la clase es muy conflictiva, qué castigo crees que hay que poner a todo el grupo. (Entrevista D)

Los alumnos perciben que, de manera distinta a como el profesorado procedía en el colegio, en el IES se hace un uso habitual de los partes de expulsión y de las sanciones, lo que puede tener efectos negativos en el rendimiento de los jóvenes. Por otro lado, también se ha señalado que la libertad de movimiento en las clases de primaria era mayor que en las de secundaria, donde el ambiente escolar está mucho más estructurado y las posibilidades de participación son menores. En esta misma línea un joven señala:

En el cole me podía levantar para enseñarle algo al profesor, coger pinturas del armario, hablar con un compañero... pero ahora [en el instituto] no se puede si no se pide permiso antes. Los primeros días de clase nos levantábamos para cualquier cosa y los profesores no paraban de reñirnos. (Entrevista A)

4.3. Metodología docente

Analizando las declaraciones de estos estudiantes podemos observar que los profesores de secundaria utilizan una metodología predominantemente magistral, centrada en la explicación de los contenidos para su posterior memorización por parte de los alumnos. Por otro lado, el trabajo de aula y las actividades se realizan frecuentemente de forma individual, en detrimento del trabajo en grupo. Finalmente, la evaluación se basa en un alto porcentaje en los resultados obtenidos en los exámenes.

Frente a esta nueva realidad, el alumnado ha señalado que, por el contrario, el profesorado de primaria utilizaba una metodología que cuidaba la globalidad del proceso, tratando de promocionar aprendizajes que fueran significativos para los alumnos, fomentando el trabajo y las actividades en grupo y desarrollando una evaluación de todo el proceso de enseñanza– aprendizaje. En palabras de un joven:

Aquí [en el instituto] los profesores no paran de explicar cosas, además van muy rápido y no dejan tiempo para preguntar dudas. Encima, luego nos ponen muchos deberes, que como no hemos entendido la explicación, no podemos hacer en casa solos. (...). En el cole los profesores iban más lentos y dejaban tiempo para preguntar lo que no entendíamos. Algunos deberes los hacíamos en clase con ellos, así que si teníamos alguna duda, nos ayudaban. (...). En el colegio nos sentábamos en forma de U, con la pizarra en la cabecera y el profesor se pasaba por las mesas, para ver cómo trabajábamos. [En el instituto las mesas] están de una en una, de cara a la pizarra y a la mesa del profesor, en filas y separados. (Entrevista A)

La metodología docente genera una forma de trabajo en el aula altamente estructurada, lo que a su vez produce menos posibilidades de participación entre los estudiantes. Esto hace que las relaciones de ayuda y apoyo que de manera informal se pudieran brindar al alumnado queden en un segundo plano. Al mismo tiempo, el aumento de las exigencias académicas y el ritmo de trabajo más rápido genera que algunos estudiantes vayan quedando “desenganchados” de las actividades de clase. En esta línea, se señala:

Me siento muy agobiado en los períodos de exámenes, porque se me junta todo, porque hay que hacer los deberes, hay que estudiar y también tengo que ir a entrenar y no me da tiempo. Entonces me pongo histérico y empiezo a portarme mal, a contestar a la gente, y lo acabo fastidiando todo. (...) No me da tiempo a estudiar, aunque estudie con días de antelación, me empiezo a poner nervioso y cuando llega el examen, de los nervios fallo muchas cosas. (Entrevista E)

Pese a todo, en las entrevistas también se observa que el cambio metodológico que los jóvenes experimentan en la educación secundaria no siempre es valorado negativamente. En ocasiones, los estudiantes se adaptan después de un tiempo al nuevo escenario e, incluso, lo valoran positivamente al entender que responde a los cambios que acompañan a su salida de la etapa de la niñez:

Creo que hay bastante diferencia en la forma de explicar de los profesores en el colegio y en el IES. Para empezar, en el colegio el mismo profesor te daba matemáticas, lengua, conocimiento... aquí tienes un profesor para cada asignatura, así que están más especializados en su campo y explican mucho más en profundidad. (...) Aquí es como que los profesores están más preparados y en el colegio las asignaturas son menos importantes, aquí todo es más maduro y en el colegio más infantil. (...) Aquí es más individual lo que tú hagas para poder aprobar. (Entrevista F)

Por otro lado, también parece haber una diferencia bastante sustancial entre primaria y secundaria en lo que se refiere a los deberes. Los alumnos han declarado que en el instituto tienen más tarea para casa y que encuentran más dificultad a la hora de realizarla, sobre todo durante las primeras semanas del curso. En ocasiones algunos jóvenes declaran verse sobrepasados por esta situación:

Hay más deberes en el instituto [que en el colegio], muchos más. Creo que es porque es un curso más alto, hay más asignaturas... por una parte bien, porque hay que aprender más cosas y los deberes ayudan a comprenderlo, pero por otra me parece un poco rollo tener tantos deberes porque casi no te dejan tiempo para nada. (Entrevista C)

Debido al aumento del número de asignaturas, el cambio de etapa educativa conlleva la adaptación a nuevas rutinas con un mayor número de horas lectivas y el consiguiente cambio de horario. Esto también supone la existencia de un elevado número de docentes, ahora más especializados en sus distintas áreas. En este sentido, los jóvenes de primero

de la ESO tienen que adaptarse a un número mayor de asignaturas, impartidas por varios profesores, quienes a su vez tienen estilos y metodologías de enseñanza diferentes. Pese a todo, los estudiantes son conscientes de que estos cambios tienen una explicación y de que en cierta forma, son inevitables: “Ahora hay más asignaturas y más profesores. Además ya estamos en el instituto y aquí nos exigen más. Lo que damos es más importante” (Entrevista.A).

4.4. La evaluación

Los estudiantes han señalado que durante la educación primaria la evaluación está más centrada en el proceso, mientras que en la educación secundaria ésta se dirige más en los resultados finales, utilizándose a veces el examen casi como único medio de evaluación. En este sentido un joven señala:

Al principio del curso me agobié un montón porque no estaba acostumbrado a tener tantos exámenes tan seguidos (...). Antes [en el colegio], casi no teníamos exámenes comparados con los que tenemos ahora. Hay un montón durante todo el curso, pero cuando llega el final del trimestre todavía tenemos más (...). Creo que la evaluación sería más justa si se tuvieran más en cuenta otras cosas que no fuesen solo los exámenes, como trabajos en grupo o la participación en las clases. (Entrevista A)

De estas palabras se deduce que los estudiantes experimentan un gran cambio con respecto a la evaluación entre primaria y secundaria, multiplicándose los exámenes durante todo el curso, sobre todo al final de los trimestres. Este incremento de la exigencia tiene mucho que ver con lo ya señalado sobre el aumento de asignaturas y profesores, que sumado a la presión de “jugarse” la nota de la asignatura a un examen, llega a sobrepasar a los estudiantes al inicio del curso, como indican algunos de los alumnos entrevistados.

Del mismo modo, de las declaraciones del alumnado se deriva que casi siempre son evaluados utilizando la misma técnica, los exámenes escritos, los cuales no siempre están en consonancia con los contenidos trabajados en clase. Se ha señalado, también, que las preguntas son excesivamente generales y ambiguas, lo que provoca la desorientación de los alumnos y la impresión de que todo el trabajo realizado durante el curso no sirve para nada. En este sentido, se afirma:

Los exámenes siempre son escritos, además las preguntas deberían ser más concretas o tener más relación con lo que hemos trabajado (...). En una asignatura nos ponen preguntas muy raras, que no se parecen a las de los deberes, así que la nota de los exámenes no tiene relación con el trabajo durante el tema. (Entrevista B)

Otro aspecto a resaltar sobre la evaluación es su relación con la regulación de la convivencia en el aula. Algunos estudiantes señalan que su comportamiento repercute negativamente en la nota final de las asignaturas a través de lo que se conoce como “negativos”, quedando en un segundo plano los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación. Así, un joven señala:

No me parece bien que los negativos influyan tanto en las notas. Yo me comporto bien, hago los deberes y participo en clase, y ningún profesor me pone positivos o me sube la nota. Es algo contradictorio, si se penaliza lo malo, se debería recompensar lo bueno. (Entrevista B)

4.5. La tutoría

En la etapa de secundaria el alumnado dispone de una hora semanal de tutoría en la que el tutor trabaja aspectos como la adaptación de los alumnos a su grupo-clase y al centro escolar, su desarrollo integral, la coordinación del proceso de enseñanza-aprendizaje, el

asesoramiento a las familias, etc. Como es sabido, la figura del profesor-tutor es clave para poder facilitar el proceso de adaptación del alumnado, ya que es el profesional encargado de mediar entre el centro y las familias y entre todo el equipo docente que imparte clase en el mismo grupo, además de estar encargado de acompañar a los jóvenes en esta transición.

La visión de los jóvenes entrevistados nos ofrece algunos matices sobre el apoyo que perciben por parte del tutor en su nuevo centro. En este sentido, algunos opinan que éste no ha sido de especial ayuda en el proceso de adaptación al centro de secundaria: “Creo que me hubiera adaptado igual al instituto con tutor o sin él” (Entrevista B), “También estaría bien en el instituto si no hubiese tenido tutor” (Entrevista A). Para otros, sin embargo, la relación y los consejos de los tutores han sido indispensables:

[Mi tutor] me ayuda mucho, me da consejos muy útiles y cuando saco buena nota me felicita, es muy majo. [Durante la tutoría individualizada del curso pasado] te decían cómo te veían en las clases, a mí me dijo que tenía que espabilar, que si seguía así repetiría y al final, repetí. También me dijo dónde tenía que mejorar más. (Entrevista F)

El tutor es una de las primeras personas con las que los alumnos tienen contacto en el instituto y son los encargados de poner en funcionamiento los planes de acogida y actividades de cohesión grupal, pero en ocasiones, estas actividades no se desarrollan más allá de las primeras semanas del curso, siendo necesario sostenerlas a lo largo de todo el año. Entre las actividades de tutoría encontramos algunas más académicas relacionadas con hacer deberes, repasar o preparar para un examen, y otras más genuinamente tutoriales pensadas para crear identidad de grupo y comprender el mundo social que a estos jóvenes les ha tocado vivir.

Algunos estudiantes valoran positivamente las actividades desarrolladas durante este espacio, muchas de las cuales les ponen en contacto con el resto de sus compañeros. En este sentido señalan:

El primer día de clase hicimos un juego para conocer los nombres de los compañeros de clase, el resto de las tutorías la tutora nos suele explicar cosas de clase que no entendemos o que nos cuesta, incluso a veces también nos explica dudas que tenemos de asignaturas que no nos da ella [la tutora]. También nos dice las actividades que se van a hacer en el instituto como concursos, charlas, torneos... (Entrevista A)

Finalmente, el tutor tiene una responsabilidad central en los procesos de información, asesoramiento y orientación a cada estudiante y a sus familias, encontrando también en este terreno experiencias diversas que nos permiten ver prácticas diferentes con resultados, también, muy distintos. Así, un grupo de entrevistados percibe esta tarea como sigue:

Creo que mis padres no conocen a mi tutor porque no han tenido ninguna reunión con él. (Entrevista A)

Un segundo alumno señala:

No he tenido ninguna reunión con la tutora a solas en donde hablar de mi adaptación al instituto, los problemas que tengo, o simplemente para darme algún consejo de cómo estudiar mejor, aunque mis padres tuvieron una al inicio del curso. (Entrevista B)

Como contrapunto a estas experiencias, otros jóvenes señalan que los encuentros con el tutor están siendo útiles, tanto para ellos directamente como para ellos a través de sus familias. De esta forma:

[Las reuniones] fueron útiles porque informan a tus padres de cómo vas, de cómo te ven los profesores, de cómo creen que vas a evolucionar... Este año es genial porque a mis padres les ha hablado de la forma que tengo yo de pensar, de cómo veo el instituto, de las cosas que hago y cómo las hago... y a mis padres les ha servido para comprenderme mejor y entender los problemas que tengo aquí. El tutor también les dio varios consejos, para que mis padres me puedan ayudar, no sólo con las asignaturas, sino con problemas más personales. (Entrevista F)

El papel del tutor es fundamental para favorecer una buena adaptación y tránsito a la secundaria, así como para desarrollar los planes de acogida con eficacia. Es crucial fomentar la coordinación docente por parte de los tutores para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y poder intercambiar con facilidad toda la información obtenida para asesorar al alumnado y a sus familias en función de sus necesidades.

5. Discusión

En este trabajo hemos analizado qué elementos están funcionando como barreras y como ayudas en la transición entre etapas con el objetivo último de pensar qué cambios serían necesarios realizar en el currículum, en la organización y en los estilos docentes para lograr cierta continuidad entre estas etapas, de manera que dicho cambio no sea la puerta de entrada a una posible trayectoria de fracaso o abandono escolar temprano.

El primero de los factores o elementos analizados, las relaciones en el nuevo centro educativo, presenta resultados similares a los ya señalados en otras investigaciones. En este sentido, los jóvenes entrevistados subrayan que sus compañeros pueden ser una fuente de apoyo indispensable para poder encontrar un lugar en el nuevo contexto escolar (Rudduck y Flutter, 2007; Vogler, Crivello y Woodhead, 2008). Al mismo tiempo, vale la pena recordar que éstos también pueden dificultar la entrada al nuevo centro en unos momentos en los que los jóvenes que cursan el primer curso de la ESO sufren una importante pérdida de estatus. Esto supone que los jóvenes deben volver a buscar su lugar en el centro y crearse una identidad desde cero, lo que puede originar problemas de adaptación y convivencia en el centro (Bloyce y Frederickson, 2012; Demetriou, Goalen y Rudduck, 2000; Rossano, 2006).

En cuanto a las relaciones que se establecen entre los jóvenes y sus docentes, los participantes en esta investigación parecen describir unas relaciones, como ya se hiciera en trabajos anteriores, menos familiares y cálidas y, en consecuencia, más formales, impersonales y distantes (Gimeno, 1996; Rossano, 2006). El mayor número de docentes condiciona, sin duda, las relaciones entre docentes y discentes y tiene una notable influencia en la motivación de los jóvenes y en el clima de aprendizaje (Bru, Stornes, Munthe, y Thuen, 2010; Monarca y Rincón, 2010). Estos sentimientos van, en muchas ocasiones, acompañados de añoranza por lo que han vivido en la educación primaria, por fuertes sentimientos de apego a la escuela (Ruiz, Castro y León, 2010) y por una percepción menor del apoyo que reciben de los docentes de educación secundaria (Bru, Stornes, Munthe y Thuen, 2010).

En cuanto a las normas que rigen la vida escolar, se percibe que éstas son más estrictas que durante su educación primaria y que la institución toma medidas muy diferentes para abordar los problemas de convivencia, sean éstas de aula o de centro, dado que ahora se usan con más frecuencia las sanciones y expulsiones (Monarca y Rincón, 2010; Ruiz, Castro y León, 2010). Los IES han desarrollado unos reglamentos de organización

interna que se parecen muy poco a los que existen en los colegios de primaria. Unos y otros están relacionados con los diferentes estilos docentes y culturas profesionales que caracterizan a ambas etapas educativas.

En consonancia con lo que venían señalado investigaciones anteriores, los jóvenes perciben diferencias notables entre la metodología docente que se empleaba durante la educación primaria y la que se emplea en la educación secundaria. Ante esta nueva realidad, hay un grupo de estudiantes que declara tener dificultades para seguir el ritmo de la clase, dado que la metodología en esta nueva etapa es más discursiva, requiere de períodos más largos de concentración por parte del alumnado y se utiliza un vocabulario más complejo (Monarca y Rincón, 2010). Este cúmulo de novedades puede desembocar en una bajada de las calificaciones y en un mayor temor a repetir curso (Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013; Ruiz, Castro y León, 2010; San Fabián, 2003). Por otro lado, es necesario recordar que la metodología influye en las relaciones del aula, generando un clima de aprendizaje más estructurado y con menos posibilidades de participación por parte del alumnado. Así mismo, esta forma de organizar el aula da menos oportunidades para la promoción de las relaciones sociales entre los propios alumnos o para el desarrollo de la ayuda entre iguales durante el aprendizaje, pues el clima de aula se hace más competitivo (Gimeno, 1996; San Fabián, 2003).

La percepción que tienen los jóvenes sobre la evaluación implica la existencia de una diferencia entre las formas que ésta adopta en la educación primaria y en la secundaria. En este sentido, la evaluación está más centrada en el proceso, es más global y formativa durante la educación primaria, mientras que en el siguiente nivel ésta se hace más sumativa o final, utilizándose a veces el examen como único medio de evaluación (Monarca y Rincón, 2010; Rossano, 2006). Otro aspecto a resaltar sobre la evaluación es su relación con el control de los movimientos y la normativa (a veces muy estricta) que existe en los institutos. Parece que las sanciones repercuten negativamente en la nota final de las asignaturas, con cierta independencia de los resultados obtenidos en los exámenes. En estas circunstancias, la evaluación como medio a través del cual los docentes ejercen el control en las aulas adquiere su máxima expresión (Gimeno, 1996).

A pesar de que las investigaciones educativas han señalado la importancia de la tutoría en la transición entre la primaria y la secundaria (Batres y De Paz, 2001; Martí, 2011; Rossano, 2006; VVAA, 2007), la visión de los jóvenes entrevistados ofrece imágenes muy diferentes sobre la figura del tutor en su nuevo centro. Para unos, el profesor-tutor no ha sido de especial ayuda, mientras que otros declaran que su trabajo ha significado mucho en el proceso de adaptación al nuevo escenario escolar. En todo caso, subrayar esta diferencia es importante, dado que la capacidad de los profesores para apoyar a los estudiantes tiene claros efectos positivos sobre el clima de aprendizaje.

Estos testimonios nos permiten construir una mirada compleja sobre el cambio de etapa, al entender que un escenario escolar similar puede prevenir o potenciar situaciones de fracaso escolar. Sin duda, este propósito es importante en cualquier período educativo y con cualquier grupo de estudiantes pero es justo reconocer que es todavía más necesario con aquellos colectivos más vulnerables (como el formado por los beneficiarios del PROA) y en períodos escolares que la investigación educativa ha señalado como críticos, como es el caso de la transición entre las etapas de primaria y secundaria (Batres y De Paz, 2001). En este sentido, es importante recordar que según señala la literatura especializada, los jóvenes beneficiarios del PROA presentan dificultades para conseguir

los objetivos de la etapa, suelen carecer de hábitos de trabajo, así como de un entorno socio-familiar que apoye el estudio. Con frecuencia presentan dificultades de aprendizaje y desfase curricular en las áreas instrumentales (Manzanares, 2007; Rivière, 2008).

La importancia que los jóvenes otorgan al aspecto social de la enseñanza, señalando su preocupación por las formas de relación que se establecen entre los estudiantes y entre éstos y los adultos, así como la valoración positiva de las actividades de tutoría, nos recuerdan la potencialidad de metodologías docentes grupales que permitan un mayor grado de participación entre los jóvenes y también una mayor posibilidad de ofrecerse apoyo mutuo y supervisión, como una estrategia educativa más al servicio de la construcción de buenos centros educativos para todo el alumnado.

6. Conclusiones y Prospectiva

En consonancia con los objetivos que deben dirigir el PROA (Broc, 2010), en este artículo hemos tratado de arrojar luz sobre un área educativa particular para potenciar el éxito escolar de estos estudiantes. Y lo hemos hecho en dos direcciones. La primera ha supuesto conocer qué elementos escolares pueden facilitar el éxito escolar (los procesos de tutoría entendidos como procesos de asesoramiento, acompañamiento y apoyo a los jóvenes y sus familias, un clima escolar donde los estudiantes puedan participar en la elaboración y discusión de las normas, una evaluación que otorgue importancia al proceso educativo y que diversifique sus instrumentos de evaluación, etc.), o bien al contrario, pueden contribuir a los malos resultados en la educación secundaria (la falta de relaciones positivas entre los jóvenes y entre éstos y los adultos, la ausencia de actividades específicas durante el período de adaptación al nuevo centro educativo, una metodología de enseñanza basada únicamente en el trabajo individual y un clima escolar competitivo, etc.).

La segunda forma en la que este trabajo trata de contribuir a mejorar la situación escolar de los estudiantes del PROA es demostrar que la metodología utilizada tiene una gran potencialidad para ayudar a los profesionales de la educación a entender cómo se produce la transición entre etapas, dado que este período se considera un momento especialmente sensible en los procesos de fracaso y abandono escolar (Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013). Esto es particularmente importante si tenemos en cuenta que los jóvenes que tienen más riesgo de fracaso en los cambios de etapa son aquellos que tienen menos confianza, una disposición académica más baja y que experimentan problemas en las relaciones con otros jóvenes y con los docentes. En muchas ocasiones, estas situaciones se producen debido al origen social y cultural de los estudiantes (Galton, Morrison y Pell, 2000).

Sin duda, este objetivo debería ser hoy prioritario en las agendas de los investigadores, de los políticos y de los docentes si tenemos en cuenta que estas situaciones se están dando en un sistema educativo como el español que, según muestran los datos estadísticos ofrecidos por el Ministerio de Educación para el curso 2013-14, estaría soportando un nivel de fracaso escolar temprano de aproximadamente el 24,9%, claramente superior a la medida europea (12,8%) (MECD, 2013). En este sentido, nuestra investigación trata de aportar luz sobre cómo abordar la problemática del fracaso escolar con el objetivo de lograr escuelas que busquen el éxito para todo el alumnado y que traten de abordar el desempeño de la tarea educativa con eficacia

(González, 2014; Hernández-Castilla, Murillo y Martínez-Garrido, 2014; Sánchez-Santamaría y Gracia, 2014).

Si como se ha señalado en la literatura especializada, existe un reconocimiento internacional sobre la necesidad y el éxito de las políticas de apoyo escolar (Pedró, 2012), es necesario seguir investigando en áreas que permitan mejorar el rendimiento escolar de los grupos menos favorecidos, de manera que no se pierda de vista el horizonte de la equidad y su complemento, el de la calidad y la eficiencia. Todo ello en un escenario donde la mejora escolar se posibilite desde los actores locales y el compromiso del profesorado (Bolívar, 2013).

Referencias

- Abrantes, P. (2009). *La transición entre etapas de enseñanza en Portugal y España*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Antúnez, S. (2005). El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: a modo de balance. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 7-11.
- Batres, C. y de Paz, F. (2001). *Pupitres desiguales. Integrar o excluir: el actual dilema de la educación*. Madrid: La Catarata.
- Bloyce, J. y Frederickson, N. (2012). Intervening to improve the transfer to secondary school. *Educational Psychology in Practice*, 28(1), 1-18.
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *REICE. Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 61-86.
- Brewin, M. y Statham, J. (2011). Supporting the transition from primary school to secondary school for children who are looked after. *Educational Psychology in Practice*, 27(4), 365-381.
- Broc, M.A. (2010). Estudio investigación valorativa de la eficacia del programa de refuerzo, orientación y apoyo (PROA) en alumnos de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 352, 405-429.
- Bru, E., Stornes, E., Munthe, E. y Thuen, E. (2010). Student's perceptions of teacher support across the transition from primary of secondary school. *Scandinavian Journal of Education Research*, 54(6), 519-533.
- Calero, J. (2007). *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Madrid: MEC-CIDE.
- Coletto, C. (2009). La coordinación entre centros: Tránsito de primaria a secundaria. *Innovación y experiencias educativas*, 21, 1-10.
- Early, D. (2004). Services and programs that influence young children's school transitions. En R.E. Trembla, R.G. Barr y R.V. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.
- Demetriou, H., Goalen, P. y Rudduck, J. (2000). Academic performance, transfer, transition and friendship: listening to the student voice. *International Journal of Education Research*, 33, 425-441.
- Dockett, S. y Perry, B (2007). *Transitions to school. Perceptions, expectations, experiences*. Sydney: University of New South Wales Press.

- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25), 31-61.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- García Orcajo, J. (2011). Del colegio al instituto. Buenas prácticas en el tránsito de primaria a secundaria. *Aula de innovación educativa*, 20(6), 41-45.
- Gairín, J. (2005). El reto de la transición entre etapas educativas. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 12-17.
- Galton, M., Morrison, I. y Pell, T. (2000). Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence. *International Journal of Education Research*, 33, 342-363.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid: Morata.
- González, M.T. (2014). Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo. *REICE. Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 5-27.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118.
- Jindal-Snape, D. (2010). *Educational Transitions. Moving stories from around the world*. Nueva York: Routledge.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lledó, A. y Martínez, C. (2005). La transición de primaria a secundaria. Un trabajo de colaboración. En VV.AA., *La transición entre etapas. Reflexiones y prácticas* (pp. 83-91). Barcelona: Graó.
- Manzanares, A. (2007). Evaluación del Plan PROA. *Cuadernos de Pedagogía*, 369, 77-80.
- Martí, L. (2011). El tránsito hacia la ESO. *Cuadernos de Pedagogía*, 410, 16-23.
- Martínez Domínguez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la escuela inclusiva. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25), 166-183.
- MECD (2013). *Datos y cifras curso escolar 2013-14*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/>
- Mena, I., Fernández Enguita, M. y Rivière, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, 365e, 119-145.
- Monarca, H.A y Rincón, J. (2010). Tránsito a la ESO, ¿continuidad o ruptura? *Cuadernos de Pedagogía*, 401, 28-31.
- Monarca, H., Rappoport, S. y Sandoval, M. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 192-206.
- Pedro, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. *Revista de Educación*, 365e, 22-45.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

- Portela, A., Nieto, J.M. y Toro, A. (2009). Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 193-218.
- Rivière, V. (2008). Plan PROA: balance de tres cursos. *Cuadernos de Pedagogía*, 382, 74-76.
- Rossano, A. (2006). El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa. En F. Terigi (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 295-317). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Ruiz, L.S., Castro, M. y León M.T. (2010). Transición a la secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(3), 1-13.
- San Fabián, J.L. (2003). *Coordinación entre primaria y secundaria. ¡Ojo al escalón!* Recuperado de http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/jornada_transicio/article_jlsf.pdf
- Sánchez-Santamaría, J. y Gracia, M. (2014). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 85-104.
- Sarasúa, A. (2005). Cambios entre etapas educativas. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 25-30.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). *Early childhood transitions research: a review of concepts, theory, and practice*. Green Ink: Bernard van Leer Foundation.
- VV.AA. (2007). Plan de orientación y acogida a alumnos y familias en el paso de primaria a secundaria. En VV.AA., *La transición entre etapas. Reflexiones y prácticas* (pp. 59-69). Barcelona: Graó.

Os Municípios e as AEC: Tendências Descentralizadoras da Política Educativa em Portugal

Municipalities and AEC: Trends of Decentralization in Educational Policy in Portugal

Neusa Castanheira *
Manuela Gonçalves

Universidade de Aveiro

Em Portugal, no período pós-25 de abril de 1974, o município passou a desempenhar um papel crescentemente relevante em matérias educativas. Este papel foi reforçado com a implementação do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) numa lógica de sustentar o conceito de Escola a Tempo Inteiro. Neste artigo, analisa-se o projeto das AEC como um contributo para uma descentralização de competências com base no município. Neste contexto, perspectiva-se a implementação do Programa e a ação educativa do município, por um lado, e discutem-se as políticas educacionais de descentralização e desconcentração em Portugal, após o 25 de abril, por outro. Aplicando uma metodologia qualitativa através da realização de entrevistas semiestruturadas em três municípios contíguos, foi desenvolvido um estudo empírico, a partir do qual é possível afirmar que a relação escola-município se encontra claramente reforçada. Contudo, os agentes escolares encaram ainda tal projeto como uma componente extra-escolar traduzindo o receio e o desacordo face a uma real descentralização de competências para os municípios.

Palavras-chave: Descentralização, Desconcentração, Municipalização, Atividades de enriquecimento curricular.

In Portugal, in the aftermath of the April 25th (1974) revolution, we witnessed the consolidation of deconcentrated power, in which municipalities began playing an important role in educational matters. This role was reinforced by the implementation of The Basic Education Curriculum Development Program (AEC) to support the concept of Full Time School in which municipalities take responsibility. In this article, we analyze the AEC program as a possible contribution to the development of decentralization, based in the municipality. In this context, we study the implementation of the program and the educational activity of the municipality, on the one hand, and we discuss the educational policies of decentralization and deconcentration in Portugal, after the April 25th (1974) revolution, on the other. Using a qualitative methodology with semi-structured interviews which were done in three adjacent municipalities, we developed an empirical study, from which it is possible to conclude that the relation between schools and municipalities appear to be clearly reinforced. However, school agents still acknowledge this program as an extra-schooling element, which reflects their reluctance and disagreement with regard to the actual decentralisation of competencies.

Keywords: Decentralisation, Deconcentration, Municipalization, Enrichment activities curriculum.

Introdução

Em Portugal assistimos, desde a Revolução do 25 de abril de 1974, à emergência de uma diversidade de formas locais e regionais de afirmação de uma possível descentralização de competências. No que respeita à educação, este papel foi reforçado a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo e outras disposições legais que preveem a participação e a colaboração dos municípios em áreas educativas antes exclusivamente reservadas ao Estado.

Mais importante do que as aberturas legais tem sido decisiva a crescente colaboração que se vem estabelecendo entre escolas e municípios. A partir da década de 80 do século XX, os municípios têm desempenhado funções em matéria de educação, sobretudo ao nível de encargos financeiros relativos aos transportes escolares e à ação social escolar.

Com efeito, os municípios têm sido das instituições locais mais solicitadas a intervir no campo educativo, quer autonomamente, quer como parceiros do Estado e/ou de instituições privadas. Consequentemente, estamos perante um alargamento do leque de competências municipais em matérias educativas, da institucionalização de uma nova perspetiva local da administração e gestão educativa (Quintaneiro et al., 2012), bem como da afirmação de uma política educativa local (Fernandes, 2003).

Na sequência da implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), ao abrigo do Despacho n.º 14753/2005¹, de 26 de abril, o governo central transferiu para os municípios competências de administração e gestão, no que se refere à tutela pedagógica do Programa, às orientações programáticas, à definição do perfil de formação e habilitações dos professores das AEC, bem como à gestão financeira para o pagamento das despesas inerentes ao Programa. Passado um período de nove anos, várias linhas de orientação têm regido o Programa das AEC e os municípios também já apresentam um longo percurso na tutela do projeto das AEC. Para além disso, o município, com as suas múltiplas intervenções no domínio educativo, apresenta uma função educadora cada vez mais intensificada e que outrora não desempenhava. Assistimos, assim, à abertura de uma nova política educativa com base no município, na qual este assume um papel educativo de liderança e coordenação (Silva, 2006). Esta orientação da política educativa também está relacionada com as novas atribuições que se pretendem conferir às escolas do 1.º Ciclo, no sentido de alargar o seu mandato social, indo ao encontro do conceito de Escola a Tempo Inteiro. Assim sendo, as funções da escola passam a incluir outras dimensões e a executar uma panóplia de tarefas, “numa espécie de constante transbordamento” (Pereira e Vieira, 2006), no qual as AEC constituem uma dimensão de relevo.

No entanto, as práticas evidenciam a existência de uma certa diversidade na intervenção educativa dos municípios portugueses, tanto no que diz respeito à execução das competências legalmente atribuídas, como relativamente ao trabalho desempenhado por iniciativa própria.

¹ Despacho n.º 14753/2005, de 26 de abril – Cria o Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Atendendo a esta contextualização, procurámos compreender como três municípios circunjacentes, através da implementação das AEC, se posicionam e atuam perante a transferência de competências efetuada pelo governo central. Pretendemos igualmente compreender e analisar as conceções dos agentes envolvidos (autarcas e diretores/coordenadores de escola) no que diz respeito ao contributo de tal projeto para uma eventual descentralização ou alargamento de competências no domínio da educação com base no município.

Para atingir estes objetivos, utilizámos o método qualitativo, recorrendo a entrevistas semiestruturadas dirigidas a agentes escolares e autárquicos dos três municípios.

1. O Processo de Descentralização da Educação em Portugal

Ao refletir sobre o conceito de descentralização, Formosinho (2005a) anota que este se refere a tipos de administração pública menos submissos e dependentes do Estado. Baixinho (2008) acrescenta que a descentralização permite a devolução de poderes de decisão relativos ao Estado para entidades e órgãos autónomos do Estado. Assim sendo, num modelo descentralizado, cabe aos órgãos “regionais” ou “locais”, não dependentes hierarquicamente da administração central do Estado, com autonomia administrativa e financeira, a tomada de decisão e competências próprias. De forma distinta, o conceito de desconcentração refere-se à transferência de determinadas competências para os serviços regionais e locais do Estado mas mantendo a decisão no próprio Estado. É um processo que ocorre quando o poder central tem o poder de decisão mas a coordenação e avaliação da execução são concedidas ao poder regional ou local, que por sua vez, terá a função de informar o poder central. Fernandes (2005) define-o como uma forma de centralização, mas mais amenizada, visto que são mantidas as características substanciais da centralização.

Segundo Formosinho (2005a), Portugal adotou desde o século XIX, um sistema administrativo centralizado, seguindo a tradição francesa, designado por “modelo Napoleónico”. Contudo, a partir do 25 de abril de 1974, no que diz respeito à educação, tem vindo a aumentar o interesse do Estado pela autonomia da escola e pela participação dos municípios, de outros agentes locais e da sociedade civil (Formosinho, 2000). Na opinião de Pinhal (1997), as tendências descentralizadoras dos sistemas educativos tradicionalmente centralizados, tal como em Portugal, devem-se a inúmeros fatores relacionados com as capacidades de exigência, a reivindicação e intervenção por parte das pessoas resultantes do fácil acesso à informação; a dificuldade por parte do poder central em intervir eficazmente face à crescente complexidade dos subsistemas sociais e com o entendimento de uma maior participação por parte do poder local, tendo em conta a gestão e mobilização apropriada dos seus recursos.

Barreto (1995) acrescenta ainda que algumas das responsabilidades foram transferidas para os municípios e estas modificações vieram introduzir no Sistema Educativo alguns mecanismos de “descentralização funcional”. Todavia, as características principais do Sistema Educativo, no que diz respeito à “integração, unificação e centralidade” mantiveram-se, beneficiando apenas de algumas mudanças de intensidade (Barreto, 1995, p. 170).

Para Formosinho (2005a), as tentativas de descentralização e de desconcentração da administração e gestão das escolas estão referenciadas na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (LBSE): “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (artigo 3º, alínea g).

Ao analisarmos a LBSE, deparamo-nos com um conjunto de princípios normativos que referenciam a descentralização do Sistema Educativo e o exercício da autonomia pelas escolas. No capítulo VI, (artigo 43º, n.º 2 e 3) faz-se alusão à descentralização e desconcentração de serviços, que será feita através da participação de vários responsáveis no processo educativo. Do mesmo modo, o artigo 45º (administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino) faz referência ao funcionamento dos estabelecimentos de ensino em que é orientado segundo uma perspectiva de integração comunitária. Este diploma atribuiu ainda competências em vários domínios à escola, nomeadamente nas atividades de ocupação de tempos livres, atividades de complemento curricular e acompanhamento e apoio aos alunos (artigo 48º e 52º).

Consideramos que, na atualidade, a escola se encontra entre três tendências que são a desconcentração, a descentralização e a intervenção da sociedade civil (Formosinho e Machado, 2005), visto que, por um lado, continua a depender de hierarquias baseadas num sistema desconcentrado e, por outro, tende a ligar-se intimamente aos municípios, que têm vindo a intervir crescentemente em matérias educativas encaminhando-nos para uma eventual descentralização.

Desde a década de 80 do século XX, tem-se vindo a observar, em vários países, uma transformação importante do papel do Estado no que diz respeito à tomada de decisão política e à administração da educação, no sentido de uma transferência de poderes e funções do poder central para o poder local (Barroso, 1999). Este autor acrescenta, ainda, que estas transformações têm vindo a atingir vários países com sistemas políticos bastante diferenciados e com um reforço relevante da autonomia da escola.

O mesmo autor (Barroso, 1999) menciona as várias medidas de política educativa tomadas pelo Sistema Educativo no sentido de reforçar a dimensão local da educação. Destacamos apenas as medidas de desconcentração territorial e funcional de serviços da administração central de criação das Direções Regionais de Educação, o regime de autonomia, administração e gestão, a criação de Conselhos Municipais de Educação, o quadro de transferência de atribuições de competências para os municípios, o quadro de atribuições e competências das comunidades intermunicipais, o quadro de transferência de competências para os municípios em matérias de educação e o regime jurídico do associativismo municipal. Todas estas medidas contribuíram para o desenvolvimento de um sistema de gestão local da educação.

De acordo com a perspectiva de Delgado e Souto (2010), Portugal conserva no poder central as principais tomadas de decisões relacionadas com a educação, havendo, no entanto, uma transferência gradual de poderes, com avanços e recuos, para os municípios. Este processo caracteriza-se por uma possível descentralização e mais próxima da dimensão local, na qual, o autor esclarece a necessidade de haver suficiência financeira e cooperação administrativa como requisitos indispensáveis para uma efetiva autonomia local, tal como capacidade por parte dos municípios em executar as competências educativas delegadas pelo poder central.

Na mesma linha de pensamento, Formosinho (2005b, p. 311) caracteriza este tipo de autonomia como sendo uma “autonomia de miséria” na qual está subentendido o facto de poder haver uma “falsa autonomia” atribuída aos municípios; uma autonomia que não pode ser exercida realmente por parte dos municípios por falta de recursos financeiros, humanos e administrativos.

1.1. O município e a sua ação educativa

Podemos afirmar, então, que os municípios têm vindo a ganhar um papel relevante em termos da sua ação educativa. Com efeito, para além do que formalmente lhes está atribuído como competências, existe toda uma panóplia de acções, de atividades e de intervenções no domínio da educação, que o demonstram.

Para Fernandes (2005), a importância do município na educação encontra-se associada às políticas educativas municipais, visto que o município deixa, de certa forma, de assumir um papel tradicional de simples executor local da política educativa estatal, passando progressivamente a intervir autonomamente.

Fernandes (1999) distingue três fases, após o 25 de abril de 1974, que revelam um reconhecimento crescente do papel do município na educação. A primeira fase situa-se de 1974 a 1986, durante a qual o município contribui apenas para as despesas públicas com a educação. De seguida, de 1986 a 1996, o município adquire competências educativas, ganhando o estatuto de parceiro social. Finalmente, a partir de 1996, a intervenção municipal na educação é reconhecida. O município passa a participar ao nível da gestão dos interesses públicos educativos, conferida através da avaliação do modelo de gestão definido no Decreto-Lei n.º 172/91², de 10 de maio, e posteriormente através da constituição de Agrupamentos de escolas decorrentes das dinâmicas locais. Nesta sequência, começou a desenhar-se um novo regime de autonomia e gestão que abrangesse igualmente o Pré-escolar e 1.º Ciclo, medida essa que criaria uma efetiva intervenção municipal e que veio a consubstanciar-se no Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário de 1998, que iremos tratar mais à frente.

Assim sendo, segundo Castro (2007), com a aprovação da Constituição de 1976, os municípios puderam afirmar a sua real autonomia enquanto pessoas coletivas públicas, através de órgãos próprios, eleitos pelos munícipes, realizando atribuições igualmente exclusivas. Porém, no que diz respeito ao domínio da educação, esta autonomia e execução das suas funções educativas teve um vagaroso progresso, na medida em que na fase inicial, os municípios detinham principalmente, atribuições referentes aos encargos financeiros (Decreto-Lei n.º 77/84³, de 8 de março em matéria de encargos com

² Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio – Aprova o regime jurídico de direção, administração e gestão de escola.

³ Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de março – Estabelece o regime da delimitação da coordenação e atuações da administração central e local em matéria de investimentos públicos. Actualmente revogado pela lei n.º 159/99.

investimentos na educação, o Decreto-Lei n.º299/84⁴, de 5 de setembro, com os transportes escolares e Decreto-Lei n.º399-A⁵/84 de 28 de dezembro com a ação social).

Em 1998, com o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio), surgem as competências concretas dos municípios em matérias educativas. Os municípios passam a ter uma participação nos órgãos de gestão e administração da escola (assembleia) (artigo 8º). Esta legislação estabelece ainda os contratos de autonomia (artigo 48º), que constituem acordos entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e outros parceiros interessados para o desenvolvimento do projeto educativo apresentado pela escola.

Posteriormente, a legislação que confere atribuições de competências aos municípios é referida pela Lei n.º159/99⁶ de 14 de setembro. Porém, esta legislação conferiu aos municípios, competências a um nível apenas “instrumental”. O artigo 19º dessa mesma lei define mais especificamente as competências no domínio da educação dos municípios no que se refere à participação no planeamento e na gestão dos equipamentos educativos, à elaboração da carta escolar e criação dos Conselhos locais de educação, ao asseguramento dos transportes escolares e refeições, ao apoio do desenvolvimento de atividades complementares de ação educativa, à participação no apoio à educação extraescolar e na ação social das crianças do pré-escolar e ensino básico bem como na gerência do pessoal não docente do pré-escolar e 1.º Ciclo. Esta legislação concede ainda o princípio da subsidiariedade na medida em que tudo o que o município pode fazer de forma mais eficaz não deve ser feito pelo Estado (Castro, 2007).

Em 2003, o Decreto-Lei n.º 7/2003⁷, de 15 de janeiro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 41/2003⁸, de 22 de agosto regulamenta a criação dos Conselhos Municipais de Educação e aprova o processo de elaboração da Carta Educativa, transferindo, mais uma vez, competências para os municípios. Estes Conselhos Municipais de Educação são nomeados por deliberação da Assembleia Municipal, nos termos propostos pelo município (artigo 3º) contribuindo assim para o reforço da descentralização. No artigo 4º desse mesmo Decreto-Lei estão referenciadas as competências dos Conselhos Municipais de Educação no que toca à coordenação e articulação da política educativa com outras políticas sociais, à elaboração da carta educativa, ao desenvolvimento dos projetos educativos, ao apoio de crianças com necessidades educativas, à organização de atividades de complemento curricular e intervenções no parque escolar.

⁴ Decreto-Lei n.º 299/84, de 5 de Setembro – Regula a transferência para os municípios das novas competências em matéria de organização, financiamento dos transportes escolares.

⁵ Decreto-Lei n.º 399-A/84 de 28 de dezembro – Regula a transferência para os municípios das novas competências em matéria de ação social no domínio dos refeitórios, de alojamento em agregado familiar e de auxílios económicos destinados às crianças da educação pré-escolar e aos alunos do ensino primário e do ciclo preparatório.

⁶ Lei n.º159/99, de 14 de setembro – Lei de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais.

⁷ Decreto-Lei n.º7/2003, de 15 de janeiro – Regulamenta os conselhos municipais de educação e aprova o processo de elaboração de carta educativa, transferindo competências para as autarquias locais.

⁸ Decreto-Lei n.º 41/2003, de 22 de agosto – Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro que regulamenta os conselhos municipais de educação e aprova o processo de elaboração de carta educativa, transferindo competências para as autarquias locais.

Em 2008, o Decreto-Lei n.º 75/2008⁹, de 22 de abril, fortalece a participação, intervenção e contribuição no que diz respeito à constituição dos agrupamentos de escolas e conceção das orientações dos estabelecimentos de ensino bem como à celebração e avaliação de contractos de autonomia das escolas. Posteriormente, em 2012, o novo Decreto-Lei n.º 137/2012¹⁰, de 2 de julho, acentua esta ênfase atribuída à municipalização, criando uma nova organização da administração da educação que assenta na descentralização da educação e no desenvolvimento da autonomia, bem como na valorização de cada instituição escolar reconhecida no seu projeto educativo e numa organização pedagógica flexível.

Assim sendo, na opinião de Castro (2007), o município tem uma participação e intervenção incontestáveis no processo educativo, visto que possui um vasto conjunto de competências que dizem respeito à concretização da política educativa definida pelo Estado acrescentando ainda que, estando a atribuir competências na área da educação aos municípios, estamos, igualmente, a contribuir para a territorialização da educação, fomentando a relação íntima entre a escola e o seu meio que lhe é inerente e próprio (comunidade local).

Progressivamente, desde o 25 de abril de 1974, os municípios passam a envolver-se cada vez mais, em matérias escolares e não escolares devido ao facto de possuírem mais recursos e responsabilidade democrática (construção e renovação de estabelecimentos de ensino do 1º ciclo, transportes escolares gratuitos para os anos de escolaridade obrigatória rede pública de bibliotecas). Contudo, para Fernandes (1996, p. 55), o município permanece um simples parceiro na comparticipação dos custos da educação, não tendo a liberdade, mesmo que limitada, de intervir na sua administração.

Em Portugal, os municípios nem sempre desempenharam esse mesmo papel principal mas, essa ideia veio a impor-se dado que o fundamento da constituição dos municípios, associado ao direito que as populações detêm para se autogovernar, não deixou de estar presente.

1.2. A inclusão do extraescolar: o programa das AEC

Em 2005, o Governo central cria um programa para o 1.º Ciclo do Ensino Básico denominado de Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular, após a atividade letiva (a partir das 15h45), isto, através da aplicação do Programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 3.º e 4.º anos de escolaridade ao abrigo do Despacho n.º 14753/2005, de 26 de abril. Este projeto cresce com a vontade de ajudar as famílias na gestão dos horários e dotar as crianças de competências transversais, começando por incluir o ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos de escolaridade. No relatório da CAP (Comissão de Acompanhamento do Programa) em 2006 é referido que até à implementação do Programa das AEC, no ano letivo 2005/2006, somente um quarto das crianças matriculadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico usufruíam, após o terminar das atividades curriculares, de uma panóplia de atividades que enriqueciam as suas aprendizagens e proporcionava-lhes um acompanhamento educativo favorável. Este

⁹ Lei n.º 75/2008, de 22 de abril – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário.

¹⁰ Decreto –Lei n.º 137/2012, de 2 de julho – Altera a lei n.º 75/2008 de 22 de abril.

facto só era possível graças ao investimento financeiro das famílias e com recurso a entidades privadas para o efeito.

Com a implementação das AEC, puderam ser promotores desta iniciativa, os municípios, as associações de professores, as associações de pais e os institutos de línguas bem como outras entidades que reúnam os requisitos necessários à apresentação de projetos. Os municípios detêm a primazia sobre as restantes entidades promotoras e surgem como os principais responsáveis passando a atuar em parceria e celebrando protocolos com as escolas ou agrupamentos de escolas, tendo como principais responsabilidades, o recrutamento de professores, a administração e a gestão do programa. Com efeito, Neto-Mendes e Simões (2007) realçam numa análise ao Relatório Intercalar elaborado pela Comissão de Acompanhamento que os resultados obtidos superaram os objetivos previstos, visto que os municípios adquiriram um papel ativo na aplicação do Programa e são os principais parceiros educativos, sendo estes, 89% das entidades promotoras e apenas 4,1% dos Agrupamentos de Escolas, 4,6% das Associações de Pais e 2,3% das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), o são.

Até à data, este Programa tem vindo a ser alterado ao longo dos tempos consoante as necessidades sentidas e avaliações efetuadas.

Em 2006, com o Despacho n.º12591/2006, de 16 de junho, passam a existir outras atividades para além da obrigatoriedade das atividades do Apoio ao Estudo e do ensino do Inglês para os alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade, isto é, a Atividade Física e Desportiva, o ensino da Música, o ensino de outras expressões artísticas, bem como de outras atividades que incidam nos domínios científicos, tecnológico e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Em 2008, devido ao sucesso alcançado com a implementação do Programa de Generalização do ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em 2005, e o lançamento em 2006 do Programa de Generalização do ensino do Inglês e de outras Atividades de Enriquecimento Curricular, o governo visa aperfeiçoar as condições de ensino/aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O Programa das AEC passa a ser regulamentado por um novo normativo: o Despacho n.º 14460/2008¹¹, de 26 de maio. Neste novo Despacho surgem algumas alterações e reorganizações que dizem respeito à flexibilização dos horários, em que os agrupamentos de escola podem, se for necessário, adaptar o horário da atividade curricular em função das AEC, respeitando e não interferindo na qualidade pedagógica, à abrangência do ensino do Inglês aos 1.º e 2.º anos de escolaridade, bem como o surgimento de uma Componente de Apoio à Família (CAF) no 1.º Ciclo prestada pelas mesmas entidades promotoras das AEC, que se dispõem a assegurar o acompanhamento dos alunos antes e/ou após as AEC, sendo esta, e/ou durante os períodos de interrupção das atividades letivas, desde que as necessidades das famílias o justifiquem.

No ano letivo de 2011/2012, voltam a surgir novas linhas de orientação ao Programa com o Despacho n.º8683/2011, de 28 de junho. Este Despacho introduz alterações no que diz respeito à flexibilização curricular dos horários, permitindo que ocorra até dois dias por semana não colocando a qualidade pedagógica em causa, bem como, o

¹¹ Despacho n.º 8683/2011, de 28 de Junho – Altera o Despacho n.º14460/2008 de 26 de maio, que define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, na oferta das atividades de enriquecimento curricular e de animação e de apoio à família.

surgimento de uma nova atividade de enriquecimento curricular denominada de actividade Lúdico-Expressiva que integra uma ou mais formas de expressão artística com carácter rotativo.

Em 2013, surge o Despacho n.º 9265-B/2013¹², de 15 de julho, que define a obrigatoriedade dos agrupamentos de escolas, enquanto entidades promotoras, afetarem os recursos docentes de quadro que possuam para a realização de uma ou mais AEC. Não sendo entidades promotoras, terão de estabelecer um protocolo com as respetivas entidades promotoras das AEC para esse efeito.

Como temos vindo a observar, com a operacionalização das AEC, os municípios foram adquirindo progressivamente uma posição cada vez mais importante no domínio da educação através das competências delegadas pelo poder central, ocupando, assim, um lugar de que antes estavam afastados.

2. Orientações Metodológicas

Com este estudo pretendeu-se compreender a execução das AEC como uma possível tentativa de descentralização da educação de acordo com a transferência de competências para o município nomeadamente na contratação de professores do 1.º Ciclo. Atendendo ao objeto de estudo, a metodologia da investigação adotada foi de carácter qualitativo.

O estudo foi realizado, no ano de 2012, entre os meses de janeiro e março, em três municípios portugueses, Município Beirão, Município dos Montes e Município dos Rios. Procurou-se auscultar as perspetivas quer dos autarcas, quer dos dirigentes escolares.

Utilizámos a entrevista semiestruturada como técnica de recolha de informação, tendo a mesma sido aplicada a três Vereadores do Departamento de Educação e três Presidentes em cada um dos municípios investigados. Efetuou-se também este tipo de entrevista a seis dirigentes escolares: dois Diretores dos agrupamentos de escolas e na sua ausência, a quatro Coordenadores do 1.º Ciclo de cada agrupamento pertencentes a cada município tendo sido denominados respetivamente de “Agrupamento Beirão”, “Agrupamento dos Rios”, “Primeiro Agrupamento dos Montes”, “Segundo Agrupamento dos Montes”, “Terceiro Agrupamento dos Montes” e “Quarto Agrupamento dos Montes”. As entrevistas semiestruturadas foram analisadas de acordo com os procedimentos de análise de conteúdo (Moraes, 1999; Quivy e Campenhout, 1998).

3. Apresentação e Discussão de Resultados

3.1. Alargamento de competências no domínio da educação - a voz dos atores

O tema da descentralização de competências no domínio da educação foi abordado com os vários presidentes dos Municípios da nossa investigação, de forma a procurar saber se o município seria capaz de abranger outros tipos de competências educativas para além daquelas que já possui. Uma das competências diz respeito à contratação de professores do 1.º Ciclo pelos municípios.

¹² Despacho n.º9265-B/2013, de 15 de julho – Define normas na oferta de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC).

Globalmente, os presidentes dos municípios anotam dificuldades em abranger outras competências educativas, designadamente pela falta de contrapartidas financeiras a esse respeito (quadro 1). Nas suas opiniões, os municípios teriam capacidade para abranger mais competências no domínio da educação, mas consideram as limitações económicas como um entrave à sua concretização. É possível afirmar que estas opiniões vão ao encontro da perspectiva de Formosinho (2005b, p. 311), visto que a autonomia decretada acaba por ser uma “autonomia de miséria”, não havendo meios e recursos apropriados para a sua execução. Os inquiridos acrescentam ainda que os municípios deveriam estar adequadamente estruturados, preparados e organizados para tal.

Quadro 1. Entrevistas realizadas aos presidentes dos municípios investigados acerca do alargamento de competências no domínio da educação

UNIDADE TEXTUAL	
Presidente do Município Beirão	<i>“Mas também se começamos a alargar e a ficar com muitas funções do Ministério da Educação... Pode correr mal e nem sei se os professores gostariam muito disso... Mas teria que ser com o devido acompanhamento financeiro e uma vez que as Câmaras estariam bem estruturadas para isso [...] Fala-se nisso mas ao nível das associações de municípios e agora há as comunidades intermunicipais em que a educação ou outros assuntos são discutidos nas comunidades intermunicipais.”</i>
Presidente do Município dos Montes	<i>“O município tem capacidade para abarcar... O Estado Central gosta de delegar competências e dar-lhe meios nos primeiros anos e depois retira-lhos e isto cria um desequilíbrio estrutural.”</i>
Presidente do Município dos Rios	<i>“Não, nos moldes em que foram implementadas [...] Não faz qualquer sentido, tanto mais que só geraria ineficácia e ineficiência a um processo que funciona bem.”</i>

Fonte: Autores.

Apercebemo-nos, também, que este desacordo relativamente à delegação de outras competências da Educação parece indiciar que os entrevistados consideram o modelo de centralização da Educação atual como sendo um modelo eficaz. Para além disso, os presidentes inquiridos parecem estar conscientes dos limites e dos riscos da tutela dessas competências por parte dos municípios, na medida em que, nas suas opiniões, os professores do 1.º Ciclo poderiam considerar as suas contratações despropositadas, por parte destes. No nosso ponto de vista, encontramos aqui uma certa tensão entre a vontade de os municípios serem órgãos descentralizados e o acréscimo de responsabilidades que isso representa. Por outro lado, a análise destes resultados permite-nos perceber que a municipalização e a privatização constituem assuntos discutidos e atuais, no seio das comunidades Intermunicipais e associações de municípios, tal como refere um dos entrevistados. De facto, para Pinhal (2011), o desenvolvimento do município tem-se fortalecido através do contributo da Associação dos Municípios Portugueses, através do qual os municípios têm estado mais coesos, negociando os diversos desentendimentos com o poder central em matérias de atribuições de competências e ao seu respetivo financiamento.

Estes resultados convergem para a perspectiva de Delgado e Souto (2010), que refere a falta de contrapartidas financeiras como um dos principais entraves à execução das transferências de competências para os municípios. Como exemplo disso, salientamos ainda a visão de Veiga (2014) que anota que segundo as sucessivas reformas no sentido de proceder a uma maior descentralização em Portugal, a administração local continua a

deter uma menor parcela, quer da despesa quer da receita pública, que na maioria dos países desenvolvidos.

Por conseguinte, ainda existe falta de consenso nessas matérias, na medida em que uns presidentes dos municípios parecem aceitar e outros rejeitar que tal medida se concretize, tal como aconteceu com o Projeto das AEC. É de salientar que o presidente do Município dos Rios rejeitou a tutela das AEC deixando ao Agrupamento dos Montes a administração e gestão de tal projeto enquanto os presidentes dos outros dois municípios o assumiram.

Este tema foi igualmente abordado com a Coordenadora do 1.º Ciclo do Agrupamento Beirão, os dirigentes escolares dos quatro agrupamentos dos Montes (Primeiro, Segundo, Terceiro e Quarto Agrupamento dos Montes), bem como com a Coordenadora do 1.º Ciclo do Agrupamento dos Rios, pertencentes respetivamente ao Município Beirão, dos Montes e dos Rios (quadro 2).

Quadro 2. Entrevistas realizadas aos dirigentes escolares dos agrupamentos investigados acerca do alargamento de competências no domínio da educação

UNIDADE TEXTUAL	
Coordenadora do 1.º Ciclo do Agrupamento Beirão	<i>“Isto a nível da contratação há sempre uma proximidade e temos tendência para proteger alguns grupos. Se for com as regras das autarquias e cada uma tem os seus critérios... Depois cada uma tem as suas e corremos o risco de haver mais injustiças [...] Em termos de gestão e de urbanização... Penso que sim... Em que houvesse umas linhas mestras que são iguais em todo o lado porque podia haver autonomia sim... mas sempre com um pilar base para funcionarmos todos de forma semelhante.”</i>
Coordenadora do 1.º Ciclo do Primeiro Agrupamento dos Montes	<i>“Mas não concordo que outras competências, por exemplo no domínio da contratação de professores do 1.º Ciclo e até acho que as AEC deveriam passar todas para os agrupamentos.”</i>
Coordenadora do 1.º Ciclo do Segundo Agrupamento dos Montes	<i>“Pode-nos pôr muito em causa a nós. Não sabemos que critérios é que muitas vezes estão subjacentes a determinadas escolhas e eu acho que isso pode ser preocupante.”</i>
Diretor do Terceiro Agrupamento dos Montes	<i>“Relativamente a essa questão da competência pedagógica, não... O município não teria... Mas mesmo da seleção deveriam ser por parte do agrupamento escolar.”</i>
Diretor do Quarto Agrupamento dos Montes	<i>“Todas as que têm são as suficientes, são ao nível do 1.º Ciclo... A partir daí entramos num processo de municipalização da educação, acho que em muitos países já deu mau resultado e então é melhor não irmos por aí e acho que assim está bem.”</i>
Coordenadora do 1.º Ciclo do Agrupamento dos Rios	<i>“Não sei se têm capacidade para isso mas talvez consigam mas tenho algumas dúvidas e receios... Há sempre aqui certas cores partidárias que podem causar alguns desconfortos. Agora, se pensarmos em termos de ideal eu acho que seria o ideal... Em que é o governo que está no terreno e que sabe as necessidades [...] Talvez este projeto tenha sido um começo e uma experiência nesse âmbito, agora houve sítios onde correu bem e outros mal... Se calhar isto foi uma experiência para ver como isto funciona e podermos estar a ir para uma municipalização.”</i>

Fonte: Autores.

Todas as opiniões dos dirigentes escolares apontam para o desacordo com a transferência de mais competências educativas para os municípios, nomeadamente competências no domínio do recrutamento dos professores do 1.º Ciclo, visto que consideram que tal facto poderia originar injustiças na forma de contratação segundo

diferentes critérios e requisitos exigidos, confirmando, de alguma forma, a perspectiva de um dos Presidentes anteriormente inquiridos.

A análise de resultados permite-nos destacar alguns receios e desconfianças na abrangência de outras competências educativas por parte dos municípios, embora seja referido como ideal e atractivo, pelo facto de os municípios possuírem mais competências visto deterem um melhor conhecimento da realidade do seu concelho.

Assim, enquanto uns (Coordenadoras do 1.º Ciclo dos Agrupamentos Beirão e dos Rios) concordam com a delegação de competências no domínio da gestão e das infraestruturas escolares nos municípios, defendendo uma certa uniformização dos procedimentos de todos os municípios, para não criar qualquer forma de injustiça, outros (Diretores dos terceiro e quarto agrupamentos dos Montes e Coordenadoras do 1.º Ciclo dos primeiro e segundo Agrupamentos dos Montes) consideram que as competências ao nível do 1.º Ciclo que os municípios já possuem são suficientes.

Finalmente, enfatizamos a opinião de um dos entrevistados inquiridos ao apontar que a implementação das AEC terá sido a primeira experiência da municipalização da Educação, contribuindo, desta forma, para a averiguação dos resultados do funcionamento de um possível municipalização da educação, na medida em que cada município passou a deter mais competências educativas.

Assim sendo, podemos afirmar que se tem gerido uma certa tensão, receios e desconfianças entre o município e a escola, considerando-se assim pertinente refletir sobre a relação que se estabelece entre as duas instituições.

3.2. A relação escola-município

De acordo com os resultados obtidos na nossa investigação, alguns municípios parecem rejeitar mais competências no domínio da educação, evidenciando algumas relutâncias face à contratação de professores e aos moldes em que esta se faria. Outros aparentam aceitarem-na, esforçando-se para abranger futuramente outras responsabilidades, caso haja participação financeira para o efeito.

Todavia, se o carácter desconcentrado de competências, evidenciado no Programa das AEC, levar os municípios a assumir um papel importante no seio da educação, tornando-os futuros protagonistas de uma possível descentralização e municipalização da educação, os resultados do nosso estudo indicam algumas resistências face a essa situação. Por um lado, os dirigentes escolares implicados no nosso estudo manifestam o seu profundo desacordo e por outro, os responsáveis políticos dos municípios revelam que nos moldes e estruturação do Programa das AEC, essa municipalização será difícil de se concretizar. Pese embora essa hipótese não ser colocada de parte pelos responsáveis políticos, estes estão conscientes do desagrado que isso poderá causar aos professores. Realçamos a visão de um dos nossos entrevistados que considera este Programa uma forma de, apesar de em pequena dimensão, ser um projeto de início da municipalização do ensino constituindo “a primeira experiência” nesse campo, traduzindo o possível começo de uma futura descentralização da educação com base no município.

Assim sendo, de acordo com os participantes na nossa investigação, a implementação do projeto das AEC em 2005, apesar de constituir uma real e efetiva desconcentração de competências no domínio da educação, concretiza os vários obstáculos observados

perante uma possível descentralização de competências educativas, relacionados com as limitações económicas, a estruturação e organização dos municípios bem como, as relutâncias e resistências perante uma futura transferência de competências educativas para o poder local.

Esta análise corrobora a perspectiva de Baixinho (2008), para quem o poder central tem vindo a delegar vários processos de administração e gestão educativa que geram tensões entre os diversos agentes pertencentes à comunidade educativa e ao município, constituindo assim uma instabilidade no desenvolvimento local. Este autor acrescenta, ainda, que atualmente o governo central tende a originar um debate entre “centralização estratégica da planificação e da repartição de recursos e descentralização de decisões operacionais” para os municípios e conclui que no seu ponto de vista, as competências transferidas para os municípios são pautadas pelos “constrangimentos na aplicação das competências regulamentadas, na insuficiência de meios humanos e financeiros e na dúbia posição que o município usufrui no sistema educativo” (Baixinho, 2008, p 249-250). Assim sendo, de uma forma contraditória a transferência de competências para os municípios baseia-se no princípio da racionalização, tendo em conta que é o mesmo fundamento da recentralização.

No entanto, para Carvalho (2014), Portugal reflete apenas algumas formas de descentralização atendendo a uma desconcentração de poderes efetiva passando pela transferência de algumas competências do poder central para o poder local. Na mesma linha de pensamento, Cerca (2008) anota, mais uma vez, que há alguma incerteza quanto aos moldes da regulamentação efetuada às novas atribuições em educação, na medida em que não se consegue perceber se corresponde a uma efetiva descentralização de competências ou apenas a uma mera transferência de encargos. Na sua perspectiva, os municípios já adquiriram um papel importante em matérias educativas tendo em conta a sua participação ativa, embora esta esteja limitada pelas formas de centralização do poder, pelo desenvolvimento concelhio que lhe é inerente, bem como pelo tipo de população que o ocupa.

De certa forma, os resultados obtidos no nosso estudo retratam o envolvimento crescente, por parte dos municípios, em matérias de educação, na medida em que os municípios estariam dispostos a ter mais competências em matérias escolares caso houvesse as devidas contrapartidas financeiras para esse efeito.

4. Principais Conclusões

Progressivamente, desde o 25 de abril de 1974, os municípios têm desempenhado um papel significativo no desenvolvimento em todo o sistema educativo. Para além do que formalmente lhes está atribuído como competências, há toda uma serie de ações, de atividades e de intervenções que o demonstram.

A gestão e administração das escolas exercem-se num clima de participação democrática de vários interventores em que o sistema educativo contribui com as suas estruturas administrativas que garantem uma interligação com a comunidade, mediante adequados graus de participação dos alunos, das famílias e encarregados de educação mas também dos municípios, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.

A implementação das AEC intensificou a ação do município e ligou-o intimamente a questões que se prendem com o recrutamento e a contratação de professores, a gestão e a administração escolar, a gestão financeira e outras preocupações relacionadas com as políticas educativas de territorialização.

O presente estudo permitiu conhecer as perspetivas quer dos responsáveis políticos quer dos dirigentes escolares face à execução das AEC colocando esta possível e eventual descentralização de competências educativas e municipalização do ensino no centro das preocupações dos responsáveis políticos no domínio da educação. As perspetivas dos responsáveis políticos apontam para uma possível aceitação da descentralização de competências caso haja, segundo eles, uma comparticipação e estruturação do Programa das AEC adequadas, contrapondo-se claramente às perspetivas dos docentes, que manifestam o seu profundo descordo com esse facto podendo, de acordo com estes, originar injustiças e condenar um sistema educativo centralizado que tem funcionado bem até hoje. De acordo com Lima (2015), a atribuição de maiores responsabilidades e poderes efetuada com menos recursos financeiros influencia decisivamente o exercício de novas responsabilidades, ficando estas dependentes não apenas da vontade política municipal como também da capacidade económica de cada município.

A problemática da descentralização e municipalização do ensino tem sido cada vez mais estudada em Portugal, sendo de realçar a aproximação dos resultados obtidos no nosso estudo com os resultados de outros estudos realizados acerca desta temática ao nível nacional. No estudo de Carvalho (2012), à semelhança do nosso estudo, os docentes manifestam o seu desacordo com a transferência de competências para os municípios ao nível da gestão do pessoal docente, receando que haja uma perda de autonomia por parte das escolas e que se gere conflitos na relação escola-município. Apenas parecem reconhecer vantagens à contribuição do município ao nível social, logístico e das infra-estruturas. Do mesmo modo, no estudo anteriormente referido, os responsáveis políticos anotam a necessidade de definir políticas educativas ao nível local, sendo que ao município seja atribuído competências em matérias educativas ao nível local devido à sua íntima ligação com o poder central. Do mesmo modo, são vários os estudos que chegam a conclusões análogas, nomeadamente no que se refere à falta de recursos humanos e técnicos por parte dos municípios para fazer face à realidade complexa que exige a organização e gestão do ensino, à consolidação da ação municipal no âmbito das AEC, bem como à existência de uma política efetiva de descentralização e municipalização do ensino para esse efeito (Martins, 2007; Baixinho, 2009; Esteves, 2009; Pereira, 2010; Lopes, 2012; Queirós, 2012 e Neves, 2012).

No panorama internacional, destacam-se inúmeros trabalhos sobre o processo de descentralização e municipalização do ensino, nomeadamente por investigadores do espaço ibero-americano, através dos quais adquirimos um melhor conhecimento sobre o estabelecimento desses processos nesses países (Casassus, 1990; Soares, 2005; Souza e Faria, 2004; Bitar, 2006; Novaes e Fialho, 2010; Vieira, 2010; Rodrigues e Sicca, 2013 e Krawczyk e Vieira, 2014).

Por fim, salientamos que Portugal se identifica também com esta panorâmica internacional, emergindo assim vários estudos comparativos acerca da descentralização na educação, sustentando a tese de que vários países tendem a copiar modelos ou soluções existentes noutras realidades (Grancho, 2008; Delgado e Souto, 2010, Sousa et al., 2013 e Carvalho, 2014).

Referências

- Baixinho, A.F. (2008). Educação e autarquias em Portugal. Lógicas de ação do poder autárquico em face do poder central e dos micropoderes locais. *EccoS Revista Científica*, 10(1), 233-254.
- Baixinho, A. F. (2009). O Município e a construção da política local de educação: estudo de caso numa autarquia do oeste. *EccoS Revista Científica*, 11(2), 433-455.
- Barreto, A. (1995). Centralização e descentralização no sistema educativo. *Análise Social*, 1(130), 159-173.
- Barroso, J. (1999). A escola entre o local e o global. Perspetivas para o século XXI. O caso de Portugal. En J. Barroso (Org.). *A escola entre o local e o global. Perspetivas para o século XXI* (pp. 129-142). Lisboa: Educa.
- Bitar, M.S. (2006). A política educacional francesa em foco: um breve estudo sobre o processo de descentralização da educação na França. *Pro-posições*, 17(2), 175-194.
- CAP (2006). *Comissão de acompanhamento do programa (2006). Relatório intercalar de acompanhamento das atividades de enriquecimento curricular-programa de generalização do ensino do inglês nos 3º e 4º anos e de outras atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carvalho, M.I. (2012). *A (des) centralização e a intervenção dos municípios na educação: a percepção dos diversos actores educativos*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Católica Portuguesa, Viseu.
- Carvalho, E.J. (2014). Reformas na administração educacional: uma análise comparada entre Brasil e Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(1), 29-54.
- Casassus, J. (1990). Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e crítica. *Cadernos de Pesquisa*, 74, 11-19.
- Castro, C.S. (2007). *Administração e organização escolar: o direito administrativo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Cerca, I. (2008). Poder Local e educação: que relação? *Cadernos do observatório dos poderes locais*, 13, 1-24.
- Delgado, P. e Souto, P.M. (2010). As competências educativas locais na Península Ibérica: legislação educativa e normativa municipal de Espanha e Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(3), 14-38.
- Esteves, T. (2009). *A descentralização da administração da educação: as autarquias locais enquanto promotoras do programa das actividades de enriquecimento curricular no 1º CEB*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Fernandes, A.S. (1996). Os municípios portugueses e a educação. As normas e as práticas. En J. Barroso e J. Pinhal (Org.), *A Administração da educação. Os caminhos da descentralização. Atas do seminário do fórum português de administração educacional* (pp. 113-124). Lisboa: Edições Colibri.
- Fernandes, A.S. (1999). Os municípios portugueses e a educação: entre as representações do passado e os desafios do presente. En J. Formosinho, A.S. Fernandes, M. Sarmento e F.I. Ferreira (Eds.), *Comunidades educativas. Novos desafios à educação básica* (pp. 159-180). Braga: Livraria Minho.
- Fernandes, A.S. (2003). Descentralização da Administração Educacional. A emergência do município como interventor educativo. En L.L. Dinis e N. Afonso (Eds.), *Atas do 2º congresso nacional do fórum português de administração educacional "a escola entre o estado e o*

- mercado: o público e o privado na regulação da educação*” (pp. 83-96). Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional.
- Fernandes, A.S. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. En J. Formosinho, A.S. Fernandes, J. Machado e F.I. Ferreira (Eds.), *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 53-87). Lisboa: Edições Asa.
- Formosinho, J. (2000). A autonomia das escolas. Lógicas territoriais e lógicas anifitárias. En J. Machado, A.S. Fernandes e J. Formosinho (Coords.), *Atas do seminário autonomia contratualização e município* (pp. 45-52). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga Sul.
- Formosinho, J. (2005a). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse publico. En J. Formosinho, A.S. Fernandes, J. Machado e F.I. Ferreira (Coords.), *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 13-87). Lisboa: Edições ASA.
- Formosinho, J. (2005b). A construção da autonomia das escolas: lógicas territoriais e lógicas afinitárias. En J. Formosinho, A.S. Fernandes, J. Machado e F.I. Ferreira (Coords.), *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 307-319). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal – Políticas recentes. En J. Formosinho, A.S. Fernandes, J. Machado e F.I. Ferreira (Coords.), *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 115-137). Lisboa: Edições Asa.
- Grancho, J. (2008). A autonomia das escolas em Portugal. Quadro de desenvolvimento e influências internacionais. *Foro de Educación*, 6(10), 231-244.
- Krawczyk, N. e Vieira, V. (2014). Uma perspectiva histórico-sociológica da reforma educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990. *Revista Brasileira de Educação*, 19(57), 513-516.
- Lima, L.C. (2015). O programa "Aproximar Educação", os municípios e as escolas: descentralização democrática ou desconcentração administrativa. *Questões Atuais de Direito Local*, 5, 7-24.
- Lopes, E.G. (2012). *A descentralização do ensino: vontade do poder central ou exigência do poder local*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Aberta, Lisboa.
- Martins, H.M. (2007). *Os municípios e a educação: estudo das modalidades de gestão das AEC*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Aveiro, Portugal.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista da Educação*, 22, 37-49
- Neto-Mendes, A. e Simões, R. (junio, 2007). A Participação dos municípios na educação: subsídios para o estudo das políticas de descentralização em Portugal. Comunicação apresentada no *V Congresso luso-brasileiro de política e administração da educação – por uma escola de qualidade para todos*. Porto Alegre, Brasil.
- Neves, M. (2012). *A administração municipal da educação: o caso das atividades de enriquecimento curricular num município do leste da NUT III, alto Trás-os-Montes*. Dissertação de mestrado não publicada, Escola Superior de Educação, Bragança.
- Novaes, I.L. e Fialho, N.H. (2013). Descentralização educacional: características e perspectivas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26(3), 46-59.
- Pereira, H. e Vieira, M.C. (2006). Entrevista pela educação com António Nóvoa. *Saber (e) Educar*, 11, 111-126.

- Pereira, M.R. (2010). *Municípios e educação em Portugal: um processo de "municipalização"?* Dissertação não publicada, Universidade de Aveiro, Portugal.
- Pinhal, J. (1997). Os municípios e a descentralização educacional em Portugal. En A. Luís, J. Barroso e J. Pinhal (Eds.), *A administração da educação: investigação, formação e práticas* (pp. 177-195). Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional.
- Pinhal, J. (2011). A construção do sistema educativo local em Portugal: uma história recente. *Revista Pensamento*, 6(12), 13-27.
- Pinho, L. (2012). *A descentralização de atribuições e competências para as autarquias locais em matéria de educação*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Minho, Portugal.
- Queirós, C.F. (2012). *A organização das atividades de enriquecimento curricular*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Aveiro, Portugal.
- Quintaneiro, A., Mendonça, A. e Bento, A. (2012). A autonomia das escolas básicas do 1.º ciclo com pré-escolar da região autónoma da madeira, da teoria à prática. Comunicação apresentada no *VII Simpósio de organização e gestão escolar*. Universidade de Aveiro, Portugal.
- Rodrigues, A. e Sicca, N.A. (2013). O processo de municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental: decorrencias na gestão do currículo. *Nuances. Estudos sobre Educação*, 24(2), 33-48.
- Silva, F. (2006). *A autarquia como promotora da política educativa local. O caso de um município*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Aberta, Lisboa.
- Soares, M. (2005). *A descentralização do ensino no Brasil e a implementação dos sistemas municipais de ensino: Razões e determinações*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Souza, D. e Faria, L. (2004). Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. *Ensaio*, X, 925-944.
- Souza, D., Castro, D. e Rothes, L. (2013). Políticas de descentralização da educação no Brasil e em Portugal: avanços e recuos da desconcentração de poderes. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), 7-33.
- Veiga, L. (2014). Descentralização orçamental: questões de autonomia e responsabilização. *NIPE Working Papers Series*, 17, 145-177.
- Vieira, S.L. (2010). Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27(1), 34-56.

Mestres e Doutores em Contabilidade no Brasil: Uma Análise dos Componentes Pedagógicos de sua Formação Inicial

Master's and Doctoral Degree Programs to Train Accounting Professors in Brazil: An Analysis of the Pedagogical Components of their Initial Training

Camilla Soueneta Nascimento Nganga ^{1*}

Reiner Alves Botinha ²

Gilberto José Miranda ¹

Edvalda Araujo Leal ²

¹ Universidade de São Paulo. ² Universidade Federal de Uberlândia

A educação contábil no Brasil passa por transformações oriundas, principalmente, da expansão do ensino superior, do aumento do número de programas de pós-graduação em contabilidade e da adoção das normas internacionais de contabilidade. A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dispôs que a preparação para a docência deve acontecer em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado. Diante do exposto, a presente pesquisa tem como objetivo principal identificar quais são os componentes curriculares de formação pedagógica sistematizada presentes nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* brasileiros em Ciências Contábeis. A análise dos cadernos de indicadores dos referidos programas, disponibilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), revelou um baixo número de disciplinas relativas à formação de professores oferecidas pelos cursos de mestrado e doutorado em Ciências Contábeis, bem como uma diversidade no que tange à oferta do Estágio Docência nesses cursos. Esse panorama reforça o fato de que os referidos programas têm como foco a formação de pesquisadores, com baixa atenção para a consolidação dos saberes pedagógicos dos futuros professores.

Palavras-chave: Formação docente; Currículo, Habilidades de ensino, Competências docentes, Ciências contábeis.

The teaching of accounting in Brazil is experiencing transformations, mainly due to the expansion of higher education, the increased number of graduate accounting programs and the adoption of international accounting standards in the country. The Law on National Education Guidelines and Bases (LDB) requires that college professors must have graduate-level training, with priority on master's and doctoral programs. In this context, the main objective of this study was to identify the curriculum components for systematized teacher training that are present in Brazilian graduate programs in accounting. The analysis of the indicators of the referred programs, provided by the Office to Improve University Personnel (CAPES) of the Ministry of Education, revealed a low number of disciplines related to training of future professors offered by the master's and doctoral programs in accounting, as well as wide variation in the offer of graduate teaching assistant positions. This panorama reflects the fact these programs are mainly focused on the development of researchers, with little attention paid to instilling teaching skills in future professors.

Keywords: Teacher training, Curriculum, Teaching skills, Teacher competencies, Accounting.

*Contacto: camillasoueneta@usp.br

ISSN: 1696-4713

rinace.net/reice/

revistas.uam.es/reice

Recibido: 3 de noviembre 2014

1ª Evaluación: 1 de marzo 2015

2ª Evaluación: 15 de mayo 2015

Aceptado: 22 de junio 2015

Introdução

Considerando o contexto atual da docência no ensino superior, podendo-se citar, por exemplo, a expansão do número de matrículas, a diversidade discente nas salas de aula e presença maciça de aparelhos eletrônicos (*tablets, smartphones, etc.*), diversas discussões têm sido implementadas sobre as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula pelos professores (Andere e Araújo, 2008; Benedito, Ferrer e Ferreres, 1995; Brezezinski, 2002; Laffin, 2001; Miranda, 2010; Slomski, 2007; Zabalza, 2004; Vasconcelos, 2009). De uma forma geral, os professores que tiveram a sua formação em cursos de bacharelado revelam carência no que se refere às condições necessárias para a atuação como docentes, tendo em vista que esses tiveram pouco ou nenhum contato com componentes curriculares relativos a conteúdos didático-pedagógicos durante a sua formação (Comunelo, Espejo, Boese e Lima, 2012).

A qualificação requerida para a atuação do docente sempre foi marcada pelo domínio do conteúdo em sua área de atuação, enquanto o conhecimento das práticas pedagógicas não era considerado como relevante. Atualmente, diversas mudanças estão ocorrendo no contexto da educação superior, o que gera a reflexão e o debate sobre o tema. A educação contábil no Brasil passa por transformações oriundas, principalmente, da expansão do ensino superior, do aumento do número de programas de pós-graduação em contabilidade e da adoção das normas internacionais de contabilidade (Miranda, Casa Nova e Cornacchione, 2013).

Os cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* têm como objetivos formar docentes e pesquisadores. A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dispôs, dentre as exigências para a atividade docente no ensino superior, que a preparação para o magistério superior deve acontecer em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado. Importante destacar que a referida Lei não aborda, em seu escopo, a exigência de uma carga horária em componentes curriculares de cunho didático-pedagógico.

Nesse sentido, a preparação para a docência prevê o desenvolvimento das seguintes competências: formação prática; formação técnico-científica; formação pedagógica; e formação social e política (Andere e Araújo, 2008). Assim, os cursos de pós-graduação deveriam oferecer componentes curriculares que possibilitassem aos discentes o acesso tanto à pesquisa quanto aos saberes pedagógicos, os quais são importantes na formação dos docentes para a sua atuação no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, devido ao “silêncio” da legislação que trata do assunto, pouco se sabe sobre as possibilidades ofertadas na Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Diante desse cenário, identifica-se o seguinte problema de pesquisa: quais os componentes curriculares de formação pedagógica sistematizada estão presentes nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis brasileiros?

A pesquisa tem como objetivo principal identificar quais são os componentes curriculares de formação pedagógica sistematizada ofertados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis brasileiros. Os resultados de pesquisas anteriores apontam que os programas de pós-graduação em contabilidade estão direcionados, preponderantemente, para a formação de pesquisadores (Andere e Araujo, 2008; Miranda, 2010).

Espera-se que a pesquisa proporcione reflexões sobre as práticas pedagógicas oferecidas aos docentes, bem como indagações sobre os componentes curriculares presentes nessa área. As justificativas para tal investigação referem-se às mudanças ocorridas recentemente no cenário educacional (expansão dos cursos de graduação e pós-graduação) e na Contabilidade (adoção dos padrões internacionais) e à suposta ausência da formação pedagógica na Pós-Graduação em Ciências Contábeis.

1. Expansão dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis *Stricto Sensu*

Os aspectos iniciais que permeiam os cursos de pós-graduação do Brasil surgiram com a Lei 4.024/61, que determina, dentre diversos fatores, quais programas de pós-graduação poderiam ser oferecidos aos candidatos que tivessem concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma (Peleias, Segreti, Silva e Chiroto, 2007). Para complementar a Lei supracitada, o Parecer nº 977 de 1965, do Conselho Federal de Educação, apresentou os três motivos fundamentais que exigiram o estabelecimento de cursos de pós-graduação:

(...) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; e assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores. (BRASIL, 1965, p. 3)

O mesmo parecer classifica os cursos de pós-graduação em duas modalidades distintas: *o lato sensu* e *o stricto sensu*, sendo os cursos *lato sensu* representados pelos cursos de especialização, e os cursos *stricto sensu*, pelos cursos de mestrado e doutorado. Segundo Silva e Costa (2013, p. 2), “o pressuposto central é de que os cursos de natureza *stricto sensu* têm por finalidade formar docentes para exercício de atividades correntes exercidas em uma instituição de educação superior”.

Em relação à área de Ciências Contábeis, observa-se o pioneirismo da Universidade de São Paulo no que se refere aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo essa a primeira instituição a ofertar o curso de mestrado em contabilidade no ano de 1970 e, posteriormente, em 1978, o curso de doutorado em contabilidade (Cunha, Cornacchione e Martins, 2008). Também, em 1978, foi criado o segundo curso de mestrado em contabilidade na Pontifícia Universidade Católica (PUC).

Posteriormente, somente a partir da década de 90, surgiram novos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis, conforme demonstrado no quadro 1. Nessa época, diversas são as razões que motivaram o crescimento dos programas de pós-graduação, dentre elas, pode-se destacar a criação da Lei 9.394/1996 (LDB), a qual estabeleceu que pelo menos um terço do corpo docente das instituições de ensino superior deverá apresentar titulação mínima de doutorado.

A expansão do ensino superior no contexto nacional também foi outro fator que determinou o crescimento dos programas de pós-graduação. Na área contábil, em 1991, existiam 262 cursos superiores na área de Contabilidade; já em 1998, 406 cursos e, em 2008, havia 985 cursos de Ciências Contábeis, conforme dados do Ministério da Educação (2013). Sobre esse contexto, Comunelo e outros (2012) apontam a preocupação

com a qualidade da educação contábil e remetem aos cursos de pós-graduação a responsabilidade pela formação dos professores e pesquisadores.

O quadro 1 registra a relação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis existentes no Brasil, por Instituição de Ensino Superior (IES), no ano de 2013.

Quadro 1. Programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis em 2013

N.	IES	UF	PROGRAMA	CONCEITO	INÍCIO
1	USP	SP	Mestrado/Doutorado	6	1970
2	PUC/SP	SP	Mestrado	3	1978
3	UFRJ	RJ	Mestrado	4	1998
4	UNIFECAP	SP	Mestrado	4	1999
5	UNISINOS*	RS	Mestrado/Doutorado	4	1999
6	UNB	DF	Mestrado/Doutorado	4	2000
7	FUCAPE	ES	Mestrado/Doutorado	4	2001
8	UFSC	SC	Mestrado/Doutorado	4	2003
9	FURB	SC	Mestrado/Doutorado	4	2005
10	UFPR	PR	Mestrado	3	2005
11	USP/RP*	SP	Mestrado/Doutorado	4	2005
12	UERJ	RJ	Mestrado	3	2006
13	UFBA	BA	Mestrado	3	2007
14	UFMG	MG	Mestrado	4	2007
15	UFPE	PE	Mestrado	3	2007
16	UFC**	CE	Mestrado	3	2009
17	UFES***	ES	Mestrado	3	2010
18	UFU***	MG	Mestrado	3	2013

Fonte: CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (2013).

Nota: *Doutorado aguardando homologação CNE (Conselho Nacional de Educação); **Mestrado acadêmico em Administração e Controladoria; ***Mestrado aguardando homologação CNE.

É oportuno mencionar que 10 programas (55,56%) estão disponibilizados na região Sudeste, representando essa a maior área de concentração, enquanto, na Região Norte, não há nenhum Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade.

A evolução do número de programas *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis, no Brasil, apresenta um crescimento mais expressivo a partir do ano de 1998, ou seja, dentre os programas existentes na atualidade, apenas dois existiam em 1998, com a oferta de dois cursos de mestrado e um, de doutorado.

Peleias e outros (2007, p. 30) ressaltam que a expansão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis trouxe algumas consequências positivas para a área: o aumento da produção científica de contabilidade no panorama brasileiro; a criação da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (ANPCONT); e a alteração da designação da área “Administração e Turismo”, da CAPES, para área de “Administração, Ciências Contábeis e Turismo”.

2. Formação Pedagógica Sistematizada

Considerando a ampliação do acesso ao ensino superior ocorrido nos últimos anos, os processos de inclusão, os avanços da tecnologia e a globalização do conhecimento, bem como a diversidade de alunos que, atualmente, chegam às universidades impõem ao docente uma nova postura, qual seja:

[...] o professor seja muito mais do que um animador, competente para expor, cativando a atenção do aluno. Ele precisará adquirir a necessária competência para organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho em equipe, etc. (Laffin, 2001, p. 62)

Nesse cenário, Silva e Costa (2013) definem a formação docente como “um processo de desenvolvimento de competências que ocorre a partir de situações de aprendizagem que articulam o processo de ensino e de pesquisa como indissociáveis e que merecem atenção pelos agentes responsáveis pelo processo de formação” (p. 2).

Para Slomski (2007), tal formação deve estar ancorada nos três pilares do conhecimento: ensino, pesquisa e extensão. Na integração entre os três fatores listados, há também a produção, a troca e a disseminação de conhecimento, sinalizando essa indissociabilidade uma atividade reflexiva do profissional docente. A autora entende que a multiplicidade de situações vividas pelo professor, em meio ao trabalho docente, alcança diversos papéis, tais como: o processo de ensino-aprendizagem; o processo de gestão da sala de aula; o ato de planejar e preparar as atividades docentes; a escolha de estratégias de ensino; o olhar atento para as diferenças e experiências trazidas pelos alunos; dentre outros.

A esse respeito, Mellowki e Gauthier (2004), ao destacarem a complexidade da profissão docente, utilizam as palavras de Barlow (1999, pp. 145-156), as quais ilustram com clareza os atributos necessários ao docente ideal.

O ensino é uma profissão tão paradoxal que quem a exerce deveria possuir, ao mesmo tempo, as qualidades de estrategista e de tático de um general do exército; as qualidades de planejador e líder de um dirigente de empresa; a habilidade e a delicadeza de um artesão; a destreza e a imaginação de um artista; a astúcia de um político; o profissionalismo de um clínico geral; a imparcialidade de um juiz; a engenhosidade de um publicitário; os talentos, a ousadia e os artifícios de um ator; o senso de observação de um etnólogo; a erudição de um hermenauta; o charme de um sedutor; a destreza de um mágico e muitas outras qualidades cuja lista seria praticamente ilimitada. (p. 543)

Nesse sentido, a docência é composta por várias atividades que precisam ser pensadas e construídas ao longo da formação e durante o exercício da profissão docente (Slomski, 2007). Para muitos autores (Andere e Araújo, 2008; Laffin, 2001; Slomski, 2007; Vasconcelos, 2009), o pilar “Ensino”, do tripé “Ensino, Pesquisa e Extensão”, não tem recebido a devida atenção.

Vasconcelos (2009) salienta que profissionais em contabilidade que construíram uma carreira profissional de sucesso são selecionados para ministrar aulas em cursos superiores sem que tenham preparo pedagógico para essa atividade. Isso significa dizer que esse profissional, na maioria das vezes, evidencia ampla experiência de mercado, com cursos de pós-graduação (modalidade *lato sensu*, na área de negócios, chamados de MBA – *Master in Business Administration*), mas não possui uma formação pedagógica, social e política necessária para o exercício da profissão docente (Vasconcelos, 2009). Nesse sentido, o profissional dorme contador e acorda professor... (Lima et al., 2015).

Andere e Araújo (2008, p. 95) também afirmam que profissionais contábeis com experiência no mercado vão atuar na carreira acadêmica com o objetivo de difundir os conhecimentos adquiridos no decorrer de sua vida profissional. Assim, considera-se necessário refletir que o domínio do conteúdo específico e do conteúdo didático-pedagógico por parte dos professores é requisito primordial para o processo de formação dos futuros profissionais de contabilidade, não sendo suficiente somente o primeiro,

porque o domínio do conteúdo específico, por si só, não garante ao professor a capacidade de ensinar (Benedito, Ferrer e Ferreres, 1995; Brezezinski, 2002; Miranda, 2010; Vasconcelos, 2009; Zabalza, 2004).

Em termos de legislação, cabe destacar que a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado”. Destaca-se o uso do termo “prioritariamente” no texto da referida Lei, o qual quer dizer que a preparação dos docentes dar-se-á de forma prioritária, e não obrigatória, nos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Assim, depreende-se que essa preparação poderá ser realizada por meio de programas de pós-graduação classificados como *lato sensu*.

O Ministério da Educação, juntamente com a CAPES, por meio da Portaria MEC/CAPES nº 76/2010, estabeleceu que o Estágio de Docência seja obrigatório aos alunos bolsistas CAPES/DS, e opcional, aos demais. Esse mesmo dispositivo normativo define o Estágio de Docência como “parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação”.

Segundo o Art. 18 do referido dispositivo (DOU, 2010), para o desenvolvimento do estágio docência, torna-se necessário, dentre os critérios ressaltados, para o programa que tem os cursos de mestrado e doutorado, que a obrigatoriedade caiba ao doutorado e, ao que possuir apenas o nível de mestrado, essa obrigatoriedade será transferida para o mestrado. A duração mínima para os programas de mestrado será de um semestre e a máxima, de dois semestres. Já para os programas de doutorado, a duração mínima será de dois semestres e máxima, de três semestres. Ressalta-se que a carga horária máxima do estágio docência deverá ser de 4 horas semanais.

Diante do exposto, assinala-se que a CAPES, com a instituição do estágio docência, passa a interferir (positivamente) sobre a formação de professores universitários, na medida que atinge os programas *stricto sensu*. No entanto, Patrus e Lima (2012) questionam se os programas de pós-graduação têm condições de conceber um estágio docência que contribua efetivamente para a formação pedagógica dos participantes.

No contexto da Contabilidade, alguns estudos com foco na formação docente em Ciências Contábeis também foram desenvolvidos (Comunelo et al., 2012; Miranda, 2010; Miranda, Casa Nova e Cornacchione, 2012; Nossa, 1999). A seguir são evidenciados os principais achados.

Nossa (1999) parte do entendimento de que “o professor não deve estar preocupado apenas em passar para o aluno os conhecimentos que sabe, mas fazer o aluno aprender a aprender e para isso, é preciso estar preparado” (p. 1). Em sua pesquisa, o autor esclarece que, em decorrência da demanda por professores, ocasionada pela expansão dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, muitos profissionais têm se inserido na academia sem a devida preparação, tendo as instituições se preocupado muito com número e pouco, com a qualidade.

Miranda (2010) visou a identificar quais disciplinas e conteúdos didático/pedagógicos são oferecidos nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, no Brasil, e quais dimensões da formação pedagógica predominam nesses programas. Os resultados da pesquisa apontaram que, dos dezoito programas de mestrado e três de doutorado analisados, apenas em dois cursos de mestrado existia a obrigatoriedade em se

cursarem disciplinas didático-pedagógicas e com carga horária inferior às demais disciplinas. O autor também aponta que, quanto aos demais programas, a maioria deles apresentava essas disciplinas de maneira optativa ou eletiva, permitindo a possibilidade de o aluno escolher cursá-las ou não, o que, conseqüentemente, propiciava a conclusão do curso de mestrado e doutorado sem que, necessariamente, o aluno tivesse cursado disciplinas de natureza didático-pedagógica.

Tais resultados convergem para os estudos da área de educação, os quais abordam que, nos desenhos dos programas de pós-graduação existentes no País, a preparação para a docência superior, quando há, restringe-se à oferta da disciplina Metodologia do Ensino Superior, mas que, na prática, não ultrapassa 60 horas de atividades (Anastasiou, 2003; Masetto, 2003).

Com relação à percepção dos coordenadores e discentes dos programas de pós-graduação, Andere e Araújo (2008) constataram que os programas de pós-graduação em Ciências Contábeis “estão direcionados (...) para a formação de pesquisadores com conhecimentos teóricos e específicos da área contábil, voltados para a pesquisa científica” (p. 91).

Quanto às competências específicas dos docentes, percebem-se diferentes abordagens. Miranda (2010) verificou que o domínio do conteúdo específico é o mais encontrado nas ementas das disciplinas dos programas de pós-graduação, enquanto que o domínio na área pedagógica, bem como o exercício da dimensão política, não são contemplados com a importância que deveriam ter na formação dos professores de contabilidade.

A relevância da preparação didática foi discutida na pesquisa empírica desenvolvida por Miranda e outros (2012), que buscou identificar os saberes predominantes dos docentes tidos como professores-referência, segundo o olhar dos alunos de graduação em Ciências Contábeis de uma universidade pública. Como resultado da pesquisa, os autores verificaram que o conhecimento didático e a metodologia de ensino se sobrepõem ao domínio do conteúdo e às suas experiências, o que denota a necessidade de preparação didática para a prática docente.

Já Comunelo et al. (2012) buscaram identificar qual a contribuição dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado em contabilidade, na formação de professores e pesquisadores. Os autores constataram que os seis Programas de Pós-Graduação (PPGs) analisados formaram profissionais para a docência, com base no fato de que, após a conclusão do mestrado, de 115 egressos, 104 lecionam em instituições de ensino, evidenciando ainda mais a necessidade de preparo especial para o exercício da docência.

Silva, Kreuzberg e Rodrigues Júnior (2015), com o propósito de avaliar o desempenho dos programas de pós-graduação brasileiros de Ciências Contábeis, concluíram que uma das principais limitações enfrentadas pela Pós-Graduação nessa área é a “forte endogenia na formação dos docentes quanto pesquisadores, implicando na necessidade de ampliação dos doutorados nesta área pelo país” (p. 134). Os autores destacaram que os programas de pós-graduação pesquisados são norteados, principalmente, para a publicação científica, ou seja, privilegiam a pesquisa.

Em síntese, os estudos acima discutidos apresentaram reflexões sobre a formação de professores para o exercício do magistério superior em cursos de Ciências Contábeis. Neles, fica clara a necessidade de uma formação pedagógica sistematizada para o

exercício da docência. Assim, na presente pesquisa, pretendem-se evidenciar quais componentes curriculares pedagógicos que poderiam compor tal formação estão presentes nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis brasileiros.

3. Aspectos Metodológicos

O presente estudo é delineado, quanto aos objetivos, como descritivo, pois visa a descrever as características de uma dada população ou fenômeno, para, então, estabelecer relações entre as variáveis (Gil, 2002). Já a abordagem metodológica adotada na presente pesquisa é a qualitativa.

A pesquisa é de caráter censitária, uma vez que contempla os dezoito programas de pós-graduação *stricto sensu* (acadêmicos) em Ciências Contábeis existentes no Brasil em 2013, apresentados no quadro 1. É importante salientar que não foram investigados os programas de caráter profissional, por se tratarem de programas voltados para a formação de profissionais para o mercado de trabalho, não sendo, portanto, escopo do presente estudo.

Em relação aos procedimentos de coleta e análise de dados, a investigação se classifica como documental, tendo sido a pesquisa realizada com dados secundários. Foram acessados os documentos constantes nos cadernos de indicadores divulgados na página eletrônica da CAPES (DI: Disciplinas, LP: Linhas de Pesquisa e PO: Proposta do Programa). Essas informações foram complementadas por outras coletadas nas páginas eletrônicas dos programas, como, por exemplo, a informação do caráter das disciplinas (se optativa/eletiva ou obrigatória) e outras informações sobre os programas que ainda estavam em processo de homologação, uma vez que esses programas ainda não tinham documentos disponibilizados no portal eletrônico da CAPES. Durante a coleta de dados, buscou-se verificar se:

- a. o programa oferta disciplinas condizentes com a formação pedagógica do aluno de pós-graduação *stricto sensu*, bem como sua obrigatoriedade;
- b. o conteúdo das ementas das disciplinas de formação pedagógica ofertadas, as referências bibliográficas apresentadas e as respectivas cargas-horárias;
- c. o programa oferece o Estágio Docência ou programas correlatos; e
- d. se existem projetos e/ou grupos de pesquisa na área de Educação e Pesquisa Contábil evidenciados pelo programa.

Inicialmente, foi feito um levantamento das disciplinas destinadas à formação pedagógicas ofertadas pelos programas pesquisados e sua obrigatoriedade, conforme item (a).

Para alcançar o proposto no item (b), uma vez identificadas as disciplinas de formação pedagógica constantes no documento de disciplinas ofertadas no ano, buscaram-se analisar as ementas, os tópicos das disciplinas e as referências bibliográficas a serem utilizadas. Quanto às referências bibliográficas, a análise teve como foco verificar se o aluno está recebendo formação, especificamente, com relação ao ensino em contabilidade, no que tange às práticas pedagógicas, ou se ele está recebendo essa formação de modo a integrar tanto leituras da área de educação, como leituras da área de contabilidade.

Em relação ao item (c), a análise foi dirigida com a finalidade de identificar se existem programas de estágio que preparam o aluno de maneira prática para a docência, sob acompanhamento dos professores dos programas, o que também pode ser um ponto importante na formação dos mestrandos e doutorandos. Quanto ao item (d), o propósito foi verificar se há projetos e/ou grupos de pesquisas que envolvam alunos do programa em pesquisas sobre Educação e Pesquisa Contábil.

As informações levantadas foram analisadas e discutidas à luz do quadro teórico delineado. Cumpre destacar que a sistemática de análise dos conteúdos abordados nas ementas das disciplinas ligadas à formação docente (conforme exposto no quadro 3) foi semelhante àquela utilizada no estudo de Miranda (2010).

4. Análise e Discussão dos Resultados

4.1. Disciplinas concernentes à formação pedagógica

A partir do levantamento das informações referentes aos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis, aqui denominados apenas de “programas”, a análise documental foi realizada. Destaca-se que a classificação em disciplinas obrigatórias e optativas ou eletivas foi realizada com base no caderno de indicadores da CAPES, e as disciplinas que não foram encontradas na página eletrônica dos programas foram classificadas como “não mencionado”. O quadro 2 exhibe as disciplinas ligadas à formação docente oferecidas pelos programas analisados.

Quadro 2. Disciplinas ligadas à formação docente

IES	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	TIPO
FURB	Metodologia do Ensino em Contabilidade	45	Optativa / Eletiva
	Tecnologias da Informação aplicadas ao Ensino Superior	45	Optativa / Eletiva
PUC/SP	Metodologia do Ensino da Contabilidade	45	Optativa / Eletiva
UERJ	Metodologia do Ensino Superior	45	Optativa / Eletiva
UFBA	Metodologia do Ensino Superior	51	Optativa / Eletiva
UFC	Teoria e Prática na Docência em Gestão	48	Não mencionado
UFPR	Metodologia do Ensino em Contabilidade e Finanças	45	Optativa / Eletiva
UFRJ	Metodologia do Ensino Superior	30	Obrigatória
UFSC	Metodologia do Ensino Superior	45	Optativa / Eletiva
UFU	Metodologia do Ensino da Contabilidade	60	Optativa / Eletiva
UNIFECAP	Didática do Ensino de Contabilidade	48	Optativa / Eletiva
UNISINOS	Metodologia do Ensino Superior	45	Optativa / Eletiva
USP	Metodologia do Ensino na Contabilidade	120	Obrigatória*
	Tecnologia da Educação	120	Optativa / Eletiva

Fonte: Dados da Pesquisa.

Nota: *Obrigatória apenas para o programa de mestrado.

Com base nas informações disponibilizadas no quadro 2, foi possível verificar que, dentre os 18 programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis existentes, somente 12 deles oferecem disciplinas ligadas à formação docente. Verificou-se, ainda, que há a preponderância do termo “metodologia”, conforme também apontado por Miranda (2010). Dentre as 14 disciplinas identificadas nos programas como sendo disciplinas que possibilitam a formação docente, duas são obrigatórias nas instituições

UFRJ e USP, o que denota que os alunos, necessariamente, receberão essa formação durante o desenvolvimento do curso.

Nessa óptica, cabe resgatar o questionamento de Patrus e Lima (2012), “e a formação da dimensão pedagógica dos mestres e doutores?” (p. 12). Os autores ressaltam que os programas de pós-graduação *stricto sensu* dirigem foco maior para a formação do pesquisador, ficando esse foco distante, de certa forma, da formação pedagógica. A pequena oferta de disciplinas pedagógicas obrigatórias nos programas de pós-graduação em contabilidade diagnosticada neste estudo corrobora com os achados indicados por Patrus e Lima (2012) e por Silva, Kreuzberg e Rodrigues (2015).

Em relação à carga horária das disciplinas, foi identificado que somente a UFRJ oferece a disciplina “Metodologia do Ensino Superior”, com carga horária de 30 horas, apresentando as disciplinas oferecidas por outras instituições uma carga horária maior ou igual a 45 horas, o que difere dos resultados divulgados por Miranda (2010), cujo estudo aponta que a maioria das disciplinas identificadas tinha carga menor que 45 horas. Isso sugere ter havido mudanças nesse período, uma vez que ambas as pesquisas foram realizadas na Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade.

Verificou-se também que, somente nas instituições UFU e USP, são oferecidas disciplinas (três disciplinas) com carga horária igual ou maior que 60 horas, ou seja, conforme mencionado anteriormente, faz parte do panorama geral dos cursos de pós-graduação brasileiros que eles se limitam a oferecer disciplinas de cunho optativo que não ultrapassam 60 horas de atividades (Anastasiou, 2003; Masetto, 2003).

Os programas da FUCAPE, UNB, UFMG, UFES e UFPE não oferecem disciplinas ligadas à formação docente, seja de forma obrigatória ou optativa. Nessas circunstâncias, os interessados por esse tipo de formação têm que ir em busca de cursos de pós-graduação de outras áreas, como a área de Educação.

A esse respeito, Andere e Araújo (2008), por meio de entrevistas com discentes e coordenadores dos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade, identificaram que a formação técnico-científica é a que apresentou uma maior relevância para os respondentes, os quais se mostraram convictos de ser essa a área mais incentivada pelos programas. Silva, Kreuzberg e Rodrigues Júnior (2015) identificaram uma forte relação da publicação de trabalhos científicos dos professores em conjunto com os alunos dos programas de pós-graduação. Nesse sentido, os autores alertam para a preocupação excessiva com a produtividade, o que poderá gerar limitações na formação do estudante de pós-graduação para o exercício da docência.

4.2. Conteúdo das disciplinas de formação pedagógica

A formação dos docentes não deve se concentrar, prioritariamente, na concepção técnico-teórica e de pesquisa. Assim, os programas de pós-graduação *stricto sensu* devem contribuir para a melhoria da formação didático-pedagógica de seus alunos (Miranda et al., 2013; Oliveira et al., 2009).

O quadro 3 demonstra os conteúdos presentes nas ementas das disciplinas analisadas, com base em classificação já utilizada por Miranda (2010). Cumpre salientar que as ementas foram extraídas, exclusivamente, dos cadernos de indicadores da CAPES, com base nas informações disponibilizadas pelos respectivos programas.

Quadro 3. Conteúdos abordados nas ementas das disciplinas ligadas à formação docente

	FURB	PUC-SP	UERJ	UFBA	UFC	UFPR
Ensino Superior		X	X	X	X	X
Ensino de Contabilidade		X	X			X
Currículo		X				
Professor		X	X	X	X	X
Ensino/ Aprendizagem	X	X	X	X	X	
Planejamento	X	X		X		X
Avaliação	X	X				X
Técnicas de Ensino	X	X	X	X		X
Recursos Didáticos		X		X		
	UFRJ	UFSC	UFU	UNIFECAP	UNISINOS	USP
Ensino Superior	X	X	X	X		X
Ensino de Contabilidade	X		X	X		X
Currículo		X	X	X	X	X
Professor		X	X	X	X	X
Ensino/ Aprendizagem	X	X		X		X
Planejamento		X	X	X	X	X
Avaliação	X	X	X	X	X	X
Técnicas de Ensino		X	X	X		X
Recursos Didáticos		X	X			X

Fonte: Dados da pesquisa.

Diante dos conteúdos das ementas, constatou-se que os temas “Ensino Superior”, “Professor”, “Ensino / Aprendizagem”, “Planejamento”, “Avaliação” e “Técnicas de Ensino” foram os mais evidenciados nas disciplinas voltadas para a formação de professores nos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis.

Também pode-se observar, a partir da análise das referências bibliográficas, que a maioria dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis apresentou autores da área de educação, com exceção da instituição USP (disciplina “Metodologia do Ensino na Contabilidade”), que registrou um maior número de autores da área de contábil. Diante disso, pode-se tecer inferências sobre dois aspectos. Primeiramente, que disciplinas referenciadas com maior enfoque na Educação podem auxiliar na formação dos pós-graduandos, fornecendo a esses elementos teóricos alicerçados em saberes didático-pedagógicos, o que é positivo nesse processo de formação docente, uma vez que os autores possuem formação nessa área (Pimenta e Anastasiou, 2002).

O segundo aspecto revela que poucos pesquisadores oriundos da contabilidade têm interesse pelos temas relacionados à educação e à pesquisa contábil. Miranda e outros (2013) apontaram um baixo percentual de publicações sobre esse tema realizadas pelos doutores em Ciências Contábeis. Os autores destacam a necessidade de ações que fortaleçam a pesquisa sobre Educação Contábil no Brasil, bem como a valorização das publicações na área.

Já Slomski (2007) preconiza que o professor necessita não apenas ministrar sua aula, mas participar de outras atividades, tais como: (i) auxiliar na elaboração do projeto pedagógico; (ii) garantir uma boa aprendizagem dos alunos (e bons resultados podem ser obtidos com a utilização de diferentes técnicas sugeridas pela literatura sobre saberes docentes que são apresentados em uma disciplina referente à prática pedagógica); (iii) desenvolver formas de auxiliar os alunos com menores desempenhos; e (iv) participar das etapas de planejamento e avaliação e, ainda, no que tange ao desenvolvimento profissional. Isso significa que a atuação docente é ampla, visto que a formação oferecida

no âmbito dos cursos de pós-graduação aos mestrandos e/ou doutorandos envolvendo as práticas pedagógicas poderão refletir na qualificação dos futuros docentes, que, conseqüentemente, serão responsáveis pelas diversas atividades acadêmicas requeridas na educação a nível superior.

4.3. Oferta de estágio docência e programas correlatos

Os saberes experienciais também são importantes na formação docente, notadamente, a experiência em sala de aula. Nesse sentido, o quadro 4 traz as informações sobre estágio docência e componentes similares apresentadas pelos programas pesquisados.

Quadro 4. Estágio docência

IES	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	TIPO
FUCAPE	Estágio Docência	Não mencionado	Obrigatório (Bolsistas)
FURB	Estágio Docência	60	Obrigatório (Bolsistas)
UERJ	Estágio Docente	15	Obrigatório
UFBA	Tirocínio Docente Orientado	68	Obrigatório
UFC	Estágio Docente	48	Obrigatório (Bolsistas)
UFES	Monitoria Didática I e II	30	Optativa / Eletiva
UFMG	Estágio Docência	60	Obrigatório (Bolsistas)
UFPE	Prática de Ensino em Contabilidade	30	Optativa / Eletiva
UFPR	Estágio docência	30	Optativa / Eletiva
UFRJ	Estágio Docência	Não mencionado	Não mencionado
UFSC	Estágio de docência	45	Optativa / Eletiva
UFU	Estágio Docência	30	Obrigatório
UNB	Prática de Ensino	15	Obrigatório
UNIFECA P	Programa de monitoria para TCC	Não mencionado	Não mencionado
UNISINOS	Estágio de Docência	Varia de acordo com a disciplina	Obrigatório (Bolsistas)
USP	PAE: Programa de Aperfeiçoamento de Ensino	Não mencionado	Optativa / Eletiva
	Monitoria Didática I e II	60 (Cada)	Optativa / Eletiva
USP/RP	PAE: Programa de Aperfeiçoamento de Ensino	Não mencionado	Não mencionado

Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro 4 revela que somente as instituições de ensino UERJ, UFBA, UFU e UNB implementaram estágio docência e programas relacionados com caráter obrigatório. Cabe ressaltar que, ainda que a UNB ofereça a disciplina “Prática de Ensino” como obrigatória, essa dispõe de apenas 15 horas de carga horária. As instituições FUCAPE, FURB, UFC, UFMG e UNISINOS disponibilizam o estágio docência com caráter obrigatório, porém somente para os alunos bolsistas. Já as demais IES incluem esses componentes como optativos. Na PUC/SP, não foi possível verificar a obrigatoriedade ou não dessas atividades, pois não foram localizadas quaisquer informações, nesse sentido, na página eletrônica do programa.

Torna-se oportuno pontuar a diversidade desse componente curricular entre as instituições pesquisadas: há diferentes nomenclaturas, diferentes cargas-horárias dedicadas à prática, bem como obrigatoriedade diversa. Além disso, foram observadas informações incompletas a respeito do componente. Tal situação pode gerar subjetivismo no entendimento da forma como o programa propõe o estágio docente aos alunos.

Diante do exposto, destaca-se a relevância do Estágio Docência como um meio de estabelecer a preparação para o exercício do magistério superior no nível de pós-graduação, como exposto no Art. 18 da Portaria MEC/CAPES nº 76/2010. A esse respeito, Andere e Araújo (2008) entendem que o Estágio Docência visa a estabelecer a integração dos programas de pós-graduação com a graduação, com o objetivo de propiciar aos alunos de mestrado e doutorado não somente a teoria pertinente à pedagogia, mas também a vivência prática no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Nas atividades práticas propiciadas por meio dos estágios docência, pode-se institucionalizar um processo de aprendizagem experiencial e mediado pela ação, em que o pós-graduando vivencie e tenha a oportunidade de participar ativamente da prática docente (Silva e Costa, 2013).

Lapini (2012) salienta que o professor precisa estar integrado tanto com os aspectos relacionados ao saber ensinar, quanto com os aspectos relacionados à prática, conforme propõe o estágio docência. De acordo com o quadro 4, das 18 instituições pesquisadas, 11 (FURB, UERJ, UFBA, UFC, UFPR, UFRJ, UFSC, UFU, UNIFECAP, UNISINOS, USP) já propõem a integralização das disciplinas teóricas de formação docente com a prática docente por meio do estágio docência e programas correlatos. É importante destacar que a prática é importante, mas por si só não garante o efetivo preparo do professor para o exercício da docência. A existência de disciplinas e conteúdos teóricos poderá evitar que a formação pedagógica seja realizada como base na tentativa e no erro, o que culminaria em uma formação espontânea.

4.4. Grupos e/ou projetos de pesquisas com ênfase em Educação Contábil

Com relação aos grupos e/ou projetos de pesquisas com ênfase em educação contábil, o quadro 5 arrola as entidades que possuem grupos e/ou projetos de pesquisas na área de ensino, o que contribui para o contato do estudante com o ensino e a aprendizagem, de forma a encontrar deficiências e oportunidades de melhoria da educação no ensino superior.

A participação do futuro professor em grupos e/ou projetos de pesquisa sobre educação contábil possibilita refletir sobre as práticas pedagógicas, conhecer a realidade de sala de aula, conhecer teorias sobre os processos de ensino-aprendizagem, métodos de avaliação, estratégias de ensino, entre outros temas caros à docência. Esse contato contribui, sem dúvida, para sua formação pedagógica inicial, uma vez que torna familiar ao pesquisador temáticas que farão parte do seu cotidiano como professor.

Embora apenas o programa de pós-graduação em Ciências Contábeis da USP/SP apresente uma linha de pesquisa sobre “Educação Contábil”, verifica-se que, das 18 instituições que constituem a amostra da pesquisa, 11 inserem grupos e/ou projetos de pesquisas na área de educação, o que representa cerca de 61% das instituições analisadas. Todavia, a pesquisa sobre educação contábil no Brasil ainda se mostre muito frágil, quando comparada a outras temáticas, conforme evidenciam Miranda et al. (2013). Torna-se necessário, portanto, o aumento de grupos e/ou projetos de pesquisas nessa área, de forma a propiciar condições para a discussão sobre a temática e a melhoria do ensino em contabilidade no Brasil.

Quadro 5. Grupos e/ou projetos de pesquisa - educação

IES	GRUPO DE PESQUISA E/OU PROJETOS
FUCAPE	OE – Observatório da Educação.
FURB*	Pesquisas em Gestão Universitária e Ensino Superior.
PUC/SP	Ensino da Contabilidade.
UFBA	Compreendendo os desafios do ensino de Contabilidade e Administração; Determinantes do Desempenho Acadêmico e Estimativa da Fronteira de Eficiência Educacional da UFBA; Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Responsabilidade Social Corporativa; Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação e Responsabilidade Corporativa - NEPERC; Observatório FECAP de Pesquisa e Educação Contábil; Observatório UFBA de Educação e Pesquisa Contábil; Pesquisa sobre o ensino Contabilidade.
UFMG	NUFI - Núcleo de Ensino, Pesquisa em Finanças e Contabilidade – UFMG.
UFPR	Ensino e Pesquisa em Contabilidade e Finanças: abordagens contemporâneas; Intenção empreendedora dos alunos do curso de graduação em Ciências Contábeis: Um Estudo Piloto com Alunos dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu da Universidade Federal do Paraná.
UFSC	Estudo da formação acadêmica dos pesquisadores de Ciências Contábeis no país; Pesquisa e Ensino de Contabilidade, Administração e Finanças.
UFU**	NEPAC - Núcleo de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade.
UNB	Aprendizagem para a Contabilidade e Gestão em Educação a Distância.
UNIFECAP	Educação e trabalho para contadores e administradores; O perfil didático e pedagógico de professores que atuam no curso de bacharelado em Ciências Contábeis.
USP	Educação e pesquisa em contabilidade; Grupo de Estudos de Tecnologia da Educação na Contabilidade – GETEC.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: * Grupo de Pesquisa identificado no portal eletrônico do programa; ** Grupo de Pesquisa identificado no Diretório dos Grupos de Pesquisa - CNPq.

5. Considerações Finais

O presente estudo teve por objetivo identificar quais componentes curriculares de formação pedagógica sistematizada estão presentes nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis brasileiros. Por meio de uma abordagem qualitativa, foi realizada a análise documental dos componentes curriculares de 18 programas de pós-graduação em Ciências Contábeis brasileiros, visando a identificar disciplinas, estágio docência e grupos e/ou projetos de pesquisas ligados à formação pedagógica presentes nesses programas.

Com base nos resultados alcançados, pode-se inferir que ainda é incipiente a presença de disciplinas ligadas à formação docente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis do Brasil (do total de disciplinas oferecidas pelos programas, apenas 14 são ligadas à formação docente). E, quando tais disciplinas são oferecidas, essas são, em geral, de caráter optativo (apenas duas são obrigatórias) e carga horária igual ou inferior a 60 horas.

Diante dessa situação, pode-se concluir que os programas de pós-graduação em contabilidade continuam com foco na formação de pesquisadores, não sendo a formação docente suficientemente oferecida nos cursos de mestrado e doutorado da área. Esses achados corroboram com outras pesquisas que discutem a dissociação da pesquisa e do ensino na pós-graduação (Andere e Araujo, 2008; Lapini, 2012; Miranda, 2010; Patrus e Lima, 2012; Silva e Costa, 2013). Para Patrus e Lima (2012), diante dessa situação, a

formação de docentes para atuar no ensino superior fica a cargo dos próprios professores, bem como dependem de ações pontuais de alguns programas de pós-graduação. No entanto, acaba por predominar a formação espontânea, adquirida na experiência.

Em relação ao Estágio Docência e programas voltados para a prática docente, ainda que a Portaria 76 de 2010 da CAPES, em seu 18º Artigo, apresente direcionamentos para o desenvolvimento do Estágio Docência nos programas de pós-graduação, constatou-se grande heterogeneidade na forma como tais atividades estão sendo desenvolvidas nos cursos. Sobre a situação, é importante refletir e investigar se os programas de pós-graduação *stricto sensu*, em Ciências Contábeis, estão preocupados com a oportunidade de vivência prática da docência que o Estágio Docência oferece ou se a referida atividade foi instituída apenas como forma de atender a uma recomendação da CAPES.

Também, observou-se que apenas 39% das instituições (sete instituições) oferecem conjuntamente a disciplina de metodologia do Ensino Superior, o Estágio docência e Grupos e/ou Projetos de Pesquisa com ênfase em Educação Contábil. Esses achados evidenciam que há instituições preocupadas em oferecer a formação pedagógica nos programas de Mestrado e Doutorado, mas, ao mesmo tempo, chamam a atenção para a necessidade de os demais programas visualizarem seu papel de formadores de docentes e, assim, desenvolverem práticas similares, a fim de reforçar a qualidade na educação contábil no país. Da mesma forma, os mecanismos de avaliação da CAPES, que estão fortemente centralizados na pesquisa, deveriam contemplar aspectos relativos à formação para o exercício da docência de modo a estimular e valorizar o papel do professor em sala de aula.

É preciso salientar que os três componentes investigados nesta pesquisa são necessários na formação dos mestres e doutores para atuação em sala de aula em razão do contexto atual, ou seja, grandes modificações na forma de realizar e ensinar Contabilidade em virtude da adoção das Normas Internacionais de Contabilidade (as *International Financial Reporting Standards*) e grande expansão do ensino superior e da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, notadamente, na área contábil, culminando em grande diversidade em sala de aula (diferentes gerações, raça, idade, etc), além da crescente complexidade na atuação docente.

Também, é importante enfatizar o “silêncio” da LDB 9.394/96 no tocante à formação docente para o exercício do magistério no ensino superior e o privilégio excessivo da pesquisa em detrimento do ensino constante nos mecanismos de avaliação da CAPES, visto que a maioria dos docentes da área contábil que está em sala de aula no Brasil não possui Pós-Graduação *Stricto Sensu*, ou seja, sua atuação é guiada, quase exclusivamente, pela experiência adquirida no mundo do trabalho, como exposto por Vasconcelos (2009), Andere e Araujo (2008) e Slomski (2007).

O desejável, portanto, seria que houvesse uma formação pedagógica sistematizada, com amparo legal e institucional, para o adequado preparo dos docentes para a atuação em sala de aula, pois, mesmo que as instituições ofereçam possibilidades de formação pedagógica, como as investigadas nesta pesquisa, é possível que a maioria dos mestres e doutores não passem por tais instâncias, pois o foco, normalmente, está na realização da tese ou dissertação, as quais direcionam as pesquisas e os cumprimentos de créditos.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com a literatura sobre a formação docente, ao evidenciar como os programas de pós-graduação *stricto sensu* estão tratando a formação didático-pedagógica de seus alunos. Quanto à prática, esta pesquisa contribui ao chamar a atenção para a adoção de métodos que auxiliem na formação pedagógica sistematizada dos alunos dos cursos de Mestrado e Doutorado, favorecendo o seu aprendizado para a carreira docente. Além disso, a pesquisa pode auxiliar a alunos, professores e pesquisadores sobre a temática, ao relacionar as instituições que têm dado maior prioridade sobre a Educação Contábil.

Como limites da pesquisa, destaca-se o fato de que determinados programas não disponibilizam, em suas páginas eletrônicas, todas as informações referentes aos componentes curriculares dos cursos.

Para investigações futuras, sugere-se a ampliação da amostra, considerando, também, outros cursos da área de negócios (como Administração e Economia), com o intuito de identificar as similaridades e as divergências que permeiam a formação docente nos cursos de mestrado e doutorado dessa área. Também, sugere-se a aplicação de questionários junto aos docentes e discentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, com o intuito de verificar a percepção desses em relação à importância da formação docente.

Agradecimentos

Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)

Referências

- Anastasiou, L.G.C. (2003). Ensinar, aprender e apreender processos de ensinagem. En L.G.C. Anastasiou e L.P. Alves (Orgs.), *Processos de ensinagem na universidade* (pp. 98-115). Joinville: Univille.
- Andere, M.A. e Araújo, A.M.P. (2008). Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. *Revista de Contabilidade e Finanças*, 19(48), 91-102.
- Barlow, M. (1999). *Le métier d'enseigner: essai de définition*. París: Anthropos.
- Benedito, V., Ferrer, V. e Ferreres, V. (1995). *La Formación Universitaria a Debate*. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona.
- Comunelo, A.L., Espejo, M., Boese, S.B. e Lima, E.M. (2012). Programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em contabilidade: sua contribuição na formação de professores e pesquisadores. *Revista Enfoque - Reflexão Contábil*, 31(1), 7-26.
- Cunha, J.V.A., Cornacchione E.B. e Martins, G.A. (2008). Pós-graduação: o curso de doutorado em ciências contábeis da FEA/USP. *Revista Contabilidade e Finanças*, 19(48), 6-26.
- Gil, A.C. (2002). *Como elaborar projeto de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Laffin, M. (2001). O professor de contabilidade no contexto de novas exigências. *Contabilidade Vista e Revista*, 12(1), 57-58.
- Lapini, V.C. (2012). *Panorama da formação do professor em Ciências Contábeis pelos cursos stricto sensu no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, Brasil.

- Lima, F, de Oliveira, A.C.L., Araújo, T.S. e Miranda, G.J. (2015). O choque com a realidade: dormi contador e acordei professor. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educacion*, 13(1), 49-68
- Masetto, M.T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- Mellouki, M. e Gauthier, C. (2004). O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação e Sociedade*, 25(87), 537-571.
- Miranda, G.J. (2010). Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis. *Revista de educação e pesquisa em contabilidade*, 4(2), 81-98.
- Miranda, G.J., Casa Nova, S.P.C. e Cornacchione, E.B. (2012). Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. *Revista de contabilidade e finanças*, 23(59), 142-153.
- Miranda, G.J., Casa Nova, S.P.C. e Cornacchione, E.B. (2013). The accounting education gap in Brazil. *China-USA Business Review*, 12(4), 361-372.
- Miranda, G.J., Santos, L., Casa Nova, S.P.C. e Cornacchione, E.B. (2013). Pesquisa em educação contábil: produção científica e preferências de doutores no período de 2005 a 2009. *Revista Contabilidade e Finanças*, 24(61), 361-372.
- Nossa, V. (1999). Formação do corpo docente dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil: uma análise crítica. *Caderno de Estudos*, 21, 1-24.
- Oliveira, M.C.S., Melo, M., Oliveira, M.H. e Paiva, K. (2009). A Influência da “vivência docente” na formação e desenvolvimento de competências profissionais docentes: uma percepção de mestrandos em administração. En VV.AA (Eds.), *Anais do encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade* (pp. 156-178). Porto Alegre: USP.
- Patrus, R. e Lima, M.C. (2012). Entre a formação de professores e de pesquisadores nos programas de pós-graduação stricto sensu em administração: contradições e alternativas. En VV.AA (Eds.), *Anais do encontro da ANPAD* (pp. 347-353). Rio de Janeiro: ANPAD.
- Peleias, I.R., Segreti, J.B., Silva, G.P. e Chiroto, A.R. (2007). Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. *Revista Contabilidade e Finanças*, 4, 361-372.
- Pimenta, S.G. e Anastasiou, L.G. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- Silva, A.B. e Costa, F. da. (2013). Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação stricto sensu em administração. En VV.AA (Eds.), *Anais do encontro da ANPAD* (pp. 377-393). Rio de Janeiro: ANPAD.
- Silva, T.P., Kreuzberg, F. y Rodríguez. M.M. (2015). Desempenho dos programas brasileiros de pós-graduação em contabilidade na tangente da pesquisa científica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 123-137.
- Slomski, V.G. (2007). Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de ciências contábeis do Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 1(1), 87-103.
- Vasconcelos, A.F. (2009). *Professores em ciências contábeis: um estudo sobre as competências para o exercício da docência nos cursos presenciais no nordeste brasileiro*. Dissertação de Mestrado. Programa Multi-institucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (UNB, UFPB e UFRN), João Pessoa, PB, Brasil.
- Zabalza, M.A. (2004). *O Ensino Universitário, seu Cenário e seus Protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

Retos a la Educación Peruana en el Siglo XXI

Challenges to Peruvian Education in XXIst Century

Arturo Mario Rojas Huerta

Universidad César Vallejo

Las nuevas tendencias educativas y la necesidad del uso de las nuevas tecnologías educativas en el currículo y en las prácticas pedagógicas, hace que la escuela peruana necesite adecuarse a estos cambios para que los futuros ciudadanos den respuestas efectivas a las características y demandas de la sociedad actual, y dejar atrás la educación del siglo XIX que todavía impera en las escuelas peruanas.

Por lo que el presente artículo analiza las características más relevantes de la sociedad del siglo XXI, la relación de la escuela peruana con las características de esta sociedad, la formación y el rol que debe tener el docente y al final se caracteriza el tipo de escuela que se requiere para que se responda a lo que demanda la sociedad actual, y en la que las facultades de educación de las universidades desempeñarían un rol preponderante.

Descriptor: Tecnología educacional, Formación de docentes, Tendencias educativas, Sistema educacional, Modelos educativos.

The new educational trends and the needs of the use of new educational technologies in the curriculum and teaching practices, the Peruvian schools must adapt to these changes so that the future citizens give effective responses to the characteristics and demands of current society and leave behind the nineteenth century that still prevails in Peruvian schools.

So this paper analyzes the most relevant characteristics of the knowledge society, the relation between the school and the characteristics of this society, the teacher education and the role of teachers and at the end it mentions what school is required to respond to this demand that today's society, and in which the education faculties of universities have a major role.

Keywords: Educational technologies, Teacher education, Educational trends, Educational system, Educational models.

Introducción

En la sociedad actual, se necesita que la escuela forme un tipo de persona que se adapte con rapidez a las nuevas circunstancias que nos impone la sociedad del siglo XXI, que sea capaz de iniciativa propia, que tenga la capacidad de aprender a aprender y que estén sensitivamente sintonizados con las personas que los rodean.

Hoy el conocimiento ya no es aplicable solo al ser sino más bien al hacer, pues este más que un recurso se convirtió en una utilidad. Sin embargo, las escuelas peruanas todavía están inmersas en el viejo orden industrial de la enseñanza en masa y un solo aprendizaje para todos, que no consigue atender con éxito a un alumnado heterogéneo y complejo, alumnado que ha cambiado mucho más que las instituciones diseñadas hace tiempo para acogerlo y formarlo para su posterior contribución a la sociedad. Entonces es necesario tener en cuenta lo expresado por Casanova, (2012): “la sociedad avanza y la educación no puede ni debe quedarse atrás si pretende preparar para la vida a las jóvenes generaciones” (p. 9).

En este artículo para apreciar la relación de la escuela peruana con las características y demandas de la sociedad actual, se analizó sus características más relevantes, la formación del estudiante y el rol del docente y además se pretendió caracterizar el tipo de escuela que se requiere para que responda a lo que se demanda en la actualidad y que por lo tanto haya una educación pertinente y de calidad.

1. Características de la Sociedad del Siglo XXI

La sociedad actual, que es la sociedad del conocimiento, está caracterizada por un crecimiento exponencial del conocimiento humano, por los continuos avances científicos y por una tendencia cada vez más a la globalización económica y cultural (gran mercado mundial, pensamiento único neoliberal, apogeo tecnológico, digitalización de toda la información). Cuenta con una difusión masiva de la informática, la telemática y los medios audiovisuales de comunicación en todos los estratos sociales y económicos, a través de los cuales nos proporciona: nuevos canales de comunicación (redes) e inmensas fuentes de información; potentes instrumentos para el proceso de la información; el dinero electrónico, nuevos valores y pautas de comportamiento social; nuevas simbologías y formas de organizar la información, configurando así nuestras visiones del mundo en el que vivimos e influyendo por lo tanto en nuestros comportamientos.

La sociedad del conocimiento enfatiza en la importancia de la elaboración de conocimiento funcional a partir de la información disponible, pues como lo plantea Gibbons y sus colaboradores (1998) “la producción del conocimiento tiene como finalidad el ser útil a alguien, sea en la industria, el gobierno, o la sociedad en general cada vez es menos la curiosidad la que le sirve de impulso a la investigación” (pp. 2-3).

Drucker (1994, pp. 6-7), por su parte, expresa que el conocimiento “es el único recurso significativo y dominante”. Los tradicionales factores de la producción como la tierra (es decir, los recursos naturales), el trabajo y el capital- no han desaparecido, pero han pasado a ser secundarios. Se pueden obtener fácilmente, siempre que se tenga conocimiento. Y el conocimiento en este nuevo sentido es conocimiento como instrumento, como el medio de obtener resultados sociales y económicos. Además

agrega que para el año 2000 no habrá ningún país desarrollado en que los trabajadores tradicionales que hacen y mueven bienes constituyan más de una sexta o una octava parte de la fuerza laboral.

Por su parte Tünnermann (2012) expresa:

Existe una tendencia irreversible a la desmaterialización del proceso productivo, hasta el punto que se afirma que el siglo XXI es el siglo del derrumbe de la materia, pues hay cada vez menos uso de materias primas y una mayor incorporación de los llamados intangibles, es decir conocimiento e información. Se habla así de una economía del saber. (p. 138)

La riqueza de las naciones ya no está en las mercancías tangibles o materias primas sino en la creación de nuevos conocimientos, y esto lo demuestra que más del 50% del PIB de las mayores economías de la OECD (Organización para Cooperación y Desarrollo Económico) se halla ahora basado en conocimientos sobre todo en lo referente a los campos de la informática, biotecnología, ingeniería genética, microelectrónica, robótica, la industria espacial, entre otros.

A pesar de estas características de la sociedad actual, la escuela peruana es una institución anquilosada en el viejo orden industrial de la enseñanza en masa y el aprendizaje estandarizado, pues es ajena a los cambios que se dan en el siglo XXI pues se sigue utilizando el mismo enfoque pedagógico del siglo XIX que responde a una sociedad industrial. Por lo que la escuela peruana necesita asumir los nuevos paradigmas y modelos educativos y del uso de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTICs) en el currículo y en las prácticas pedagógicas en el aula de clases, para que así los futuros ciudadanos den respuestas efectivas a las características y demandas de la sociedad actual que es la del conocimiento, y dejar atrás la educación del siglo XIX que todavía impera en las escuelas peruanas y sobre todo en las autollamadas escuelas preuniversitarias, que dan más énfasis a la homogenización (que todos seamos más o menos parecidos en cuanto a formación básica), el enciclopedismo (que existe una verdad, que esa verdad la tienen algunos y que el resto debe ilustrarse), un sistema diseñado básicamente con la premisa *one-size-fits-all* («un modelo para todos») o lo que llamaría Freire (1970, pp. 51-52) una educación “bancaria” en la que los alumnos reciben de manera dócil contenidos de una programación establecida y totalmente cerrada, y mientras más la memorizan y repiten y más se dejan “llenar” tanto mejores alumnos serán, y el mejor docente será quien sea una “enciclopedia andante” y que pueda llenar lo más posible los depósitos de los alumnos.

Según lo plantea UNESCO-OREALC (2013) “los sistemas escolares se ven enfrentados a la necesidad de una transformación mayor e ineludible de evolucionar desde una educación que servía a una sociedad industrial, a otra que prepare para desenvolverse en la sociedad del conocimiento”(p. 10).

La escuela peruana ante todo lo anterior no estaría dando respuestas a las nuevas demandas y características de la sociedad actual y de los estudiantes, por lo que se consideraría que brinda una educación no pertinente y por lo tanto de poca calidad, siendo todo lo contrario de lo que se pregonan desde las escuelas preuniversitarias y desde otros organismos gubernamentales y no gubernamentales, por lo que hay una gran incoherencia entre el discurso educativo, el currículo implementado, y la metodología de los docentes en el aula de clases.

El acceso a una educación de calidad, en tanto derecho fundamental de todas las personas, como ya se mencionó, se enfrenta a un contexto de cambio paradigmático en el

siglo XXI. El desarrollo que han alcanzado las NTICs demanda al sistema educacional una actualización de prácticas y contenidos que sean acordes a la nueva sociedad del siglo XXI, y que estos vayan delineados en el currículo nacional.

La escuela debe reaccionar y darse cuenta que no sólo vivimos un cambio de época sino una época de cambios, pero es muy claro que los cambios que se produzcan en las escuelas deben venir desde las universidades, precisamente de las facultades de educación, pues la universidad y sus distintas funciones deben estar orientadas en buscar el desarrollo humano sostenible y lograr de ese modo sociedades más prósperas y más justas, pero mayormente las universidades son, según Tünnermann (2011) torres de marfil que están de espaldas y se desentienden en gran medida de las problemáticas que suceden en la sociedad y en la mayoría de los casos no contribuyen al desarrollo del conjunto del sistema educativo.

2. Las Escuelas Peruanas en el Siglo XXI

Las escuelas han ido cambiando y modificándose según las necesidades y retos que le plantea la propia sociedad, sin embargo en el Perú se aprecia una parálisis paradigmática, tanto en las instituciones educativas como en la sociedad, de aceptar el cambio, pues todavía se enseña como en el siglo XIX cuando se está en el siglo XXI, las aulas de clase todavía están estructuradas en base al método frontal, esto es, una disposición centrada en el frente, con un punto de atención en la figura del docente facilitador de contenidos, y en una tecnología visual como la pizarra, la lámina o el data show, y en otras aulas hay un grupo de escolares que aprenden todos al mismo tiempo las mismas cosas (masificación de la enseñanza), y que atienden a un maestro adulto que plantea un programa unificado y central que organiza al conjunto (como el trívium medieval que consistía en gramática, lógica y retórica para saber que decir y como decirlo), en la que no se hace uso en la mayoría de los casos de las NTICs.

O en el mejor de los casos se hace uso como lo expresa De Miguel (2005)

El profesorado hace uso de la computadora, del proyector para mejorar su explicación y hacer más ágil su clase, se emplean recursos (presentaciones, simulaciones virtuales, contenidos multimedia, videos de youtube, etc), que puede haber preparado el propio profesor o que han sido elaborados por terceros (editoriales u otros profesionales...). (p. 756)

Como se puede apreciar en este último caso el único que se relaciona con el uso de la tecnología es el docente y aunque facilita de alguna manera el aprendizaje del estudiante y lo motiva visualmente pero sigue la misma educación “bancaria” es decir la pedagogía tradicional en que el único protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje es el docente, no se estimula el trabajo cooperativo y dialogante, y además que no fomenta el acceso a las NTICs por parte de los alumnos.

En estas escuelas el enfoque psicologista, que según Bolaños y Molina (2007) “se centra en los análisis psicopedagógicos del individuo” (p. 92), casi no se percibe porque las necesidades, características, intereses, gustos y habilidades de cada estudiante no son casi tomados en cuenta o simplemente son ignorados; en cuanto al enfoque socio-reconstruccionista “que se centra en el individuo como realidad socio-cultural y en la sociedad como realidad sistemática e institucional” (p. 92). Ésta se percibe poco en las aulas de clases, a pesar que se invoca sus bondades en las facultades de educación y en las capacitaciones pedagógicas, y esto porque tiene más prestigio en la sociedad peruana el

enfoque academicista “que se centra en la valoración de contenido cultural sistematizado y en el proceso de transmisión de ese contenido” (p. 92), y esta es la que predomina en la mayoría de las escuelas del Perú y sobre todo en las preuniversitarias, en que el aula y los estudiantes giran alrededor del docente, los contenidos se tornan como un fin en sí mismo y no como un medio para enseñar a pensar, a analizar, a valorar, para crear, para aplicar y para pensar sobre lo que pensamos, este enfoque además deja de lado el conocimiento cotidiano, “que es el que emana espontáneamente de la realidad y de la experiencia que el alumnado vive en forma cotidiana” (Sibilia, 2005, p. 809).

Tomando en consideración lo expresado por Casanova (2012), un grave problema que acarrea nuestro sistema educativo es la gran cantidad de contenidos de carácter conceptual que intentan introducir en las cabezas de los estudiantes. Es decir, la cantidad de información que pretenden que se memoricen sin ni siquiera analizarla, aunque esto no suponga (como ocurre en la mayoría de los casos) ni más aprendizaje real ni mejor preparación para la vida. Sin embargo, las escuelas preuniversitarias hacen esto (aunque desde el año 2014 ya les ha prohibido publicitarse con ese nombre aunque sus prácticas pedagógicas siguen siendo las mismas) y los padres de familia avalan este tipo de enseñanza, porque ellos tienen la percepción que mientras más llenen el cuaderno los profesores de contenido tan buenos serán, aunque esto derive en una educación rutinaria, poco interesante, desmotivadora para sus hijos, y por lo que se deja a muchas personas por el camino de la escuela y de la vida.

En las escuelas peruanas como se pudo apreciar predomina el enfoque academicista que es un currículo excesivamente orientado a los contenidos de la cultura sistematizada y casi poco o en el peor de los casos nada al desarrollo de capacidades socioafectivas o emocionales, y eso a pesar que el grado de aprendizaje depende en gran parte del desarrollo cognitivo, emocional y social del estudiante.

El sistema educativo peruano no hace casi uso de las NTICs, porque en su currículo nacional no se especifica su uso en el salón de clase. Y si se hace uso en algunas escuelas es junto con el enfoque analógico, lineal, dictatorial y memorístico que impera en la actualidad que es el academicista, que da más importancia a los resultados que a los procesos. Lo anterior lo sustenta lo expresado por (OREALC-UNESCO, 2013):

Los modelos educativos y (...) los contenidos que forman parte del currículum actual y (...), en la mayoría de países latinoamericanos, en lo sustancial fueron diseñados para satisfacer las demandas de una sociedad muy distinta, y anterior, a la sociedad del conocimiento. Los cambios vertiginosos de las sociedades contemporáneas ponen en cuestión qué es lo que se debe enseñar y cómo se puede aprender mejor. (p. 9)

Delors (1996) señala que la escuela y los docentes deben asumir un nuevo papel; la escuela debe convertirse en un lugar más atractivo para los alumnos y facilitarles la clave para un mejor entendimiento de la sociedad del conocimiento, al mismo tiempo que los problemas de la sociedad deben entrar en las escuelas y el docente debe hacer entrar en contacto y guiarles en la propuesta y búsqueda de soluciones a estas problemáticas que se presentan en el entorno del estudiante.

La escuela tiene que interactuar con la sociedad y aprender de él, salir de su aislamiento y endogamia, para de esta manera innovar y hacer frente a retos continuos, y en ellos las NTICs tienen un papel estratégico, porque darían una mayor integración de la educación en la dinámica social.

3. Calidad y Pertinencia de la Formación Docente y de las Escuelas Peruanas para la Sociedad del Siglo XXI

Hay una interdependencia muy evidente entre pertinencia y calidad, al punto que se podría decir que una presupone a la otra, como las dos caras de una misma moneda. La pertinencia es una dimensión de la calidad de la educación, aunque pertinencia y calidad deben marchar siempre de la mano, porque los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad de la educación no pueden omitir la valoración de su pertinencia, porque ésta se refiere a la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen a su servicio (Tünnermann, 2000), pues según la UNESCO (1998) “la pertinencia de la Educación debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen” (p. 2)

La pertinencia alude a la necesidad de que la educación sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos, desarrollando su autonomía y su propia identidad y responder con ellos a las necesidades de su entorno social. Para que haya pertinencia, la educación tiene que ser flexible y adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales.

La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO, 2013) propone una primera aproximación de lo que es calidad de la educación. La concibe como “un medio para que el ser humano se desarrolle plenamente como tal, y que le permite crecer y se fortalecerse como persona y (...) que contribuye por ende al desarrollo de la sociedad, transmitiendo y compartiendo sus valores y su cultura” (p. 6).

La educación debe entenderse como un proceso permanente que facilita el aprendizaje, el desarrollo de competencias, la experiencia y la incorporación plena de los valores, afectos y de sus potencialidades, tanto individuales como sociales. Así, tiene un valor en sí misma y no únicamente como herramienta para el crecimiento económico o el desarrollo social. La misión de la educación es el desarrollo integral de ciudadanos que también sean capaces de transformar la sociedad actual, haciéndola más justa, inclusiva y democrática, más que la formación de sujetos capaces de integrarse y “funcionar adecuadamente” en ella (mera función reproductiva de la educación).

En el Perú, la mayoría de las universidades no están formando docentes para la sociedad del siglo XXI, un claro ejemplo de esto es que la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión no ha rediseñado su currículo desde el año 1999, por lo que los futuros docentes procedentes de esta facultad de educación no están siendo preparados para hacer uso de las NTICs en el aula de clases. A pesar de que estas según Palomo y otros (2006) “se han convertido en un instrumento cada vez más indispensable en los centros educativos” (p. 18) pero sobre todo en los procesos de enseñanza aprendizaje, porque son una herramienta estratégica que apunta a mejorar la calidad de la educación, la cual daría la oportunidad de una constante interacción de parte del alumno hacia sus actividades y que investigue los contenidos de sus tareas, sin embargo, estos son ignorados en los planes de estudios de la formación docente.

Además que la introducción de las NTICs en las aulas pone en evidencia la necesidad de una nueva definición de roles, especialmente, para los alumnos y docentes. Los primeros, porque pueden adquirir mayor autonomía y responsabilidad en el logro de sus aprendizajes, lo que obliga al docente a salir de su rol anacrónico de única fuente de conocimiento, aunque esto le genera incertidumbres, tensiones y temores; sin embargo la realidad del siglo XXI obliga a una readecuación creativa de la institución escolar y del rol docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Los estudiantes de las escuelas en su mayoría son nativos digitales, pues se trata de jóvenes que no han conocido el mundo sin Internet, y para quienes las tecnologías digitales son mediadoras de gran parte de sus experiencias” (OREALC-UNESCO, 2011, p. 9). Aunque la formación de los docentes y las prácticas en las aulas de clases en todos los niveles educativos sigue anclada principalmente en el siglo XIX.

El Ministerio de Educación del Perú ha realizado algunos esfuerzos por incorporar los NTICs, y entre las más importantes tenemos los programas Huascarán (2002), Una Laptop por Niño (2006) y el último la Dirección General de Tecnologías Educativas (DIGETE) (2012).

Sin embargo, la incorporación de estas, sólo ha sido la de “importación”, introduciendo en las escuelas: dispositivos, cables y programas computacionales, sin una claridad previa acerca de cuáles son los objetivos pedagógicos que se persiguen, qué estrategias son las apropiadas para alcanzarlos y, que se verían plasmados en el currículo nacional y el resultado de todo lo anterior es que las tecnologías han ocupado un lugar marginal en las prácticas educativas, las que siguen siendo relativamente las mismas que había antes de la implementación de los programas antes mencionados.

Lo anterior lo confirma lo expresado por Sandro Marcone (actual director de la DIGETE y ex director del proyecto Huascarán), para quien según la experiencia que tuvo en los dos programas que dirigió el énfasis de la gestión se ponía inicialmente en la provisión de tecnología educativa y no en conocer y facilitar las dinámicas de apropiación y uso de las mismas. Esto ha llevado a que haya una debilidad importante en cuanto a la evaluación de resultados, pues las evaluaciones se han concentrado más en los objetivos de cobertura (entrega de computadoras, por ejemplo) “que en el impacto de las TICs en los aprendizajes o gestión de las escuelas” (Balarin, 2012, p. 21).

Los docentes que se oponen a cambiar sus metodologías de enseñanza, sin darle espacio al uso y aprovechamiento de las tecnologías, están limitando sus posibilidades de encontrar nuevas rutas para facilitar experiencias educativas distintas e innovadoras, que potencien el aprovechamiento de otros medios para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, porque estas les facilitará en gran manera el análisis y el encontrar diferentes alternativas de solución a los problemas de la sociedad, tales como las relaciones humanas, de la programación televisiva, del deporte, de la pobreza, de la violencia de género, de la inseguridad ciudadana, de la vida política y social, y convertirlas en temas de reflexión y de análisis, y eso es lo que la escuela tiene que enseñar fundamentalmente: a analizar los problemas, y que a la vez motivará el trabajo colaborativo y el fortalecimiento de las habilidades comunicativas e informativas.

Las resistencias de la incorporación de nuevas tecnologías en la educación ya se ha visto en el siglo XVI y XVII, lo cual según Drucker (1994) se convirtió en un factor principal en la decadencia de la China y del Islam y su posterior supeditación al occidente, pues

sólo se centraron en la memorización. En cambio el occidente pasó a una posición de liderazgo mundial, porque en gran parte se reorganizó las escuelas en torno a la nueva tecnología del libro impreso.

Para que se formen docentes con calidad y pertinentes a la sociedad del siglo XXI, las facultades de educación deben formar una nueva generación de profesores de acuerdo a los nuevos paradigmas educativos, que sean competentes en los contenidos de sus asignaturas, en la aplicación de estrategias pedagógicas apropiadas a su asignatura, con conocimientos en psicopedagogía y en el uso eficiente de las NTICs.

La introducción de cualquier medio tecnológico en los centros educativos pasa ineludiblemente por disponer de una actitud convencida e interiorizada por parte del profesorado, como por una adecuada formación del mismo para su correcta incorporación en su práctica profesional. (Palomo et al., 2006, p. 25)

Sobre todo que estos futuros docentes sean flexibles al cambio y con una actitud favorable al aprendizaje permanente que la sociedad actual demanda. Porque las NTICs juegan un papel muy importante en la educación, tal como se aprecia en la ayuda que brindan a los estudiantes para que estos aprendan a su ritmo y en su tiempo; estas sirven de guía a estudiantes y profesores, facilitan la adquisición de todo tipo de recursos de audio, video y datos, y, tal vez lo más importante, permiten la interacción entre ellos mismos.

Uno de los retos principales de los docentes en el siglo XXI radica en comprender al estudiante contemporáneo: creativo, móvil, multi-tarea, colaborativo y productor, que además está acostumbrado a obtener conocimientos procesando información discontinua y no lineal, de ahí la necesidad de dar más énfasis al aprender, más que en la enseñanza como tal, y una clave para lograrlo es el aprendizaje colaborativo mediante el uso de las NTICs.

4. El Nuevo Rol Docente en la Sociedad del Siglo XXI

Una dificultad que hay en el aula de clases es que los alumnos no pueden aplicar los conocimientos impartidos a contextos reales, y esto más que nada se debe a que muchos docentes todavía aplican la memorización como parte del aprendizaje de los alumnos sin comprobar si éste ha comprendido, porque repetir de memoria un concepto no demuestra que un estudiante haya entendido. Por lo que el docente debe aplicar estrategias que ayuden al estudiante a analizar y a reflexionar sobre el conocimiento que se va adquiriendo y que permita a la vez modificar y desarrollar su estructura cognitiva.

Los profesores son los que ponen las condiciones para que los estudiantes aprendan mediante su propia actividad; sabemos que el conocimiento tiene que ser construido por el propio sujeto, tiene que asimilarlo y acomodarse a él. Entonces, el profesor lo que tiene que hacer es facilitar el aprendizaje, crear las situaciones en las cuales el alumno aprenda a partir de su propia actividad y experiencia.

El docente ya no sería sólo un proveedor o facilitador de contenidos (porque para desempeñar esa función tenemos a la computadora y a la biblioteca) y en este caso el docente estaría de más en el aula de clase; sino que su función principal en el aula de clase debe ser el promover y desarrollar los procesos de aprendizaje de los alumnos para hacerlos pensar, reflexionar, investigar, comprender y que sean estratégicos, y además debe contextualizar el conocimiento para que el estudiante pueda relacionarlo con su

entorno inmediato y de esta manera lograr un aprendizaje significativo. Además de hacer útil el conocimiento, porque sólo así se logrará incidir en el desarrollo integral del alumno y también de su entorno social, lo que permitirá alcanzar el propósito esencial de la educación que es incorporar al individuo a su medio social con posibilidades de éxito y además de enriquecerlo y transformarlo.

Entre los recursos que el docente puede utilizar están: los *blogs*, las redes sociales, los foros, las *wikis*, las *webquest* o su variante las *miniquest*, que están generando espacios virtuales de aprendizaje no formal que el sistema educativo peruano, en general, no aprovecha.

Las estrategias que el docente puede utilizar junto con las herramientas antes mencionadas están: el del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el uso de la analogía o la V de Gowin, los cuales lograrán que los estudiantes desarrollen las siguientes habilidades: toma de conciencia, pensamiento crítico, pensamiento reflexivo, pensamiento creativo, pensamiento estratégico, desarrollo de habilidades en la lectura de comprensión, trabajo autónomo, trabajo en equipo, responsabilidad en su rol, aprender a pensar, interacción con sus compañeros, adquisición de nuevos conocimientos, aplicación de estrategias de investigación y solución de problemas.

Es necesario que los docentes busquen aplicar estas estrategias junto con las herramientas anteriormente propuestas para que el estudiante se relacione más con entornos reales y se haga menos abstracta la explicación de los conceptos. Es muy importante también que el educador considere las experiencias de aprendizaje previas que el alumno ha vivido, tanto fuera como dentro de la escuela.

El uso de las NTICs en el aula si son utilizados adecuadamente traen muchas ventajas tanto en los alumnos como en los docentes, pero un problema muy común en la educación peruana es que el uso de las NTICs se puede confundir con el uso que hace el docente de una pizarra digital o el uso de otros recursos para la mejor exposición de las clases de los docentes y en la que los alumnos no tienen ningún acercamiento al uso de estos recursos tecnológicos; o que se den clases de informática a los alumnos de forma aislada y totalmente descontextualizado o no relacionados con otros cursos o materias, que según De Miguel (2005) no aportan un sentido funcional a los conocimientos y destrezas que se requieren porque es una actividad que no está estrechamente relacionado con el resto del trabajo escolar por lo que no se daría un aprendizaje significativo a los alumnos ni podrían darle un uso estratégico y reflexivo a estos recursos tecnológicos.

Se pueden confundir también el uso de las NTICs con el uso de softwares educativos en el aula de clases, que aunque su uso puede ser más atractivos que los ejercicios tradicionales de lápiz y papel, sin embargo según De Miguel (2015) “no se estaría estimulando en los alumnos y los docentes el uso de la tecnologías para mejorar su capacidad de buscar, procesar y elaborar información, o para acceder a las nuevas formas de comunicación e interacción” (p. 759). Y el alumno tendría la misma actitud pasiva, pues no estaría en una actividad constante, en una búsqueda y replanteamiento continuo de contenidos y procedimientos (Palomo et al., 2006).

En cambio si se hace un uso adecuado de las NTICs en el aula de clase se estaría proporcionando tanto al docente como al alumno una útil herramienta tecnológica posicionando así a este último en actor protagonista en el proceso de enseñanza

aprendizaje. De tal forma, según Rodríguez (2009) estaríamos ante una renovación didáctica en las aulas donde se pone en práctica una metodología activa e innovadora que motiva al alumnado en las diferentes disciplinas o materias. Además, que estos recursos aumentan la posibilidad de interactuar facilitando el aprendizaje significativo. Por otra parte Palomo y colaboradores (2006) también considera que estos recursos tienen un alto poder de motivación que predispone a los estudiantes a ser protagonistas de su propio aprendizaje y aumenta su atención e interés por las tareas.

Un uso adecuado de los recursos NTICs en el aula debe desarrollar en los estudiantes competencias en el procesamiento y manejo de la información y que, como lo expresa Palomo y sus colaboradores (2006) “aumenten la implicación del alumnado en sus tareas y desarrollen su iniciativa, y que se vean obligados constantemente a tomar decisiones, a escoger, seleccionar y filtrar información” (p. 18). ¿Pero cómo sabemos que lo que se hace en el aula de clases con los recursos tecnológicos es el adecuado? Según De Miguel (2005) debe haber un uso constante de las computadoras y/o de Internet como fuente de información: buscadores, enciclopedias, y otros materiales de consulta e investigación (como las denominadas *webquests* u otros similares o páginas web en las que el profesor da algunas pautas para guiar el trabajo de búsqueda del alumnado, incluyendo la consulta, estudio crítico y elaboración de trabajos a partir de recursos variados entre los que se incluyen determinadas direcciones de Internet). Esto permitiría que el alumno puede acceder fácilmente a una retroalimentación de lo estudiado y aprendido en clase, aprender de sus errores, ensayar una y otras vez respuestas alternativas con gran facilidad y podrá emprender nuevos caminos para superar inconvenientes surgidos. Tal como lo expresa Rodríguez (2009) “es mucho más sencillo corregir los errores que se producen en el aprendizaje, puesto que éste se puede corregir en el momento sin necesidad de que el profesor esté pendiente de dicho proceso” (párr. 14).

Según de Miguel (2005) esto además debe promover tanto el posicionamiento crítico como el compromiso con el entorno social, a la vez de ofrecer variadas oportunidades de participación del alumnado en la comunidad y de la comunidad en el centro escolar. Por lo cual el uso de NTICs en el aula de clase no debe ser ajena a lo que suceda en el entorno social del alumno. Además Sibilia (2005) agrega:

El conocimiento debe poder relacionarse y aplicarse en contextos reales y así se logrará un aprendizaje significativo, porque el alumno le daría sentido a la información y se alejaría de esta manera de una aplicación memorística-mecanicista, que conduce a la pérdida del sentido de la aplicación del conocimiento, alejando la escuela de la vida misma. (p. 809)

En el internet abunda la información, en el que cada día se transfieren el equivalente a 300 millones de páginas, ante eso el docente debe implementar estrategias haciendo uso de las NTICs primero para confrontar esa información y luego que los alumnos intercambien ideas, discutan y decidan en común el porqué de tal opinión, y luego busquen que esa información sea validada relacionándola con situaciones reales y de esta manera el alumno construirá su propio conocimiento con ayuda de sus iguales y con asesoría constante del docente.

De Miguel (2005) también agrega que esta debe tener la elaboración de trabajos y todo tipo de producciones utilizando diversas herramientas informáticas y/o multimedia. Que haya presentaciones del alumnado a su grupo. Que haya un uso constante de medios de comunicación (radio, correo electrónico...) como recurso educativo. En general, todo tipo de trabajo por proyectos de aprendizaje gestionados por el alumnado con el profesorado actuando como guía.

Todo esto favorecerá el trabajo colaborativo entre los alumnos, el trabajo en grupo, pues los medios informáticos estimularán actitudes como ayudar a los compañeros, intercambiar información relevante encontrada en Internet, resolver problemas a los que los tiene (Palomo et al., 2006). Además que los alumnos serán más autónomos con respecto al docente porque por ellos mismos podrán resolver los problemas que se les presenten en el camino a lograr su aprendizaje.

También habría una serie de ventajas para el profesorado, según Perè Marqués (citado en Palomo et al., 2006) que entre los principales tenemos: representan una fuente de recursos educativos para la docencia, difícilmente sustituibles por otros más tradicionales, permiten al profesorado una individualización de la enseñanza, pues la computadora puede adaptarse a los conocimientos previos del alumnado y a su ritmo de trabajo, les liberan de trabajos repetitivos, monótonos y rutinarios. Por ejemplo, la corrección de operaciones matemáticas, de ejercicios de ortografía se les puede encomendar a la computadora, por lo que pueden dedicarse a la atención personalizada de alumnos que más lo necesiten.

El uso adecuado de las NTICs en el aula de clase trae una serie de ventajas que estarían ayudando a formar al estudiante que es necesario en la sociedad del siglo XXI, pues ante la cantidad de información que se dispone a través de internet, resulta hasta descabellado que el docente solo se dedique a ser transmisor de contenidos y en cambio como expresa Sáez (2012) “(El uso adecuado) de las tecnologías aportan grandes posibilidades de impulsar el Aprendizaje Constructivista y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje” (p. 59). Por lo que el docente mediante el uso de las NTICs debe buscar que los alumnos desarrollen habilidades en la búsqueda y selección de información obtenidas de diversas fuentes para confrontarlos y luego validarlas mediante la relación que se haga con su entorno social, y de esta manera estará dando una formación pertinente y de calidad porque estaría dando respuestas pertinentes a los estudiantes y a su entorno social y así aportará para que la educación transforme las condiciones de toda la sociedad peruana en su conjunto y en todos los ámbitos.

5. Lo que la Escuela Debe Promover en sus Estudiantes

El desarrollo social y económico del siglo XXI exige que los sistemas educativos ofrezcan nuevas habilidades y competencias a los estudiantes, y de esta manera beneficiar en primer lugar al educando y luego a la sociedad porque se contribuirá activamente al desarrollo social, cultural y económico bajo un sistema cuya principal base es el conocimiento.

Ante esta dinámica de la sociedad actual, los modelos pedagógicos tradicionales están en crisis. De esquemas lineales, autoritarios, analógicos, se está pasando a modelos en red, participativos y digitales. La unidisciplinariedad es sustituida por la convergencia e interacción entre múltiples disciplinas. La enseñanza y el aprendizaje *in situ van sin* quedan atrás frente a las alternativas de trabajo virtual y compartido que se pueden dar en el aula de clases.

La necesidad de cambiar los modelos pedagógicos tradicionales para dar respuesta a los nuevos tiempos lo menciona el informe Delors (1998) el cual expresa que el estudiante debe aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir y todo esto relacionado con que el estudiante sea crítico, creativo y colaborativo, lo cual se

estimularía enormemente con el uso de la NTICs en el aula de clases. Porque éstas según Palomo y colaboradores (2006) "(...) representan un recurso cada día más imprescindible en nuestra vida, unas herramientas adecuadas para la preparación presente y futura del alumnado" (p. 12).

Por lo que la concepción de la educación como simple transmisión acumulación de información debe ser superada en los centros educativos peruanos y para dar respuesta al informe Delors y sobre todo a la sociedad del conocimiento, el aprendizaje debe apuntar a la colaboración, la participación y la creatividad.

Palomo et al. (2006) expresa:

Los centros educativos tienen que preparar a su alumnado para, no sólo acceder a la información, sino también saber "crear" conocimiento basado en dicha información. Deben saber filtrar, seleccionar, valorar, criticar, desechar, utilizar adecuadamente dicha información, a la que tienen acceso. Y todo este proceso va a llevarles a una preparación imprescindible para su futuro en la sociedad en la que nos encontramos. (p. 12)

Entonces más que el interés en el producto final del conocimiento, el énfasis actual debe estar en los procesos de aprendizaje, es decir en cómo se llega a ese conocimiento y que este sea pertinente.

6. El Nuevo Modelo Educativo para la Educación Peruana

En el Perú, se plantea un cambio urgente para estar acorde a los nuevos tiempos y eso depende se considera más que nada de la sociedad, pues ante ella, las escuelas preuniversitarias (en las que predomina el enfoque academicista, porque se valora más la transmisión del contenido de la cultura sistematizada sin un análisis previo de esta por parte del alumno) todavía tienen mucho prestigio, y mientras haya esto, estas escuelas estarán en su zona de confort y no buscarán reorientar su enfoque curricular y pedagógico.

Se requiere urgente una orientación del Modelo Educativo en todo el sistema educativo peruano porque no estaría acorde al siglo XXI, así que en esta se debe considerar el enfoque psicologista, porque las necesidades, los intereses, contexto, características personales y gustos de cada estudiante deben ser tomados en cuenta, construyendo de esta manera, las experiencias significativas de su propio aprendizaje, lo que en las escuelas del sistema educativo peruano, en la mayoría de los casos no se hace porque lo único que buscan es la trasmisión de contenidos en masa y formar personas sin criterio propio o capacidad de crítica (tal como se hacía en la sociedad industrial); también se debe considerar en el nuevo modelo educativo el enfoque socio-reconstruccionista, que pretende transformar la educación en un proceso de socialización o culturalización de la persona, y que el contenido no sea un fin en sí mismo sino solo un medio para lograr otras competencias necesarias para las personas del siglo XXI y por último se debe considerar el enfoque tecnológico el cual mejorará ostensiblemente ese proceso de socialización y culturalización y los procesos de enseñanza-aprendizaje en la medida que creará el escenario para la creatividad, la colaboración y la innovación; y permitirá hallar nuevas y mejores opciones para atender diferentes necesidades educativas de los estudiantes y ampliará las posibilidades de formar ciudadanos críticos.

En este nuevo modelo educativo el estudiante debe aprender a comprender y no sólo a memorizar, pues le debe dar significado a lo que aprende y su posterior aplicación. El docente debe dar significatividad a los datos e informaciones que ofrece al estudiante, y más que conocimientos (sin dejarlos de lado) debe estar más preparado en psicopedagogía, para identificar fácilmente los estilos de aprendizaje de los estudiantes, de cómo aprenden mejor y como estos construyen su aprendizaje, y en el uso eficiente de las NTICs.

Porque las NTICs favorecen el trabajo colaborativo con los iguales, pues estimulan actitudes como ayudar a los compañeros, intercambiar información relevante encontrada en Internet, a resolver problemas a los que los tienen. Estimula a los integrantes de los grupos en el aula de clase a intercambiar ideas, a discutir y decidir en consenso sobre la respuesta adecuada a un asunto.

7. Conclusiones

Las escuelas peruanas están formando a los estudiantes con las características y demandas del siglo XIX, es decir, para una sociedad industrial, y no con los de la sociedad del siglo XXI, siendo de esta manera una educación de poca calidad y pertinencia.

La implementación y uso en el ámbito educativo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTICs), se han vuelto una necesidad sine qua non, pues tienen un papel crucial en el logro de las competencias necesarias en los estudiantes del siglo XXI. Sin embargo, la inadecuada, poca o nula implementación de los NTICs lleva a que en la educación peruana predomine aún el enfoque academicista, que consiste esencialmente en la mera reproducción de los conocimientos de la cultura sistematizada en los estudiantes sin que estos realicen un análisis previo de los contenidos, además que los estudiantes están inmersos en un proceso de enseñanza-aprendizaje centrada en el docente sin que puedan ser los protagonistas de su propio aprendizaje y en la forma de usar, construir y divulgar el conocimiento.

El enfoque academicista predomina en las escuelas, a pesar de los diversos lineamientos y orientaciones del Ministerio de Educación, y además que este enfoque tiene más prestigio en la sociedad peruana pues los padres de familia piden resultados concretos y rápidos, y que puedan entender y validar, como por ejemplo que el niño pueda leer de corrido en inicial, escribir correctamente en primer grado o que la escuela secundaria brinde cursos preuniversitarios en la secundaria. Por esto es que las escuelas peruanas no contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes y se han convertido, en cambio, en un obstáculo para ello, tal como lo hacen hoy en día, estas escuelas autollamadas preuniversitarias, que más que nada buscan un objetivo cortoplacista que es el ingreso del alumno a la universidad y se descuida otras áreas cruciales de la formación del estudiante que le daría las capacidades suficientes para poder enfrentar con éxito el estudio de su carrera y posterior desempeño profesional.

Y por último los diseños curriculares de las Facultades de Educación están desfasadas y muchas de ellas tienen más de 15 años de haberse implementado por lo que los futuros docentes no tendrían las competencias necesarias para hacer que la escuela responda efectivamente a las características y demandas de la sociedad del siglo XXI y específicamente de los estudiantes, siendo por lo tanto una formación no pertinente.

8. Sugerencias

El sistema educativo peruano debe propiciar que los estudiantes tengan la capacidad de investigar, la capacidad de aprender y desaprender permanentemente y de lograr habilidades para buscar, procesar y analizar la información procedente de diversas fuentes, para así llegar al conocimiento, y así responder de manera adecuada a los demandas tan cambiantes de la sociedad del siglo XXI.

El Ministerio de Educación conjuntamente con otros entes gubernamentales y no gubernamentales debe plasmar en el currículo nacional el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTICs) en el proceso de enseñanza aprendizaje, porque el uso de estas tecnologías estarían dejando de lado la memorización de contenidos o lo que Freire (2008) llama la educación bancaria y en cambio mediante el uso adecuado de estas tecnologías estaríamos posibilitando un aprendizaje significativo en los alumnos y que contribuya a que comprendan lo que están estudiando y lo relacionen con sus experiencias previas, su entorno social y con su visión del mundo.

Las facultades de educación deben rediseñar sus currículos y planes de estudio para de esta manera formar docentes que puedan responder a las demandas y características del siglo XXI y la de los mismos estudiantes y así puedan formar a estos últimos con calidad y pertinencia; además las facultades de educación conjuntamente con el Ministerio de Educación, deben buscar que las escuelas reflejen en la práctica docente lo que se expresa en su currículo institucionalizado y en el currículo nacional. Y que en el aula de clase se debe dar la llamada revolución copernicana, es decir, el centro del proceso de enseñanza aprendizaje deben ser los estudiantes y su aprendizaje y no el docente y su enseñanza, convirtiéndose éste último en un facilitador pero no de contenidos sino de aprendizajes.

Referencias

- Balarin, M. (2012). *Programa TIC y educación básica, políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Perú*. Buenos Aires: UNICEF.
- Bolaños, G. y Molina, Z. (2007). *Introducción al currículo*. San José: UNED.
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/>
- De Miguel, C. (2005). Criterios de innovación para la integración curricular de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 750-763.
- Drucker, P. (1994). *La sociedad postcapitalista*. Bogotá: Editorial Norma.
- Freire, P. (2008) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: S.XXI Editores.
- Gibbons M., Limoges, C., Nowothy, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1998). *La nueva producción del conocimiento (la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas)*. Madrid: Ediciones Pomares-Corredor S.A.
- González, J. y Santamaría, R. (2013). Calidad y acreditación en la educación superior: integración e internacionalización de América Latina y el Caribe. *Revista Educación*, 22(43), 131-147
- OECD (2003). *Education and the economy in a changing society*. París: OECD.

- Palomo, R., Ruiz, J. y Sánchez, J. (2006). *Las TIC como agentes de innovación educativa*. Granada: Junta de Andalucía.
- Rodríguez, E. (2009). Ventajas e inconvenientes de las TICs en el aula. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1(9), 45-61.
- Sáez, J. (2012). La práctica pedagógica de las tecnologías de la información y la comunicación y su relación con los enfoques constructivistas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 58-73.
- Sibilia, M. (2005). Tecnología educativa constructivista-humanista. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 799-816.
- Tünnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *Educación Superior y Sociedad*, 11(1), 181-196.
- Tünnermann, C. (2011). *La universidad del futuro*. Managua: Hispamer.
- Tünnermann, C. (2012). *La universidad búsqueda permanente*. Managua: Hispamer.
- UNESCO (1998). *Conferencia mundial de educación superior en el siglo XXI*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- UNESCO-OREALC (2011). *Educación de calidad en la era digital. Una oportunidad de cooperación para UNESCO en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: UNESCO
- UNESCO-OREALC (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.

Fortalecimiento en los Procesos Lecto-Escritos en Primera Infancia a través de Blended-Learning

Strengthening Reading-Written Processes in Early Childhood through Blended-Learning

Jenny Zoraida Mora Reyes ^{1*}
Sandra Patricia Morales Rivera ²

¹Colegio Alexander Fleming IED. ²Colegio Técnico Palermo IED

En la presente innovación se pretendió ofrecer una alternativa de trabajo significativo en un ambiente de aprendizaje presencial, fortalecido a través de espacios virtuales, mejor conocido como *b-learning*, el cual se llevó a cabo en una institución educativa en Bogotá (Colombia), con estudiantes de preescolar o primera infancia, cuyo objetivo fue fortalecer sus competencias lecto-escritas, buscando el desarrollo y acercamiento a las mismas.

Para ello, se diseñó y evaluó este proyecto de innovación con instrumentos basados en la observación y el reconocimiento de habilidades previas frente al aprestamiento en actividades lecto-escritas, adicional se realizó una entrevista familiar, instrumentos que permitieron evidenciar, de manera empírica, el beneficio académico y motivacional de este modelo de aprendizaje en los estudiantes de primera infancia, además de involucrar a la familia en los procesos de formación.

A lo largo del estudio se encontró que los estudiantes de primera infancia fortalecieron los procesos de lectura, escritura y comunicación oral, y se evidenciaron dificultades relacionadas con acceso a computadores, compromiso de los tutores con el acompañamiento y la presentación de evidencias del trabajo en casa por parte de algunos estudiantes.

Descriptores: Lectura, B-learning, Innovación, Primera infancia.

In this innovation was intended to offer an alternative to meaningful work in an environment of classroom learning, strengthened through virtual space, better know as b-learning, which took place in an educational institution in Bogotá (Colombia), with preschool students or early childhood, whose objective was to strengthen their reading-writing skills, seeking development and approach to them.

To do this, we designed and evaluated this innovation project with observational instruments and the recognition of previous skills against readiness in reading - writing activities, additional a family interview, instruments that allowed prove, empirically performed, the academic and motivational profit of this learning model in early childhood students, and additional to involve the family in the training process.

Throughout the study we found that students in early childhood strengthened the processes of reading, writing and oral communication, and found difficulties with acces to computers, tutor commitment to the accompaniment, and presentation of at home work evidence from some students.

Keywords: Reading, Writing, B-learning, Innovation, Early childhood.

Introducción

Desde que nace el ser humano está inmerso en un mundo rico en toda clase de estímulos y los procesos de lectura y escritura no son la excepción, sin embargo el desarrollo de estas habilidades de manera formal se han convertido para algunos maestros, padres y estudiantes en un verdadero conflicto, puesto que los niños y niñas deben interiorizar símbolos o grafías que de alguna manera no tienen sentido o razón de ser, sin embargo La presente investigación se realizó con el objeto de explorar nuevas estrategias que permitan contribuir en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas con edades entre los 5 y 6 años, ya que se observaron dificultades en el inicio de su escolaridad formal, principalmente en procesos de lectura y escritura convencional, diferentes autores atribuyen posibles causas, entre ellas el escaso acompañamiento de sus padres o tutores y a la falta de motivación en la adquisición de estos procesos.

Teniendo en cuenta esto, se pensó en la inclusión de tecnologías en los ambientes de aprendizaje, en este caso *blended-learning (b-learning)*.

La investigación se llevó a cabo en fases: la primera, reconocimiento del contexto social en el cual se encontraban los niños y niñas, esta incluyó un diagnóstico sobre el estado de los procesos de lecto-escritura de los estudiantes; la segunda, implementación y profundización de la estrategia tecnológica seleccionada; la tercera, de evaluación; y la cuarta de conclusiones y sugerencias.

1. Fundamentación teórica

1.1. Innovación de ambientes de aprendizaje

Debido a que la tecnología avanza a grandes pasos, es ideal en la actualidad incorporar tecnologías innovadoras al ámbito educativo con el objetivo de mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, para ello es necesario buscar estrategias de aprendizaje creativas y significativas que logren reforzar las competencias de estructuración del lenguaje en procesos lectores y escriturales en la primera infancia, no se pretende que la inclusión de la tecnología sea la panacea en la educación pero sí podemos pensar en que con el *b-learning* se motiven y refuercen diferentes aprendizajes, haciendo de estos procesos un camino acogedor y motivante para los estudiantes, aprovechando que las tecnologías ocupan un lugar importante en la cotidianidad de nuestra sociedad.

A partir de la definición de innovación, se realizó el planteamiento de una nueva propuesta, de vanguardia, que permitió implementar una estrategia de aprendizaje para los niños y niñas de la época, mejor llamados por Escorsa (1997, p. 21) “nativos digitales”, donde afirma que la innovación es “el proceso en el cual a partir de una idea, invención o reconocimiento de una necesidad se desarrolla un producto, técnica o servicio útil hasta que sea comercialmente aceptado”, y desde luego social y culturalmente admitido.

La innovación en el contexto educativo ha sido definida por varios autores, entre ellos Carbonell (2002, p. 78), quien define este aspecto como: “un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigente. La innovación no es una actividad puntual sino un proceso, por lo cual no se pretende que los resultados se den de inmediato, sin embargo se espera dar un paso para iniciar el cambio positivo hacia la

modificación de concepciones, actitudes y métodos, contribuyendo al cambio desde los espacios de aprendizaje, aulas, la institución y en general la comunidad educativa, alterando la realidad y mejorando la práctica educativa y por ende la calidad de ésta". Desde esta perspectiva se pretendió incluir nuevas estrategias de enseñanza, buscando fortalecer no sólo la adquisición de habilidades en el proceso de lecto-escritura, sino también en procesos de pensamiento crítico desde la primera infancia.

Para innovar o crear es indispensable el conocimiento del contexto donde se desarrolla la idea, con miras a construir estrategias novedosas, donde se integren los recursos tecnológicos, escapando al ambiente educativo tradicional y convencional buscando un impacto transformador en la comunidad educativa; se considera que es desde el contexto escolar, donde se eliminan las brechas sociales y la desigualdad en la utilización, acceso e implementación de los recursos tecnológicos en los procesos de aprendizaje y en la vida diaria, fomentando desde allí su uso y adecuada utilización, buscando con esto acercar e incorporar las TIC a la realidad de los estudiantes desde los primeros grados de escolaridad. Es normal pensar que todos los individuos tienen amplio acceso a las tecnologías por el auge y la incorporación de estas al entorno social y cultural, sin embargo según informes de organizaciones internacionales esta no es la realidad.

El informe de la UNESCO (2005) expresa que hoy en día sólo el 11% de la población mundial tiene acceso a internet, que el 90% de las personas conectadas vive en países industrializados, lo que deja a una gran parte de la población de América Latina sin entrada a estos recursos que están revolucionando todas las actividades, no solo educativa sino también social y culturalmente.

Debido al cambio de paradigmas educativos, al crecimiento y a la constante evolución de la tecnología en nuestro medio, es ideal buscar nuevos ambientes de aprendizaje que transformen la escuela, motivando a los estudiantes a este proceso, pues es innegable que la tecnología, plantea nuevo retos tanto para la sociedad como para la cultura en esta era tecnológica, es por ello que la escuela debe ser el lugar donde se promueva el uso de las TIC en el proceso de formación, y en este caso se fomente el uso de estas en el desarrollo de los procesos comunicativos de los estudiantes, con fines educativos, ya que en este contexto el uso de la tecnología: móviles, tabletas, entre otros, se da para fines recreativos, es decir los niños y niñas acceden generalmente a juegos interactivos o videojuegos.

Es innegable que los procesos mentales de las nuevas generaciones son muy activos, porque existe en ellos una actitud investigativa, que se va perdiendo con el tiempo, es importante que desde los primeros años se opte porque el constructo de conocimiento se lleve a cabo a partir de la experimentación y la indagación. Desde hace ya varios años se hace urgente una innovación en la educación, en general de América Latina, ya que el mundo cambia de manera vertiginosa, las tecnologías, el modelo de sociedad, de familia, la cultura, pero la educación se quedó en el siglo XIX, no se desconoce que esta historia de la educación es importante porque con ella han crecido varias generaciones, pero se hace urgente un proceso innovador, la innovación "es el acto de creación, que considera experiencias pasadas, implica instauración multidimensional de nuevos desarrollos socio-técnicos" (ANUIES, 2004, p. 10), reconociendo que la innovación contribuye a mejorar, desde la práctica pedagógica y trasciende a los modelos sociales.

Sin embargo al introducirse aún más en los resultados del *b-learning* y más exactamente al uso de las TIC en educación se puede decir que estos no han sido concluyentes, ya que

faltan estudios sistemáticos y llevados a cabo por largo tiempo para poder hacer una afirmación inequívoca del uso de las tecnologías en la educación, Cox y Marshall (2007).

1.2. Modelos de gestión de aprendizaje

Con miras a fortalecer los procesos de lectura, escritura y el pensamiento crítico en los estudiantes de preescolar, se implementaron diferentes modelos como el activo, el participativo, que permitieron desarrollar estos procesos; ya que se nos recomienda "que no debemos limitar nuestros procesos de enseñanza a un modelo único, por atractivo que sea a primera vista, porque no hay modelo capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje" (Ramírez, 2012, p. 6). Sin embargo, el planteamiento se basa principalmente en modelos de gestión del conocimiento tecnológico, en los cuales las TIC tienen un papel importante en la innovación como lo planteado por los autores Sallis y Jones (2002) pero el papel presencial del docente no se puede dejar de lado.

El *b-learning* entendido como "un enfoque pedagógico que combina la eficacia y las oportunidades de socialización de la clase con la tecnología para aprovechar las posibilidades de aprendizaje" (Dziuban, Hartman y Moscal, 2004, p. 3), ofreció la oportunidad de que los estudiantes pudieran ser incorporados de forma más activa en su proceso de aprendizaje, además, como los estudiantes son pequeños se logró vincular a los padres de familia, se ayudó a superar el aislamiento del estudiante, para quienes son retraídos y apáticos a la participación en clase, se redujeron barreras espaciales y temporales, se maximizó la productividad, especialmente a partir de la construcción social del conocimiento, se fomentó la retroalimentación, el aprovechamiento permanente de los recursos didácticos y material disponible en la red. En sí, se tomó lo mejor de ambos ambientes: presencial y virtual mejorando las capacidades de los estudiantes en su parte analítica, autónoma y de comunicación, para un mejor desempeño en su trabajo colaborativo.

Debido a que se encontraron experiencias exitosas en la escuela primaria en los cuales el *b-learning* fue apoyo para optimizar procesos, el grupo investigador usó herramientas de comunicación asincrónicas, se utilizaron recursos audiovisuales como animaciones y video cuentos, entre otros, buscando con ellos el acompañamiento en casa, acudiendo además a las clases presenciales Coaten y Marsh (2003), para mejorar su habilidad al momento de leer y comprender. Para Garrison y Kanuka (2004, p. 98), el *b-learning* integra dos posibilidades, educación sincrónica y asincrónica; facilitando una experiencia de trabajo colaborativo e independiente en los estudiantes. El trabajo colaborativo se llevó a cabo en el aula, debido a la edad de los estudiantes.

Con respecto a los procesos de lectura y escritura en los niños y la función social que estos poseen podemos decir que: se dan de manera natural y se modifican en el transcurso de la escolaridad y de la vida misma, de acuerdo a las experiencias sociales y culturales de su entorno, van determinando su desarrollo, en consecuencia, como lo afirman Bajtín (1998, p. 390) y Lerner (2001, p. 2), "la escuela debe generar un ambiente o " micro comunidad" donde las prácticas propuestas guarden "cierta fidelidad a la versión social" (no escolar), por lo cual la escuela debe estar inmersa en la sociedad y la sociedad en la escuela.

La etapa escolar se ocupa entonces de dos tipos de prácticas de lectura y escritura, una que responde a actividades socio-culturales extraescolares y otra a aquellas propias del mundo académico, no se pueden centrar los procesos lecto-escriturales solamente en

función de la escuela, “la escritura es importante en la escuela porque lo es fuera de ella y no viceversa” (Ferreiro, 1999, p. 163). La escritura y la lectura son unas de las formas de lenguaje que propenden por la inclusión a la sociedad; al respecto, Lerner (2001) plantea:

Esta divergencia corre el riesgo de conducir a una situación paradójica, de esta manera, si la escuela enseña a leer y escribir con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán a leer y escribir para cumplir otras finalidades (esas que la lectura y la escritura cumplen en la vida social); si la escuela abandona los propósitos didácticos y asume los de la práctica social, estará abandonando al mismo tiempo su función enseñante. (p. 3)

Es por ello que se pensó en la tecnología como una herramienta, ya que su uso cotidiano motiva a los estudiantes en los diferentes aprendizajes y los acerca más al uso de las TIC incorporando estas a esa función social que tiene la lectura y la escritura, involucrando a la escuela en procesos socio-culturales que van más allá de su entorno inmediato, conduciéndolos por la cultura digital, que crece a ritmos cambiantes y acelerados, preparándolos para afrontar la realidad.

Cuando se habla de procesos y prácticas de lectura y escritura, se refiere no sólo al proceso de codificación y decodificación de grafismos, sino al proceso de leer y entender el mundo, su entorno, desde su propia perspectiva y desde sus propias experiencias de vida, el *b-learning* es entonces pensado como un ambiente en el que el niño se acerca de manera lúdica a la tecnología, al reconocimiento de su mundo y a los procesos de lecto-escritura, involucrando además a sus familias en sus procesos cognitivos y en el uso responsable de las TIC.

En esta investigación se tuvo en cuenta los resultados de los procesos comunicativos, de comprensión y producción textual, de esta manera se evidenció el impacto del proyecto en los estudiantes y la propuesta misma, además de la interiorización en el manejo de las TIC; la forma de evaluar estos procesos se realizó de manera continua, cualitativa y formativa, garantizando con ello que los estudiantes que presentaron dificultades en el proceso superaran sus falencias.

2. Investigaciones de Innovación Educativa

2.1. Recursos educativos abiertos en ambientes enriquecidos con tecnologías

Ésta investigación, Recursos educativos abiertos en ambientes enriquecidos con tecnologías: innovación en la práctica educativa, investigadores María Soledad Ramírez Montoya y José Vladimir Burgos Aguilar, se llevó a cabo, bajo el método cualitativo, con el estudio de seis casos de dos profesoras de bachillerato que aplicaron Recursos Educativos Abiertos (REA) del Khub en su clase; éste procedimiento consiste en explorar documentos o material multimedia con fines relacionados con la educación como la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la investigación cuya principal característica es que son de acceso libre y por lo general bajo licencia abierta siendo el Khub un distribuidor de conocimiento que facilita un catálogo de colecciones de recursos de aprendizaje entre universidades de diferentes países. Los instrumentos para recolectar la información fueron dos: la observación y la entrevista semiestructurada. Se exploraron dos unidades de análisis: la apropiación tecnológica y los REA.

Se investigó la práctica educativa de 3 docentes en instituciones de educación superior, una pública y dos privadas, encontrándose que la incorporación de REA tiene un

impacto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que fomenta la exploración interactiva, la colaboración entre alumnos y promueve el aprendizaje significativo. Sin embargo, es condición necesaria que los alumnos tengan disposición por aprender. La implementación de los REA dentro de las actividades del tema de programación orientada a objetos tuvo una aceptación positiva en los alumnos ya que en los tres casos fue una actividad novedosa. Sin embargo, faltó tiempo para ahondar más en los temas y trabajar más a fondo con los recursos. Se pretende que este estudio pueda tener implicaciones en otras prácticas educativas que deseen incorporar REA en sus planes de estudio.

2.2. Medialab Eafit. Un ejemplo de innovación educativa

El periodista Luis Carlos Pérez Gómez realizó una investigación de la experiencia que es ejemplo de innovación, ubicada en la universidad Eafit, en la ciudad de Medellín (Colombia), refiriéndose al *Medialab* como un laboratorio de medios, y sus creadores hablan así de éste: “En un principio podría decirse que es un proceso de creación colectiva o una suma de complicidades”, dice el profesor Mauricio Vásquez, uno de los encargados del *Medialab*, que luego añade que “es una potencial incubadora de spin off, un generador de ideas, de prototipos que pueden ser luego desarrollados y explotados comercialmente”.

En el caso particular de Eafit, el *Medialab* representa una oportunidad para que sus estudiantes ensayen, concreten productos y buenas ideas. De acuerdo con Vásquez (2010), licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de Caldas:

También es un espacio para cometer errores y equivocarse. Nosotros no nos damos la oportunidad en los contextos muchas veces comerciales, e incluso académicos, de cometer errores. El Medialab permite eso, porque creemos que en la medida en la que ellos se equivocan, van a aprender de esos errores. (Entrevista 1)

Se observa un interés especial en cómo lo digital ayuda a contar, ayuda a narrar, a interpretar el mundo, a explicarlo, a construir visiones de mundo. Y el *Medialab* “ha sido no sólo una herramienta, sino un medio, un espacio, una forma de acercarse al mundo digital y de acercarse a la cultura digital a través de metodologías prácticas del juego, de poner la teoría al servicio de las oportunidades” (Pérez Gómez, 2013, p. 1).

Es por eso que desde el *Medialab* surgió la idea de impactar en distintas comunidades, para poner estas nuevas prácticas académicas al servicio de la ciudad. Gracias a este proyecto, alrededor de 300 estudiantes de la Institución Educativa Robledo Aures, recibieron capacitación en periodismo digital, radio, televisión y redes sociales por parte de estudiantes del pregrado en Comunicación Social de Eafit. Además, 120 niños y niñas de cuarto grado de los colegios públicos de Itagüí participaron en talleres de alfabetización tecnológica e incluso produjeron su propio documental utilizando computadoras portátiles.

2.3. Experiencias exitosas en ambientes b-learning

El *b-learning* como una experiencia en una escuela secundaria en Australia, ha sido una experiencia enriquecedora, han creado redes de apoyo gracias a las herramientas tecnológicas, la más usada es el internet. La adopción de un enfoque de aprendizaje combinado ofrece el atractivo de la combinación de diferentes elementos utilizando el poder de las TIC al tiempo que conserva un toque humano de aprendizaje.

El modelo de aprendizaje mixto debe describir una planificada y deliberada actividad educativa que integra el aprendizaje centrado en el estudiante, de manera presencial y el aprendizaje con el móvil y web - basada en enfoques basados en línea, en cada alumno y sus necesidades específicas. Se llevó a cabo un plan piloto en una escuela victoriana de educación rural se basan en la necesidad de aprendizaje en línea contando con infraestructuras, políticas y prácticas para facilitar el aprendizaje en el siglo XXI (Herold, 2014).

Se utilizó la herramienta *ULTRANET* que apoya sus objetivos proporcionando espacios de colaboración en línea, herramientas y recursos digitales en un aprendizaje que mejore el aula física. Esta proporcionó oportunidades para estudiantes, padres y educadores para compartir información, colaborar y comprometerse en el aprendizaje en un espacio seguro.

El *ULTRANET* ofrece entornos de aprendizaje en línea asincrónico y sincrónico a todas las escuelas victorianas del gobierno. Por otra parte los profesores tendrán que ser formarse y especializarse rápidamente para hacer frente a la enseñanza virtual (*Department of Education Childhood Development*).

En Costa Rica se encontró una investigación, cuyos autor Solano (2013) realizó primero una breve indagación acerca de la manera cómo las docentes de preescolar han ido introduciendo las TIC al trabajo con los estudiantes. Primero se realizó un acercamiento a instituciones educativas que habían incluido la tecnología al aula, se escogieron instituciones de educación preescolar públicas que tuvieran computadoras en el aula para el uso de los estudiantes. Se entrevistaron a las directoras de las instituciones escogidas, y se realizaron observaciones en las aulas todo esto con el fin de evidenciar, cuál era el uso que le daban las docentes a las TIC en el preescolar.)

Con ayuda de estudiantes de trabajo comunal universitario del Centro de Investigaciones en Neurociencia se diseñó un software educativo para fomentar en los estudiantes de preescolar el trabajo colaborativo y las destrezas en el manejo del computador. En la siguiente fase se tomó un grupo de estudio y se trabajó con el prototipo del software educativo, los estudiantes tuvieron la oportunidad de interactuar con éste, y se realizaron las modificaciones pertinentes. Posteriormente se desarrollaron talleres para mejorar el software teniendo en cuenta los intereses de las instituciones.

Dentro de los aspectos que encontraron concluyeron que: la alfabetización tecnológica debe abarcar alumnos y docentes; involucrando a las maestras en la construcción de herramientas virtuales, la incorporación de la computadora dentro del aula colabora en aumentar sus niveles de atención y concentración por medio del uso de distintos programas, recursos que también se han llegado a convertir en un elemento más, de motivación para que los estudiantes quieran asistir a la institución. Las docentes consideraron que el uso de la computadora dentro del aula, ofrece materiales y oportunidades complementarias que pueden favorecer el ejercicio de habilidades de motricidad fina y coordinación psicomotriz, contribuyendo así a reforzar el trabajo que se realiza con otros materiales en diversos espacios del salón de clase (Paniagua, 2013).

Se encontró también una investigación realizada por la docente Jenny Villareal (2011) en Floridablanca, donde la docente busca utilizar de manera asertiva las TIC con las que ha sido dotada la institución, y mediante el modelo *b-learning*, desarrollo procesos de manera lúdica participativa y motivadora, esta fue una investigación acción donde la

docente era además la investigadora, se obtuvieron resultados que ella describe como gratificantes, ya que no sólo los niños cambiaron su actitud hacia sus pares y adultos sino también hubo un mayor aprovechamiento y apropiación de las herramientas tecnológicas.

En una escuela Europea más exactamente en Milán (Italia) en la institución *Bilingual European School*, se incluyeron herramientas tecnológicas en cada aula, que convirtieron en un continuo desarrollo de habilidades apropiadas para las edades y competencias que se enseñan y aplican a los conceptos y líneas de investigación de los estudiantes en sus clases, el moderno laboratorio de informática no actúa como el fin, sino como un medio, ya que no se limita solo a la instrucción sino que está inmerso en todas las actividades de clase.

La disponibilidad constante de diferentes herramientas tecnológicas para los estudiantes desarrolla en ellos habilidades en la creación, colaboración y comunicación en una variedad de formas reales y auténticas. Esta visión de su modelo pedagógico buscó convertir a sus estudiantes en ciudadanos digitalmente responsables, reconociendo los beneficios y limitaciones de la tecnología, la utilización de herramientas tecnológicas de manera crítica.

3. Método de Investigación del Proyecto

El proceso lecto-escrito desarrollado es multimodal puesto que en el aula se llevaron a cabo diferentes tareas y actividades apoyadas con medios tecnológicos y recursos multimedia (audios, videos, imágenes, juegos interactivos) y en casa se llevó a cabo de manera virtual con ayuda de los padres, apoyado en recursos como blogs, videos y presentaciones, sugeridas por las docentes.

El tipo de investigación desarrollado fue cualitativo, pues lo que se pretendía era demostrar si con el apoyo de las TIC se fortalecían procesos de lectura y escritura, las investigadoras participaron de manera activa durante la investigación, la recolección de datos se llevó a cabo a través de entrevistas, observación directa y encuestas.

Para evaluar la pertinencia del proyecto se realizó cuadro de triple entrada, con el cual se pretendió evaluar los procesos lecto-escriturales de los estudiantes y el desarrollo de las habilidades comunicativas (anexo 1).

4. Diseño del Proyecto de Modelos de Gestión de Aprendizaje

El modelo seleccionado fue el de aprendizaje *b-learning* ya que en este caso es responsabilidad del docente la planificación, implementación y evaluación de la enseñanza Eggen y Kauchak (1999), citado por Ramírez (2012). Los modelos de gestión de aprendizaje están definidos como:

las formas de transferir el conocimiento desde el lugar donde se genera hasta el lugar donde se va a emplear. Implica el desarrollo de las competencias necesarias al interior de la planeación didáctica para compartirlo y utilizarlo entre sus miembros, así como para valorarlo y asimilarlo si se encuentra en el exterior de éstas y los modelos de gestión innovadores implica nuevas formas de diseñar los ambientes de aprendizaje. (Ramírez, 2011, p. 39)

Y para el caso el *b-learning* es totalmente innovador en la institución. Un ejemplo de modelo de gestión de aprendizaje innovador que está relacionado con prácticas abiertas, denominado Oportunidad (2012) ¿Cómo la apertura al público de los recursos educativos puede aportar nuevas posibilidades de aprendizaje a los estudiantes tanto en el campus universitario como más allá de las paredes de las instituciones? Impactó a nivel regional, nacional o local, institucional y a nivel de usuarios. El proyecto pretende fomentar la adopción y puesta en acción de las prácticas educativas abiertas (PEA) y de los recursos educativos abiertos (REA) en América Latina como un enfoque ascendente para desarrollar un Espacio Común y Público de Educación Superior. La iniciativa también abre la posibilidad de ofrecer recursos educativos gratuitos para los autodidactas, en términos de aprendizaje informal y de formación continua.

Las dimensiones que incluye la agenda son:

- Enfoques pedagógicos para REA. Incluidos los aspectos de enseñanza y aprendizaje y enlaces con el aprendizaje social, aprendizaje constructivo entre pares;
- Soluciones tecnológicas para REA. Incluidas tecnologías clave, estándares, especificaciones (es decir, metadatos, publicación, consulta) e infraestructura;
- Marcos Organizativos y Procedimientos. Los roles de los diferentes actores en las instituciones para la construcción, reutilización y mezcla de REA, y procedimientos rentables de REA;
- Nuevos modelos de financiación institucional y sostenibilidad (FMS). Cómo las PEA contribuyen a generar nuevos recursos y modelos institucionales de negocio con el fin de asegurar la sostenibilidad a largo plazo de las iniciativas.

Las instituciones de educación superior, desarrollaran estas dimensiones de acuerdo a sus capacidades. La agenda presenta directrices estratégicas para la apertura en la Educación Superior, el diseño de políticas y acciones destinadas a maximizar los beneficios de la utilización, reutilización y remezcla de Recursos Educativos Abiertos (REA) para el desarrollo de los cursos universitarios como un medio para abrir el acceso al conocimiento.

4.1. Etapa diagnóstica

Se tomaron en cuenta varios tópicos como punto de partida, realizando prueba diagnóstica, en la cual se evidenció la etapa de lectura y escritura en la que se encontraban los niños y niñas. Se analizaron las calificaciones obtenidas por los estudiantes durante el período académico. Se realizó entrevista semiestructurada a los docentes con el objeto de reconocer particularidades de los escolares, como son niveles de participación en clase, comprensión lectora, disponibilidad y adaptabilidad a la vida escolar, procesos y ritmos de aprendizaje.

En la etapa diagnóstica de los procesos de escritura se realizaron actividades de interpretación pictográfica, en donde el estudiante debía escribir una frase según la imagen, la orden fue: “que puedes decir de la imagen” (sello), después de verbalizarla “ahora escríbela”, en la cual los estudiantes se limitaron a escribir las palabras que correspondían a cada dibujo, en la observación de esta actividad se evidenció que algunos estudiantes aún se encuentran en etapa de garabateo, y otros en etapas pre-silábicas (Ferreiro y Teberosky, 2003).

Dentro de la etapa diagnóstica también se realizó la lectura del cuento “La Selva loca” de Tracey y Andrew Rogers, se realizó lectura de imágenes, los estudiantes narraron el cuento de acuerdo a las imágenes, realizando también lectura inferencial (Marmolejo y Jiménez, 2006). Cabe aclarar que estas imágenes fueron proyectadas en el computador con pantalla (monitor) grande.

4.2. Implementación de la propuesta

Se realizaron actividades en forma constante, 3 o 4 veces en la semana, (dependiendo del cronograma institucional), donde la principal actividad fue la realización de actividades con apoyo tecnológico, como es el computador, desarrollando procesos de lectura y escritura, lectura de imágenes proyectadas en el computador con pantalla (monitor) grande, proyección de videos y a diario, los 20 minutos iniciales de la jornada escolar donde se realizan actividades llamadas ABC (Actividades Básicas Cotidianas) en las que se saluda, se hace la oración, se dan a conocer las actividades del día y sus objetivos, se realizó la proyección de un video de alfabeto a abecedario indicando en nombre de cada grafía y el sonido correspondiente. Esta actividad fue concretamente conductual, los estudiantes relacionaban la grafía, el sonido y nombre de las letras, repitiendo estos según la indicación del video o la docente.

Como el tema general eran los medios de comunicación, en la semana se trabajó la letra “m”, se realizaron diferentes actividades buscando dicha consonante, en diferentes contextos: en anuncios publicitarios, en el comercio existente en el barrio, en los nombres de los compañeros; realizando el análisis de cómo sonaba la letra con cada vocal y escribiendo diferentes palabras que inician con estas sílabas. Algunos estudiantes pasan y escriben en el tablero las letras que corresponden a cada palabra y los compañeros deciden si esa es la letra que sigue para formarlas correctamente, finalmente la docente leía las palabras que habían escrito, realizando las correcciones de manera oral para que ellos evocaran la grafía correcta, en el cuaderno los estudiantes transcribieron las palabras del tablero, inicialmente cómo las escribían los compañeros y luego con las correcciones, luego realizaban el dibujo correspondiente a cada palabra.

Como actividad de evaluación de la propuesta se entregó a cada estudiante cuatro viñetas con una secuencia del cuento “caperucita roja” de los Hermanos Grimm, ellos debían escribir la historia, mostrando el avance en los procesos escriturales.

La actividad realizada con los padres consistió en la entrega de los link o ligas de internet, para ver los videos de cuentos, discutirlos en familia y generar algún tipo de evidencia (cartelera, dibujos, escritos, entre otros). De los nueve estudiantes de la prueba, seis estudiantes realizaron las actividades con los padres, ellos escribieron en una hoja aparte y los estudiantes transcribieron en la hoja donde presentaron la evidencia, a los otros tres estudiantes, los padres les hicieron la tarea y no tuvieron la oportunidad de exponer su trabajo a los compañeros, ya que la actividad debía ser realizada por ellos.

Algunos padres se mostraron muy entusiasmados, acompañaron a sus hijos en la actividad y en general la presentación de los trabajos fue buena, pero otros padres, los de tres estudiantes más exactamente, ayudaron a sus hijos en la lectura de los cuentos, pero no realizaron las actividades de escritura. Durante la evaluación de la actividad que se realizó en casa, la totalidad de estudiantes contestaron las indagaciones de la docente, y narraron el cuento que más le había gustado, evidenciando la comprensión de las lecturas realizadas Smith (1980), citado por Dubois (1991).

4.3. Método de evaluación de la intervención

El grupo de trabajo constó de 9 estudiantes escogidos intencionalmente, tomados como una muestra representativa (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), puesto que en la selección se tuvo en cuenta los estudiantes que asistieron con mayor frecuencia, ya que en la institución existe una problemática general, y es que los estudiantes faltan a clases con regularidad, debido a problemas de salud, climáticos o familiares. Los niños se encuentran entre los 5 y 6 años de edad, las circunstancias familiares son diferentes, por lo cual se realizó una entrevista delimitando las características socio-culturales de las familias (anexo 2), y con ritmos de aprendizaje diferentes, para que no hubiese sesgo en los resultados.

El método con el que se evaluó la intervención fue la observación directa además de las entrevistas (Stake, 2004), se realizó una encuesta a los padres para conocer sus condiciones socioeconómicas y su perspectiva hacia las habilidades lecto-escriturales de sus hijos. Se realizó el análisis de la propuesta de acuerdo a los resultados obtenidos por instrumentos diagnósticos, las encuestas (tabla 1) antes de la implementación del proyecto y la revisión de los teóricos que apoyan la propuesta.

Tabla 1. Resultados de la encuesta

		N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7	N8	N9	
Unidad Familiar	Padre										
	Madre						X		X		
	Ambos padres	X	X	X	X	X		X		X	
Hábitos Lectores	Cuentos	X	X	X	X			X			
	Libros										
	Otros									X	
Percepción Lecto-escritora	¿Su hijo lee?	Si					X	X		X	
		No	X	X	X	X	X		X		
	¿Su hijo escribe?	Si	X	X	X	X	X	X	X	X	
		No									
	¿Puede usted leer lo que su hijo escribe?	Si	X	X	X	X	X	X	X	X	
		No									X
Medios Tecnológicos	¿Aprende con ellos?	Si		X	X	X	X	X	X	X	
		No	X		X						
	¿Qué medios tecnológicos usan?	Celular	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Televisión	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		PC	X		X	X	X		X	X	X
		Portátil							X		
		Tableta			X				X		
		Video juegos	X			X	X		X		
Otros											
¿Poseen internet?	Si	X	X	X	X			X	X		
	No					X	X			X	
¿Quién apoya el proceso académico?	Padre	X	X	X	X					X	
	Madre	X	X	X			X	X	X	X	
	Otros					X	X		X		

Fuente: Elaboración propia.

5. Resultados

Dentro de la etapa diagnóstica se hace evidente la falencia de los estudiantes en la lectura inferencial, puesto que realizaron descripción de las imágenes y verbalizaron los imaginarios de lo que allí sucedía, pero se mostraron inseguros y dispersos, ante las indagaciones de la docente, acerca de lo que no estaba plasmado en las imágenes.

Debido a la falta de agilidad en algunos estudiantes y el poco tiempo para la realización de estas actividades por las dinámicas de la institución, no se permitió la fluidez en el avance del proyecto sin embargo al momento de la elaboración del documento se había trabajado la letra “m” y se inició con medios de comunicación como el teléfono y el televisor y las actividades con la letra “t”; pese a esto en algunos casos los estudiantes se apropiaron de los conceptos y realizaban seudolecturas, de textos cercanos como: que decía en las carteleras de la institución, cuando era la fecha de vencimiento del refrigerio, que decía en las circulares enviadas a los padres, narración de cuentos, entre otras.

Se evaluó la motivación, concentración e independencia que los estudiantes mostraron durante la implementación de la propuesta (anexo 3). Las evaluaciones cualitativas (observación directa) y cuantitativas realizadas a los estudiantes consistente en una sencilla prueba escrita, tanto en la etapa diagnóstica, como en la etapa de resultados. Se realizó observación directa del proceso (anexo 4).

Durante el desarrollo del proyecto de innovación se realizó una entrevista a los padres de familia con el fin de conocer los procesos de acompañamiento en la lectura y así mismo conocer más a fondo sobre la problemática detectada, e indagar con respecto a las ideas que se tienen en los hogares hacia la lectura, para esto se tomó una muestra de 9 estudiantes. La entrevista evidenció que el 22% de hogares estaba conformado solo por uno de los padres y el otro 78% por ambos padres, sin embargo se pudo identificar que el 34% el proceso académico es apoyado solo por la madre inclusive si el padre vivía con ellos, el padre apoyaba el proceso sólo en un 11% y ambos padres participaban de este proceso en un 44% y contrario a la percepción inicial solamente en el 11%, el acompañamiento académico era realizado por terceras personas; también se evidenció que en los hogares se leía en un 66% y 34% no realizaban ninguna clase de lectura, en las familias lectoras la mayoría, 72% leían cuentos y el 28% otra clase de lecturas, el 66% de las familias entrevistadas cuentan con el servicio de internet y el 78% creían que a través de tecnología se puede aprender, por otro lado pensando en la viabilidad de utilizar medios tecnológicos como elementos de apoyo los padres contestaron que los implementos tecnológicos que más utilizan son: el celular un 100%, el computador un 72%, la televisión un 100% y la *tablet* un 22%.

La implementación del proyecto fortalecimiento de procesos lecto-escritos en primera infancia a través de *b-learning*, consolidó procesos tanto de lectura como de escritura en los estudiantes, superando etapas del garabateo y pre silábicas, como se evidencia en los análisis de los procesos escriturales de diagnóstico y post a la implementación del proyecto, pasando a etapas pre silábicas, silábicas y alfabéticas (Ferreiro y Teberosky, 2003). Esto dependió del ritmo de aprendizaje de los estudiantes, evidenciando los alcances del proyecto en tan poco tiempo.

En el análisis de la implementación del proyecto es conveniente tener en cuenta algunas de las premisas con las que se inició este proyecto, respecto a los preconceptos de que los estudiantes de preescolar van desarrollando, procesos casi innatos de lectura inferencial e imágenes esto se vio reflejado en los resultados obtenidos en la tabla de análisis 3; actividades por 3 componentes y la tabla de Observación directa de clase siendo estas clases de lectura las bases, para la iniciación a la lectura y a la comprensión lectora (Aparicio y Mantilla), por lo cual se hace evidente que el fortalecimiento de la lectura inferencial y la lectura de imágenes debe ser una constante en el desarrollo de las clases, siendo el *b-learning* una propuesta asertiva y motivante para los estudiantes.

El desarrollo de procesos en la comprensión lectora es importante los estudiantes, avanzaron en procesos de lectura inferencial, viéndose reflejado en la tabla de observación de clase. Se ha encontrado que la comprensión de lectura en el nivel inferencial es importante para identificar información no explícita en los textos, ayuda a encontrar secuencias lógicas de información y recuperar información. No poseer ciertas habilidades para comprender inferencialmente puede provocar problemas en la comprensión de lectura. Las habilidades de comprensión tiene sus inicios en el lenguaje oral por lo cual pueden empezar a identificarse tempranamente ciertas dificultades y trabajar en el entrenamiento de estas (Marmolejo y Jiménez), con un trabajo constante y motivante con la lectura inferencial se logran procesos de comprensión lectora, de atención, de conocimiento lingüístico, todos estos imprescindibles puesto que forman parte de las herramientas que adquieren los niños y las niñas para hacer una actividad lectora exitosa.

La comprensión lectora vista desde la teoría de que el estudiante sólo comprende el texto cuando es capaz de interpretar lo que allí dice y lo expresa con sus propias palabras referido esto al hecho de entender lo que la docente lee, ya que los estudiantes están iniciando apenas con la decodificación. Evidenciando estos procesos en la tabla de análisis y en la guía de observación. Smith apoya esta teoría ya que destaca “el nivel interactivo de la lectura al afirmar que en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto” citado por Dubois, refiriéndose no sólo a la lectura inferencial, que aporta a la comprensión lectora sino también al acto de lectura que resulta de, no sólo descifrar los códigos lingüísticos, sino el de la interacción de lo que se entiende en la lectura con sus conocimientos previos.

6. Discusión y Conclusiones

La implementación de la propuesta tuvo gran acogida entre los padres de familia, aunque no contaban con computador o servicio de internet en sus hogares, se esforzaron por responder a las actividades virtuales que debían realizar en casa, demostrando esto un logro significativo en el acompañamiento a sus hijos.

De acuerdo a los resultados de la encuesta a padres es evidente que la mayoría de ellos apoyan los procesos lectores de sus hijos, reconociendo en estos procesos su importancia.

Los padres que en un principio pensaban que la tecnología no contribuía en los procesos de aprendizaje de sus hijos, cambiaron de opinión, viendo las posibilidades que encontramos en el recurso virtual.

En la implementación de la propuesta mediante la observación directa se evidenció que para los estudiantes de primera infancia es motivante involucrar la tecnología en este

caso el computador, para desarrollar procesos lecto-escriturales tanto en el aula como en sus hogares.

La utilización del computador en los procesos lectores evidenció la motivación por participar en las tareas diseñadas para éste fin, comprobado esto en el interés por realizar preguntas acerca de las actividades, las respuestas asertivas a los cuestionamientos realizados por la docente, el deseo de continuar hablando del cuento.

El proyecto impactó de manera positiva en el colegio, al punto de que algunos docentes que no utilizaban los computadores con los que la Secretaría de Educación Distrital dotó la institución, iniciaron el trabajo con éstos e implementaron algunas de las actividades que se realizaron con los estudiantes de preescolar, fomentando la apropiación y el interés por los procesos y proyectos realizados en la institución; con éste espacio se ganó además el interés en los niños llevándolos a ser constructores de su propio aprendizaje, mejorando los procesos lecto-escritos.

La falta de recursos tecnológicos en algunos hogares no fue impedimento para que los estudiantes accedieran a las actividades virtuales que se les sugirieron. Aunque se está en la era de las tecnologías aún hay niños de los llamados “nativos digitales”, que debido a las difíciles condiciones económicas, lo más cercano a la tecnología es el televisor, por lo cual este proyecto fue de gran motivación y apoyó significativamente sus procesos, además que fue un gran acercamiento al uso del computador en situaciones reales.

Sugerencias para la propuesta e implementación de futuros proyectos:

El ambiente de aprendizaje *b-learning* es un modelo que favorece el trabajo con los niños y niñas de primera infancia y en la red se encuentran propuestas adecuadas para el trabajo con los estudiantes, además que existen software para las diferentes dimensiones que se desarrollan en preescolar. Aunque el tiempo de implementación fue corto se fortalecieron procesos lecto-escritos, que se van a evidenciar en un mediano y largo plazo, por lo cual es importante involucrar a los docentes de primaria en el proyecto, para que éste trascienda en la institución.

Dentro de las actividades que implican involucrar a los padres de familia, es importante realizar un taller de acercamiento y asesoramiento del trabajo que se está realizando y del uso de las TIC. Con modelos de aprendizaje *b-learning*, en estudiantes de primera infancia e inclusive en la primaria es posible desarrollar y fortalecer procesos de atención, memoria, desarrollo del pensamiento matemático, científico e inclusive socio afectivo, introduciendo normas de comportamiento además contribuir en la formación en valores.

Con este modelo de aprendizaje es posible desarrollar procesos comunicativos, argumentativos, propositivos, reflexivos e investigativos. Dado que el *b-learning* es un método que motiva a los estudiantes, y éste es uno de los aspectos más importantes en torno al aprendizaje, es uno de los métodos que debe fortalecerse en las instituciones educativas en todo los niveles; en Bogotá se están desarrollando procesos apoyados por la Secretaría de Educación Distrital y algunas Universidades para que los profesores aprendan a manejar programas educativos virtuales, empoderándolos de estos y así poder trabajar con los estudiantes en ambientes *b-learning*, Si bien no todos los docentes manejan la tecnología la idea es fortalecer estos aprendizajes y utilizar éstas de manera cotidiana.

Sería ideal continuar en el grado primero con los procesos iniciados con los estudiantes de preescolar comparado con los estudiantes que no iniciaron con este proceso y así corroborar las bondades del uso de las TIC en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Referencias

- Bajtín, M. (1998). *Estética de la educación verbal*. México: Siglo XXI.
- Carbonell, T. (2002). *La aventura de innovar*. Madrid: Morata.
- Coaten, N. y Marsh, G.E. (2003). *Blended e-learning*. Recuperado de <http://www.educaweb.com/>
- Dubois, M.E. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Dziuban, C.D., Hartman, J.L. y Moskal, P.D. (2004) *Blendedlearning educause center for applied research*. Recuperado de <https://net.educause.edu/>
- Escorsa, P. (1997). *Tecnología e innovación en la empresa. Dirección y gestión*. Madrid: Editorial UPC.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2003). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Garrison R. y Kanuka H. (2004). Blendedlearning: uncovering its transformative potential in highereducation. *2nd Quarter Journal*, 7(2), 95-125.
- Herold, B. (2014). *Flexible classrooms: blendedlearning 2.0?* Recuperado de: <http://www.blendedlearningnow.com/>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Paniagua, C. (2013). Tecnología en preescolar: de las iniciativas autogestionadas al diseño de aplicaciones educativas. *Educec Costa Rica*, 37, 1-13.
- Pérez Gómez. L.C. (2013). *Medialab Eafit, un ejemplo de innovación educativa*. Ruta Medellín. Recuperado de: <http://www.rutanmedellin.org/index.php/es/noticias/item/medialab-eafit-un-ejemplo-de-innovacion-educativa>
- Ramírez, M.S. (2011). *Transformando ambientes de aprendizaje en la básica, educación con recursos educativos abiertos*. México: Editorial Tecnológico de Monterrey.
- Ramírez, M.S. (2012). *Modelos y estrategias de enseñanza para ambientes innovadores*. México: Editorial Tecnológico de Monterrey.
- Ramírez, M.S. y Burgos, J.V. (2010). *Recursos educativos abiertos enriquecidos con tecnologías: innovación en la práctica educativa*. México: Tecnológico de Monterrey.
- Rodríguez, D. (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento: Una aproximación teórica. *Educar*, 37, 25-39.
- Solano, O. (2013). El aprendizaje combinado y el desarrollo de las habilidades requeridas para la comunicación escrita. *Revista Educare*, 17(3), 15-34.
- Stake, R. (2004). *Investigación con estudio de casos*. Barcelona: Morata.
- Tait, A. (1999). *The convergence of distance and conventional education. Some implications for policy. The convergence of distance and conventional education. Patterns of flexibility for the individual learner*. Nueva York: Routledge.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO.

Villareal, O.J. (2011). *Propuesta a niños de preescolar de la institución educativa distrital Floridablanca para el aprendizaje de valores mediante ambientes virtuales*. Recuperado de:
<http://repository.uniminuto.edu:8080/>

Anexo 1. Desarrollo Propuesta Innovadora

Instrumentos	Estudiantes		Profesores	Padres	Revisión de Literatura
	Observación directa	Escrito Dibujo	Entrevista	Encuesta	Análisis de datos
Categorías					
Lectura de imágenes	X	X	X		Aparici y Mantilla (1998)
Lectura Inferencial			X		Marmolejo y Jiménez (2006)
Comprensión Lectora	X	X	X	X	Smith (1980) y Dubois (1991)

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 2. Encuesta a Padres de Familia

Nombre del estudiante: _____

Nombre del padre: _____ Edad _____ Ocupación: _____

Nivel de Educación: _____

Nombre de la madre: _____ Edad _____ Ocupación: _____

Nivel de Educación: _____

- ¿Cómo está constituida su familia? _____
- Porqué es importante lectoescritura en preescolar? _____
- ¿leen en su casa? ____ ¿que leen? _____ ¿quien lee? _____
- ¿Que lee con su hijo? _____
- ¿Cree que su hijo lee? _____
- ¿Cree que su hijo escribe? _____
- ¿Cree que las cartas de su hijo se pueden leer? _____
- ¿Cree usted que con los medios tecnológicos se puede aprender? _____
- ¿Que aprenden? _____
- ¿Quien apoya en casa los procesos académicos de su hijo? _____
- Marque con X los medios tecnológicos que usan en su hogar:
Teléfono celular _ Televisión _ PC _Portátil _Tablet _ Video juegos _ ¿cuáles? _____
- ¿Qué uso le dan a esos medio tecnológicos?
Educativo ____ Recreativo ____ Comercial ____ Informativo ____
- Comparten en familia estos medios: Si ____ No ____ ¿Cómo? _____
- ¿Tiene servicio de internet en su hogar? Si ____ No ____

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3. Tabla de Análisis de Actividades por Componentes

ACTIVIDAD	MOTIVACIÓN	CONCENTRACIÓN	INDEPENDENCIA
Actividad A lectura del cuento “Choco encuentra una mamá” se realiza lectura: literal, inferencial, predictiva y descriptiva	El grupo en general se mostró motivado, evidenciado esto en la atención que prestaban, los comentarios que realizan y las respuestas asertivas a los cuestionamientos realizados por la docente.	Por la madurez del grupo en general mantiene la atención por periodos prolongados 30 a 40 minutos), Evidencian gran concentración tanto durante la lectura como en la realización del trabajo escrito	El 80% de los estudiantes demuestran independencia en su actitud frente a las actividades y en la realización de la actividad propiamente dicha, el otro 20% es muy dependiente constantemente solicitan aceptación de lo que están trabajando por parte de la docente y opinión de los compañeros.
Actividad B Se realizó la lectura del cuento “mi papá no apesta”, esta lectura se hizo de manera literal e inferencial.	El grupo estaba muy motivado, la lectura se realizó en torno a lo importante que son todas las profesiones y los oficios, Hubo gran participación de todos los estudiantes, aún de los que soy introvertidos y tímidos.	El 80% del total de estudiantes estuvieron muy concentrados tanto por las imágenes como también porque debían contar el cuento a sus padres y realizar el dibujo en casa, el 20% de los estudiantes estuvo disperso, mantuvieron la atención tan sólo por aproximadamente 10 minutos.	Este aspecto se evaluó, con respecto al trabajo realizado en casa, el 60% de los estudiantes realizaron la tarea de manera autónoma e independiente, el 30% de los padres realizaron el dibujo de acuerdo a lo que sus hijos les narraron, el 10% no realizó nada porque el estudiante no se acordó de todo el cuento, el otro 10% de padres se disgustaron y escribieron que ellos no apestaban porque se bañaban a diario.
Actividad C Creación oral de un cuento, a partir del software. “Aprendiendo con Pipo” De allí los estudiantes escogieron imágenes y con ellas iban narrando el cuento.	Los estudiantes estuvieron muy motivados, todos querían escoger la imagen en el computador, todos querían participar contando que seguía en la historia, en fin fue una actividad muy creativa y enriquecedora.	El 100% de los estudiantes estuvieron muy concentrados llevando el hilo de la historia, teniendo coherencia a lo largo de la narración.	el 100% de los estudiantes estuvieron muy independientes, cada cual aportó de manera individual y autónoma.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 4. Guía de Observación

	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7	N8	N9
Contesta asertivamente las preguntas relacionadas con la actividad		X	X	X	X		X	X	X
Lee imágenes y realiza relatos acerca de ellas			X	X	X	X	X	X	
Participa en la lectura inferencial de diferente textos		X	X		X				X
Con sus acciones demuestra avances en sus procesos lecto-escritos	X	X	X	X	X	X	X		X

Fuente: Elaboración propia.

Principios de la Formación Especializada del Director Escolar. Una Propuesta desde la Sistematización

Principles of the Specialized Formation of the School Principal. A Proposal from the Systematization

Pedro Valiente Sandó *
José Javier Del Toro Prada
Jorge González Ramírez

Universidad de Holguín

La formulación de un sistema de principios de la formación especializada del director escolar, para explicar teóricamente dicho proceso y ofrecer orientación metodológica que viabilice su realización práctica, constituyó el objetivo de una investigación cuya fundamentación teórica, concepción metodológica y resultados se exponen en este artículo. La estrategia metodológica para alcanzar dicho objetivo fue la sistematización de la experiencia teórica precedente relativa a la formación de los directores escolares, otros profesionales de la educación, directivos empresariales y otros grupos de recursos laborales, mediante el examen exhaustivo de una vasta literatura. Los principios establecidos fueron: a) el principio del vínculo entre la formación inicial del educador y la formación especializada (inicial y permanente) para la dirección escolar; b) el principio de la condicionalidad entre los referentes orientadores y la pertinencia social de la formación; c) el principio del enfoque sistémico, progresivo y planeado de la formación; d) el principio de la relación entre el contenido contextualizado de la formación, el trabajo cooperado en grupo y la atención diferenciada en el proceso formativo, y; e) el principio de la relación entre la sistematicidad de la evaluación y el mejoramiento cualitativo del proceso y los resultados de la formación.

Descriptor: Principios, Formación especializada, Dirección escolar, Sistematización.

The formulation of a system of principles for the specialized formation of the school principal, in order to explain this process theoretically and to offer methodological orientations that help putting this into practice, was the main concern of a research task; its theoretical framework, the methodological conception, and results are included in this article. The methodological strategy followed to reach such objective was the systematization of the preceding theoretical experience related to the formation of school principals, other professionals of education, enterprise executives, and other working staff. The systematization process involved a detailed revision of a wide range of bibliographical sources. The established principles are the following: a) the link between the initial formation of the educator and the specialized formation (initial and permanent) for school leadership, b) the conditioned character between the orientation referents and the social pertinence of the formation, c) the systemic, progressive, and planned approach of the formation, d) the relation between the contextualized content of the formation, the cooperative group work, and the attention to individual differences in the formative process, and e) the relation between the systematic character of evaluation and the qualitative improvement of the process and the results of the formation.

Keywords: Principles, Specialized formation, School leadership, Systematization.

Introducción

En las últimas décadas ha crecido el consenso sobre la necesidad de la formación especializada del director escolar (FEDE), en asociación con el reconocimiento del carácter profesional especializado de su actividad y de la consiguiente necesidad de su profesionalización y especialización, devenida del impacto que han tenido las reformas educativas, que han planteado nuevas exigencias a la actividad de este directivo educacional; así como de la especificidad de dicha actividad que, en las nuevas circunstancias, aumenta su complejidad.

La FEDE, a la que corresponde un papel decisivo en su profesionalización y especialización, puede entenderse como un proceso formal, intencional, consciente y dirigido, como un sistema de interinfluencias, y como el resultado del efecto sistemático y coherente de un conjunto de actividades organizadas, encaminadas a la adquisición y desarrollo de los conocimientos, habilidades y valores que posibilitan la conformación y consolidación de las competencias directivas que lo hacen apto para el desempeño adecuado de su actividad profesional de dirección (APD).

En Cuba, la década de los noventa del siglo veinte fue el punto de despegue para las investigaciones sobre este objeto y el desarrollo de acciones prácticas de formación que, basadas en la experiencia precedente, comenzaron a aprovechar los valiosos resultados teóricos y prácticos que se han ido obteniendo.

Ante la necesidad de comenzar a sistematizar los resultados investigativos alcanzados y estudiar experiencias investigativas desarrolladas en otros países, especialmente de Iberoamérica, desde el año 2012 se desarrolla el Proyecto de Investigación “Formación del Director Escolar”, auspiciado por la Universidad de Holguín, del que participan los autores de este artículo. El proyecto está dirigido a la sistematización de una concepción teórico-metodológica de la FEDE, que comprende fundamentos conceptuales generales, principios y referentes orientadores de dicha formación; así como una caracterización de los procesos pedagógico y directivo en que ella se concreta.

Los principios que se exponen en este artículo ocupan una posición especial de orientación teórico-metodológica dentro de la citada concepción. Coadyuvan a su sustentación en el orden teórico y constituyen una guía orientadora para la realización práctica de la formación como proceso que tiene naturaleza pedagógica y directiva.

1. Fundamentación Teórica

En la ciencia, la formulación y fundamentación de principios revela el alcance de mayores niveles de esencialidad en el conocimiento teórico de los objetos y fenómenos. Los principios son:

...ideas centrales, conceptos generales, punto de partida en la estructuración y exposición de la teoría científica, los que se convierten en la primera determinación de las ideas de una teoría y cumplen una función metodológica importante a la hora de explicar un nuevo conocimiento. (Kopnin, 1983, p. 383)

Los principios pueden cumplir dicha función metodológica, al ser contentivos de reglas y/o precisar ciertas implicaciones que deben tenerse en cuenta al momento de su aplicación. Tienen, por consiguiente, una relevante importancia práctica al posibilitar

que el conocimiento teórico sistematizado pueda ser utilizado en la optimización de los procesos que explican.

Por ser la FEDE un objeto de estudio joven son muy escasas y limitadas las propuestas específicas de principios, u otros postulados teóricos de carácter general, que puedan servir para explicar dicho objeto en su esencialidad y ofrecer pautas para su ejecución como proceso práctico.

En estas circunstancias, la formulación de una propuesta al respecto debe considerar entre sus antecedentes de mayor relevancia los estudios relacionados con la formación y desarrollo de los directores escolares, otros profesionales de la educación, directivos empresariales y otros grupos de recursos laborales, realizados en Cuba y otros países, algunos de los cuales incluyen el planteamiento de principios, u otros postulados teóricos de carácter general, que resultan valiosos para develar, desde la perspectiva teórica, relaciones esenciales presentes en el proceso de formación de los directores escolares.

En la literatura sobre Administración que se consultó son escasos los aportes que, en calidad de generalizaciones, expresen relaciones esenciales acerca de la formación y desarrollo de los recursos humanos, como objeto de estudio, y orienten teórica y metodológicamente su realización como proceso. No obstante, los autores precisan un conjunto de ideas esenciales de gran utilidad para formular una propuesta de principios de la FEDE.

Koontz y Weihrich (2008) identifican tres principios que atañen específicamente a la formación y desarrollo de los directivos:

- Principio de la capacitación y el desarrollo de los administradores, que postula: “Cuanto más se integren la capacitación y el desarrollo de los administradores con el proceso administrativo y los objetivos de la empresa, más eficaces serán los programas y actividades de desarrollo” (p. 758).
- Principio de los objetivos de capacitación, que establece: “A mayor precisión en la formulación de los objetivos de capacitación, más probabilidades habrá de lograrlos” (p. 758), apuntando, además, que la base para la precisión de esos objetivos es el análisis de las necesidades de capacitación.
- Principio del desarrollo continuo, que estipula: “Cuanto más se aplica una empresa en pos de la excelencia administrativa, más requiere que los administradores prosigan con su desarrollo personal” (p. 758).

Mace (1990), por su parte, plantea algunas ideas generales que son de valor para orientar la formación de los directivos y, por consiguiente, para la formación especializada de los directores escolares. Destaca el “aprender actuando” como “el método principal y básico para desarrollar las dotes y las capacidades de los ejecutivos” y la necesidad de “planear las fases de conocimiento laboral para los ejecutivos en potencia de nivel superior” (pp. 190-191).

Cuesta (2009), que propone “principios para la organización que aprende”, plantea algunas ideas de sumo interés: a) la consideración de la formación continua como sustento esencial de la gestión de competencias, b) la concepción de la formación para más de un puesto de trabajo, para laborar en grupos o equipos y para una cultura organizacional, c) la íntima vinculación que ha de tener la formación con el proyecto de

vida de las personas, d) la necesidad de establecer un ciclo de formación que incluye la determinación de las necesidades, la elaboración del plan de formación, su ejecución y su evaluación, y; e) la conveniencia de la definición de planes de carrera.

Asimismo, en trabajos que abordan la formación del director escolar, como objeto específico, se pueden encontrar “ideas rectoras” que resultan de gran utilidad a los fines de establecer principios de su formación especializada, en tanto ofrecen pautas teóricas y metodológicas que permiten explicar dicho proceso y pueden servir de guía para su realización práctica. Entre esas “ideas rectoras” vale la pena destacar:

- La importancia de comenzar la preparación para la dirección escolar durante la formación inicial (de pregrado) del docente, reconocida por autores como Brito y Plasencia (2011); Del Toro, Valiente y González (2014); Fernández (2002), Gómez (2010); Valiente, González y Del Toro (2013). Al respecto Gómez (2010) ha señalado:

El aprendizaje sobre las características, naturaleza de las organizaciones, el trabajo en equipo, la participación o la toma de decisiones, permitirá al profesorado incorporarse a la organización con una mayor predisposición hacia tareas colaborativas, así como participar de manera más productiva en tareas diferentes a las docentes desde un primer momento. (p. 169)

- La necesidad de la integración entre una formación inicial y una formación permanente (continua), como etapas que han sido denominadas con diversos términos: a) formación inicial y permanente (Gómez, Oliva y López, 2014; Sáenz y Debón, 1998); b) formación inicial y formación continuada (Caballero, 2003); c) formación inicial, formación para la función y formación en la función directiva (Gairín, 1995); d) sucesión de liderazgo, preparación, selección, inducción y desarrollo en el servicio (Bush, 2008); y e) formación pre-servicio, inducción y formación continua (Weinstein y Hernández, 2014).
- La concepción de la formación del director como específica y diferenciada de la del docente, dadas las particularidades que distinguen las tareas que cada uno debe desempeñar, idea sostenida por numerosos autores como Caballero (2003), Gairín (1995) y Sáenz y Debón (1998). Sobre el particular Bush (2008) ha dicho:

La perspectiva tradicional en muchos países es que el director de la escuela y el personal de mayor categoría solamente necesitan estar calificados y ser maestros de experiencia. Sin embargo, ahora emerge el reconocimiento de que el liderazgo es una profesión paralela si no aparte y requiere de preparación específica. (...) La designación de los directores de escuela sin preparación específica es un riesgo y no debemos jugar con la educación de los niños. (p. xi)

- La concepción de la formación a partir de considerar la condición de adultos de los directores como sujetos de aprendizaje, que permita aprovechar toda su educación y experiencia previa, la aplicación del conocimiento personal y la capacidad de liderar y dirigir, como ha sido planteado, entre otros autores, por Murillo, Barrio y Pérez-Albo (1999) y Valiente (2001).
- La conveniencia del diagnóstico de necesidades como condición previa a la realización del proceso de formación, criterio ampliamente reconocido por toda la comunidad de especialistas e investigadores del tema.
- La contextualización del contenido de la formación considerando, entre otros elementos, la multidisciplinariedad de su cuerpo teórico, el modelo de institución

educativa y de dirección establecidos, la realidad del lugar de trabajo, la introducción de resultados de investigaciones que favorezcan la mejora escolar, las fuerzas externas, la dinámica y el cambio que tiene lugar en el entorno; así como el desarrollo tecnológico y las políticas que le conciernen.

- La consideración de prioridades temáticas en el contenido, relativas a la preparación para: el ejercicio de un liderazgo eficaz, la gestión de recursos humanos, el despliegue de los roles y funciones específicas que competen a la APD del director escolar, el desarrollo de habilidades y capacidades directivas genéricas, la promoción del cambio, el aprendizaje de técnicas de gestión, el desarrollo de habilidades y actitudes sociales, entre otras expuestas en una multiplicidad de trabajos.
- La necesidad de una concepción metodológica especial en el proceso pedagógico de la formación que favorezca el reforzamiento del vínculo entre los directivos en formación, el intercambio de experiencias y posibles colaboraciones posteriores. En tal sentido se reconoce la “formación centrada en el análisis de las prácticas” como un enfoque especial a considerar (López y Sánchez, 1996; Nicastro, 2014; Poggi, 2001). De igual modo, se han identificado enfoques, métodos y formas de organización especializadas como son: los estudios de casos, el aprendizaje basado en problemas, los talleres interactivos, el aprendizaje en el terreno, la consultoría, los concursos de planes de negocio y el aprendizaje en el puesto, utilizados en programas de maestría en Administración de Negocios (MBA), Administración Pública (MPA) y Administración de Negocios con énfasis en Educación (MBA-Ed), desarrollados por universidades de Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Francia, Italia, Holanda, Suiza, España, China, Hong Kong, Corea del Sur y Tailandia, reconocidas internacionalmente por la calidad de sus programas de postgrado en el área de Administración. (Hallinger y Lu, 2013)
- El empleo de la evaluación como mecanismo para valorar el desarrollo y los resultados de experiencias de formación en curso y para la valoración de las habilidades, conocimientos y capacidad de desarrollo adquiridos por los participantes, como recomiendan Gairín (1995), Poggi (2001) y Valiente (2001), entre muchos autores. En referencia a este asunto, Lumby, Walker, Bryant, Bush y Björk (2009) recomiendan: “Promover mayor sensibilidad sobre la necesidad de que los modelos de evaluación de programas de preparación sean contextual y culturalmente relevantes” (p. 188).
- La necesidad de lograr una adecuada interrelación entre teoría y práctica. Sobre esta exigencia de la formación de los directores escolares, acerca de la que existe un amplio reconocimiento. Bush y Jackson (2002) enfatizan en la necesidad de una adecuada articulación entre teoría y práctica que permita a los directores incorporar los resultados de investigaciones al momento de tomar decisiones, y saber vincular sus problemas cotidianos con lo expuesto por diferentes teorías.
- La necesidad de retener, atender y desarrollar, con intencionalidad, el talento profesional de jóvenes con posibilidades para el liderazgo en las instituciones escolares. El reconocimiento de esta necesidad va siendo creciente y se concreta en experiencias específicas en países como Cuba, por medio del movimiento de la Reserva Especial Pedagógica, e Inglaterra, donde se aplica el Programa Nacional de Planificación de la Sucesión para las Escuelas (Rhodes y Brundrett, 2014). En

el caso de Cuba, el movimiento de la Reserva Especial Pedagógica, sustentado en la voluntariedad de sus integrantes, agrupa a aquellos docentes jóvenes con potencialidades para el ejercicio de cargos directivos en los distintos niveles de la estructura del sistema educativo, especialmente en los centros escolares. Sus integrantes son detectados y se incorporan al movimiento desde la formación inicial de pregrado en las carreras pedagógicas. Su razón de ser esencial es la preparación de sus miembros para la asunción de las referidas tareas directivas.

Otro antecedente importante a los fines de formular una propuesta de principios de la FEDE, se encuentra en un conjunto de trabajos de autores cubanos que han enunciado principios y otros postulados teóricos de carácter general, relativos a la formación y superación de directivos, docentes y otros grupos de recursos laborales, entre los que se incluyen algunos específicos para la formación de los directores escolares (cuadro 1).

Cuadro 1. Algunas propuestas de principios y postulados teóricos generales relativos a la formación de directivos, docentes y otros grupos de recursos laborales

PRINCIPIOS DEL CAMBIO EDUCATIVO (García et al., 1996) (Válidos para los procesos de autoperfeccionamiento docente)	
▪ Del aumento de la participación activa y democrática	▪ Del desarrollo y estimulación de la creatividad
▪ Del cambio de significado de la actividad	▪ De la motivación
PRINCIPIOS DE EDUCACIÓN AVANZADA (Añorga, 2001)	
▪ De la relación entre la pertinencia social, los objetivos, la motivación y la comunicación	
▪ Del vínculo entre la racionalidad, la creatividad y la calidad del resultado	
▪ Del carácter científico del contenido, la investigación e independencia cognoscitiva y la producción de nuevos conocimientos	
▪ De la relación entre las formas, las tecnologías y su acreditabilidad	
▪ Del vínculo de la teoría con la práctica en la formación de valores	
▪ Del enfoque de sistema y sus expresiones ramales, sectoriales, territoriales y comunitarios	
▪ De la condicionalidad entre la formación de pregrado, la básica y la especializada	
REGULARIDADES DE LA CONCEPCIÓN SISTÉMICA DE LA SUPERACIÓN DE LOS DIRIGENTES EDUCACIONALES (Valiente, 2001)	
▪ Entre el diseño, la pertinencia y la efectividad del proceso de superación	
▪ Entre la política para el diseño y ejecución de la superación y la concepción metodológica y el clima afectivo en el proceso de enseñanza – aprendizaje	
▪ Entre el carácter, contenido y contexto multivariado de la actividad directiva y el enfoque multidimensional e interdisciplinario de los objetivos y el contenido de la superación	
▪ Entre la modelación de la profesionalidad, la proyección individual de desarrollo del directivo, la personalización del currículo y la evaluación del desempeño	
PRINCIPIOS QUE RIGEN LA SUPERACIÓN DE LOS DIRECTORES DE ESCUELA (Valle, 2001)	
▪ De la atención diferenciada	▪ Del intercambio de experiencias
▪ De la búsqueda colectiva de soluciones a problemas modelados de la práctica escolar	▪ De la discusión de soluciones y la comprobación práctica de las mismas
REGULARIDADES DE LA DIRECCIÓN DE LA SUPERACIÓN DE LOS DOCENTES DE LA ESCUELA SECUNDARIA BÁSICA (Castillo, 2004)	
▪ Relación entre interdisciplinariedad, desempeño profesional e integración	
▪ Relación entre dirección de la superación desde la escuela, el trabajo cooperado en el grupo y la evaluación del desempeño profesional como variable de la evaluación de impacto.	
PRINCIPIOS DE LA SUPERACIÓN PROFESIONAL (Ginoris et al., 2005)	
▪ Diagnóstico continuo	▪ Diferenciación
▪ Sistemática	▪ Trabajo individual y grupal
▪ Carácter sistémico	▪ Retroalimentación
▪ Carácter integral	▪ Intercambio profesional
▪ Dirección social	

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 1. Algunas propuestas de principios y postulados teóricos generales relativos a la formación de directivos, docentes y otros grupos de recursos laborales. Continuación

PRINCIPIOS DE LA PREPARACIÓN Y SUPERACIÓN DE LOS CUADROS DEL ESTADO Y DEL GOBIERNO Y SUS RESERVAS (Consejo de Estado, 2010)
<ul style="list-style-type: none">▪ Del carácter general de la aplicación de la preparación y superación de los cuadros y sus reservas (en todos los sectores y niveles), acorde a la Política del Partido Comunista de Cuba, del Estado y del Gobierno.▪ De la preparación y superación de los cuadros y sus reservas como un proceso continuo (permanente), planificado (individualmente) y gradual (escalonado) se inicia durante el ejercicio de su profesión, con la identificación de sus potencialidades y capacidades para el liderazgo.▪ De la correspondencia de la preparación y superación de los cuadros y sus reservas con la planificación del país a largo plazo.▪ De la preparación teórica y práctica, la articulación armónica de los componentes de su contenido y el enfoque político- ideológico de la formación.▪ Del diseño de la formación en correspondencia con el perfil del cargo, el resultado de la evaluación del desempeño y la determinación de las necesidades de aprendizaje.▪ De la contextualización del contenido de la preparación a las condiciones generales y particulares de cada nivel, a las transformaciones que se produzcan y a las necesidades de los cuadros.▪ De la responsabilidad y el compromiso del cuadro con su superación, en especial con su autopreparación.▪ De la responsabilidad máxima que compete a los jefes de cada nivel de dirección con el desarrollo de la estrategia de cuadros▪ El término “cuadros” se utiliza para nombrar a aquellos “(...) trabajadores que (...) son designados o electos para ocupar cargos de dirección en la función pública, en los sistemas de las organizaciones económicas y unidades presupuestadas del Estado y del Gobierno” (Consejo de Estado, 1999, p. 1).
OTRAS PROPUESTAS
<ul style="list-style-type: none">▪ Del vínculo entre los referentes orientadores, la progresión planeada y la evaluación de la formación previa del director de centro docente en el contexto del movimiento de la Reserva Especial Pedagógica. (González, 2009)▪ Del vínculo entre la orientación referencial contextualizada, el diseño y ejecución contextualizados y la progresión cualitativa de la formación permanente de los directores escolares zonales del sector rural (Santiesteban, 2011)▪ De la unidad entre la pertinencia de los referentes de orientación, la integralidad en la proyección, el enfoque pedagógico y la sistematicidad de la evaluación. (Tamayo, 2011)

Fuente: Elaboración propia.

Una mirada particular a cada propuesta permite apreciar que en varios casos estas ponen el énfasis en la orientación del proceso pedagógico que concierne a la formación (Castillo, 2004; García et al., 1996; Valle, 2001) y otras, la mayor parte, se enfocan más a la orientación del proceso de dirección que le atañe (Añorga, 2001; Consejo de Estado, 2010; Ginoris et al., 2005; González, 2009; Santiesteban, 2011; Tamayo, 2011; Valiente, 2001). Lo anterior tiene que ver con el propósito que animó el planteamiento de cada conjunto de principios o regularidades, que forman parte de propuestas más generales, en la que la intencionalidad pudo estar centrada, de manera particular, en uno u otro de los procesos (pedagógico y directivo) inherentes a la formación de directivos educacionales, docentes u otros segmentos de recursos humanos.

El análisis permitió precisar, asimismo, que los elementos más recurrentes a que aluden los principios y regularidades contenidos en las propuestas estudiadas están asociados a:

- La necesidad de contar con referentes de orientación para el diseño y ejecución de la formación que aseguren su pertinencia, como pueden ser los resultados

del diagnóstico de necesidades, la modelación de cualidades ideales y el contenido de la APD, fundamentalmente.

- La atención diferenciada a los participantes en la formación.
- La contextualización del contenido de la formación y componentes que debieran ser considerados en el mismo.
- La sistematicidad de la evaluación en el proceso formativo.
- El enfoque sistémico, carácter progresivo e integralidad de la proyección y ejecución de la formación.
- El enfoque metodológico del proceso de formación.
- La vinculación entre teoría y práctica en la concepción de la formación.

La identificación de estos elementos de mayor recurrencia en el conjunto de propuestas estudiado, ofrece un marco teórico general de gran valor para la orientación (teórica y metodológica) de la FEDE, por lo que se constituyen en un referente principal para la propuesta de principios.

De igual forma, debe destacarse el valor de ciertos principios que, aunque no tienen una presencia recurrente, resultan referentes específicos de gran utilidad. Tal es el caso del “principio de la condicionalidad entre la formación de pregrado, la básica y la especializada” planteado por Añorga (2001), que constituye el precedente principal para el planteamiento de un principio que oriente la relación que debe darse entre la preparación para la dirección escolar que recibe el educador en su formación inicial de pregrado y la concepción y el contenido formativo de las etapas que incluye la FEDE (inicial y permanente).

2. Metodología

La formulación de un sistema de principios de la FEDE, para explicar teóricamente dicho proceso y ofrecer la orientación metodológica que viabilice su realización en la práctica, constituyó el objetivo de una tarea de investigación, desarrollada como parte del Proyecto de Formación del Director Escolar que encaminan los autores, cuya fundamentación teórica, concepción metodológica y resultados se exponen en este artículo.

La enunciación de nuevos principios en el sistema teórico de cualquier ciencia resulta siempre un asunto muy debatido, que exige el cumplimiento de una estrategia metodológica que asegure el máximo rigor científico y evite caer en una posición especulativa, carente de fundamentos convincentes.

Al respecto, Engels (como se citó en Valcárcel, 1998) planteó que de los principios no se parte “...sino que a los principios se llega, y una vez que la experiencia científica acumulada es lo suficientemente válida como para la formulación de un principio, este se convierte en premisa indispensable para el futuro desarrollo de cualquier proceso” (p. 111).

En consonancia con lo antes planteado, la estrategia metodológica seguida para alcanzar el objetivo propuesto en la investigación fue la de sistematización de la experiencia teórica precedente relativa a la formación de los directores escolares, otros profesionales de la educación, directivos empresariales y otros grupos de recursos laborales, mediante

el examen exhaustivo de la literatura disponible, para determinar en qué medida las propuestas existentes satisfacían las expectativas de la investigación; así como precisar ideas rectoras y pautas de carácter general que sirvieran de soporte al sistema de principios que debía formularse.

Para viabilizar la estrategia asumida se siguieron los siguientes pasos metodológicos sugeridos por Castañeda (2007): a) Análisis del grado de satisfacción de los sistemas de principios y otros postulados teóricos generales existentes, a la solución del problema investigado; b) Valoración de la consideración de los sistemas de principios existentes en las diferentes propuestas; c) Adopción de los principios que se consideran pertinentes para orientar teórica y metodológicamente la FEDE; d) Planteamiento de nuevos principios que permiten explicar nuevas relaciones y cualidades esenciales de la citada formación ; y e) Formulación de los principios que conforman la propuesta, considerando la definición de sus postulados esenciales, que expresan el modo en que explican la esencia del proceso de formación especializada, y el planteamiento de los requerimientos (implicaciones) que exige su utilización práctica y coadyuvan al cumplimiento de su función metodológica.

El proceso de sistematización y formulación del sistema de principios se desarrolló, básicamente, a partir de la utilización de métodos teóricos propios de la investigación educacional como el análisis y la síntesis, la inducción y la deducción, la modelación y el enfoque de sistema, empleados en estrecha unidad y correlación.

3. Resultados

A partir de la revisión analítica de las obras consultadas, se sintetizó el conjunto de ideas rectoras y elementos recurrentes resumidos en el apartado correspondiente a la fundamentación teórica. Se concluyó que estos, como totalidad, ofrecen un marco teórico general que se constituye en el referente principal para la propuesta de principios que se expone como resultado de la tarea de investigación.

Asimismo, se consideró que las propuestas más cercanas al objeto de estudio no satisfacían plenamente las expectativas de la investigación. No obstante, se asumió el valor de ciertos principios o postulados generales que, aunque no tienen una presencia recurrente, resultan referentes específicos de gran utilidad para la definición de principios particulares de la propuesta a modelar.

En consecuencia con lo anteriormente analizado, se proponen cinco principios de la FEDE a los que corresponde la función de orientar teórica y metodológicamente su diseño y ejecución, considerando su naturaleza pedagógica y directiva.

3.1. Principio del vínculo entre la formación inicial del educador y la formación especializada (inicial y permanente) para la dirección escolar

El proceso de formación para la dirección escolar se ha de iniciar durante la formación inicial (de pregrado) del profesional de la educación, en la que, junto a la preparación que recibe para la dirección del proceso educativo de los alumnos, debe adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y formarse en valores que le permitan la dirección de otros procesos que tienen lugar en la institución escolar, cuyo contenido rebasa los marcos de su accionar en el grupo (o grupos) en que se desempeñará como docente.

Aun cuando la actividad pedagógica profesional del docente tiene una naturaleza directiva, no basta con que el futuro educador sea preparado para el desempeño de las funciones y roles que conciernen específicamente a dicha actividad. Se requiere que, de manera intencionada, el modelo curricular de la formación incluya contenidos que lo preparen para desplegar funciones y roles que corresponden al contenido de la actividad profesional de otros cargos que forman parte de la estructura organizativa de la escuela (subdirectores, jefes de ciclos, jefes de grados, jefes de departamentos, profesores principales, etc.).

De este modo, la formación de pregrado del profesional de la educación se erige en el basamento necesario para la formación especializada (inicial y permanente) del director escolar, en la que el énfasis de la formación se enfoca hacia la preparación para el desempeño de las funciones y roles que corresponden al contenido de su actividad profesional de dirección. La calidad de la formación lograda en el pregrado constituye, por tanto, una variable esencial para una mayor eficacia en la formación especializada.

El cumplimiento de este principio tiene, entre otras implicaciones:

- La consideración de la preparación para la dirección escolar como una estrategia curricular (eje transversal) de la formación inicial del profesional de la educación, que sirva de marco a la inclusión y tratamiento de contenidos seleccionados y el desarrollo de actividades específicas, dirigidos a ese propósito, de un modo gradual, en los diferentes años de la carrera.
- La utilización del contenido que incumbe a la APD de los diferentes cargos y responsabilidades presentes en la estructura de dirección de la institución educativa, como un referente importante para determinar el contenido de la preparación para la dirección escolar, durante la formación de pregrado.
- La retroalimentación sistemática, por medio de acciones de evaluación, del contenido formativo dirigido a la preparación para la dirección escolar en el diseño curricular de la formación inicial del educador.
- El diagnóstico preciso de la preparación para el ejercicio de las funciones directivas escolares que recibió el futuro directivo escolar durante su formación de pregrado, como un referente de orientación fundamental en la definición del contenido de la formación especializada, particularmente en su etapa inicial.

3.2. Principio de la condicionalidad entre los referentes orientadores y la pertinencia social de la formación

La pertinencia social de la formación especializada de los directores escolares se puede definir como la capacidad de respuesta de las acciones (programas, sistemas, estrategias, etc.) de formación (inicial o permanente), que se diseñan y desarrollan, a las necesidades sociales relevantes presentes y perspectivas y a las exigencias que de ellas se derivan para la política educacional, el funcionamiento del sistema educativo, las instituciones escolares, y el proceso de dirección de estas últimas.

Dicha pertinencia sólo puede alcanzarse si la concepción del proceso de formación toma en cuenta, y aprovecha al máximo, la información que sobre dichas necesidades proveen los referentes orientadores de la formación. La utilización eficaz de esta información asegura el carácter intencionado y consciente del proceso formativo.

Los referentes orientadores de la formación son las fuentes proveedoras de información que se utiliza como insumo para su diseño. La información obtenida desde dichas fuentes está relacionada, entre otros elementos, con: a) las directrices (políticas) que orientan la formación; b) lo que debe hacer el director como parte de su labor directiva: su actividad profesional de dirección; c) las cualidades “ideales” que debería reunir el director para desarrollar con efectividad el contenido de su APD y; d) el estado real de su preparación y desempeño profesional. La pertinencia de la concepción del proceso de formación de los directores escolares está condicionada por la suficiencia y oportunidad de la información que se tenga sobre los elementos antes mencionados y de su empleo efectivo en el diseño y ejecución de dicho proceso.

El cumplimiento de este principio atañe tanto al proceso pedagógico de la FEDE, para cuya dirección sus conductores deben considerarlos en la concepción de las acciones que tienen a su cargo desarrollar; como al proceso de dirección que es inherente a dicha formación, en el que los gestores deben tomarlos en cuenta para la concepción de la formación del grupo de sujetos a quienes va dirigido un programa específico de formación.

Son implicaciones importantes del cumplimiento de este principio:

- La obtención de información desde todos los referentes, dada la especificidad de la que cada uno de ellos aporta: exigencias sociales al proceso directivo y al desempeño de sus conductores, el contenido de la actividad directiva escolar, las cualidades que deben poseer quienes la llevan a cabo y, el estado de la preparación y el desempeño de quienes la ejercen o ejercerán.
- La triangulación de la información obtenida desde todos los referentes orientadores, como condición previa necesaria para la definición de los objetivos y el contenido de la formación especializada.
- La modelación de procedimientos o metodologías que viabilicen la obtención de la información desde los referentes orientadores.

3.3. Principio del enfoque sistémico, progresivo y planeado de la formación

Este principio, que compete particularmente al proceso de dirección de la formación de los directores escolares, parte de reconocer que la formación de los directivos escolares tiene un carácter específico y diferente de la formación de los docentes, que es un proceso complejo, a largo plazo, que requiere de una variedad de recursos e involucra una diversidad de actividades.

El principio postula que la FEDE ha de concebirse desde el enfoque de sistema, como un proceso continuo, de desarrollo progresivo (escalonado, gradual, por etapas) y compromiso personal, que exige ser planeado para asegurar el éxito de su realización.

Su materialización en el diseño y ejecución de la formación especializada de los directores escolares tiene, entre otras implicaciones:

- La articulación adecuada entre el contenido de la preparación para la ejecución de tareas directivas en la institución escolar que tiene lugar durante la formación del educador, en el pregrado, y la formación especializada para la dirección escolar.

- El logro de una relación sistémica entre la formación inicial y permanente, como etapas de la formación especializada para la dirección escolar.
- La planeación en sistema de las actividades (colectivas e individuales) que conforman el diseño de las acciones de formación (estrategias, programas o sistemas de formación).
- El establecimiento de niveles en las etapas de la formación especializada (por los que han de transitar los sujetos participantes), en los que se prevén objetivos y contenidos cuya complejidad aumenta de manera creciente.
- La planeación individual de la formación como expresión de la conjunción entre las exigencias sociales al desempeño del director escolar y las necesidades individuales de cada sujeto participante, sin dejar de considerar su proyecto personal de vida.
- La planeación colectiva de la formación como respuesta a las exigencias sociales y a las necesidades grupales de los sujetos participantes en las acciones de formación.

3.4. Principio de la relación entre el contenido contextualizado de la formación, el trabajo cooperado en grupo y la atención diferenciada en el proceso formativo

El contenido de este principio está más vinculado al contenido pedagógico del proceso de FEDE. Sus implicaciones están más relacionadas, por tanto, con la concepción metodológica de las actividades formativas y conciernen, básicamente, a la selección del contenido a abordar en las mismas, a los métodos y formas organizativas para su tratamiento en el contexto grupal y a la necesidad de ofrecer un espacio adecuado para la satisfacción de las necesidades educativas individuales de los participantes y el despliegue de sus potencialidades.

La selección del contenido en el proceso de formación del director escolar debe asegurar su contextualización. Ello significa que ha de satisfacer tanto las exigencias sociales a la dirección de las instituciones escolares como las necesidades grupales e individuales de los participantes. Debe propiciar, además, la búsqueda de respuestas a los problemas más apremiantes que están presentes en el entorno laboral de los sujetos en formación.

Una selección pertinente del contenido de la formación presume, por consiguiente, una utilización oportuna y suficiente de la información que proveen los referentes orientadores de la formación y el conocimiento profundo de la problemática del contexto laboral de los participantes en las acciones de formación.

La contextualización del contenido de la formación no podrá ser, por tanto, un proceso estático, sino flexible, en el que las prioridades temáticas consideradas en los programas de formación sean sometidas a una actualización sistemática.

La dinámica del proceso pedagógico durante las acciones formativas debe contribuir a elevar la preparación individual de los participantes, en los objetivos previstos, a partir del aprovechamiento de las posibilidades que ofrece el trabajo cooperado grupal para la solución de problemas y el planteamiento de tareas que resulten significativas para todos.

El trabajo cooperado en grupo, para el tratamiento del contenido contextualizado de la formación y la atención diferenciada en el proceso formativo, exige entre otros requerimientos:

- La concepción de la formación a partir de considerar la condición de adultos de los sujetos de aprendizaje (con todas las implicaciones que ello supone) que permita aprovechar su preparación y experiencia previa.
- La consideración de la formación como un proceso de cambio, lo que implica la utilización de los principios que promueven su desarrollo eficaz.
- La concepción de la formación como un proceso de autoperfeccionamiento docente, entendido “como una actividad autotransformadora que presupone el cambio del docente centrado en el dominio y comprensión profunda de los fines y naturaleza de su actuación profesional, incluyendo los mecanismos que facilitan su cambio sistemático y su autoanálisis” (García et al., 1996, p. 19).
- La creación del compromiso y el sentido de pertenencia individual con el grupo y con la necesidad de buscar soluciones en el marco del proceso de formación, mediante el trabajo cooperado, a las problemáticas que limitan el desempeño individual y grupal para la labor de dirección escolar y pueden afectar (o afectan) sus resultados.
- La creación de la capacidad de trabajo colaborativo en el grupo, lo que implica el establecimiento y consolidación de relaciones grupales estrechas y eficaces, que abran el camino a la colaboración.
- La concertación colectiva de las actividades a desarrollar en el proceso de formación, lo que incluye la definición de los objetivos a alcanzar y la selección del contenido a abordar en dichas actividades.
- La combinación de formas organizativas que aseguren una adecuada interrelación entre teoría y práctica.
- La utilización de métodos y procedimientos de enseñanza-aprendizaje especiales que posibiliten el intercambio de las experiencias propias, el conocimiento personal de los miembros del grupo y la “confrontación con el conocimiento intelectual” (Castillo, 2004), durante el tratamiento del contenido de las actividades de formación.

3.5. Principio de la relación entre la sistematicidad de la evaluación y el mejoramiento cualitativo del proceso y los resultados de la formación

La evaluación se constituye en un medio esencial para la gestión de la calidad del proceso de formación del director escolar. La sistematicidad de su aplicación supone considerarla, desde su propia gestación, en todos los momentos del proceso formativo, en cada uno de los cuales cumplirá funciones específicas.

La evaluación tendrá la misión de producir información caracterizadora y valorativa sobre el diseño de la formación (evaluación preactiva), el proceso de su ejecución (evaluación interactiva) y sus resultados (evaluación postactiva). Entre estos últimos tienen un lugar relevante los que competen a las transformaciones (en el corto, mediano y largo plazo) que se producen en la preparación y el desempeño individual de los sujetos

participantes, como consecuencia del efecto de las acciones formativas, y aquellos que están relacionados con el impacto de la formación en el desarrollo y desempeño organizacional.

La aplicación de este principio ha de estar también presente en el proceso pedagógico de la FEDE, del cual la evaluación es un componente reconocido que tiene entre sus funciones aportar información sobre la eficacia (cumplimiento de los objetivos) de las acciones de formación, que debe ser utilizada por gestores (directivos superiores) y conductores (facilitadores) para actuar en su mejoramiento.

El cumplimiento de este principio presume:

- El diseño del proceso de evaluación en cada uno de los momentos en que esta debe efectuarse (antes, durante y después del desarrollo de las acciones formativas), lo que supone proyectar sus objetivos, definir su contenido, determinar los métodos, instrumentos, fuentes y mecanismos para la recogida de datos y la obtención de información, entre otros requerimientos.
- La utilización de la información producida por la evaluación en la adecuación y el rediseño de los programas, sistemas y acciones de formación previstas; así como de los planes individuales de formación y desarrollo de los directores implicados.

4. Discusión y Conclusiones

La expansión de experiencias formalizadas y otras acciones prácticas dirigidas a la formación de los directores escolares y el crecimiento significativo de los estudios relacionados con este objeto, que se ha producido en paralelo, han conllevado a una notable acumulación de conocimientos que requieren ser sistematizados.

La sistematización de este amplio arsenal de saberes teóricos y prácticos, desde la perspectiva de la ciencia, supone el planteamiento y argumentación de relaciones esenciales que son inmanentes al proceso de formación del director escolar como objeto de estudio.

La propuesta de principios antes presentada, sustentada en la sistematización de la experiencia (práctica e investigativa) precedente, representa un intento que puede ser valioso para el mejor conocimiento del proceso estudiado a partir de la construcción de un sistema teórico ordenado, aun no existente. Hay que considerar que una gran parte de los conocimientos atesorados proviene de estudios en que la estrategia de investigación ha estado basada en el estudio de casos, y por tanto, no se conciben como conocimientos generalizables.

Los principios expuestos constituyen un componente fundamental de la concepción teórico-metodológica de la FEDE que se modela desde el Proyecto de Investigación que desarrollan los autores. Coadyuvan a ofrecer un marco teórico y metodológico que permite la realización pertinente de los procesos (pedagógico y directivo) en que se concreta dicha formación. Poseen, por consiguiente, una función transformadora por cuanto su aplicación consecuente contribuye al mejoramiento cualitativo de los procesos que son inherentes a este tipo particular de formación.

En tanto son generalizaciones teóricas derivadas de la sistematización de la “experiencia científica acumulada”, cumplen, a la vez, una función gnoseológica y una función metodológica. Develan relaciones esenciales que son explicativas del contenido de dicho proceso formativo y constituyen, por consiguiente, uno de los cimientos principales de su basamento teórico. De otro lado, al constituir “premisa indispensable para el futuro desarrollo de cualquier proceso”, ofrecen orientaciones indicativas de las implicaciones que tiene la realización de la FEDE como proceso práctico.

A diferencia de otras propuestas precedentes que privilegian la atención de alguno de los procesos o elementos específicos que conciernen a la formación del director escolar, el sistema de principios formulado aborda en su integralidad tanto al proceso pedagógico como al proceso directivo que atañen a dicha formación.

Los principios propuestos tienen también un carácter socio-histórico concreto y son, por tanto, susceptibles de reconceptualización y adecuación en las condiciones de cada contexto, en consonancia con las demandas que cada momento histórico le plantea a la formación de los directores escolares, devenidas de las crecientes exigencias sociales a los sistemas educativos y las instituciones que los conforman.

Referencias

- Añorga, J. (2001). *La Educación Avanzada*. La Habana: Academia.
- Brito J. y Plasencia, A. (2011). Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Cuba. En J. Gairín y D. Castro (Eds.), *Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas. reflexiones y experiencias en Iberoamérica* (pp. 67-78). Santiago: Red de Apoyo a la Gestión Educativa.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. Londres: Sage.
- Bush, T. y Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership. International perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 30(04), 417-429.
- Caballero, J. (2003). La necesidad de formación de los directores escolares en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6(1), 1-12.
- Castañeda, A. (2007). *Modelación de la formación de habilidades manuales para la tornería en los estudiantes de las especialidades de la familia mecánica de la Educación técnica y profesional*. Tesis doctoral. Instituto Superior Pedagógico José de La Luz y Caballero. Holguín (Cuba).
- Castillo, T. (2004). *Un modelo para la dirección de la superación de los docentes desde la escuela secundaria básica*. Tesis doctoral. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana (Cuba).
- Consejo de Estado de la República de Cuba (1999). *Decreto ley 196. Sistema de trabajo con los cuadros del estado y del gobierno*. La Habana: Autor.
- Consejo de Estado de la República de Cuba (2010). *Perfeccionamiento del sistema de trabajo con los cuadros y sus reservas. Anexo 6*. La Habana: Autor.
- Cuesta, A. (2009). *Tecnología de gestión de recursos humanos*. La Habana: Félix Varela.
- Del Toro, J., Valiente, P. y González, J. (2014). *La preparación para la dirección escolar en la formación inicial del docente: resultados de un estudio diagnóstico en una universidad pedagógica cubana*. Holguín: Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero.

- Fernández, M. (2002). Formar para la dirección escolar: por qué, cuándo, cómo... *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 6(1-2), 1-12.
- Gairín, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: CIDE.
- García, L., Valle, A. y Ferrer, M. (1996). *Autoperfeccionamiento docente y creatividad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ginoris, O. (enero, 2005). Diseño estratégico de la superación profesional docente y técnico-docente de la educación general, politécnica y laboral en la provincia de Matanzas. Ponencia presentada en el *Congreso Internacional Pedagogía 2005*. La Habana, Cuba.
- Gómez, A. (2010). *La formación inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. Huelva (España).
- Gómez, A., Oliva, N. y López, J. (2014). La indefinición del modelo español de formación de líderes escolares. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 135-150.
- González, J. (2009). *Modelo para la dirección de la formación previa del director de centro docente desde el movimiento de la reserva especial pedagógica*. Tesis doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero. Holguín (Cuba).
- Hallinger, P. y Lu, J. (2013). Preparing principals: what can we learn from MBA and MPA programmes? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 435-452.
- Koontz, H. y Wehrich, H. (2008). *Administración. Una perspectiva global*. La Habana: Félix Varela.
- Kopnin, P. (1983). *Lógica dialéctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- López, J. y Sánchez, M. (1996). Formación de directores escolares basada en el análisis de su práctica. En *AA.VV, Dirección participativa y evaluación de centros*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Lumby, J., Walker, A., Bryant, M., Bush, T. y Björk, L. (2009). Research on leadership preparation in a global context. En M. Young, G. Crow, J. Murphy y R. Ogawa (Eds.), *Handbook of research on the education of school leaders* (pp.157-189). Nueva York: Routledge.
- Mace, L. (1990). *Promoción y formación de ejecutivos*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Murillo, F., Barrio, R. y Pérez-Albo, M. (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: CIDE.
- Nicastro, S. (2014). La formación de directores. Un modelo centrado en el análisis de las prácticas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 119-133
- Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Buenos Aires: IPE/UNESCO.
- Rhodes, C. y Brundrett, M. (2014). Reteniendo el talento de liderazgo en las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 191-207.
- Sáenz, O. y Debón, S. (1998). La formación del director escolar en España. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(1), 1-22.
- Santiesteban, R. (2011). *La dirección de la formación permanente de los directores escolares zonales del sector rural*. Tesis doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero. Holguín (Cuba).

- Tamayo, A. (2011). *La dirección de la supervisión educativa a los institutos preuniversitarios por la estructura municipal de educación*. Tesis doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero. Holguín (Cuba).
- Valcárcel, N. (1998). *Estrategia interdisciplinaria de superación para profesores de ciencias de la enseñanza media*. Tesis doctoral. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. La Habana (Cuba).
- Valiente, P. (2001). *Concepción sistémica de la superación de los directores de secundaria básica*. Tesis doctoral. Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero. Holguín (Cuba).
- Valiente, P., González, J. y Del Toro, J. (2013). *Fundamentos para la elaboración de una concepción teórico-metodológica de la formación especializada del director escolar*. Holguín: Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero.
- Weinstein, J. y Hernández, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas*, 13(3), 52-68.