



Red Iberoamericana
de Investigación
sobre Cambio
y Eficacia Escolar

issn: 1696-4713



Julio 2013
Volumen 11, número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/vol11num3.htm>

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

F. Javier Murillo

EDITORAS

Cynthia Martínez-Garrido
Verónica González

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)
Marcela Román, CIDE / Universidad Alberto Hurtado
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

Difusão das Perspectivas Teóricas da Aprendizagem na Formação de Administradores.	5
<i>Thales Batista y Anielson Barbosa.</i>	
Estrategias Organizacionales en Universidades de Corte Tecnológico para Prevenir la Deserción Estudiantil.	31
<i>M^a Teresa de la Garza-Carranza, Elsa R. Balmori-Méndez y Mónica Galván-Romero.</i>	
Una concepción investigativa en el aula. Sus efectos en el aprendizaje escolar.	59
<i>Milagros Mederos Piñeiro</i>	
Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad que demarca el Modelo Educativo de la EAN.	79
<i>Diana Raquel Benavides Cáceres y Gloria María Sierra Villamil</i>	
Ética en investigación de educación y la resolución 196/96: una realidad brasileña.	111
<i>Sônia Siquelli</i>	
Auto-conocimiento de los estilos de aprendizaje, aspecto esencial en la actividad de estudio.	123
<i>Yamiley Cañizares y Anselmo L. Guillén</i>	
La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo.	139
<i>Julián Luengo y Geo Saura</i>	
A educação para a cidadania em Angola: O papel da Educação para a Cidadania no Bem-Estar. Estudo realizado com a Comunidade da província de Luanda.	155
<i>Amélia Cazalma, Luis Picado, Tomás Sola Martínez y Ricardo Viseu Ferreira</i>	

Difusão das perspectivas teóricas da aprendizagem na formação de administradores

Dissemination of the theoretical perspectives of learning in the formation of managers

Thales Batista de Lima*
Anielson Barbosa da Silva**

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Este artigo objetiva caracterizar as perspectivas de aprendizagem utilizadas pelos docentes no ensino de disciplinas de formação profissional no curso de Administração da Universidade Federal da Paraíba/Brasil. A educação de adultos, a aprendizagem autodirecionada e transformadora foram as perspectivas teóricas utilizadas para compreender o fenômeno, pois podem oportunizar reflexões sobre a introdução de estratégias de ensino mais criativas e inovadoras para o ensino em Administração. O estudo utiliza uma abordagem qualitativa e foi realizado com docentes do Curso de Graduação por meio da realização de entrevistas em profundidade. Os resultados do estudo revelam questões acerca do papel do docente na aprendizagem do discente, do incentivo pela prática reflexiva e crítica, da maturidade do aluno e do aprendizado emancipatório do aluno. Portanto, percebe-se a necessidade de discutir as perspectivas teóricas que vão orientar a aprendizagem dos alunos e subsidiar o planejamento das ações acadêmicas do curso.

Palavras-Chave: Aprendizagem, Teorias, Formação de Administradores, Educação Superior.

This article aims to characterize the learning approach used by teachers in the teaching of professional formation subjects in the Management course from the Universidade Federal da Paraíba/Brazil. Adult education, self-directed learning and transformative theoretical perspectives were used to understand the phenomenon, whereas can create opportunities for reflection on the introduction of more effective teaching strategies more creative and innovative teaching in Management. The study uses a qualitative approach and was conducted with teachers in graduate course researched, through an in-depth interview. The results reveal issues about the role of teachers in student learning, the encouragement of critical and reflective practice, the maturity of the student and the student's emancipatory learning. Therefore, it is clear that there is a need to discuss the theoretical perspectives that will guide the students' learning and help the course of academic activities planning.

Keywords: Learning, Theories, Administrators Formation, Higher Education.

*Contacto: thalesbatista@gmail.com

**Contacto: anielson@uol.com.br

Introdução

O processo de aprendizagem se tornou mais complexo, o que tem ampliado a discussão sobre o papel do docente como um facilitador em sala de aula, incentivando os estudantes ao senso crítico, criativo e reflexivo. Uma análise das discussões sobre a atuação da educação no desenvolvimento de profissionais com capacidade para criticar, articular, refletir, contextualizar e aplicar os conhecimentos absorvidos revela que os processos educacionais percorrem lentamente para uma perspectiva construtivista, que possibilita uma visão mais global a respeito dos contextos atuais, acompanhando o ritmo das mudanças contemporâneas.

Educar profissionais para administrar organizações, capacitando-os para o enfrentamento das responsabilidades e desafios presentes, requer possivelmente a busca de novos modelos e processos de ensino que suscitem uma transformação do pensamento e possibilitem o tratamento das dimensões econômicas, éticas, políticas, sociais e ambientais. Uma educação com este enfoque envolveria, simultaneamente, além do desenvolvimento técnico-profissional, o desenvolvimento político-social e a reflexão crítica desses profissionais, por meio de processos formais ou informais, já que ambos estão interligados (Moraes, 2000).

O ensino em Administração se torna um processo mais difícil e desafiador com o distanciamento latente entre a teoria e a prática, uma vez que grandes pontes das teorias administrativas apresentam características da concepção tradicional da ciência, desconsiderando a complexidade das realidades pelas quais as teorias devem ser aplicadas. As teorias da organização, por vezes, se encontram em um campo de conflitos históricos em que diferentes línguas, abordagens e filosofias lutam por reconhecimento e aceitação (Reed, 2007). Schon (1983) salienta que é preciso romper com a ideia ortodoxa de uma única ciência e restabelecer as conexões entre teoria e prática para entender de forma efetiva o que os gestores realmente fazem, para torná-los não apenas usuários, mas os *designers* da ciência da Administração.

O conhecimento da realidade do ensino em Administração é fundamental, pois suas estratégias de ensino carecem de metodologias andragógicas, já que ainda prevalece o ensino expositivo e com a passividade do aluno na interação em sala de aula (Pimenta e Anastaisou, 2002). Nesse sentido, este artigo objetiva caracterizar as perspectivas de aprendizagem utilizadas pelos docentes no ensino de disciplinas de formação profissional no curso de Administração da Universidade Federal da Paraíba/Brasil.

O referencial teórico apresentado a seguir discute as perspectivas de aprendizagem de adultos que estimulam a criatividade, a criticidade e a reflexividade no processo de formação profissional. Em seguida, descreve-se o percurso metodológico utilizado para a realização da pesquisa para, posteriormente, apresentar os resultados do estudo. As considerações finais suscitam algumas reflexões sobre a difusão das teorias da aprendizagem no ensino de Administração.

1. Referencial teórico

As raízes da teoria da educação de adultos focalizam nas experiências da aprendizagem individual, a consciência crítica e libertadora da aprendizagem emancipatória e da teoria crítica de Habermas, bem como o desenvolvimento dos indivíduos por meio da melhoria

da qualidade educativa do seu ambiente (Freire, 1981; Knowles, 1980; Lindeman, 1926). Estas questões-chave desempenham um papel relevante no desenvolvimento da educação de adultos ou, especificamente, da andragogia.

A andragogia é um termo que pertence a educação de adultos e que surgiu no século XIX na Europa, e foi reconhecido em 1927 nos Estados Unidos. Porém, seu aprofundamento ocorreu na década de 60 por meio dos estudos de Malcolm Knowles. Para alguns teóricos, ela é vista como uma teoria, mas para outros é um conjunto de pressupostos e métodos relacionados a um processo de apoio na aprendizagem dos adultos. Essencialmente, a andragogia é uma linha de pensamento sobre como trabalhar com alunos adultos (Knowles, 1980; Lindeman, 1926; Merriam e Brochett, 2007).

Kelly (2006) ressalta que a pedagogia é a ciência de educar crianças e frequentemente usada como sinônimo de ensino. O termo pedagogia engloba a formação centrada de professores. Na definição da autora, a andragogia evoluiu e agora se refere à educação centrada no aluno, sendo considerada a primeira teoria de aprendizagem especificamente para adultos, pois parte do pressuposto que os adultos aprendem de maneira diferente das crianças porque eles tiveram mais experiências de vida e são autodirigidos.

Além disso, Reynolds (1999) reforça a ideia da andragogia inserida em um processo de aprendizagem, na qual os aspectos do ambiente de aprendizagem não só afetam o modo como as pessoas aprendem, mas é uma fonte de aprendizagem. Com isso, os valores, as crenças e os discursos que são aceitáveis dentro da instituição ou organização são transmitidos pelo contexto, geralmente reforçando os sistemas de valores relevantes para a sociedade.

Knowles (1980) identificou várias hipóteses relevantes para a educação de adultos, tais como: o aluno adulto e maduro é autodirecionado e aprende melhor por meio de métodos experimentais; adultos entram para a atividade educacional centrados na vida, em tarefas ou no problema de orientação para a aprendizagem e os motivadores mais potentes para adultos são internos, como a auto-estima, reconhecimento, melhor qualidade de vida, autoconfiança e auto-realização; por fim, os adultos têm uma necessidade de aplicar os conhecimentos recém-adquiridos ou habilidades para suas circunstâncias imediatas e a aprendizagem deve ser vista como uma parceria entre professores e alunos, cujas experiências devem ser usadas como um recurso.

As hipóteses citadas por Knowles já são advindas de um aprofundamento dos pressupostos surgidos na década de 20 por Eduard Lindeman. Seus estudos serviram de suporte para as futuras pesquisas acerca do tema da educação de adultos. Lindeman (1926) já afirmava que os adultos são motivados a aprender na medida em que experimenta a satisfação de suas necessidades e interesses, a orientação de educação de adultos está centrada na vida e, por isso, as unidades apropriadas para organizar seu programa de aprendizagem envolvem situações de vida e não disciplinas. Ele também já mostrava que a experiência é a fonte mais rica para o adulto aprender.

O contexto histórico e sócio-cultural da educação é reconhecido como um elemento chave na compreensão da natureza da educação de adultos. Para facilitar o entendimento da educação de adultos, Merriam (2008) e Miller (2002) sugerem inserí-la em um fenômeno multidimensional para permitir uma maior amplitude nas fontes de conhecimento, de tal forma que aumente a interação entre aluno e professor e promova uma maior sensibilização para a aprendizagem.

Percebe-se que os educadores de adultos devem se esforçar para não serem vistos como o "professor", mas sim trabalhar para servir como um "facilitador". A noção de educadores como facilitadores da aprendizagem é derivada de trabalhos de psicoterapeutas humanísticos e conselheiros como Carl Rogers (Beavers, 2009; Brookfield, 1986; Cranton, 2006; Knowles, 1975, 1980).

Para Dewey (2001), a educação e a aprendizagem são os elementos-chave do processo ao longo da vida. Dessa forma, Chien (2004) explicita a filosofia da educação de adultos como um favorecimento ao autodirecionamento implícito nos estilos de aprendizagem de maneira independente. Observa-se que ao longo da vida o indivíduo aprende por meio do seu autodirecionamento e da troca de experiências. Os princípios da andragogia indicam que os adultos gostam de aprender e, portanto, são fundamentalmente construtivistas na natureza. Os adultos preferem explorar, conceituar, experienciar e praticar em sua própria maneira e em um contexto relevante (Byrne, 2002).

Para Illeris (2003), os adultos aprendem o que é significativo para sua aprendizagem, aproveitam os recursos existentes na sua aprendizagem e tomam a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem. Os adultos também não estão muito dispostos a aprender algo que não estão interessados ou não enxergam o significado ou importância. De qualquer forma, normalmente eles só aprendem parcialmente e de forma distorcida ou com uma falta de motivação, cujo aprendizado se torna extremamente vulnerável ao esquecimento ou à aplicação em situações que não são subjetivamente relacionadas ao contexto de aprendizagem.

Merriam e Caffarella (1991) apontam que fatores contextuais podem permitir ou inibir a educação de adultos e há a necessidade de entender melhor as variáveis que acontecem nesse processo, bem como determinar as discrepâncias entre as expectativas dos alunos adultos e o impacto do ambiente atual nos seus resultados de aprendizagem, até porque cada um deles desenvolve seu próprio trajeto ou potencial idiossincrático.

O futuro do campo da educação de adultos deve envolver as questões éticas e a prática reflexiva. Para tanto, é necessário a disposição dos adultos para direcionar as ações de seu aprendizado (Merriam e Brockett, 2007). Os argumentos de Freire (1979, 1981) também são fundamentais para o desenvolvimento da andragogia, pois ele questiona se a educação é para todos, o que suscita a necessidade de uma reavaliação do sistema financeiro dado ao ensino e aos recursos humanos e sociais responsáveis pela elitização da educação, limitando o alcance de sua equidade. Na próxima seção, discute-se o papel da aprendizagem autodirecionada como determinante na educação de adultos.

1.1. Aprendizagem Autodirecionada

O desenvolvimento das capacidades da aprendizagem autodirecionada talvez seja o principal objetivo da educação de adultos. Brookfield (1986) analisa que este autodirecionamento é geralmente definido em termos de comportamentos ou de atividades de aprendizagem explícita ao invés de procedimentos internos e disposições mentais. Então, esta forma de aprendizagem pode ocorrer nas instituições educativas formais fora de seus limites e não acontece necessariamente de maneira isolada, pois os alunos podem recorrer a ajudantes e recursos que auxiliem em suas atividades de aprendizagem.

Para Merriam e Caffarella (1991), o conceito de aprendizagem autodirecionada é caracterizado como multifacetado, pois os modelos descritos desse tipo de aprendizagem envolvem um processo de ensino e aprendizagem, assim como um atributo pessoal dos

alunos. Na verdade, os estudos da aprendizagem autodirecionada ainda não apresentam uma definição universal, pois carecem de um maior aprofundamento e convergência de entendimentos entre autores. Entretanto, Cranton (2006) e Ellinger (2004) mostram que esse tipo de aprendizagem tem influenciado o conceito da aprendizagem de adultos no campo teórico e prático da educação por mais de três décadas.

Assim, a aprendizagem autodirecionada, desenvolvida por Knowles, focaliza na forma como os adultos podem aprender de maneira independente. A pessoa passa a ser o condutor do seu processo de aprendizagem. Para tanto, Knowles (1975) conceitua a aprendizagem autodirecionada como um processo em que

Os indivíduos tomam iniciativa, com ou sem ajuda de outros, no diagnóstico de suas necessidades de aprendizagem, formulando objetivos de aprendizagem, identificando os recursos e materiais necessários, escolhendo e implementando as estratégias adequadas, assim como avaliando os resultados da aprendizagem (p. 18).

Brookfield (1986) ressalta que a aprendizagem autodirecionada enfatiza a autonomia e a independência, mas nem todo adulto demonstra total controle sobre sua aprendizagem, na qual um autoconhecimento de suas características individuais se torna um dos objetivos primordiais pela busca da realização da aprendizagem autodirecionada. Deve-se ter o cuidado com a autoconfiança exagerada, pois pode excluir estímulos e recursos externos, assim como o estado de introspecção pode inibir o indivíduo a uma autossuficiência intelectual. Por isso, os adultos devem buscar a maturidade por meio de aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades em contato com fatores contextuais externos. Diante do exposto, Brookfield (1986:48) afirma que “os alunos percebem e codificam os estímulos de forma individual, idiossincrática, e, nessa medida, todas as atividades de aprendizagem são caracterizadas por um grau de independência”.

Merriam e Caffarella (1991) ressaltam que este tipo de aprendizagem depende de uma série de variáveis como, por exemplo, o ambiente da aprendizagem, o estímulo da pessoa em aprender, a capacidade de lidar com suas competências, a experiência com o conteúdo que será aprendido, entre outros fatores.

A aprendizagem autodirecionada é percebida como uma das formas mais comuns para viabilizar a aprendizagem ao longo da sua vida. As pessoas complementam essa aprendizagem com o aprendizado recebido em contextos formais. Por outro lado, um dos princípios da aprendizagem ao longo da vida é o de dotar as pessoas com as habilidades e competências necessárias para conduzir a sua própria "auto-educação", além da conclusão da escolaridade formal. Então, a aprendizagem autodirecionada pode ser considerada simultaneamente como um meio e um fim na educação ao longo da vida (Candy, 1991).

Por fim, Cranton (2006) comenta que a aprendizagem autodirecionada se torna um elemento-chave para o desenvolvimento dos elementos da teoria da aprendizagem transformadora, que não é apenas uma teoria em andamento em termos de como as pessoas estão pensando e elaborando sobre ela.

1.2. Aprendizagem Transformadora

A perspectiva de transformação tem sido o foco principal da educação de adultos por mais de três décadas (Fullerton, 2010). Um teórico com o nome de Jack Mezirow desenvolveu uma teoria que engloba o desenvolvimento de adultos, a teoria crítica, a ação e reflexão social, denominada de aprendizagem transformadora. Para Parkes (2001), essa teoria incorpora a crença de que a perspectiva de significado pessoal de um adulto evolui e expande, tornando-o mais adaptável e capaz de obter benefícios com a

experiência. Ao situar a sua perspectiva teórica no paradigma construtivista, Mezirow (2000) definiu uma estrutura de referência como um conjunto de suposições e expectativas por meio do qual filtra as impressões dos sentidos e que oferece o contexto para a geração de significados.

O conceito de aprendizagem transformadora é aquele que na definição de Mezirow (2000) explica a experiência do estudante com o aprendizado que muda ou altera o ponto de vista fundamental ou o quadro de referência, além de enfatizar a perspectiva do professor e do aluno. Dessa forma, Mezirow et al., (1990, 2009) desenvolveram a teoria da aprendizagem transformadora ao longo das últimas décadas para compreender como a aprendizagem emancipatória pode promover mudanças na construção da realidade pelas pessoas.

A teoria da aprendizagem transformadora objetiva transformações conscientes nos quadros de referência dos indivíduos, por intermédio da reflexão crítica sobre pressupostos construídos de modo acrítico. Pessoas com diferentes estilos de aprendizagem, estilos cognitivos e traços de personalidade podem assimilar e reconstruir as estruturas de referências de maneira distintas. Esta teoria envolve a aprendizagem em contextos formais e informais, dirigindo-se à interseção entre o individual e o social, dimensões coexistentes e igualmente importantes, já que os indivíduos constituem-se em uma sociedade (Cranton, 2006).

Mezirow (2000) sugere que existem algumas fases que os adultos passam quando ocorre a aprendizagem transformadora. Estas fases são: um dilema desorientador; um exame de consciência envolvendo sentimentos de medo, raiva, culpa ou vergonha; uma avaliação crítica das hipóteses; reconhecimento de que a própria insatisfação e o processo de transformação são compartilhados; a exploração de opções para novos papéis, relações e ações; o planejamento de um curso de ação; a aquisição de conhecimentos e habilidades para implementar os planos de ação; tentativa provisória de novos papéis; desenvolvimento de competências e auto-confiança em novos papéis e relações; e a reintegração na sociedade a partir de um novo esquema ou perspectiva de significado. Cranton (2006) ressalva que essas fases nem sempre ocorrem sequencialmente e algumas podem ser omitidas ou levarem mais tempo do que outras para aparecerem.

A partir dessa descrição das fases, pode-se perceber que a aprendizagem transformadora focaliza em como os adultos aprendem por meio de novos significados em suas estruturas de referências que orientarão as suas futuras ações. Portanto, há três elementos principais da teoria da aprendizagem transformadora propostos por Mezirow, que são: perspectivas de significado, domínios de aprendizagem e os tipos de reflexão.

Com relação às **perspectivas de significado**, ou seja, a estrutura de referência que é a maneira como vemos as coisas, as nossas realidades construídas, ele identifica três diferenças. A primeira é chamada de epistêmica e se refere aquilo que a pessoa sabe e como ela a conhece. Isso inclui os estilos de aprendizagem e preferências que não mudam facilmente. A segunda, sócio-linguística, diz respeito às normas sociais e culturais. Estas são hábitos profundamente enraizados, que não são simples de colocar em primeiro plano para a consideração de uma forma que poderia levar à transformação. A terceira é a perspectiva de significado psicológica, que quer dizer como a pessoa se vê como indivíduo. Estes podem ser resgatados em experiências da infância e não podem ser facilmente acessível ao seu eu consciente (Cranton, 2006; Mezirow, 1990, 2000, 2009).

Mezirow (1990, 1991) alega que as perspectivas de significado determinam as condições essenciais para interpretar um significado para a experiência. Assim, uma perspectiva de significado seletivamente ordena o que se pretende aprender, assim como a forma de aprender. Cada perspectiva de significado contém uma série de esquemas de significado. Um esquema de significado é o conhecimento específico, crenças, juízos de valor e sentimentos que se articulam em uma interpretação. Logo, Chan (2008) atenta que os esquemas de significado são as expectativas e manifestações concretas da orientação habitual do indivíduo para compreender as expectativas gerais até as específicas que norteiam suas ações. Com isso, o resultado final da aprendizagem transformadora é que as velhas estruturas de significado são examinadas para decidir se continuam as mesmas ou se abrem espaço à formação de uma nova perspectiva de significado.

Em relação aos **domínios de aprendizagem**, Mezirow (1991) delimita três domínios: o domínio da aprendizagem instrumental é relacionado ao conhecimento empírico do paradigma positivista, cuja ação é comandada por regras técnicas. A aprendizagem instrumental envolve uma previsão sobre as coisas e eventos observáveis. O segundo domínio é o da aprendizagem comunicativa relacionado com o interesse cognitivo da prática, de modo a identificar como as pessoas aprendem enquanto adultos. Este domínio envolve valores, crenças e sentimentos e estabelecem as normas sociais a serem seguidas por meio de códigos simbólicos de comunicação. O terceiro domínio, da aprendizagem emancipatória, implica a auto-reflexão crítica, possivelmente levando a transformações dos esquemas de significado ou de suas perspectivas. Este último domínio envolve a forma como o indivíduo constrói a sua própria história, seus papéis e expectativas sociais. Os domínios de aprendizagem instrumental e comunicativa podem trabalhar juntos e interagir entre eles. Já o domínio emancipatório pode trabalhar em conjunto com qualquer um desses domínios, bem como pode trabalhar de forma independente (Mezirow, 1990; Cranton, 2006).

O terceiro elemento da teoria da aprendizagem transformadora envolve a **reflexão** que, para Mezirow (1990), é classificada em três tipos: conteúdo, processo e premissas. A reflexão do conteúdo se preocupa com “o que saber”; a reflexão do processo com o “como saber” e a reflexão das premissas com o “por que se precisa saber”. Destaca-se que tanto a reflexão de conteúdo, de processo e das premissas estão presentes nas três perspectivas de significado como também em todos os três domínios de aprendizagem (Cranton, 2006; Mezirow, 1990, 1991).

Portanto, o processo de aprendizagem pode ser realizado por meio da reflexão e do discurso racional, atendendo aos fundamentos de suas crenças. O discurso racional deve ser visto como uma forma especial de diálogo para promover a aprendizagem reflexiva. Aliás, Lindeman (1926) e Brookfield (1986) alertam que a reflexão crítica é um caminho para integrar e reintegrar significado, experiência, perspectiva e informação, e facilita o desenvolvimento cognitivo e moral.

Cranton (2006) acredita que o educador pode criar condições para a ocorrência da transformação, mas a experiência de transformação de cada pessoa é única e singular. Ainda afirma que um programa só pode ser bem sucedido se todos os alunos se beneficiarem com a implantação do programa e souberem aproveitá-lo. No processo de formação é necessário compreender os processos de aprendizagem para melhorar os métodos de ensino embasados na andragogia, envolvendo as diferentes perspectivas teóricas da aprendizagem. Para tanto, é fundamental a compreensão do estilo de aprendizagem dos alunos, uma vez que oferecem subsídios para aprimorar as práticas do ensino superior, tornando o aprendizado significativo para o professor e o aluno.

Portanto, essa perspectiva transformacional recebe influência da aprendizagem autodirecionada, pois envolve uma transição de alunos passivos para alunos ativos, capazes de definir significados e obter novas perspectivas sobre si mesmo (Fullerton, 2010). No campo da educação em administração, o conhecimento e a difusão dos pressupostos dessas perspectivas teóricas pode tornar a aprendizagem mais significativa e transformadora.

2. Método

A partir da delimitação da visão subjetiva da realidade preconizada pelo paradigma interpretativo, esta pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, que não é um conjunto específico de técnicas, mas uma abordagem para compreender fenômenos sociais (Morgan e Smircich, 1980). O contexto desta pesquisa é a Universidade Federal da Paraíba, em especial, o Curso de Graduação em Administração, localizado no Campus I dessa Instituição de ensino superior, em João Pessoa – Paraíba/Brasil. Este curso tem 48 anos de existência e é responsável pela formação de alunos para atuar nas diversas áreas afins da Administração.

Os sujeitos da pesquisa são professores de disciplinas de formação profissional em Recursos Humanos, Logística, Estratégia, Marketing, Produção, Sistema de Informação e Finanças. Além dessas disciplinas, foi incluída a disciplina Teoria das organizações, pois aborda aspectos essenciais para a formação do aluno em Administração. Optou-se por essas disciplinas porque são as que abordam diretamente os conteúdos relacionados ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a formação de um administrador.

Participaram da pesquisa 6 docentes homens e 4 mulheres; um deles tem pós-doutorado, 7 são doutores e 2 são mestres. O tempo de atuação como docente é bem diversificado, variando entre menos de 5 anos e acima de 30 anos. Verifica-se que enquanto alguns estão no início da carreira docência, outros já estão na fase final. Com relação ao tempo de atuação na UFPB, pode ser considerado um corpo docente bem recente, uma vez que existem professores que estão na instituição há menos de 1 ano. Dentre os professores entrevistados, o que trabalha há mais tempo na UFPB não passa de 15 anos.

Salienta-se que os nomes dos professores não serão identificados. Nos resultados da pesquisa, eles são identificados como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10. A coleta dos dados ocorreu por meio da realização de uma entrevista em profundidade, que tem como objetivo principal compreender os significados que os entrevistados atribuem às questões e situações relativas ao tema de interesse (Godoi, 2006). Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra.

O método de análise dos dados utilizado neste estudo foi a análise compreensiva e interpretativa seguindo os seguintes passos (Silva, 2005): transcrição na íntegra das entrevistas; criação de protocolos de codificação a partir da leitura das entrevistas. É nesse momento que as falas começam a ser codificadas. Como esta pesquisa foi realizada com professores, utilizou-se o seguinte código: “PN.n”, onde P = Professor; N = Número do professor entrevistado e n = número do discurso.

Após essa etapa, teve início a definição das categorias temáticas, terceira etapa do processo de análise compreensiva interpretativa. Essas categorias foram estabelecidas conforme a relação percebida entre os discursos e determinado aspecto conceitual.

Merriam (2009) afirma que as categorias são elementos conceituais que abrangem vários relatos que convergem para tal categoria.

A análise desses discursos resulta em significados, última etapa do processo de análise. Esse processo de identificação dos significados ocorreu por meio da consideração de palavras que expressam algum sentimento como, frustração, desestímulo e decepção, bem como palavras e frases relatadas pelos docentes pesquisados que se relacionam com os aspectos teóricos estudados.

3. Resultados da pesquisa

3.1. Papel do Docente na Aprendizagem do Discente

O papel do docente é fundamental no processo de aprendizagem, uma vez que a forma como ele conduz a turma afeta as perspectivas de aprendizagem dos estudantes. Desse modo, os resultados da pesquisa revelam que o papel do docente é multidimensional, contribuindo para a formação de um cidadão e age como um facilitador ou orientador. Os professores entrevistados caracterizam a prática, o exemplo e a cidadania como bases elementares para o exercício da docência.

*Eu acho que o papel é **multidimensional** (...) eu acho que na graduação a gente deve formar o aluno em primordialmente, em um **aspecto técnico**, vinculado a uma função técnica que ele desempenhará na sociedade [PI.1]*

*No meu entendimento não é só acadêmico. Eu acho que o professor trabalha com uma **formação de cidadania**, sabe? (...) é o ser humano que a gente tem que trabalhar. A gente tem que trabalhar com **princípios** e também com **exemplos** que possam servir de norte para os alunos [PII.1]*

*A primeira parte que eu acho que considero mais importante é a questão de **exemplo e ética**, antes da própria questão de **formação do conteúdo**. (...) Isso é o papel do professor, tem que passar o conteúdo técnico para que o aluno saia dela profissionalizante e passar também o aspecto ético [PV.1]*

*Eu acho que o docente ele é mais um **orientador**, principalmente em se tratando de **aluno adulto**. Um aluno jovem ou criança o professor é um **ensinador** (...) mas o aluno adulto eu acho que não, o professor deveria ser somente um orientador, um encaminhador, aquela pessoa que **conduz** [PVIII.1]*

*Na minha concepção eu entendo que o docente hoje é um **facilitador de conhecimento**. É a pessoa que vai tentar fazer uma ligação entre **experiência, mercado e conhecimento** e promover alguns **debates e diálogos**. (...) Tentar debater algumas situações à luz da **teoria**. Pra isso, eu acho que o docente tem que ter certa **capacitação de mercado** para poder fazer essa **interação** [PIX.1]*

*Eu entendo que o papel do docente não é apenas na formação profissional do aluno, mas eu sempre bato na tecla que a gente está falando de **cidadão**, então, a gente tem que partir para a educação geral do aluno, pois eles vêm de **culturas, formações e bases familiares diferentes** [PX.1]*

Percebe-se, pelos discursos, que há algumas divergências nas prioridades referentes ao papel do docente, bem como há complementaridade sobre o significado. Porém, as conceituações sobre o papel do docente, por vezes, desconsideram os fatores contextuais inerentes a esse papel, pois os resultados revelam alguns fatores contextuais que impactam na forma como eles ensinam os seus alunos, o que leva ao não exercício desse papel na ação profissional.

Um dos professores afirma que o papel é multidimensional, mas enfatiza apenas o aspecto técnico a ser passado para o aluno. Enquanto outros argumentam que o papel é mais que a técnica, mas formar o aluno considerando-o um cidadão que deve ter

princípios e valores éticos na sua profissão futura como administrador. Observa-se que alguns professores dão ênfase ao aspecto humano para formar os estudantes. Para tanto, o docente tem que ser exemplar para os alunos, de tal maneira que contribua para a formação ética e cidadã. Moraes (2000) argumenta que educar administradores requer modelos de ensino que provoquem a transformação de pensamento, de forma que possibilite o tratamento de dimensões sociais e éticas para desenvolver os estudantes em uma formação que não seja puramente técnica, mas que valorize o desenvolvimento político-social e a reflexão crítica dos estudantes.

Um dos professores reforça essa ideia ao afirmar que é importante o professor ter uma visão de mercado até para que ele possa articular melhor a teoria com a prática. E que esta prática seja advinda de suas próprias experiências no mercado, uma vez que ajuda o aluno a assimilar melhor o conhecimento repassado. Para Rodrigues e Figueiredo (1996), o papel do docente deve sofrer um processo de atualização para se adequar aos novos métodos de ensino pautados por uma perspectiva construtivista no ensino superior.

É interessante observar que alguns professores têm uma visão ampla de seu papel, considerando as diferentes variáveis envolvidas no contexto do aluno que interferem na condução do seu próprio papel de docente. Moreira (1997) reforça a importância de metodologias andragógicas, em que o papel do professor não é apenas ensinar, mas buscar inserir o aluno em um processo de aprendizagem. Dessa forma, Lindeman (1926) conclui que um dos papéis do professor é se engajar no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir seu conhecimento e depois avaliá-los. E isso resulta numa vivência mais rica do aprendizado a partir do momento que o professor orienta os alunos a refletirem sobre os assuntos ministrados. Esse significado pode ser percebido no trecho a seguir:

*Na minha visão é uma discussão provocada, **provocar o aluno a refletir** porque eu vejo muito é aquela explanação de cima pra baixo, então, você fica lá com os alunos usando um quadro ou retroprojetor e falando 24 horas sem fazer eles refletirem. Eu sempre brinco com meus alunos que eu não sou professor, eu sou um **provocador**. Se eu deixar o aluno com uma ideia na cabeça, um questionamento eu acho que o professor está fazendo o papel dele, que é provocar o aluno a refletir. A minha ideia como docente é fazer o aluno **refletir e pensar** [PVII.1]*

Envolver os alunos em uma prática reflexiva é essencial para a busca de uma aprendizagem efetivamente transformadora. A característica comum da maioria das teorias da aprendizagem de adultos, por meio da experiência, é a relevância dada à integração da nova experiência e da experiência passada com o processo de reflexão (Rigano e Edwards, 1998). Retomam-se os discursos anteriores que explicitam a relevância de unir as experiências relatadas em sala para após uma reflexão resultar na construção de um novo conhecimento obtido pelas experiências compartilhadas.

Destaca-se que o papel do professor na formação do aluno, mas ele não pode ser considerado o único responsável por essa formação até porque o aluno de ensino superior deve ser percebido como adulto. Cheetham e Chivers (2001) analisam que o campo da educação de adultos apresenta uma abordagem diferenciada por perceber o aluno adulto como um participante ativo no processo de aprendizagem.

*Bom, dentro de um processo eu acho que ele é um **facilitador** e um dos elementos importantes, mas não é o único e talvez o mais importante. (...) ele [o professor] tem que cada vez mais ser um facilitador no sentido de proporcionar que o aluno desenvolva **habilidade** e o mais difícil que está sendo é fazer com que o aluno se **motive** e que o aluno*

*tenha **vontade de fazer**. (...) o grande **desafio** hoje, talvez sempre foi, não é só passar conhecimento, mas é ajudar nessa discussão, **construir esse conhecimento junto com o aluno**, discutir esse conhecimento [PIII.1]*

Nessa fala, o professor reafirma o papel do docente como um facilitador no processo de ensino-aprendizagem, buscando desenvolver as habilidades dos alunos por meio de novos conhecimentos para que tenham uma boa formação profissional ao término do curso. Knowles (1980) identifica que o aluno adulto e maduro é autodirecionado e aprende melhor por meio de métodos experimentais. Porém, como o professor pesquisado afirma em seu relato, é difícil motivar o aluno, pois eles demonstram, em muitos casos, imaturidade, ausência dessa capacidade de autodirecionamento e desinteresse pela aprendizagem, dificultando o engajamento em um processo mútuo de investigação com o aluno.

Alguns professores passam a analisar algumas de suas experiências em sala de aula e refletem quais são suas responsabilidades diante de tantas limitações existentes no ambiente educacional.

*A gente ainda tem muito (...) de **passar apenas conhecimento**. Não sei de quem é a **culpa**, se é da instituição, dos professores ou dos alunos porque que **o problema existe**, ele existe. (...) Eu continuo dizendo que tem muito aluno **passivo** e talvez por conta do próprio professor que levou pra esse **estilo**, de a gente ter sido mais um **repassador do conhecimento** do que discutir esses conhecimento e disseminar mais numa maneira de **crítica** no que pode contribuir, ne? O que a gente tem feito é mais **jogar conhecimento** [PIII.20]*

*O professor passa por altos e baixos, ne? Às vezes eu me questiono, pois é **cansativo esse ritmo**. As **disciplinas** que a gente chama de mais **profissionais** estão o tempo todo **mudando** e você tem que buscar novos livros, aprender novas coisas e, às vezes, estamos cansados. Você prepara aquela aula em que está tudo afiadinho e aquela turma está **desinteressada**, dispersa e aí eu questiono se é isso eu quero pra vida toda. O trabalho do professor em casa é muito maior. Ainda mais ensinando na pública que você não tem tanta **estrutura**. (...) Até porque é uma tendência natural, a gente cansa e algumas coisas a gente já não vê a mesma **motivação** e também é muito fácil falar pra deixar isso, mas é a sua profissão, ne? Eu brinco com os alunos que eu espero manter sempre a **coerência** e eu acho que enquanto der pra eu gostar e me divertir em sala de aula eu vou estar sempre obrigada a dar uma **atualizada** nos meus materiais. (...) eu não posso jogar a **responsabilidade** pros outros. Eu tenho que ter o **compromisso**, pois o pouquinho que eu sei eu quero que meus alunos também saiam da disciplina sabendo. Então, é uma **profissão muito árdua** [PIV.23]*

Conforme os relatos acima, o professor não deixa de ser um repassador do conhecimento e indaga de quem é a culpa para tal procedimento. Verifica-se que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, de certa forma, são culpados, uma vez que o aluno permanece no papel passivo e demonstra desinteresse, o professor apodera-se desse perfil acomodador e conformista da forma como se dá a educação e a instituição não oferece estrutura e apoio necessários para a mudança desse sistema educacional para se enquadrar nas perspectivas da aprendizagem de adultos, adotando estratégias de ensino balizadas pela aprendizagem em ação.

Essa passividade do aluno pressupõe a falta de uma aprendizagem autodirecionada, já que esta se relaciona com a responsabilidade primária dos alunos para planejar, executar e avaliar suas próprias experiências de aprendizagem, influenciando no desenvolvimento da educação de adultos (Cranton, 2006; Ellinger, 2004). E os alunos não têm realizado as reflexões de suas vivências quando estão na universidade, interligando os aspectos teóricos com os seus exemplos práticos.

Um dos professores ressalta que é necessário o compromisso do docente em se atualizar para não ficar apenas na replicação dos assuntos para os discentes. Byrne (2002) alega que os professores predominam o uso das metodologias tradicionais, tornando o ensino objetivista, como existisse somente um único caminho correto para solucionar determinado problema.

Observa-se que a aprendizagem ainda é tida da maneira tradicional, de um saber tomado como inquestionável, como abordam Pimenta e Anastasiou (2002), por meio de aulas apenas expositivas. Entretanto, a responsabilidade para transformar a forma como ocorre o processo de aprendizagem não é exclusiva do professor. A responsabilidade é de todos os agentes envolvidos, pois argumentos como estes abaixo dificultam a mudança na ação docente.

*Por mais que você instigue esse pessoal que fica calado no fundo da sala a **participar é difícil**, mas eu faço pergunta direta ao aluno quando eu vejo que ele está meio **distante** pra tentar trazer ele pra aula. Eu tento puxar a língua dos alunos que é pra ver se **eles se envolvem um pouco mais na aula** [PII.20]*

*A gente ainda **estuda pra passar** e por isso que eu não sou muito chegado a prova. Eu prefiro um bom **debate**, um bom **diálogo**, um bom **seminário** que faça o aluno **refletir**. É que prova você estuda pra prova, passou a prova você deleta, literalmente você esquece. **A nossa educação é punitiva**. Os nossos alunos, não todos, mas uns 80% não conseguem ter a ideia de **dinamicidade** até porque a educação no Brasil ela ainda é muito **retilínea**, muito pontual, é prova e o professor tem que estar o tempo todo falando em sala de aula, sem deixar o aluno falar, mandando o aluno calar a boca. (...) Esta é uma coisa que deve ser **mudada** porque **o nosso aluno ainda reflete pra estudar pra prova**. Tem é que estudar pra conhecimento [PVII.18]*

Uma das falas ilustra o quanto é difícil a participação dos alunos na sala de aula, o que leva o professor a adotar medidas obrigatórias para incentivar tal participação. Muitas vezes essa participação ocorre em troca de alguma pontuação, o que se relaciona com o discurso do outro professor ao afirmar que o aluno reflete, se é que ele realmente reflete, para estudar para prova. O aluno fica preso à nota para passar por média na disciplina, e não se concentra propriamente no desenvolvimento de habilidades por meio da aquisição de conhecimento.

Contudo, palavras como debate, diálogo e seminário representam as novas formas de condução da aula em que o professor deve buscar estratégias de ensino que correspondam com essas novas formas de interação com o aluno. Na verdade, essas práticas conseguem contribuir significativamente para um aprendizado transformador. Smith (2003) destaca que o docente deve promover discussões, seminários e debates em sala de maneira que favoreça o desenvolvimento de habilidades analíticas dos estudantes. Já Soares e Araújo (2008) acrescentam que os debates, como também os seminários que acontecem por meio do diálogo, desenvolvem a capacidade de comunicação e direcionam as discussões para a ação. O diálogo, quando trabalhado em conjunto com a reflexão crítica, permite aos alunos transformarem sua própria realidade (Freire, 1982).

A adoção de estratégias de ensino pode articular melhor a teoria e a prática por meio da troca de experiências. Por isso, é válido considerar as vivências até porque servem de subsídio para os docentes analisarem o momento de atualizarem suas práticas de ensino. O discurso a seguir ilustra a importância de o educador contextualizar suas estratégias de ensino para a sua realidade, ou seja, para as necessidades da turma de acordo com os recursos disponíveis. Com isso, pretende-se adaptar as estratégias de ensino conforme os estilos diferenciados dos estudantes, levando em consideração o perfil da turma.

*Você tem que estar ligado o tempo todo pra você saber a hora exata de você **mudar a sua estratégia**. Pra algumas turmas um tipo de estratégia é **adequado** e pra outras não é, tá? Você tem que **adaptar** suas estratégias de ensino de forma que passe a ser o mais **atraente** possível. E não existe nada pior do que você está dando uma aula e ver que está todo mundo olhando pra o teto. Eu quero que as pessoas estejam ali ligadas, antenadas e **envolvidas**, é o que eu pretendo e faço um esforço danado pra envolver os alunos nessa **discussão** o máximo possível [PII.25]*

O professor avalia as contingências de reforço no ambiente de aprendizagem, de modo que o comportamento desejado ocorra a partir da percepção e atribuição de significado sobre as experiências, considerando o contexto social para resultar em uma aprendizagem que mude a si mesmo e o ambiente por meio do contexto ligado e baseado em problemas que estimulam o autodirecionamento e a refletividade (Merriam e Caffarella, 1991). Assim, é necessário que o professor incentive os seus alunos ao senso crítico, criativo e reflexivo para aperfeiçoar os seus conhecimentos e contribuir em sua formação profissional, especificamente em Administração. Todavia, como os próprios professores não passaram por essa formação mais crítica e sistêmica, o processo também se torna difícil para eles, o que demanda a necessidade de aperfeiçoamento docente sobre os seus métodos de ensino, como indicado por um dos professores pesquisados. Desse modo, eles argumentam como incentivam os seus alunos a participarem de um processo de aprendizagem por meio da prática reflexiva e crítica.

3.2. Incentivo pela prática reflexiva e crítica

É perceptível o desestímulo do professor frente ao desinteresse do aluno. Contudo, um dos professores revela como tem contornado esses desafios, pois os alunos estão acostumados a receberem os assuntos prontos, ‘tudo mastigado’ para que ele apenas reproduza aquilo na prova e o ensino se torna superficial em que o professor ‘brinca que ensina’ e o aluno ‘brinca que aprende’.

Colocando os alunos para pesquisar aquilo que eu estou apresentando. Eu estou buscando nessa nova forma fazê-los participantes. Eu não trago pronto, eu trago o tema e eu digo que agora eles caem em campo para confirmar ou infirmar isso que estou dizendo e depois a gente passa pra um diálogo em termos de o que ele conseguiu apreender, quais são as dúvidas. Então, eu vou fazendo com que eles sejam participantes nessa descoberta. Eu desisti de trazer algo pronto porque eu me via totalmente desestimulada diante do desprezo do aluno pelo professor lá em sala de aula [PVIII.3]

A palavra desprezo caracteriza um sentimento forte e desmotivador do professor entrevistado, representando o seu desestímulo diante dos desafios intervenientes na sua ação como docente. Todavia, ele encontra uma maneira de tentar estimular mais os seus alunos e ver se esse panorama de comodismo para o conhecimento é mudado. Ele procura tornar os estudantes participantes mais ativos, estimulando o diálogo em sala e levá-los a descobrir o conhecimento que é ensinado em sala de aula por meio da realização de pesquisas e troca de experiências.

Entretanto, conseguir essa participação dos alunos não tem sido fácil, como revela um dos professores ao destacar que a leitura é necessária para que o aluno participe efetivamente na sala de aula e tenha consistência de seus posicionamentos. Porém, até para fazer com que os estudantes leiam é complicado e o professor é obrigado a tomar algumas medidas que torna essa participação meio forçada, o que contraria a interação envolvente defendida pelas novas perspectivas de aprendizagem.

A participação é complicada porque eu entendo que jogar conhecimento é a coisa mais fácil do mundo, mas essa interação é que é complicado e pra haver essa interação pra melhorar o processo de ensino-aprendizagem o aluno precisa ler. Precisa, inclusive, um conhecimento prévio daquele assunto porque as dúvidas começam a aparecer e ele

*começa a questionar. A gente disponibiliza, mas até pra **motivar** o aluno pra ler eu tenho feito o seguinte: o aluno sabe que poderá ser questionado sobre aquele assunto mesmo antes de eu ter dado. (...) Então, isso você acaba motivando ele a ter que ler. **Infelizmente é uma maneira** porque só dizer pra ele ler acaba não funcionando [PIII.26]*

A participação dos alunos é imprescindível para o desenvolvimento de novas perspectivas de significado, como enfatiza Mezirow (1991), pois os educadores de adultos têm que ajudar os alunos a torná-los mais questionadores e racionais por meio da participação efetiva no discurso crítico. Todavia, os alunos deveriam se comportar como adultos para facilitar essa participação, mas eles não leem previamente para discutir em sala de aula e o professor serem considerado um facilitador nesse debate de construção do conhecimento. O desenvolvimento da andragogia se fortalece com a capacidade da aprendizagem autodirecionada que foca, conforme Knowles (1975), na maneira independente dos alunos aprenderem, algo que não se tem visto a partir dos relatos citados pelos professores entrevistados. O discurso abaixo reforça a ideia da ausência de leitura dos alunos.

*O nosso aluno a gente ver que quase **não ler**. Eu mesmo detesto a história do **decoreba** em avaliação, mas a gente percebe e nos trabalhos a gente percebe muito **copiou e colou**. (...) **Alunos críticos você tem poucos, né?** Pelo menos eu percebo isso, pois você tenta promover a discussão e acaba só você falando, é meio complicado. Eu diria que **a gente tem muito mais aluno passivo** do que aluno ativo e crítico, certo? Tem exceções, é lógico, pois a gente tem alunos críticos, mas o normal não é esse não. O normal é a gente ter aluno ainda muito passivo [PIII.19]*

A percepção dos professores é de que os alunos utilizam de artifícios para burlar as atividades ou a maneira como estudam não valoriza a mudança de visão de mundo para que a aprendizagem surta efeito na vida deles. O aluno ainda é visto no seu papel passivo e com pouca criticidade. Contudo, essa passividade pode estar relacionada com os próprios mecanismos de ensino usados pelos educadores, como questiona Freire (1981), em que o aluno acata com tudo o que é imposto pelo professor, cabendo somente respeitá-lo de forma rígida. Isso impede que o aluno desenvolva o seu senso crítico. Um dos professores indica a própria forma que prevalece na ciência da Administração como um inibidor do papel ativo no processo de aprendizagem.

*O curso de administração é um **curso positivista, funcionalista**. Nós não temos, com exceção de alguns raros professores, a gente não tem uma **visão crítica**, a gente tem mais uma **visão prescritiva** e é o que os alunos têm, né? de que vem tudo bonitinho, tem que ser assim e não se questiona a serviço de quem. Eles querem pronto. (...) Então eu acho que isso é uma coisa que vem da **herança** da nossa educação e que é uma educação positivista e **acrítica**. E os alunos preferem que você transmita pra eles [PII.39]*

Libâneo (1994) atenta que os professores e alunos devem se adequar a uma mentalidade aberta quanto à visualização de metodologia tanto subjetiva como objetiva. Com isso, busca-se minimizar o uso prescritivo para repassar o conhecimento e possibilitar uma visão mais crítica do que é estudado. Outro professor ratifica esse entendimento de visão acrítica dos alunos, que possivelmente é advindo da herança da educação do país: “Eu acho que os nossos alunos em termos de **visão crítica** ainda estão muito **imaturos**, mas talvez isso seja uma herança da própria forma como eles receberam os ensinamentos até agora porque nós temos uma **educação acrítica**” [PII.38]. Ressalta-se que há métodos de ensino que trabalham melhor com estratégias andragógicas e fundamentam essa criticidade por meio de uma maior autonomia no aprendizado, relacionando o que aprende com o que vivencia.

Os professores têm encontrado empecilhos para estimular essa reflexividade e criticidade nos alunos. Discursos anteriores revelaram o comodismo dos estudantes em receber os assuntos prontos e o relato a seguir traz esse mesmo enfoque, fortalecendo o ponto da imaturidade do aluno e também leva o docente a repensar sobre a forma como lidar com esse novo estudante mais enérgico para que ele se engaje mais nas aulas.

*Eu encontro **barreiras** para eles refletirem, eu acho que é uma minoria que consegue. Eu acho que em função de tudo ser tão **rápido** porque hoje as pessoas querem tudo muito mastigado, querem a **resposta do óbvio** e, às vezes, o aluno responde em uma linha e eu tenho que frisar que é para argumentarem a questão. (...) Então, hoje os alunos têm **dificuldade** de entender o que você quer e maior ainda de te dar aquela resposta. Mas, ao mesmo tempo, a gente tem que tá **insistindo** porque senão a gente, professor, também começa a ficar **acomodado** se ficar pedindo só o óbvio [PIV.21]*

Nessa fala, observa-se que o professor pesquisado não foge do seu papel, afirmando que mesmo encontrando essas barreiras continua a insistir na mudança porque senão é como se ele estivesse sendo conivente com tal comportamento do aluno. Isso se chama responsabilidade e comprometimento por melhorias na educação como um todo. Porém, sabe-se que persistir isoladamente contribui para a desmotivação, como relatado por discursos anteriores, em que se precisa do apoio de todos para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Alguns professores optam por provas por acreditar que seja uma boa maneira de fazer os alunos refletirem.

*Hoje, o que eu faço eu não sei se o aluno **reflete ou não**, mas eu acho que hoje só com o **sistema de prova** eu faço o aluno **ler mais** do que com essas alternativas, você tá entendendo? Eu posso estar errado com uma **visão equivocada**, mas eu tenho a **impressão** que hoje só com prova eu faço o aluno ler mais do que antes. (...) A prova tem que ser bem distribuída para refletir a **distribuição da aprendizagem**. É isso que eu faço [PV.17]*

O discurso revela que o professor confunde a prova como melhor estratégia de ensino, mas ela é um instrumento de avaliação. Mesmo assim, o professor entrevistado acredita que consegue levar o aluno à reflexão por meio da aplicação de prova. Todavia, os termos referentes à possibilidade de uma visão equivocada e a palavra impressão representam uma insegurança dele mesmo com o uso da prova como uma das melhores formas de levar o aluno a refletir. As perspectivas de aprendizagem devem conduzir o aluno à prática da reflexão crítica, visto que a aprendizagem reflexiva ocorre quando se chega ao alcance da reflexão crítica, como aborda Mezirow (1990, 2000).

Portanto, é necessário estimular a reflexão dos estudantes e o professor é fundamental nesse processo, pois “a partir do momento que o aluno verifica a possibilidade de argumentar **sem** o professor falar que está **errado** ele vai falar mais. Se permitir o aluno a **refletir** ele vai perceber a sua **capacidade**, que não tinha visualizado aquela **situação** de tal lógica que outros pensaram” [PVII.4]. Percebe-se que o professor deve incentivar o aluno a potencializar suas capacidades, mas outro professor rebate, quando afirma que “agora a maioria ainda não **interpreta** as questões, existe uma **preguiça de refletir** sobre os questionamentos” [PVIII.7]. Fica difícil para o educador incentivar os alunos quando eles não demonstram força de vontade, além de reforçar que os estudantes entram na universidade sem ao menos praticar a compreensão e interpretação dos textos, o que é base da formação primária.

Alguns professores têm buscado agir diante desse contexto para reverter a situação e não deixar acentuar ainda mais esse problema da ausência da reflexão e crítica. Os discursos a seguir revelam esses esforços.

*Eu peço muito para eles questionarem a **teoria**, inclusive, eu faço **dinâmicas** onde eu coloco **situações de mercado** em que uma teoria é diferente. Tentar fazer com que eles **sintam** que aquela disciplina com aqueles temas **fazem parte da vida cotidiana deles** [PIX.7]*

*Então, eu passo **estudos** que eu pergunto o que ele **tomaria de decisão**. O importante numa correção é mostrar que tem **vários caminhos** comprovando sua **viabilidade**. Por isso, eu mostro pra eles da **importância** de estarem em sala de aula, pois é pra **ler** um livro não pra decorar, mas pra **pensar** disso que leu como você poderia **adaptar** para sua empresa pra fazer **diferença** [PIV.20]*

Destaca-se a ponte que um dos professores faz com a teoria, tornando o aprendizado dinâmico. A partir do momento que conduzem os alunos a tomar decisões, como relata um dos professores, o educador direciona o estudante para uma visão holística e focada na ação para encontrar alternativas viáveis. E ele as identifica quando relaciona a situação com a teoria e consegue refletir para tomar a decisão correta considerando as adaptações necessárias da exemplificação estudada. Isso pode conduzir a uma aprendizagem transformadora, na qual a auto-reflexão crítica conduz às mudanças das perspectivas de significado (Mezirow, 1991, 2000).

Uma das formas de conduzir os alunos a tornarem-se participantes é a reflexão sobre o que apreendem nas aulas para alinhar com situações de suas vidas e levá-los a atribuir um significado sobre o conteúdo da aprendizagem. Portanto, a análise dos relatos dos professores indica que a importância dos alunos estarem em sala de aula e a aproximação do conteúdo com a vida deles são consideradas alicerces para o incentivo à prática reflexiva, assim como para uma relação mais próxima entre professor e aluno.

*Eu acredito que no momento que a gente tem essa **troca de experiências** em sala de aula, que há essa **permissividade** de que tanto o aluno como o professor pode se **manifestar em sala**, então, já há esse **incentivo à reflexão**. E o uso de **várias estratégias de ensino** ajuda para que eles desenvolvam um **novo conhecimento** neles [PX.11]*

Esse discurso sintetiza o entendimento de que a aproximação entre professor e aluno favorece o processo de aprendizagem. Um dos caminhos para essa aproximação é o compartilhamento das experiências para promover um maior nível de conhecimento sobre si próprio e, conseqüentemente, passem a refletir sobre suas experiências e desenvolvam um novo conhecimento a partir de estratégias de ensino que permitam essa troca de experiências, que acontece por meio da discussão e debate. A próxima seção reforça o entendimento sobre a relação professor-aluno no contexto do ensino de Administração.

3.3. Maturidade do aluno

A análise dos relatos dos professores revela que a falta de seriedade dos alunos no ambiente educacional, a ausência de comprometimento com o aprendizado e a falta de autoconhecimento para direcionar a sua aprendizagem para o foco da sua vida são considerados por eles como fatores para a imaturidade dos alunos.

*E nem todo mundo é **maduro**, pois você tem aluno que **se aproveita** e quer levar na brincadeira pra dentro da sala e se você brinca uma vez parece que aquele se torna o padrão, né? E na próxima vez quando você chama a atenção eles não entendem, né? Eu acho que a gente tem muito **aluno despreparado** [PIII.18]*

*Eu não enxergo ainda essa maturidade no aluno, pois de vez em quando a gente precisa estar lembrando que **ele está estudando em benefício dele**, que ele está aprendendo em benefício dele, que tudo que ele fizer retorna pra ele em termos de conhecimentos, saberes e poderes. Mas **ainda não há essa maturidade**, pois os alunos hoje estão muito preocupados, quer dizer, continuam, aliás, mas eu acho que hoje com uma conotação ainda*

maior com a nota pra passar. Ele quer a nota para passar. Então essa maturidade do aprendizado eu não vejo. Não sei se o nosso sistema de ensino favorece isso, mas eu sei que ainda não há essa maturidade do aprender por aprender, pois a ênfase é na nota e tem um desinteresse que eu acho que é devido ao excesso da tecnologia onde eles confiam muito na tecnologia e ficam com o seu uso durante as aulas [PVIII.4]

O curso de Administração, muitas vezes, recebe o pessoal que não sabe o que quer fazer e daí não tem maturidade. (...) Então, o aluno que entra no curso é um aluno imaturo, que não quer estudar porque ele nem sabe o que quer fazer, e isso já foi decepcionante para mim [PV.9]

Os relatos ilustram que os alunos ainda estão despreparados, visto que focalizam seu aprendizado para a nota da disciplina e um dos professores pesquisados questiona se o sistema educacional favorece esse pensamento no aluno. Eles também ficam desinteressados até por depositar muita confiança nas ferramentas tecnológicas, na qual eles ficam meio inertes nas suas atividades, pois essas ferramentas é que acabam fazendo por eles e até atrapalham a sua concentração na sala de aula.

Fica evidenciado que o próprio curso é penalizado pelos professores porque ingressam alunos que nem sabem se realmente é este o curso que desejam cursar e, por vezes, eles não apresentam habilidades básicas e não conseguem acompanhar, prejudicando o ensino como um todo. A palavra decepcionante, relatada por PV, denota o sentimento do docente frente a essa imaturidade do aluno. Alguns professores comentam a respeito do perfil dos alunos que tem ingressado no curso, como apresentam os discursos abaixo.

Em geral o aluno entra na graduação aqui logo depois de sair do ensino médio. Então, esse aluno, eu tenho a expectativa de que ele apenas tenha um ambiente familiar rico que lhe permita discussão em casa (...) e que essa pessoa seja naturalmente inclinada à descoberta. Bom, e se isso não acontecer (...) aí eu sinceramente, no meu ponto de vista, eu tenho a lamentar, eu não tenho culpa disso. Vamos ter que resolver o ensino médio, vamos ter que resolver o ambiente familiar e aí é uma questão de política pública, de orientação de Governo e que eu sinceramente sou muito pessimista que os atuais governos gerais da nação estejam fazendo isso. Acho que, na verdade, estão destruindo boa parte da qualidade do ensino [PI.9]

Muitas coisas do Estado não atende as expectativas da sociedade e a nossa responsabilidade enquanto docente e discente desse país é muito grande. (...) A nossa responsabilidade é grande e eu quero que o meu aluno reflita o que se discute [PVII.8]

Os professores criam expectativas com relação ao perfil dos alunos, esperando que eles tenham uma boa estrutura social para que venham mais maduros à universidade. Porém, observa-se que eles questionam o papel do Estado em proporcionar um ensino de qualidade. Na verdade, eles demonstram até um pessimismo com as políticas públicas, o que revela mais um sentimento negativo e desestimulante do docente em relação aos fatores que circundem o processo de ensino-aprendizagem. Um dos relatos sugere que diante desses problemas externos o professor tenha o papel de levar os alunos a refletirem e com isso tentar melhorar o seu nível de maturidade durante a aquisição dos novos conhecimentos.

Entretanto, esse papel do professor novamente se torna discutível, uma vez que eles, por vezes, se ausentam do compromisso de melhorar essas situações, pois eles também são participantes desse processo e teriam que se comprometer. Contudo, vale salientar também que, nesse caso acima, eles não chegam a se ausentar completamente, mas é que também não é papel deles arcar com todos os problemas e solucioná-los sozinhos. Dessa forma, um dos professores reforça a ideia que o país apresenta um sistema educacional punitivo e que isso não ajuda no amadurecimento dos estudantes.

*Eu acho que a **maturidade** está a partir do momento que é **apreendido o pensar diferente**. Se a resposta está errada é buscar melhorar ela e não dizer que está errada. **O grande problema do Brasil é a educação ser punitiva**, toda avaliação ser punitiva e não é por aí que a gente aprende. **Não é por aí que você vai deixar o aluno com maturidade** [PVII.5]*

O desenvolvimento de uma aprendizagem emancipatória, por meio da utilização de estratégias de ensino dos docentes, não cabe apenas a responsabilidade do professor e do aluno para mudar esse pensamento da educação a partir de práticas pedagógicas expositivas e tradicionais. O problema é mais amplo e profundo e envolve mudanças estruturais nas políticas públicas comprometidas com essas melhorias, e que não são alteradas rapidamente, já que estão atreladas aos aspectos legais, culturais, assim como aos problemas sociais e econômicos do país, pois para Freire (1981) a educação deve ser para todos, não uma educação que domestica e acomoda, mas uma educação libertadora.

Enquanto isso, os professores tentam sanar esses problemas nos alunos, que já são vindos da educação básica. Todavia, os professores alertam para a necessidade dos discentes aumentarem a sua capacidade de autodirecionar a sua aprendizagem e possibilitar uma maior autonomia e independência, enfatizando o autoconhecimento de suas características individuais (Brookfield, 1986).

O discurso a seguir ressalta o desinteresse do aluno, que não tem o hábito da leitura até para melhorar o nível das discussões em sala de aula. Uma das características defendidas pelas novas perspectivas de estratégias de ensino é a discussão em sala para levar o aluno a refletir sobre os assuntos e opinar, se posicionar acerca de determinada situação, pois somente assim almeja-se construir um conhecimento capaz de mudar as estruturas de significado e resultar na transformação da aprendizagem dele.

*Eu vejo cada vez mais o aluno chegando na universidade **mais jovem** e tem **dificuldade nesse interesse**. Eles vêm **sem experiência prática** e **poucos lêem os textos passados**. A gente está em sala de aula fazendo todo um **esforço** de uma **aula tradicional, expositiva** e **é cansativa** para todas as partes porque a **imaturidade** deles deixa a desejar até porque não fazem nem **leitura prévia** para que se tenham **discussões** em sala de aula [PX.4]*

Mamede e Penaforte (2001) indagam de onde parte e qual a natureza das ideias que brotam durante a discussão em grupo e se há realmente a construção de novas ideias, visto que os alunos são percebidos como imaturos, o que é necessário para o desenvolvimento da aprendizagem de adultos. E essa imaturidade surge por seu fraco desempenho nas leituras e pela sua inexperiência prática, como revela o discurso acima.

Porém, é interessante observar no discurso que o professor utiliza-se de métodos tradicionais e expositivos e sabe-se que esses métodos não valorizam a participação efetiva dos estudantes por meio de discussões à luz da construção de uma reflexão crítica. Beavers (2009) aponta a existência de diferenças claras entre as melhores práticas pedagógicas e as estratégias andragógicas, na qual a pedagogia não deve se aplicar aos alunos adultos, uma vez que os métodos tradicionais de ensino pedagógico da academia são, conforme Byrne (2002), fundamentalmente objetivistas na natureza e não desenvolvem o senso crítico e criativo dos alunos.

Para um dos professores pesquisados, os estudantes são indisciplinados e isso o leva a repensar a utilização de tais métodos andragógicos diante dos dilemas relacionados à imaturidade dos alunos. Outro professor questiona o seu papel e revela a necessidade do docente se conscientizar de seu papel enquanto educador e do nível de responsabilidade de sua ação docente.

Eu vejo que para alguns hoje tanto faz ir para a aula, tanto faz estar na final como tanto faz perder a disciplina, coisa que alguns anos atrás mesmo aquele que era mais ou menos ainda tinha certa preocupação para se esforçar lá pelo meio da disciplina. (...) Em outros momentos da vida eu me senti meio responsável por isso, mas chega um determinado momento que você diz que não, pois você tem que dar a contrapartida de acordo com o que você tem. Então, se eu observo que esse aluno já é meio desligado, se dá pra resgatá-lo beleza, mas caso não, eu não posso tomar pra mim essa responsabilidade. Tem alguns que a gente vê a melhora [PIV.13]

O desinteresse do aluno também tem prejudicado a própria sistemática dada ao ensino em Administração, na qual se deve prevalecer uma visão holística relacionada às diferentes áreas existentes para que o aluno conclua o curso tendo um panorama geral das áreas afins e saiba em uma empresa solucionar um problema considerando os vários fatores que podem emergir dessas áreas distintas.

*Eu confesso que a grande maioria não tem interesse. Ouso dizer como é que alguns conseguem estar aqui na instituição. É uma total **falta de interesse e comprometimento**, pois **eles julgam a área de interesse deles e desconsideram totalmente as outras**. Só tem **afinidade** com aquilo que lhes **convém**. Eles **não entendem a administração como um todo**, como um processo por inteiro de importância e isso **dificulta** muito [PIX.3]*

Nesse caso, ratifica-se a ausência de interesse e comprometimento dos estudantes e ainda o professor entrevistado salienta a visão míope do aluno de Administração que não consegue perceber a ligação que há entre as diferentes áreas da Administração. Eles escolhem aquela que mais gostou e descarta as demais, aumentando ainda mais o seu desinteresse por essas disciplinas.

Wilhelmson (2006) apresenta alguns estudos que comprovam a relevância da reflexão crítica para desenvolver uma visão mais ampla do seu trabalho. É isso que falta nos alunos, o desenvolvimento de um pensamento crítico acerca das áreas da Administração para que possam desenvolver suas habilidades analíticas e atuar melhor quando estiverem no mercado de trabalho. Assim, enquanto os alunos não contribuem para a construção desse pensamento, os professores se sentem obrigados a tomar medidas forçadas como forma de estimulá-los. Esse significado é visto na seguinte fala: “Então, o professor **toma medidas defensivas**, que, na verdade, não é defensiva, mas de certa forma, **obriga o aluno a estudar**” [PV.16]. Tais medidas não são prazerosas para os educadores, pois saber que seu aluno só estuda o que é passado em sala porque ele é obrigado, de certa maneira, é desestimulante: “A aula **quando o aluno participa é mais motivadora** do que quando eles não participam. Uma aula dada só por mim fica cansativa (...)” [PVI.21].

A participação dos alunos é fundamental para que eles mesmos possam se desenvolver a partir do momento em que adotam um papel mais ativo no processo de aprendizagem. Existem estratégias de ensino que contribuem nessa permuta dos papéis, pois o aluno é exposto a situações práticas onde exercerá papel ativo na aquisição de conhecimentos necessários para a compreensão e resolução do problema (Souza e Dandolini, 2009). Por meio de uma relação mais dialógica é possível tornar o aprendizado dos estudantes mais eficaz e promover uma aprendizagem mais significativa e transformadora. Por isso, a partir dos relatos dos professores pesquisados, se discute até que ponto a aprendizagem dos estudantes está resultando em uma transformação de suas perspectivas de significado.

3.4. Aprendizado emancipatório do aluno

A percepção dos professores com relação a um aprendizado emancipatório dos alunos vista como uma incógnita, uma incerteza, pois os educadores acreditam ser difícil mudar a visão de mundo dos estudantes, e que isso só é possível quando os alunos possuem um maior nível de maturidade. Essa maturidade observada nos estudantes, muitas vezes, está presente nos alunos que já trabalham e trazem consigo experiências práticas do seu dia-a-dia, tornando-se mais susceptíveis a modificações em suas perspectivas de significados, pois percebem a ligação entre o que é apreendido em sala com o que vivenciam nos seus ambientes de trabalho.

Porém, como muitos alunos não têm essa vivência e também são desinteressados, imaturos e, conseqüentemente, não desenvolvem um compromisso com sua aprendizagem para que ela seja eficaz, os professores revelam pouca confiança de que esse aprendizado dos estudantes seja emancipatório.

Não, com a disciplina é quase impossível. Existem algumas pessoas que já estão predispostas a captar essas informações e a tentar se moldar, a se trabalhar e existem outras que vão ouvir e vão achar legal, vão entender isso e até pode fazer parte do seu discurso, mas não vai fazer parte da vida não [PII.11]

Então, eu acho que o processo de formação é um processo muito demorado e ele não pode vir só de uma fonte. Dentro das minhas disciplinas o que eu puder contribuir com isso eu vou estar contribuindo, mas eu não quero ser audaciosa a ponto de achar que eu vou mudar comportamentos e percepções das pessoas. Eu acho que, de repente, você começar a introduzir novas perspectivas de análise pra eles que daí com reforço, eles ouvindo mais falar ou lendo mais a respeito, de repente, eles podem chegar a conclusão de que aquele é o modelo melhor ou qual é o modelo melhor de comportamento pra eles e ai adotar esse modelo, mas ai isso é muito subjetivo [PII.12]

Os alunos vêem o conhecimento e lamentavelmente eles vão para o mercado de trabalho e vai explorar porque não mudam essa visão de mundo [PVII.17]

Existem algumas limitações para que a aprendizagem dos alunos seja transformadora. Uma delas envolve o tempo de duração da disciplina, que é de cerca de três meses de aula e quatro horas-aula por semana. Um dos docentes afirma que o processo de formação é demorado e não pode vir somente de uma única fonte, ou seja, não é apenas a disciplina que será capaz de mudar a visão de mundo daquele estudante. É interessante observar que os professores questionam a capacidade deles para alterar estruturas de significados nos alunos, pois estes apresentam perfis distintos no modo como aprendem, o que dificulta o trabalho do docente na tentativa de tornar o processo de aprendizagem transformadora.

Então, o aluno deve se interessar e passar por esse processo de mudança para se desenvolver e amadurecer durante a fase de formação acadêmica para que não venha a explorar, como diz PVII.17, os outros nas organizações, onde ainda predomina a difusão de modelos mecanicistas, em que o aluno acaba o curso e reproduz esse modelo como se não tivesse visto nada além dele durante toda a sua formação. Para o professor, os alunos não mudam sua visão de mundo e ele expressa o que sente com a palavra lamentação, uma conotação de infelicidade pelo resultado não ser alcançado, por esforços que não atingem as expectativas almejadas e, muitas vezes, pelo fato dos próprios alunos nem levarem o ensino a sério.

Enfim, lamenta porque dessa forma o mundo permanece do mesmo jeito, sem alteração dos atuais modelos, pois a ocorrência de uma aprendizagem emancipatória coletiva dos alunos (Merriam e Kim, 2008), melhoraria a construção social do mundo, uma vez que

eles são os futuros profissionais e cidadãos. Vale salientar que alguns professores já ressaltaram em discursos anteriores que tem o papel de formar esses estudantes para serem cidadãos. E uma cidadania se desenvolve com a transformação dos participantes que nela se inserem, pois um novo conhecimento construído que emerge coletivamente não poderia ter sido desenvolvido a partir de uma única perspectiva (London e Sessa, 2006).

Alguns professores relatam que alguns alunos são mais pensativos e conseguem refletir e raciocinar sobre os assuntos abordados em sala de aula e isso revela que alguns buscam relacionar suas situações de vida com o que é ensinado na sala de aula, o que possivelmente pode acarretar numa mudança de visão de mundo. Essa mudança poderia ser mais efetiva caso os professores utilizassem estratégias de ensino para incentivar a interação da teoria com a prática, o que conduz a uma prática reflexiva e com o direcionamento do professor em sala poderia resultar em uma auto-reflexão crítica dos discentes (Mezirow, 1990; 1991).

*Eu não sei se **precisar** se isso está acontecendo porque, às vezes, **a gente não tem gerência sobre a vida lá fora do aluno**, mas o que corriqueiramente acontece é alguns alunos chegarem pra mim procurando tipo uma consultoria, pedindo sugestões de como eu procederia sobre tal situação na empresa em que eles trabalham. Agora **são poucos**, não sei se porque também se sentem encabulados (...) eu acho que, de um modo geral, eles estão **mais pensativos** com relação aquilo que foi discutido na disciplina [PIX.12]*

Entretanto, há professores que têm sido mais otimistas e acreditam que os alunos são capazes de alterar suas visões de mundo até porque o tempo deles na universidade é longo e o curso de Administração também proporciona tal perspectiva, visto que é multidisciplinar.

***Eu acho que sim**, é o que eu acredito. Eu estou ensinando há um bom tempo para alunos que estão ingressando na universidade, então, talvez seja difícil eu dizer que mudou a vida deles quando eles acabaram a graduação porque eu só tive o primeiro contato com eles e depois eles passaram por vários outros professores. Quando a gente faz um curso de Administração e como ele é extremamente abrangente, é **multidisciplinar** e a gente conhece alunos que trabalham em **diferentes áreas**, com pensamentos e comportamentos distintos e também eles **trazem o mundo deles para dentro do curso** eu acredito que **sim**, que **eles mudam**. Por mais que não tenham sido o aluno top de linha, mas eu acho que no decorrer do curso ele muda por meio de **novas experiências**. **O curso é capaz de mudar a forma de pensar e agir desse aluno**. O curso traz uma gama de conhecimentos distintos para ele e eu acho que ele vai adquirindo uma **formação profissional**. Eu acho que **modifica** de certa forma a maneira como eles vão **agir** quando saírem da universidade. Agora, claro, que **alguns podem ser mais e outros menos** porque a gente **não tem parâmetros para avaliar** quantos deles vão aproveitar **efetivamente** o curso para a **mudança na sua formação** [PX.12]*

Destaca-se que o fato de ter alunos que trabalham contribui para o desenvolvimento de uma aprendizagem emancipatória, já que eles apresentam experiências vividas que são compartilhadas e debatidas em sala com os aspectos teóricos e, a partir disso, constroem novas experiências que trazem significado sobre aquelas vivenciadas, aprimorando a sua formação profissional. Segundo o relato acima, o curso de Administração é capaz de mudar a forma de pensar e agir do aluno. Porém, essa capacidade somente é alcançada se alinhar os objetivos do curso com uma perspectiva construtivista, podendo-se adotar estratégias de ensino condizentes com a aprendizagem em ação, que oferece características fundamentais para o desenvolvimento crítico e sistêmico do aluno.

Por sua vez, esse desenvolvimento resulta em um aprendizado emancipatório quando há uma articulação entre os três princípios da teoria da aprendizagem transformadora, desenvolvida por Mezirow (1990; 2000; 2009), que são as perspectivas de significado, os

domínios de aprendizagem e os tipos de reflexão. Os diferentes estilos de aprendizagem apontados pelo professor entrevistado impactam na forma como os alunos aprendem. A necessidade de direcionar a aprendizagem para as premissas da reflexão para aperfeiçoar a sua reflexão crítica e promover mudanças significativas nas visões de mundo, como cita Cranton (2006), é um desafio para os docentes promoverem um aprendizado transformador, o que pode ser alcançado a partir da utilização de estratégias de ensino orientadas para a ação.

O quadro 1 sintetiza os resultado do estudo, indicando as categorias e os significados envolvendo as perspectivas da aprendizagem na percepção dos docentes pesquisados.

Quadro 1. Significado das categorias do tema Perspectivas de aprendizagem

CATEGORIAS	SIGNIFICADO
Papel do docente na aprendizagem do discente	A forma como os alunos aprendem é influenciada pela configuração das estratégias de ensino adotada pelos docentes. Então, o papel do docente na aprendizagem do discente é multidimensional, mas esse papel ainda é visto de maneira distinta pelos docentes. O professor deve atuar como um facilitador e utilizar estratégias de ensino condizentes com a realidade e necessidade das suas turmas que promovam uma maior articulação entre a teoria e a prática.
Incentivo pela prática reflexiva e crítica	O professor tem responsabilidades no desenvolvimento da formação educacional e profissional dos estudantes. Uma delas é promover o incentivo pela prática reflexiva e crítica no aluno para que ele possa aprimorar seu senso crítico. Porém, envolver o aluno nessa prática tem sido desestimulante para o educador devido ao desinteresse do estudante e também por conta da própria educação considerada acrítica. Essas barreiras têm levado o aluno ao comodismo na aprendizagem. Por isso, é necessária uma mudança de comportamento do aluno para que ele se engaje mais na busca pela reflexividade.
Maturidade do aluno	A falta de seriedade, comprometimento e autoconhecimento são considerados pelos docentes fatores que implicam na falta de maturidade do aluno com o seu próprio aprendizado. Os alunos estão despreparados para tornar-se ativo no processo de aprendizagem. Eles ingressam na universidade sem experiência prática, sem bases sociais e econômicas sólidas, inibindo a própria atuação do docente em sala de aula. Este alega também fatores externos que afetam essa imaturidade do aluno como a ausência de políticas públicas adequadas e preocupadas com a qualidade da educação, visto que o sistema educacional do país é considerado punitivo. Isso dificulta a implementação de novas estratégias de ensino e suscita a necessidade de o aluno buscar o autodirecionamento da sua aprendizagem.
Aprendizado emancipatório do aluno	Os docentes percebem que são incapazes de avaliar efetivamente se o ensino dos conteúdos de suas disciplinas e toda a dinâmica tida na sala de aula resulta em um aprendizado emancipatório do aluno. Eles afirmam que não são apenas eles os responsáveis pelo desenvolvimento transformador do discente e acreditam ser difícil conseguir mudar a visão de mundo dos alunos com a disciplina devido às limitações que existem dentro desse processo de aprendizagem. Porém, visualizam que alguns alunos estão mais pensativos e que o próprio curso de Administração favorece o desenvolvimento da aprendizagem transformadora pela sua interdisciplinaridade.

Fonte: Elaboração própria (2011)

Compreender o papel do docente, a relação entre docente e discente, a forma como os docentes incentivam a reflexividade nos estudantes e a imaturidade deles é fundamental para desenvolver estratégias de ensino apropriadas com essa realidade no intuito de fomentar uma educação criativa, reflexiva e crítica resultante de um aprendizado

transformador. Por isso, se torna imprescindível o conhecimento dos alunos até para alinhar mais teoria e prática e tentar minimizar o impacto de tais fatores contextuais.

4. Considerações finais

Os resultados da pesquisa revelaram que o papel do docente é determinante para a condução do processo de aprendizagem dos alunos, mas esse papel é deturpado por influências recebidas de outros elementos inseridos nesse mesmo processo. Essas influências são os fatores contextuais como o papel do docente, a postura do aluno, a relação professor-aluno, a atuação do Governo, e o contexto da própria universidade. Esses fatores estão inter-relacionados, pois uma afeta o outro e impacta no processo de ensino-aprendizagem. Compreender as perspectivas teóricas podem oportunizar reflexões sobre a introdução de estratégias mais criativas e inovadoras para o ensino em Administração.

Os docentes têm opiniões diferentes sobre o seu papel por considerarem tais fatores como impactantes para a condução da sua ação profissional. A estrutura da universidade é defasada para o uso de estratégias de ensino a partir de uma visão construtivista, pois não há uma infraestrutura adequada para trabalhar em sala de aula com métodos andragógicos. O apoio do Governo ainda é bem limitado, pois este carece de políticas públicas voltadas para a qualidade do ensino, disponibilizando os recursos necessários para o favorecimento da aprendizagem dos alunos. Também falta o compromisso do aluno e o seu interesse em participar desse processo. Como os alunos não são considerados maduros, a ação do docente no desenvolvimento de novas estratégias de ensino que buscam relacionar a aprendizagem com a ação é prejudicada. Salienta-se que o docente também deve se comprometer na construção do conhecimento. Esses fatores dificultam o alcance do papel do docente para proporcionar não apenas uma formação técnica, mas também cidadã. Por isso, os professores devem ser exemplos aos seus alunos até porque eles caracterizam esse papel como multidimensional.

A pesquisa revelou que prevalece nos discursos dos docentes o papel tradicional do professor alinhado as metodologias pedagógicas, de um ensino instrumental. Então, esse papel ainda foge da visão de um facilitador na aprendizagem do aluno, que incentiva a participação e a reflexão. Ressalta-se que para uma mudança de mentalidade do papel do docente é necessário também uma mudança dos outros atores sociais para direcionar o desenvolvimento da educação de adultos. Não adianta o professor aderir aos métodos andragógicos se não obtiver um retorno positivo dos demais, por exemplo, do aluno em sala de aula e da instituição, por meio de ações de capacitação e também da concepção de um projeto pedagógico que incorpore no contexto do curso as bases de uma aprendizagem autodirecionada e transformadora.

Por sua vez, é necessário oferecer condições aos alunos para que eles tenham um melhor desempenho da sua capacidade reflexiva. Rasco (2011) alega que a universidade deve criar condições para que os alunos se tornem profissionais responsáveis e cheguem a exercer sua profissão de uma maneira competente. Assim, o professor deve incentivar o aluno a refletir de maneira crítica até para que o aprendizado seja emancipatório. Entretanto, cabem ao aluno também se comprometer a levar o ensino com seriedade e atuar como um adulto nesse processo. Para tanto, ele deve buscar uma aprendizagem autodirecionada, capaz de direcionar as suas experiências vividas para um aprendizado significativo em sua vida. Dessa forma, ele se conscientiza melhor de suas ações dentro do processo de aprendizagem, deixando de agir com imaturidade.

Para o desenvolvimento dessa aprendizagem como transformadora, é necessária uma relação próxima entre o professor e o aluno de tal forma que favoreça a interação de ambos por meio do compartilhamento de experiências que se convertam em novos conhecimentos e, assim, em mudanças nas suas perspectivas de significado. Entretanto, é necessário o esforço tanto do professor como do aluno para que haja a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, pois eles têm que contornar vários desafios para promover a aprendizagem emancipatória, como cita Taylor (1998), uma vez que muitos dos seus pressupostos são construídos de modo acrítico (Cranton, 2006) e atrapalham a transformação necessária na aprendizagem. A qualidade da aprendizagem universitária depende em grande medida da qualidade de nossa docência e do ensino universitário como um todo, na qual não pode continuar sendo monótono e antiquado, uma vez que não se torna enriquecedor para os alunos (Rasco, 2011).

É interessante conduzir o processo de ensino-aprendizagem para um pensamento crítico, sistêmico, significativo, reflexivo e criativo para os estudantes, o qual é fundamental no seu desenvolvimento de competências necessárias para a sua formação profissional.

Os resultados deste estudo revelam a necessidade de discutir as perspectivas teóricas que vão orientar a aprendizagem dos alunos e subsidiar o planejamento das ações acadêmicas do curso. Os docentes que atuam em cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas, como os de Administração, não tiveram uma formação acadêmica consistente envolvendo os pressupostos e perspectivas teóricas da aprendizagem de adultos, o que pode dificultar a introdução de uma abordagem balizada pela andragogia e pela aprendizagem autodirecionada e transformadora. Espera-se que este artigo suscite reflexões que oportunizem a criação de uma agenda de pesquisas envolvendo a formação acadêmica de administradores.

Referências

- Beavers, A. (2009). Teachers as Learners: Implications Of Adult Education For Professional Development. *Journal of College Teaching and Learning*, 6(7)1-24.
- Brookfield, S.D. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Byrne, R. (2002). *Web-based learning versus traditional management development methods*. Singapore: Management Review.
- Candy, P.C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Chan, G.T. (2008). *An exploration of the transformative learning experiences of college seniors at a southern California Christian University*. Tesis doctoral, California Christian University, USA.
- Cheetham, G. y Chivers, G. (2001). Part I - How professionals learn - the theory! *Journal of European Industrial Training*, 25(5), 2-25.
- Chien, M. (2004). The Relationship between Self-Directed Learning Readiness and Organizational. *Journal of American Academy of Business*, 4(1-2), 250-286.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: a guide for educators of adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Dewey, J. (2001). The educational situation: as concerns the elementary school. *Curriculum Studies*, 33(4), 387-403.

- Ellinger, A.D. (2004). The Concept of Self-Directed Learning and Its Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 158-177.
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1981). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1982). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fullerton, J.R. (2010). *Transformative Learning in College Students: a mixed methods study*. Tesis doctoral, University of Nebraska, Nebraska.
- Godoi, C.K. (2006). Perspectivas de análise do discurso nos estudos organizacionais. En G.C. Kleinubing, R.B. Mello y S.A. Barbosa, *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos* (cap. 13). São Paulo: Saraiva.
- Illeris, K. (2003). Workplace learning and learning theory. *Journal of Workplace Learning*, 15(4), 167-178.
- Kelly, M.H. (2006). Teach an Old Dog New Tricks: Training Techniques for the Adult Learner. *Professional Safety*, 51(8), 44-65.
- Knowles, M.S. (1975). *Self-directed learning*. Nueva York: Association Press.
- Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Cambridge: Adult Education.
- Libâneo, J.C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lindeman, E.C. (1926). *The meaning of Adult Education*. Nueva York: New Republic, INC.
- London, M. y Sessa, V.I. (2006). Group Feedback for Continuous Learning. *Human Resource Development Review*, 5(3), 303-329.
- Mamede, S. y Penaforte, J.C. (2001). *Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional*. Fortaleza: Hucitec.
- Merriam, S.B. y Caffarella, R.S. (1991). *Learning Adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. y Brockett, R.G. (2007). *The profession and practice of adult learning: an introduction*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. (2008). *Third update on adult learning theory: Adult learning theory for the twenty-first century*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. y Kim, Y.S. (2008). Non-western perspectives on learning and knowing. En M. Sharan (Ed.) *Third update on adult learning theory* (cap 7). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative Research: a guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. et al. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. En J. Mezirow, *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (cap. 3). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2009). Transformative Learning Theory. En J. Mezirow y E.W. Taylor, *Transformative Learning in Practice: Insights from community, workplace and higher education* (pp.87-103). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Miller, J.P. (2002). Learning from a spiritual perspective. En E. O' Sullivan, A. Morrel y M. O' Connor (Eds), *Expanding the boundaries of transformative learning: essays on theory and praxis* (pp. 45-88). Nueva York: Palgrave.
- Moraes, L. (2000). *A dinâmica da aprendizagem gerencial: o caso do Hospital Moinhos de Ventos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Moreira, M.A. (1997). *Aprendizagem significativa: um conceito subjacente*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Morgan, G. y Smircich, L. (1980). The case for qualitative research. *Academy of Management Review*, 5(4), 1-24.
- Parkes, D. (2001). About Adult Education-Transformative Learning. *Journal of Workplace Learning*, 13(4), 182-183.
- Pimenta, S. y Anastasiou, L. (2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.
- Rasco, F. (2011). *O desejo de separação: as competências nas universidades*. Porto Alegre: Artmed.
- Reed, M. (2007). Teorização Organizacional: um campo historicamente contestado. En S. Cegg, C. Hardy y W. Nord, *Handbook de Estudos Organizacionais* (pp. 231-267). São Paulo: Atlas.
- Reynolds, M. (1999). Critical reflection and management education: Rehabilitating less hierarchical approaches. *Journal of Management Education*, 23(5), 1-23.
- Rigano, D. y Edwards, J. (1998). Incorporating reflection into work practice: A case study. *Management Learning*, 2(2), 23-35.
- Rodrigues, M. y Figueiredo, J. (1996). Aprendizado centrado em problemas. *Medicina*, 29, 3-26.
- Schon, D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.
- Silva, A.B. (2005). *A vivência de conflitos entre a prática gerencial e as relações em família*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Smith, G.F. (2003). Beyond critical thinking and decision making: Teaching business students how to think. *Journal of Management Education*, 27(1), 24-51.
- Soares, M. y Araújo, A. (2008). *Aplicação do método de ensino Problem Based Learning (PBL) no curso de ciências contábeis: um estudo empírico*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Souza, J. y Dandolini, G. (2009). Utilizando simulação computacional como estratégia de ensino: estudo de caso. *Novas Tecnologias na Educação*, 7(1), 17-32.
- Taylor, E.W. (1998). *The theory and practice of transformative learning: a critical review*. Columbus, OH: Ohio State University.
- Wilhelmson, L. (2006). Transformative learning in joint leadership. *Journal of Workplace Learning*, 18(7/8), 495-507.

Estrategias organizacionales en universidades de corte tecnológico para prevenir la deserción estudiantil

Organizational strategies for preventing student dropout in higher technological education

María Teresa de la Garza-Carranza*

Elsa E. Rocío Balmori-Méndez**

Mónica Galván-Romero***

Instituto Tecnológico de Celaya, México

La deserción escolar en México es un problema social que afecta a los jóvenes en edad universitaria; es por ello necesario analizar la causa de este fenómeno. El presente estudio se llevó a cabo en dos institutos tecnológicos del país donde básicamente ofrecen estudios de ingeniería. Para abordar el problema, se utilizó el modelo Tinto. Las categorías utilizadas en el análisis cualitativo a través de grupos de enfoque fueron: psicológicos, sociales, económicas, organizativas y de interacción. Aunque se demuestra que los cinco factores son importantes, los resultados indican que el factor organizacional es primordial para prevenir la deserción universitaria. Finalmente, se proponen estrategias organizacionales para abordar la problemática.

Descriptores: Educación Superior, Deserción, Gestión Educativa, Estudiantes de Pregrado, Ingeniería, Estudio Cualitativo.

Dropping out from Higher Education in Mexico is a social problem that affects young people in university age; therefore is necessary to study this concern. This study was developed in two higher technological universities where engineering education is offered. To address this phenomenon, we used Tinto's model. The variables analyzed thorough qualitative research was: psychological, social, economic, organization and interaction. Results indicate that the organizational factor is preponderant to prevent dropout; thus, organizational strategies are proposed to approach the situation.

Keywords: Higher Education, Dropout, Educational Management, Undergraduate Students, Engineering, Qualitative Research.

* Contacto: teresa.garza@itcelaya.edu.mx

** Contacto: elsarocio_b@yahoo.com

*** Contacto: mgr8414@hotmail.com

Recibido: 2 de noviembre 2012

1ª Evaluación: 5 de diciembre 2012

2ª Evaluación: 29 de noviembre 2012

Aceptado: 2 de enero 2012

Introducción

Las universidades son organizaciones complejas ya que involucran gran cantidad de actores, procesos y recursos en donde el estudiante debería ser foco de atención principal considerando que el objetivo fundamental de la educación superior es el de formar estudiantes a nivel licenciatura. Las organizaciones universitarias pueden diferir en la manera de cómo hacerlo, pero todas fueron creadas para este fin último: proporcionar educación superior para el desarrollo de jóvenes en beneficio de éstos y de la sociedad. Para entender cómo las organizaciones educativas logran “transformar” a sus estudiantes, se debe hacer una reflexión sobre los elementos que intervienen en ese proceso tomando en consideración desde la selección del estudiante hasta su egreso.

Para llevar a cabo esta “transformación” es necesario que identifiquemos las funciones organizacionales que se llevan a cabo como: selección, inscripción, enseñanza-aprendizaje, levantamiento de actas, actividades extraescolares, servicio social, procesos de titulación, etc. Es decir que al formar a un estudiante echamos mano de múltiples funciones y diferentes departamentos para lograr el objetivo deseado. Estos procesos se interrelacionan además con las políticas estatales, los lineamientos federales y los de una gran cantidad de asociaciones que buscan incidir en la calidad educativa (Organismos acreditadores, asociaciones de educación superior, etc.). Aunado a esto, es necesario entender que las organizaciones universitarias deben rendir cuentas de su eficiencia organizacional; pero ésta no es fácil de identificar ya que por ejemplo es difícil de medir el éxito que ha obtenido un egresado en su vida laboral. La sociedad cada vez es más exigente de los recursos que son trasferidos de los fondos públicos a las universidades y por ello los logros en términos de educación, investigación y desarrollo de tecnología deben de ser del conocimiento de la sociedad. Por otra parte, las universidades privadas también deben de rendir cuentas ante los padres de familia, los socios y otros públicos como empresarios, asociaciones, etc.

Es importante resaltar que uno de los factores que más afecta a la gestión universitaria es la eficiencia terminal, pues este problema no solo afecta a los estudiantes que no concluyen sus estudios, sino también a maestros, padres de familia, y a administradores de la educación (Bean, 1990). El hecho de que un estudiante abandone sus estudios, conlleva en la mayoría de los casos, a sentimientos de frustración al no lograr un objetivo y las consecuencias pueden ser variadas, como: disminución de la autoestima, falta de motivación para continuar preparándose académicamente, entre otros. La deserción universitaria también se puede contextualizar como un fenómeno social (Reyes-Seañez, 2006) ya que discrimina entre los que tienen el “valor” intelectual y profesional y por tanto pueden aspirar a un mejor futuro y los que “no valen”; aquellos que estarían destinados a tener empleos administrativos o dedicarse a trabajos sencillos

Por lo anterior resulta de vital importancia que se implementen acciones que faciliten la continuidad de los estudios universitarios de una manera integral, que involucren no solo medidas de tipo académico, sino también de tipo afectivo y de desarrollo personal. Desde este punto de vista, el propósito de este artículo es delinear estrategias organizacionales para prevenir el problema de la deserción escolar a partir de un estudio cualitativo realizado en dos universidades de corte tecnológico en México.

1. La gestión universitaria y sus impactos organizacionales

Las universidades de hoy en día públicas o privadas juegan un papel preponderante en el desarrollo nacional, ya que tienen diversas funciones dentro del ámbito local y nacional como proveedoras de recursos humanos de las organizaciones, en el desarrollo de los investigadores que promuevan la innovación tecnológica y como proveedores de emprendedores de las empresas que se pudieran desarrollar; pero también cumplen una función social como educadoras de miles de jóvenes que serán los encargados de las funciones públicas y privadas de nuestro país. Sin embargo, la universidad como organización, dista mucho de ser eficiente en relación a la función primordial para la cual fue creada: educar a los jóvenes para desempeñar funciones productivas en la sociedad.

Entender los procesos universitarios resulta entonces una tarea compleja pues algunas de estas organizaciones llegan a tener una gran cantidad de facultades, niveles educativos (pregrado y posgrado), campus foráneos, centros de investigación, estudiantes presenciales, estudiantes virtuales, etc. Autores como Weick (1976), propusieron el concepto de sistemas flojamente acoplados para entender a la organización educativa. Este concepto se aplica a la estructura de organizaciones cuyos elementos (procesos o participantes) se corresponden unos de otros, pero que, mantienen una identidad y especificidad propias, aun en los momentos en que la acción colectiva pareciera diluirlos. En este sentido podemos entender que diferentes grupos dentro de la organización persigan fines totalmente diferentes mientras colaboran de manera simultánea en el logro de los objetivos organizacionales.

De acuerdo con Weick (1976) el acoplamiento de estos sistemas se puede deber a dos elementos: la base técnica de la organización y la autoridad de la gestión. La relevancia de estos dos mecanismos en la identificación de los elementos, es que en el caso de los acoplamientos técnicos, cada elemento es una especie de tecnología, tarea, sub-tarea, el papel, el territorio y persona, y los acoplamientos se inducen en base a la tarea. En el caso de la autoridad como mecanismo de acoplamiento, los elementos son puestos, oficinas, responsabilidades, oportunidades, recompensas y sanciones. Estos dos elementos hacen que los diferentes enlaces entre los subelementos del complejo sistema se cumplan a pesar de que los subelementos persigan objetivos diferentes.

Otra manera de conceptualizar a las organizaciones educativas es a través de la propuesta de Cohen, March y Olsen (1972) como una “anarquía organizada” en donde los objetivos organizacionales no son establecidos claramente o bien se persiguen fines muy distintos unos de otros, no se pueden establecer claramente las “entradas” y las “salidas” del sistema, en donde intervienen una gran cantidad de tomadores de decisiones; mismos que cambian en el tiempo. De esta manera las organizaciones educativas no tienen fronteras muy claras, los objetivos que se persiguen pueden ser ambiguos y pueden existir muy diferentes grupos que intervengan en las decisiones (sociedades de alumnos, de padres, agrupaciones sindicales, empresarios, autoridades educativas, etc.). Una manera de ejemplificar esta situación es a través de la figura 1 donde se representan cuatro entornos influyentes a la organización universitaria: Las políticas nacionales sobre educación, la política del estado o la región particular, el entorno particular de la región y los actores inherentes a la organización como lo son los sindicatos, las asociaciones estudiantiles, los patronatos, etc. En este sentido, la organización universitaria es altamente compleja ya que tiene diversos públicos interesados a quién rendir cuentas y también recibe fondos de diversas asociaciones

tanto públicas como privadas. No se puede decir que un actor prevalezca sobre otro ya que tan importantes son los grupos locales como las estrategias dictadas al más alto nivel desde los Ministerios de Educación. Inclusive dentro de la propia institución es bien sabido que existen academias o grupos de profesores que trabajan más eficientemente que algunos otros que no tienen interés por sus estudiantes. Este es un claro ejemplo de la vulnerabilidad con que se dan los resultados en las organizaciones universitarias.

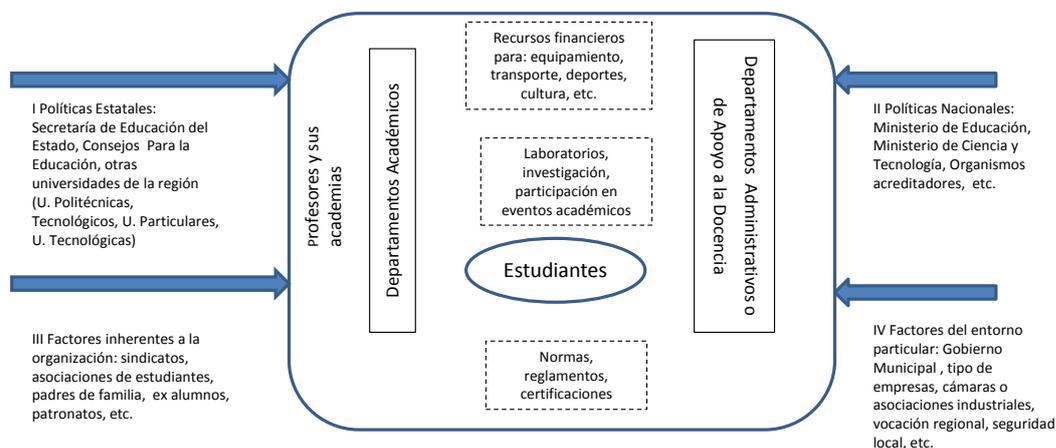


Figura 1. Una representación esquemática de la organización universitaria

Fuente: Elaboración propia

Aunque la prioridad principal de la universidad debería ser el estudiante, existen muchos otros procesos que se llevan a cabo que diversifican el quehacer universitario; se tiene por ejemplo a la investigación y a la transferencia de tecnología. Estas actividades no forman directamente al estudiante universitario, pero sus frutos sí benefician a las academias y a la generación del conocimiento; además de contribuir al avance tecnológico y científico del país. De esta manera, la función esencial de las universidades está cambiando de ser meramente educativa a ser generadora de conocimiento. Sin embargo, los estudiantes han cambiado también de ser meros receptores de conocimiento y alumnos obedientes a ser individuos activos y críticos de lo que acontece en la universidad. La evolución de la actitud de la juventud ha cambiado radicalmente a medida que las sociedades se han hecho más abiertas y mejor informadas (Chejfec, 2005; Monsiváis, 2005).

Un buen ejemplo de este tipo organizaciones complejas son las diferentes universidades estatales públicas (Universidad de Guanajuato, Universidad de Nuevo León, etc.) ya que tienen una gran cantidad de matrícula y dan empleo a un buen número de académicos y estudiantes administrativos. Pero un caso que llama la atención por su complejidad y por su número de estudiantes es el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica (SNEST) en México. El SNEST es una organización que depende de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y ofrece programas de ingeniería y de negocios principalmente. El SNEST atiende alrededor de 400.000 estudiantes a nivel licenciatura y posgrado en 250 ciudades y localidades de todo el país (www.dgest.gob.mx) en dos tipos de universidades; Institutos tecnológicos centralizados o federales y descentralizados o dependientes de los gobiernos de los estados; además de tener dos centros de investigación y centros de desarrollo de equipo especializado para los laboratorios. Se puede decir, que SNEST es la institución de educación superior de ingeniería más

importante de México, pero debido a su tamaño, presenta diferentes problemas organizacionales y uno de ellos es el programa de retención estudiantil por la naturaleza y dificultad de la enseñanza de la ingeniería. Existen fuertes índices de reprobación en matemáticas, física y química; áreas esenciales en este tipo de programas. Aunado a este problema, la población estudiantil que acude a los tecnológicos en su mayoría es de escasos recursos y en ocasiones se les admite con serias deficiencias académicas en la educación media superior para cumplir con las cuotas establecidas en los planes de desarrollo institucional.

1.1. La deserción universitaria

El problema de la deserción de estudiantes universitarios ha sido ampliamente estudiado por los académicos y profesionales por igual (Cabrera et al. 2006; Davis y Elias, 2006; Wintre et al., 2006), pero este importante tema sigue sin resolverse para la mayoría de las universidades en México. En general, la ANUIES (Asociación Nacional Mexicana de Universidades e Instituciones de Educación Superior) estima que este problema es de alrededor de 50% en México, lo que significa que la mitad de los estudiantes que empiezan la educación superior, no terminan sus estudios en universidades públicas o privadas. Recientemente, el decano de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), Narro Robles afirmó que la cantidad de jóvenes que no trabajan y no estudian, son alrededor de siete millones en el país y esto repercutirá a muy corto plazo en un problema social.

Hay dos extremos de la retención de los estudiantes. La progresión normal, típico de un estudiante estable, o retenido y, se produce cuando un estudiante se matricula cada semestre hasta la graduación, los estudios son a tiempo completo, y se gradúan en cinco o seis años dependiendo de la universidad. Un abandono, es un estudiante que entra en la universidad, pero se va antes de graduarse y no vuelve nunca a esa o cualquier otra escuela. Entre estos dos extremos se encuentran las transferencias, los estudiantes que inicien estudios en una institución y luego se transfieren a otra. Desde la perspectiva del estudiante, la transferencia es el progreso normal, debido a sus propias inquietudes; desde la perspectiva de la institución si el alumno se matriculo, entonces ha desertado. Es muy difícil medir las transferencias de los estudiantes porque la universidad no tiene suficiente información acerca de donde el estudiante ha continuado sus estudios

Bowen, Chingos y Mc Person (2009) realizaron un estudio en las universidades públicas de los Estados Unidos, tomando en consideración dos factores: los promedios académicos como el GPA (Promedio de calificaciones, *Grade Point Average* en Inglés) y el SAT (prueba de aptitud escolar, *Scholastic Assessment Test* en Inglés); y el grado de selección de las universidades. Los resultados de sus hallazgos se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Índices de terminación estudiantil universitaria en Estados Unidos tomando en consideración seis años de estudios

GRUPOS DE ESTUDIO	UNIVERSIDADES MUY SELECTIVAS	UNIVERSIDADES SELECTIVAS SEGUNDAS	UNIVERSIDADES SELECTIVAS TERCERAS	UNIVERSIDADES MENOS SELECTIVAS
Estudiantes con más de 3.5 de GPA y más de 1200 puntos en el SAT	89%	82%	71%	59%

Tabla 1. Índices de terminación estudiantil universitaria en Estados Unidos tomando en consideración seis años de estudios. Continuación.

GRUPOS DE ESTUDIO	UNIVERSIDADES MUY SELECTIVAS	UNIVERSIDADES SELECTIVAS SEGUNDAS	UNIVERSIDADES SELECTIVAS TERCERAS	UNIVERSIDADES MENOS SELECTIVAS
Mayor a 3.5 GPA y de 1000 a 1190 en SAT ó 3 a 3.5 GPA y mayor de 1200 en el SAT	83%	75%	63%	62%
De 3 a 3.5 GPA y de 1000 a 1190 en el SAT	75%	67%	56%	50%
Menor que 3 GPA y menor que 1000 en el SAT	71%	60%	52%	48%

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con Rodríguez-Lagunas y Hernández-Vázquez (2008), las tasas de abandono de algunas de las universidades más importantes de México son como se muestra en la tabla 2. El estudio fue realizado tomando como base los años 1999 a 2003 sobre la base de estudiantes de nuevo ingreso con respecto a su egreso tomando en consideración el plazo de titulación especificado por cada programa en cada universidad. Como puede observarse, las tasas de deserción altas existen tanto en universidades públicas como privadas.

Tabla 2. Ejemplos de universidades mexicanas de tasas de no conclusión estimada

	PROMEDIO %
Universidad Pública	
Universidad Autónoma de Nuevo León	21
Universidad de Guadalajara	23
Universidad Nacional Autónoma de México	27
Instituto Politécnico Nacional	45
Universidad Autónoma Metropolitana	56
Universidad Privada	
Universidad Iberoamericana	17
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	30
Universidad del Valle de México	66

Fuente: Elaboración propia

En este sentido, la deserción escolar en México es más alta que en Estados Unidos (Zúñiga, 2008) y que en otros países como en España donde la tasa de deserción se encuentra entre el 30 y el 50%; pero hay países donde la deserción es menor como en Alemania (20 a 25%), Suiza (7 a 30%), Finlandia (10%) y Holanda (20 a 30%) de acuerdo a los datos reportados por Cabrera et al. (2006). Sin embargo es comparable a la deserción de países como Chile y Colombia que gira alrededor del 50% (Vélez y López, 2004). Existen países latinos como Costa Rica donde la tasa de deserción ha venido en descenso sistemáticamente durante los últimos años (Abarca-Rodríguez y Sánchez-Vindas, 2005) y en el caso de Brasil en donde la tasa de deserción es del 22% (Baeta, 2007). Como se puede apreciar, la deserción es un fenómeno global, pero es también un fenómeno de exclusión social en donde los que llegan a graduarse tienen posibilidades de

alcanzar un mejor nivel de vida; mientras que los que no lo hacen tienen mayor dificultad de insertarse en el mercado laboral.

1.2. El modelo de deserción de Tinto

Existen cinco modelos que pueden explicar el comportamiento de la deserción universitaria de acuerdo con Donoso y Schiefelbein (2007), el modelo de Fishbein y Ajzen (1975) sobre el comportamiento, el modelo de Ethington (1990) sobre la persistencia en la universidad, el modelo de Spady (1970) de compromiso institucional, el modelo interacción y retención de Tinto (1975) y el modelo de satisfacción de Bean (1985). Aunque los modelos tienen diferentes propuestas teóricas para explicar el fenómeno de la deserción universitaria, es sin lugar a dudas el modelo de Tinto uno de los más citados en la literatura.

En 1975 Vincent Tinto publicó su modelo de deserción estudiantil y fue diseñado para ofrecer un modelo longitudinal que explicara todos los aspectos y procesos que influyen en la decisión del estudiante de salir de la universidad y cómo estos procesos interactúan para producir su deserción. En una primera instancia, Tinto diferencia las formas de abandono universitario tales como el fracaso escolar, el retiro voluntario, la deserción permanente, la deserción temporal y la transferencia.

En su modelo, las distintas características del estudiante (aspirante) son consideradas tales como su grado de compromiso con el grado a alcanzar y la institución a la que va a asistir. Las características que Tinto destaca como importantes para influir en las metas personales y el compromiso institucional son sus atributos individuales, las experiencias preuniversitarias y su capacidad académica. Las experiencias preuniversitarias comprenden las sociales y académicas así como el promedio de estudios previos (GPA) y sus logros académicos y sociales. Los antecedentes familiares comprenden factores como el estatus social, el clima de valores y el clima de expectativas.

Tinto afirmó que existe un efecto entre las expectativas educativas del estudiante y su probabilidad de deserción. Específicamente, esto es cuánto tiempo el estudiante pretende estar en la universidad y la importancia que el estudiante asigna a la institución educativa a la que tiene la intención de asistir. Es decir, el estudiante evalúa la calidad de la institución educativa en relación a sus expectativas. Existe una diferencia significativa en qué tanto los estudiantes están comprometidos con su universidad. Algunos estudiantes ven a la universidad en la que se encuentran como un pivote para tener oportunidades de futuros empleos, para algunos otros, el estar en una institución específica no hace la diferencia y estarían contentos con cualquier otra alternativa. Obviamente, los estudiantes que ponen una gran importancia a la universidad donde se encuentran son significativamente más propensos a persistir en sus universidades a pesar de problemas académicos o sociales. En términos del efecto socioeconómico de la clase social y el compromiso institucional la premisa pudiera ser que los individuos de una clase social superior tienen más probabilidades de persistir en la universidad; pero de acuerdo con Tinto la relación exacta de esta propuesta es más compleja que esto. Él afirma que mientras que las bajas académicas tienden a ser mayores en estudiantes de bajo estrato social, menor aptitud y menor nivel de desarrollo intelectual que los persistentes, las bajas voluntarias pueden ser comparables a los que tienen una diferente clase social o una mayor aptitud académica. Tinto también afirma que mientras que las características individuales, y la integración social y académica del individuo son determinantes para la persistencia; la interacción entre el compromiso de los estudiantes

a la meta de terminar la universidad y el compromiso con la institución determina si abandonan o no los estudios.

En 2006, Tinto (2006) publicó un artículo titulado "Investigación y Práctica de la Retención de Estudiantes, qué sigue" y concluyó que a partir de su modelo original y de muchos otros investigadores, las lecciones aprendidas son:

La comprensión del desempeño de los estudiantes de diferentes orígenes (hispanos, asiáticos, europeos) se ha profundizado, al igual que nuestra apreciación de cómo un conjunto más amplio de fuerzas, culturales, económicos, sociales, institucionales forman la retención del estudiante.

Se ha incrementado el conocimiento de cómo el proceso de retención de los estudiantes difiere dependiendo de distintos ámbitos institucionales; aquellos que son residentes en la universidad y los que son no residentes, programas de dos y cuatro años, etc.

Se ha aprendido más sobre la complejidad de la retención de los estudiantes y se ha llegado a apreciar los límites de los primeros modelos de la retención, como el propuesto inicialmente por Tinto. Ahora se tiene una gama de modelos más amplia, algunos sociológicos, otros psicológicos, y otros de carácter económico, que complementan los estudios anteriormente descritos. Estos modelos se han propuesto para entender por qué estudiante no continúa con su educación superior.

La participación, o lo que se refiere el involucramiento, es importante. Es más crítico durante el primer año de la universidad (Tinto 2001; Upcraft, Gardner y Barefoot, 2005). Lo que está menos claro es cómo hacer que ésta funcione en los diferentes procesos universitarios

Tomando en consideración el modelo propuesto por Tinto y considerando que cada universidad es única y debe encontrar la forma de adaptar el modelo a su realidad, se buscó a través de un proyecto de investigación determinar los factores de abandono universitario en el SNEST dado el impacto que este fenómeno tiene en la planeación educativa, la gestión de los recursos y la rendición de cuentas a la sociedad. Las peculiaridades de los institutos tecnológicos es que son más de 250 campus que mayormente ofrecen ingeniería, el nivel económico de los estudiantes es de bajo a clase media y son programas de cinco años donde no se ofrece una residencia universitaria para estudiantes foráneos aunque muchos de ellos vienen de ciudades cercanas al centro educativo. Las cuotas que paga el estudiante son simbólicas ya que los recursos para operar cada plantel dependen de la federación y el Gobierno Estatal. Además es un sistema totalmente centralizado donde las decisiones académicas, de recursos y de asignación de directivos son tomadas en la Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST) con sede en la Ciudad de México. Es decir, las decisiones de tipo curricular, de organización y de investigación, etc. dependen directamente de las oficinas centrales.

2. Metodología

El proyecto es un estudio exploratorio que busca identificar los principales factores de deserción estudiantil y a partir de ahí proponer estrategias organizacionales. En relación a este problema se utilizó una metodología cualitativa a través de grupos de enfoque para posteriormente realizar un análisis de discurso. Para abordar esta problemática, se decidió estudiar dos campus universitarios situados en diferentes contextos: el

tecnológico 1 que se encuentra en una de las ciudades más empresariales e industriales de México al norte del país, donde se tienen gran cantidad de oportunidades para los jóvenes ya sea por trabajo y de educación superior y el tecnológico 2 que se encuentra en la parte central de México; en una ciudad de tamaño medio. La zona geográfica del tecnológico 2, en general no está altamente industrializada, pero tiene algunas empresas de fabricación importante sobre todo de autopartes y cuenta con facilidades agrícolas importantes para el consumo nacional e internacional. Algunas diferencias notables entre estos dos planteles es que el tecnológico 2, por ejemplo, tiene maestrías y doctorado certificado por su calidad (Programas de Excelencia de Consejo Mexicano de Ciencia y Tecnología) y tecnológico 1 sólo ofrece un grado de especialidad en el área de mecatrónica creado recientemente. En general el tecnológico 2 tiene amplio reconocimiento académico nacional avalado por sus investigadores, reconocimientos y premios académicos, así como deportivos; mientras que el tecnológico 1 no cuenta con distinciones académicas nacionales relevantes. Sin embargo, la deserción es un problema recurrente en ambos y dependiendo la carrera se encuentra, el índice se encuentra entre el 30 al 70%. Las carreras en donde existe una mayor deserción son las del área de ingeniería mecánica y electrónica, mientras las que tienen un menor índice son las relacionadas con negocios e ingeniería industrial.

En toda metodología cualitativa resulta importante lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida, pero esto no se logra si no se dispone de una buena guía de observación o una categorización de variables. Por esta razón lo primero que se hizo fue tomar como guía las categorías que se presentan en la tabla 3. Las categorías propuestas fueron presentadas por Romo-López y Fresán-Orozco (2001) a partir de los trabajos de Tinto

Tabla 3. Variables analizadas a partir del modelo de Tinto

VARIABLE	SUPUESTO BÁSICO
Psicológico	La conducta de los estudiantes refleja atributos propios y específicos relacionados con las características psicológicas de cada individuo (personalidad, disposición, motivación, habilidad y capacidad). Es posible distinguir a los estudiantes que permanecen y a los desertores, por los atributos de su personalidad que determinan diferentes respuestas a circunstancias educativas similares.
Sociales o ambientales	El éxito o el fracaso estudiantil es moldeado por las mismas fuerzas que configuran el éxito social en general y que definen el lugar que los individuos y las instituciones ocupan en la sociedad. Son elementos de predicción importantes del éxito escolar: el estatus social individual, la raza, y el sexo. La deserción refleja el deseo intencional de las organizaciones educativas de restringir las oportunidades educativas y sociales a determinados grupos, aunque se declare lo contrario.
Fuerzas Económicas	El estudiante contrasta los beneficios vinculados a la obtención de un determinado grado en una determinada institución, con los recursos financieros necesarios para hacer frente a la inversión que supone estudiar en la universidad
Organizacionales	El efecto del tamaño, la complejidad institucional, los recursos disponibles, el ambiente y la existencia de estímulos diversos sobre la socialización de los estudiantes
De interacción	La conducta estudiantil es resultado de la interacción dinámica recíproca entre los ambientes y los individuos.

Fuente: Tomado de A. Romo-López y M. Fresán-Orozco (2001)

La estrategia de investigación cualitativa utilizada fue a través de grupos focales (*focus group* en inglés). La metodología de grupos focales es relativamente simple, involucra la

participación de un número reducido de personas donde se discute un tema particular. La discusión generalmente se basa en una serie de preguntas y el investigador generalmente actúa como moderador proponiendo las preguntas, cuidando que la discusión siga y alienta a los miembros del grupo a que la participación continúe (Wilkinson, 2004). Típicamente la sesión se graba, los datos se transcriben y posteriormente se utilizan técnicas de análisis de la información como el temático. Este tipo de técnica tiene ventajas sobre las entrevistas uno a uno ya que proveen una forma más rápida de recolectar la información de un grupo de sujetos de investigación y las conversaciones son más “naturales” pues se parecen más a una conversación común; es una manera de tratar temas álgidos ya que el nivel de las interacciones entre los participantes puede ser de muy alta calidad para el trabajo de investigación (Jarrett, 1993).

En este caso se realizaron cinco grupos focales en ambos tecnológicos de acuerdo a las siguientes categorías: a) estudiantes con buen promedio, b) estudiantes con mal promedio o en riesgo de deserción, c) profesores de los diferentes departamentos académicos, d) coordinadores de carrera y e) jefes de departamentos académicos. Las preguntas giraron alrededor de los factores de deserción de acuerdo a la tabla 3. Una vez que las sesiones fueron grabadas, los textos se transcribieron y posteriormente fueron analizados utilizando ejes temáticos en el análisis de contenido de tal manera que se pudo cuantificar la recurrencia de los factores de deserción atribuidos por los participantes en los diferentes grupos. El moderador de la sesión fue un profesor entrenado para este fin ajeno totalmente a cualquiera de las dos instituciones con el fin de que la información fuera parcial.

Las sesiones fueron grabadas en el año de 2011 en un período de tres meses aproximadamente. Las invitaciones a los participantes fueron hechas a través de las coordinaciones de los estudiantes o a través de las direcciones académicas de cada uno de los planteles. Las grabaciones las realizó un técnico especializado en el área con equipo altamente especializado con el fin de que el material recopilado pudiera ser utilizado con fines didácticos y de investigación. La colaboración de todos los involucrados fue primordial para cada una de las sesiones ya que las grabaciones en promedio duraron una hora y media.

3. Resultados

Como un primer resultado, a partir del análisis de los estudiantes de malos promedios de ambas instituciones, se puede apreciar en las grabaciones que en todos ellos había el deseo de superarse y ser alguien en la vida. En ninguno de los casos su “fracaso escolar” fue su deseo consciente. Aparentemente, llegaron a esa situación debido a una gran cantidad de factores, unos imputables a ellos y otros no, como a continuación se detallará en el estudio.

Aunque existen diferencias importantes en las causas de deserción en ambos tecnológicos como las que se presentan en el entorno o bien las diferencias de atención a actividades extraescolares, existe una gran coincidencia en los factores psicológicos, organizacionales y de interacción. De esta manera, se puede concluir que cada universidad debe de buscar las causas del problema ya que no existen causas comunes para todas las universidades. Es decir, en el caso del tecnológico 1 los factores

ambientales de la ciudad sí están influyendo en la deserción escolar, mientras que en el tecnológico 2 como esas condiciones no están presentes, no influyen en el fenómeno.

Una vez analizados los discursos por ejes temáticos y por tipo de sujetos de investigación, los testimonios que se presentaban más de tres veces en el discurso de los diferentes participantes del grupo de enfoque, se agruparon en tablas de análisis como se muestra en el anexo. Las tablas I y II muestran el análisis de discurso de los factores psicológicos de profesores, autoridades y estudiantes, las tablas III y IV muestran los factores ambientales, las tablas V y VI muestran los factores económicos, las tablas VII y VIII los factores organizacionales y por último las tablas IX y X los factores de interacción. Este análisis, nos servirá como guía para proponer las estrategias organizacionales que prevengan el fenómeno de la deserción universitaria. En general, se aprecia que la participación de todos los actores del tecnológico 2 son más intensos tanto en número como en energía que los del tecnológico 1; esto podría reflejar el grado de involucramiento de los actores en la problemática institucional. Un hecho que llama la atención, es que los jefes de departamento del tecnológico 1 fueron muy poco participativos. En las grabaciones se muestran con una actitud defensiva hacia el estudio en general. Como se mencionó anteriormente, el tecnológico 2 es conocido por su prestigio nacional e internacional, tanto que el tecnológico 1 tiene pocos estudiantes y se encuentra en un entorno altamente competitivo. A continuación presentaremos los principales resultados por eje temático.

- **Psicológicos.** Tanto en el discurso de los estudiantes como en el de profesores, coordinadores y jefes de departamento se hace referencia a la autoestima, a las ganas de ser alguien en la vida como factores de motivación y como factor de desmotivación el elegir una carrera inadecuada. Igualmente se menciona la falta de constancia y la capacidad de adaptación al nuevo entorno estudiantil (ver tabla I y II del anexo)
- **Sociales y ambientales.** Los factores más mencionados son el soporte familiar, los antecedentes académicos, la mala orientación vocacional, la carencia de competencias básicas para la universidad y dentro de la interacción con el medio ambiente la lejanía o cercanía de la institución así como los distractores en el ambiente estudiantil (fiestas, bailes, etc.) cuando estos se realizan en exceso (ver tabla III y IV del anexo)
- **Económicos.** Como se había mencionado anteriormente, en general los estudiantes de los tecnológicos tienen bajos recursos económicos. En el análisis del discurso se encontró que existen estudiantes que trabajan y estudian, que comen mal y que no tienen acceso a los recursos computacionales adecuados a las necesidades universitarias como el internet. Aunque en ambas instituciones las cuotas de inscripción son muy módicas, algunos estudiantes tienen que mantenerse ellos mismos ya que su familia no cuenta con los recursos suficientes (ver tabla V y VI del anexo).
- **Organizacionales.** Son sin duda los factores organizacionales los más discutidos por todos los actores de la investigación. Uno de los principales ejes de discusión fue sin duda los profesores. Los problemas imputables al profesor son múltiples: capacitación docente y pedagógica, presentación física, motivación hacia el trabajo y cumplimiento en el mismo. Se hace mención también de los recursos institucionales en laboratorios, instalaciones deportivas, biblioteca e internet. La organización escolar en cuanto a planeación de horarios, salones, capacidad del grupo y seguimiento en el cumplimiento del temario del curso son factores detectados en el análisis. Por último, la selección de los estudiantes de nuevo ingreso se menciona básicamente en profesores y autoridades;

como una respuesta parcial a la selección, se mencionan los cursos propedéuticos (ver tabla VII y VIII del anexo).

- De interacción. En este sentido se mencionan como aspectos a mejorar la comunicación del estudiante con los funcionarios universitarios en todos los ámbitos (ventanillas, profesores, autoridades y directivos). Específicamente buscar que el profesor de confianza al estudiante para acercarse a aclarar sus dudas, así como crear una cultura de la cual el estudiante se sienta parte. Otro punto abordado es la integración estudiante-estudiante a través de grupos de estudio, actividades recreativas, deportivas y académicas. Dentro del discurso también existe una preocupación de la vinculación del estudiante con su entorno, para que lo que el conocimiento que se brinda en el aula no sea independiente de la realidad donde vive (ver tabla IX y X del anexo).

Para abordar una propuesta que disminuya el índice de deserción en las universidades estudiadas, se decidió hacerlo tomando en consideración un punto de vista integral organizativo ya que se deben de tomar decisiones a nivel directivo para poder enfrentar de una mejor manera este problema complejo. A continuación se presentan una serie de estrategias administrativas que se derivan del análisis de la información presentada.

3.1 Propuestas organizacionales para prevenir la deserción universitaria.

Antes de ahondar en este tema, habría que señalar que la deserción es un fenómeno en parte normal debido a la propia naturaleza del estudiante ya que se encuentra en un proceso de decisión acerca de lo qué quiere ser en la vida. Entonces, se debe de esperar un porcentaje pequeño de deserción en todas las universidades. Sin embargo, si existen muchas estrategias que podrían implementar las universidades para retener a sus estudiantes y de esta manera aumentar la efectividad organizacional tan cuestionada en estos días. Para realizar esta propuesta, se tomará en cuenta algunos de los procesos críticos que realizan las organizaciones universitarias: admisión de estudiantes, selección y capacitación de personal docente, organización académica, organización de recursos, asignación de becas y actividades extracurriculares.

- Proceso de admisión de estudiantes. Según muestra la experiencia de Bowen, Chingos y Peterson (2009) si se quiere un menor índice de deserción deberíamos seleccionar mejor a nuestros estudiantes, éste no es el caso de muchas instituciones de educación superior mexicanas donde se tiene que cubrir una cuota de acceso por equidad y como estrategia de inclusión social. Es decir, en muchas ocasiones las universidades mexicanas no se pueden dar el lujo de solamente atender a los mejores ya que es una realidad que lleguen estudiantes mal preparados y con bajos promedios. La estrategia para cubrir este déficit académico relacionado con este problema es implementar un semestre antes del ingreso a la universidad donde se les actualice en el nivel de matemáticas (Rivas, 2005) ya que estamos hablando de universidades de corte tecnológico. Otro punto importante a considerar de acuerdo a los resultados del estudio y que deberá ser incluido en este semestre preparatorio, es trabajar con aspectos psicológicos como la autoestima y la seguridad del estudiante (Cross y Vick 2001). Para evitar el problema de “no es lo que yo quería” como se menciona en la tabla I del anexo, sería necesario implementar acciones de orientación vocacional que ayuden a los estudiantes a tomar la última decisión antes de emprender su educación en ingeniería o áreas afines. Finalmente, una estrategia para ayudar a que el estudiante se encuentre informado de las actividades de la universidad son los grupos de bienvenida de pares o

de profesores, o bien, los folletos donde se detallan los servicios y actividades con las que cuenta el estudiante durante su estancia universitaria

- Selección y capacitación de personal docente. El desarrollo de la carrera profesional docente conlleva tiempo y sería ingenuo pensar que los profesores que actualmente se tienen contratados son todos competentes para el trabajo docente. Lo primero que un directivo universitario debe pensar antes de contratar a un candidato a profesor es que si éste tiene consideración o empatía hacia los estudiantes independientemente si tiene estudios de doctorado o no; obviamente lo ideal es que un profesor de nuevo ingreso tenga ambas competencias: la tecnológica y que pueda llegar ser un profesor en todo el sentido de la palabra. Como se muestra en el anexo VII y VIII del anexo existen muchos reclamos por parte de administradores y estudiantes con respecto a este punto. Actualmente debido a la introducción de los nuevos planes de estudio, a todos los profesores se les debe de actualizar en técnicas docentes actuales como el enfoque por competencias (García-Fraile y López-Rodríguez, 2012) y además lograr que el conocimiento que imparten tenga un sentido de realidad hacia la resolución de problemas. Otro punto que se debe considerar en este apartado es el de desarrollar una cultura organizacional institucional donde el docente se sienta orgulloso de ser parte de la institución y por tanto se comporte como tal (Sánchez-Gómez, 2011). La formación de un profesor universitario lleva un proceso de maduración y se da con la experiencia en el aula al estar en contacto con los estudiantes, este proceso puede llevarse a cabo en un lapso de tres a cinco años aproximadamente.

- Procesos organizacionales académicos. Bajo este rubro se agrupan la asignación de profesores, el seguimiento en el aula, las normatividades académicas y el trabajo de las academias. En el análisis del discurso presentado en el anexo en las tablas VII y VIII se puede constatar que existen causas organizacionales importantes que contribuyen al problema de deserción se relacionan. Desglosaremos a continuación cada una de las estrategias dado que de acuerdo a los resultados del estudio fue uno de los factores donde se encontraron más hallazgos.

- ✓ Asignación de profesores. La asignación de profesores se debe de dar de acuerdo a su experiencia académica. Como se mencionó anteriormente, el profesor también tiene un tiempo de aprendizaje en el aula donde va a ir desarrollando materiales didácticos que le servirán para impartir el curso.
- ✓ Seguimiento en el aula. El avance del temario, así como de las actividades programadas para el curso son elementos esenciales de la gestión del curso. Este es sin duda un elemento de cómo los estudiantes pueden medir el avance de su esfuerzo y sus resultados. Si un estudiante mide su avance al a través del tiempo, al final del curso no se llevará “sorpresas” pudiendo evitar así un pobre desempeño.
- ✓ Normatividades Académicas. Las reglas académicas deben de estar bien establecidas tanto como para el estudiante como para el docente. La conducta en clase de ambos actores debe explicitarse para evitar problemas conductuales de ambas partes. El uso del lenguaje peyorativo hacia los estudiantes debe de estar estrictamente prohibido a los profesores, dado que el objetivo es motivar a los estudiantes a concluir sus estudios. Igualmente, los estudiantes deben de mostrar respeto hacia los profesores de tal manera que se privilegie un ambiente de aprendizaje donde se atienda a las dudas y las explicaciones de ambas partes.

- ✓ Trabajo de las academias. Las academias son un grupo de profesores que tienen en común una carrera, un tema o bien un proyecto. Es importante que los profesores aporten su práctica y experiencia para el trabajo docente en el aula. La academia ayuda a determinar los temarios de los cursos, el tipo de seguimiento que se debe de establecer para asegurarse que los profesores cumplan con los temarios, las estrategias de enseñanza y la calidad del conocimiento que se imparte. En este sentido algunos autores (Balmori y Schmelkes, 2011 y Topete, Bustos y Bustillos 2012) tienen una propuesta de cómo la gestión del conocimiento de las academias beneficia al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Procesos de organización de recursos. Estos procesos se relacionan con la disponibilidad de recursos que las actividades académicas requieren, tales como: laboratorios, materiales de laboratorio, talleres, vehículos para transporte, internet, centros de cómputo, recursos audiovisuales, aulas, mobiliario y equipo. El asegurarse que los recursos necesarios para la operación se tengan en una institución es responsabilidad del director o rector de la institución. Todos estos recursos aseguran que el proceso de enseñanza aprendizaje se realice de una manera adecuada.
- Procedimiento de asignación de becas. Aunque existe un programa de becas del Gobierno Federal, los requisitos únicamente se basan en el promedio del estudiante cuando éste no debería ser el único criterio para la asignación del apoyo. En la tabla V y VI del anexo se muestran algunos factores de deserción por cuestiones económicas. Como sugerencia, se puede proponer que también se investigue la capacidad socioeconómica de la familia para otorgar el apoyo. Otro problema que se manifiesta a este respecto es que los estudiantes no comen adecuadamente. Algunos de los estudiantes que tienen esta situación no es precisamente por falta de dinero sino más bien por falta de tiempo ya que estudian y trabajan. A este respecto, se pueden tomar dos acciones: 1) proporcionar becas alimenticias a estudiantes de bajos recursos y 2) tener comida balanceada en la cafetería disponible a un precio módico.
- Desarrollo de actividades extracurriculares. Las actividades extracurriculares promueven la interacción de los estudiantes y de la comunidad académica fuera del aula y son importantes para crear el sentido de pertinencia universitaria que Tinto recomienda en su modelo. En nuestro estudio, se refieren a las tablas IX y X del anexo. En este sentido, vamos a analizarlas en cinco tipos de actividades: académicas, deportivas, culturales, sociales y recreativas.
 - a) Académicas: Son las actividades que se realizan alrededor del aprendizaje curricular fuera del aula tal como: congresos, talleres, concursos, etc. Éstas generalmente son organizadas por alumnos y profesores propiciando la interacción entre ambos. Otro aspecto a considerar es la interacción académica estudiante-estudiante donde se pone al servicio del estudiante con problemas académicos la asesoría de un estudiante avanzado en el área; este tipo de interacción brinda excelentes resultados ya que la comunicación que se genera entre pares es más directa. Recientemente una estrategia que se ha implementado es la tutoría o seguimiento por parte de los profesores a

un grupo de estudiantes, esto nos ayuda a medir el avance curricular y monitorear los problemas que se le pueden presentar al estudiante.

- b) Deportivas. Un programa que sin duda promueve la integración universitaria son las actividades deportivas tanto de los equipos representativos formales como de los grupos que solo buscan “estar en forma”. Los recursos asignados a estos programas deben de ser vistos como una estrategia para dar a conocer la institución a la comunidad universitaria, además de ser una válvula de escape de la rutina académica. Estas actividades llenan de orgullo tanto a profesores como a estudiantes y por tanto se deben de mantener en óptimo estado para brindar un buen servicio.
- c) Culturales. Al igual que las actividades deportivas, este tipo de programas promueve el espíritu de grupo y reafirma la cultura organizacional. En este tipo de actividades se pueden incluir los grupos de danza, pintura, teatro, música, etc.
- d) Sociales. Los grupos de acción social que forman los estudiantes son también una forma de integración estudiantil, además de que son un canal de comunicación con la comunidad. Estos grupos generalmente se dan para solventar algún problema social como el hambre, el frío o bien a favor de grupos vulnerables. Al igual que los grupos representativos deportivos y culturales estos grupos son en sí una fuente de orgullo para la comunidad universitaria.
- e) Recreativas. Las actividades recreativas que organizan los estudiantes son de una gama muy amplia: fiestas, bailes, reuniones, viajes, etc. Aunque estas actividades en general no pueden ser supervisadas por la universidad, se debe de cuidar que no se produzcan excesos que puedan ser dañinas para las actividades académicas de tal manera que no promuevan el consumo de drogas y alcohol (ver tabla IV del anexo). Se debe de evitar a toda costa que los grupos estudiantiles como las asociaciones, hagan de estas actividades un negocio que les ayude a mantener su estatus quo.

4. Conclusiones

De acuerdo a la teoría de la organización de las universidades propuesta por Weick (1976) a través de este estudio podemos concluir que las universidades son organizaciones complejas donde los resultados no son claramente identificables; si bien uno de los principales resultados deseados es la formación de estudiantes, el problema de deserción universitaria está presente en gran tipo de instituciones del mundo en un mayor o menor grado. Este fenómeno afecta indudablemente a la efectividad y de la rendición de cuentas (Hoy y Miskel, 2008) que se debe de dar a la sociedad y a otros públicos interesados (padres de familia, Gobierno Federal, asociaciones, etc.) sobre todo si se trata de instituciones públicas.

A manera de conclusión y tomando las cinco categorías estudiadas podemos proponer que:

- Los factores organizacionales son los que influyen de una manera contundente en la deserción estudiantil pues son los medios mediante los cuales el estudiante recibe la enseñanza. Los profesores, administración del temario, los reglamentos académicos así

como diversos factores de logísticos interactúan de tal forma que influye en que el estudiante quiera o no continuar con sus estudios

- Uno de los factores que se destaca es la autoestima del estudiante dentro de los factores psicológicos. En el caso específico de los tecnológicos estudiados, los jóvenes son generalmente de clase media baja o baja y tienen falta de seguridad en sí mismos. Aunque este es un factor externo a la universidad, se deben de implementar estrategias para subsanar esta debilidad en los estudiantes para que puedan cumplir los retos que las universidades plantean.

- Como en cualquier organización, en la universidad se debe crear un ambiente que propicie el respeto mutuo entre profesores, autoridades y estudiantes. Esto debe de incluir todas las actividades que promueve la organización dentro y fuera del salón de clase. Los factores de interacción mejoran la calidad de la relación social en la universidad para que el estudiante se pueda sentir identificado con sus pares, profesores, autoridades y por ende con su universidad.

- Aunque los factores ambientales externos al plantel no son de competencia del ámbito educativo, es necesario considerar algunos aspectos importantes para poder tener calidad de conocimientos en el estudiante que ingresa. Especialmente el nivel de ciencias básicas con el que los estudiantes ingresan, si es bajo, no les ayudará a desempeñarse mejor en las áreas de ingeniería. Será necesario implementar cursos remediales efectivos para ayudar a alcanzar los estándares requeridos, evitando así la deserción del estudiante por malas calificaciones. Como se explicó anteriormente, la política educativa busca incrementar los niveles de cobertura en educación terciaria por lo que la selección estricta de estudiantes en este tipo de universidades no es una opción.

- El nivel social y económico con el que un estudiante ingresa quedan fuera del contexto del administrado educativo universitario. Sin embargo, es importante proponer estrategias para que las becas asignadas a la institución se repartan de la mejor manera posible con el objetivo de dar mejores oportunidades a los estudiantes de menores recursos y con calificaciones aceptables.

El fenómeno de la deserción universitaria ha sido estudiado a través de diversos modelos que lo explican, pero el modelo de Tinto aunque fue propuesto en 1975 sigue vigente ya que identifica los factores principales que intervienen para que un estudiante no concluya sus estudios. En el presente estudio llevado a cabo en dos instituciones de educación superior pública de corte tecnológico, pudimos apreciar coincidencias con el modelo de Tinto y como se puede apreciar en el análisis del discurso realizado a los grupos de enfoque estudiados y presentados en el anexo, existe una gran cantidad de factores de riesgo dentro de las instituciones que inciden en el fenómeno de la deserción. Este artículo pretende ser una guía sobre la cual un administrador educativo debe actuar con el fin de lograr mejores resultados en la retención estudiantil. Para ello se propone una guía para la implementación de estrategias tomando en consideración la admisión de estudiantes, la selección y capacitación de personal docente, la organización académica, la organización de recursos, la asignación de becas y las actividades extracurriculares.

Las estrategias organizacionales que cada institución realice serán particulares a cada caso, ya que el presente estudio únicamente plasma ideas genéricas basadas en el análisis de los resultados de la investigación. Dependerá de los directivos universitarios adecuar su forma de implementación. Una nota importante, no debemos de olvidar que la universidad es una manera de movilidad y de inclusión social ya que una persona mejor

educada puede alcanzar mejores niveles de desarrollo en su vida laboral y en consecuencia será un mejor ciudadano. Especialmente en los países en desarrollo como lo es el caso mexicano, la cobertura de educación será un factor determinante para la solución de los problemas que aquejan actualmente a la sociedad. Pero como se explicó no es únicamente la cobertura un factor esencial en el progreso educativo de un país sino también el nivel de impacto a través de reducir la deserción universitaria.

Referencias

- Abarca-Rodríguez, A. y Sánchez-Vindas, M.A. (2005). La deserción estudiantil en la educación superior: el caso de la universidad de Costa Rica. *Actualidades en Educación*, 5, 1-22.
- Baeta-Neves, C.E. (s/f). *Higher Education in Brazil: Access and Equity Through Social Inclusion Policies*. Recuperado de <http://www.ufrgs.br/geu/texto.pdf>
- Balmori-Méndez, E.R. y Schmelkes, C. (2011). La gestión del conocimiento y el currículo por competencias. En M.T. de la Garza-Carranza, *Gestión de instituciones de educación superior* (pp. 83-118). México DF: Gernika.
- Bean, J. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, 22(1), 35-64.
- Bean, J.P. (1990). *The strategic management of college enrollments*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Bowen, W.G., Chingos, M.M. y Mcpherson, M. (2009). *Crossing the finish line: completing college at America's public universities*. Nueva Jersey, NJ: Princeton University Press.
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12(2), 171-203.
- Chejfec, S. (2005). La juventud extraviada: entrevista a Nestor García Canclini. *Revista Nueva Sociedad*, 20(2), 154-164.
- Cohen, M.D., March, J.G. y Olsen, J.P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1-25.
- Cross, S.E. y Vick, N.V. (2001). The interdependent self-construal and social support: the case of persistence in engineering. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(7), 820-832.
- Davis, R. y Elias, P. (2003) *Dropping out: a study of early leavers from higher education*. Norwick: Institute for Employment Research.
- Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7-27.
- Ethington, C.A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 31(3), 266-269.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An Introduction to theory and Research*. Boston, MA: Addison-Wesley.
- García-Fraile, J.A. y López Rodríguez, N.M. (2012). *Estrategia didáctica para la formación de competencias desde la perspectiva del enfoque socioformativo*. México DF: Gafra.

- Hoy, W.K. y Miskel, C.G. (2008). *Educational administration: Theory, research and practice*. Nueva York: Mc Graw Hill
- Jarrett, R.L. (1993). Focus group interviewing with low-income minority populations: A research experience. En D.L. Morgan, *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art* (pp. 184-201). Newbury, CA: SAGE.
- Monsiváis, C. (2005). Tú joven, finge que crees en mis ofrecimientos, y yo, Estado, fingiré que algo te ofrezco. *Revista Nueva Sociedad*, 20, 127-140.
- Rodríguez-Lagunas, J. y Hernández-Vázquez, J.M. (2008). La deserción escolar universitaria en México. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-19.
- Reyes-Seañez, M.A. (2006). Una reflexión sobre la reprobación escolar en la educación superior como fenómeno social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(7), 1-7.
- Rivas, P. (2005). La educación matemática como factor de deserción escolar y exclusión social. *Educere*, 9(29), 165-170.
- Romo-López, A. y Fresán-Orozco, M. (2001). *Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago universitario*. México DF: ANUIES.
- Vélez, A. y López-Jiménez, D.F. (2004). Estrategias para vencer la deserción universitaria. *Educación y Educadores*, 7, 177-203.
- Sánchez-Gómez, M.I. (2011). La cultura organizacional en las instituciones de educación superior. En M.T. de la Garza-Carranza, *Gestión de instituciones de educación superior*, (pp. 35-76). México DF: Gernika.
- Spady, W.G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education, a theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (2001). *Rethinking the first year college*. Syracuse University: Higher Education Monograph Series.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: what is next? *Journal of college student retention*, 8(1), 1-19.
- Topete-Barrera C., Bustos-Farias, E. y Bustillos-Ramos, E.S. (2012). Gestión del conocimiento para promover la productividad académica en los Institutos Tecnológicos en la Sociedad del Conocimiento. *Sinéctica*, 38, 1-15.
- Upcraft, L., Gardner, J. y Barefoot, B. (2005). *Challenging and supporting the first year student*. Nueva York: John Willey.
- Weick, K.E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- Wilkinson, S. (2004). *Focus group research*. En D. Silverman, *Qualitative Research*, (pp. 177-199). Londres: SAGE.
- Wintre, M., Gordner, N. y Liora, L. (2006). Re-Evaluating the University Attrition Statistics. A longitudinal follow-up study. *Journal of Adolescent Research*, 21(2), 111-132.

Zúñiga-Vázquez, M.G. (2008). *Deserción Estudiantil en el Nivel Superior*. México DF: Trillas.

Anexo: resumen del análisis del discurso

Tabla I. Factores Psicológicos: análisis del discurso de estudiantes

ESTUDIANTES DE BUENOS PROMEDIOS TECNOLÓGICO 1	ESTUDIANTES DE BUENOS PROMEDIOS TECNOLÓGICO 2	ESTUDIANTES EN RIESGO TECNOLÓGICO 1	ESTUDIANTES EN RIESGO TECNOLÓGICO 2
En el futuro tener un mejor empleo Mis metas son tener un licenciatura para obtener un grado Deseo de superación Automotivación No es la carrera que se buscaba	Automotivación, autoestima y seguridad Ser alguien en la vida Idea errónea de la carrera Confianza en sí mismo y en habilidades y capacidades Falta de capacidad para llevar a cabo una carrera Actitud emprendedora, iniciativa, “echarle ganas” Entusiasmo por aprender Identificar los objetivos a largo plazo y no a corto plazo Asegurar el futuro	No estar seguro de qué estudiar No era lo que yo esperaba	Superación personal, tener una licenciatura Falta de interés en los estudios Falta de empeño Reprobé y me desmotive Falta de constancia Timidez, introversión No me gusta leer Me cuesta trabajo poner atención

Fuente: Elaboración propia

Tabla II. Factores Psicológicos: análisis del discurso de profesores, coordinadores y jefes de departamento académico

PROFESORES Y COORDINADORES DE CARRERA, TECNOLÓGICO 1	PROFESORES Y COORDINADORES DE CARRERA, TECNOLÓGICO 2	JEFES DE DEPARTAMENTO ACADÉMICO, TECNOLÓGICO 1	JEFES DE DEPARTAMENTO ACADÉMICO, TECNOLÓGICO 2
No es fácil la adaptación del bachillerato a la universidad La automotivación del estudiante La apatía del estudiante Los buenos trabajos son difíciles de conseguir si no tienes la licenciatura Otros compañeros del IT tienen puestos importantes	Todo les gusta fácil, quieren con un “click” resolver las cosas, ley del mínimo esfuerzo Lo que hace exitoso al estudiante es el compromiso, la disciplina, el trabajo en equipo y el liderazgo. Jalar a los demás para salir adelante Malos hábitos de estudio Desinterés por estudiar	Falta de motivación Los buenos estudiantes tienen seguridad, alta autoestima, se relacionan fácilmente con sus compañeros y con su entorno Los buenos estudiantes son responsables Mejorar autoestima de los estudiantes	La automotivación (el deseo de ser exitoso) Compromiso con uno mismo para ser exitoso Capacidad de adaptación a un nuevo ambiente académico

Fuente: Elaboración propia

Tabla III. Factores sociales o ambientales: análisis del discurso de estudiantes

ESTUDIANTES DE BUENOS PROMEDIOS TECNOLÓGICO 1	ESTUDIANTES DE BUENOS PROMEDIOS TECNOLÓGICO 2	ESTUDIANTES EN RIESGO TECNOLÓGICO 1	ESTUDIANTES EN RIESGO TECNOLÓGICO 2
Mis familiares son profesionistas La lejanía/cercanía de la institución El tráfico para llegar al IT La violencia e inseguridad que se vive en la ciudad	Orientación previa de la carrera Apoyo y motivación de la familia Faltan bases académicas del bachillerato El tecnológico tiene buen prestigio	Queda cerca de mi casa Problemas familiares Apoyo y motivación de la familia	El tecnológico tiene buen prestigio Mejor orientación desde el bachillerato para la licenciatura que se quiere estudiar Por cercanía a mi casa Apoyo y motivación de la familia La universidad es completamente diferente que la preparatoria Faltan bases académicas del bachillerato Falta de dominio del inglés

Fuente: Elaboración propia

Tabla IV. Factores sociales o ambientales: discurso de profesores, coordinadores y jefes de departamento académico

PROFESORES Y COORDINADORES DE CARRERA, TECNOLÓGICO 1	PROFESORES Y COORDINADORES DE CARRERA, TECNOLÓGICO 2	JEFES DE DEPARTAMENTO ACADÉMICO, TECNOLÓGICO 1	JEFES DE DEPARTAMENTO ACADÉMICO, TECNOLÓGICO 2
Mala preparación de los estudios previos Falta de valores familiares Los estudiantes tienen muchos distractores en una ciudad grande Inadecuada orientación vocacional Carencias de competencias básicas: leer, escribir, expresión verbal, etc. Mejorar las instalaciones del tecnológico	Falta una buena orientación vocacional Malos antecedentes académicos, los bachilleratos no tienen un nivel uniforme sobre todo en ciencias básicas Desintegración familiar Factores sociales que interfieren: demasiadas fiestas, bailes, invitaciones a embriagarse	Problemas familiares, embarazos no deseados Inadecuada orientación vocacional Acoso sexual	La condición física, la alimentación, la capacidad para relacionarse con la familia y la sociedad El soporte familiar para el estudiante Experiencias académicas previas

Fuente: Elaboración propia

Tabla V. Factores económicos: análisis del discurso de estudiantes

ESTUDIANTES DE BUENOS PROMEDIOS TECNOLÓGICO 1	ESTUDIANTES DE BUENOS PROMEDIOS TECNOLÓGICO 2	ESTUDIANTES EN RIESGO TECNOLÓGICO 1	ESTUDIANTES EN RIESGO TECNOLÓGICO 2
Los buenos trabajos son difíciles de conseguir si no tienes la licenciatura Otros compañeros del IT tienen puestos importantes Falta de recursos económicos de los padres	No estudio en otro lugar por mi situación económica El estudio como una inversión El estudio mejora a la larga tu situación económica	Las colegiaturas del IT son económicas	Falta de recursos financieros para estudiar en otro lugar No dedicar el tiempo suficiente al estudio por trabajar

Fuente: Elaboración propia

Tabla VI. Factores económicos: análisis del discurso de profesores, coordinadores y jefes de departamento académico

PROFESORES Y COORDINADORES DE CARRERA, TECNOLÓGICO 1	PROFESORES Y COORDINADORES DE CARRERA, TECNOLÓGICO 2	JEFES DE DEPARTAMENTO ACADÉMICO, TECNOLÓGICO 1	JEFES DE DEPARTAMENTO ACADÉMICO, TECNOLÓGICO 2
El trabajo antes que el estudio Existen muchas oportunidades de conseguir trabajo en Monterrey y los estudiantes necesitan el dinero Los estudiantes tienen que trabajar para pagar sus estudios Los estudiantes comen mal	Necesidad de trabajar por parte de los estudiantes Escogen al ITC porque es barato y algunos estudiantes quisieran estar en otro tipo de universidad Algunos estudiantes hacen una comida al día	Los estudiantes que trabajan, llegan sin comer a la institución Existen muchas oportunidades de trabajo en la ciudad	Estudiantes que trabajan y estudian no se desempeñan igual académicamente No tener acceso a internet en su casa o no contar con una computadora personal dificulta el realizar tareas.

Fuente: Elaboración propia

Tabla VII. Factores organizacionales: análisis del discurso de estudiantes

ESTUDIANTES DE BUENOS PROMEDIOS TECNOLÓGICO 1	ESTUDIANTES DE BUENOS PROMEDIOS TECNOLÓGICO 2	ESTUDIANTES EN RIESGO TECNOLÓGICO 1	ESTUDIANTES EN RIESGO TECNOLÓGICO 2
Buen nivel académico en ingeniería comparado con otras instituciones Los maestros tienen experiencia Desorganización de actividades extracurriculares, no hay equipos deportivos Falta de interés de los directivos en actividades extraescolares	Métodos didácticos más flexibles Hacer horarios flexibles que permitan trabajar Falta difusión de actividades extraescolares ya que la actividad extraescolar libera del estrés y además permite socializar	Mejorar el sistema de evaluación Fomentar el deporte No hay recesos para comer Que los maestros sean imparciales Mejorar la asistencia de los maestros	No hay rotación de profesores en algunas materias, si con alguno tienes problemas ya no pasaste. Malos profesores Discriminación de la mujer Algunos profesores no cumplen con el programa del curso Falta de apoyo del maestro para resolver dudas

Fuente: Elaboración propia

Tabla VII. Factores organizacionales: análisis del discurso de estudiantes. Continuación

ESTUDIANTES DE BUENOS PROMEDIOS TECNOLÓGICO 1	ESTUDIANTES DE BUENOS PROMEDIOS TECNOLÓGICO 2	ESTUDIANTES EN RIESGO TECNOLÓGICO 1	ESTUDIANTES EN RIESGO TECNOLÓGICO 2
<p>Algunos profesores no cumplen el programa del curso La señal de internet no es buena No hay definiciones claras para los exámenes especiales Falta de planeación en el uso de instalaciones Los talleres no están bien equipados, falta de material para realizar prácticas en talleres Falta información a los alumnos Buscar que el maestro tenga experiencia en la asignatura Buscar flexibilidad en horarios para que el alumno pueda completar su carga académica.</p>	<p>Los profesores deben permitir a los estudiantes asistir a las competencias deportivas Hay clases con muchos estudiantes, no hay bancas para sentarse Se necesitan más libros en la biblioteca Espacios adecuados en donde estudiar Mejorar la planeación de los cursos y la asignación de los profesores Mejorar la evaluación de los profesores Existen maestros que no les gusta o no saben enseñar Algunos profesores no cumplen el programa del curso Se asignan materias a profesores que no saben del tema Hay maestros que solamente quieren dar en determinadas carreras Los profesores te demeritan</p>	<p>Mejorar la presentación de la institución (el gris es muy triste) Mejorar el internet No entiendo las matemáticas</p>	<p>Falta de guía u orientación en los estudios Mejorar métodos didácticos Incongruencias de los exámenes especiales (temarios, profesores) La forma de evaluar la materia no queda clara y a veces es arbitrario Algunos profesores no siguen los reglamentos para la evaluación de los estudiantes No hay interacción entre los departamentos académicos Enseñar a los estudiantes cómo trabajar en equipo Mejorar la capacitación docente de los profesores Grupos saturados Desconocimiento del reglamento Flexibilidad en horarios para trabajar Grupos de estudio para estudiantes en exámenes especiales Comunicación entre los tecnológicos para la presentación de especiales Falta de organización de horarios</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla VIII. Factores organizacionales: análisis del discurso de profesores, coordinadores y jefes de departamento académico

PROFESORES Y COORDINADORES DE CARRERA, TECNOLÓGICO 1	PROFESORES Y COORDINADORES DE CARRERA, TECNOLÓGICO 2	JEFES DE DEPARTAMENTO ACADÉMICO, TECNOLÓGICO 1	JEFES DE DEPARTAMENTO ACADÉMICO, TECNOLÓGICO 2
<p>Dar soporte al estudiante en la institución Buscar que las materias teóricas en los primeros semestres se les vea utilidad Actualización pedagógica de los profesores Dar tutorías para el seguimiento de los estudiantes Hacer énfasis en los estudiantes del primer semestre Mejorar el ausentismo de los profesores Actualizar a los estudiantes en salud reproductiva Evitar la corrupción de maestros Selección en la contratación de profesores Mejorar la presentación física del profesor Mejorar capacitación de los profesores pero no solamente de aspectos didácticos, sino también de motivación y autoestima Seguimiento de estudiantes en riesgo Pase de lista para detectar estudiantes en riesgo Existen otras universidades con mayor prestigio que la nuestra, entran a esta institución con la esperanza de que después los reciban en la Universidad</p>	<p>Los estudiantes no cumplen con el perfil de ingreso, mejorar la selección Capacitar al docente tanto en su materia como en métodos de enseñanza. Mejorar la planeación integral y la gestión de recursos de laboratorio así como el material didáctico Evitar cumplir “cuotas” de inscripción y dejar a los estudiantes que no cumplan el perfil fuera de la institución Orientar al estudiante a través de tutorías no solamente en problemas académicos sino de actitud ante la vida Apoyar a los estudiantes antes de entrar a primer semestre con cursos que fomenten sus habilidades para resolver problemas e incrementar su voluntad para concluir sus estudios. Mejorar la orientación sexual para prevenir embarazos. Mejorar la planeación de los horarios para que no tengan tantas horas libres Obligar al profesor a que dé retroalimentación a los estudiantes en exámenes, tareas, etc.</p>	<p>Malos maestros; no hay manera de sancionar a los profesores que incumplen con su trabajo Sistemas de beca para estudiantes en mala posición económica Mejorar los laboratorios Realizar actividades extraescolares Dar cursos de nivelación en los primeros semestres No existe selección de estudiantes Mejorar la atención al estudiantes Vinculación con organizaciones en el extranjero Programas de orientación educativa Mejorar la imagen del profesor</p>	<p>Mejorar el proceso de selección de los estudiantes Mejorar recursos didácticos de los estudiantes (biblioteca, internet) Insuficiente preparación de los profesores para entender las capacidades de aprendizaje de los estudiantes (no todos los estudiantes aprenden de igual manera) Mejorar la actitud del maestro hacia los estudiantes, algunos profesores amenazan a sus estudiantes Profesores sin vocación que han ganado su plaza por relaciones institucionales o familiares Profesores con carencias para relacionar la teoría con la práctica en materias clave El servicio académico que se le brinda al estudiante desde un punto de vista integral: biblioteca, profesores, aulas, tutores, servicios escolares, etc. Programas de estudios cargados de temas</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla VIII. Factores organizacionales: análisis del discurso de profesores, coordinadores y jefes de departamento académico. Continuación

PROFESORES Y COORDINADORES DE CARRERA, TECNOLÓGICO 1	PROFESORES Y COORDINADORES DE CARRERA, TECNOLÓGICO 2	JEFES DE DEPARTAMENTO ACADÉMICO, TECNOLÓGICO 1	JEFES DE DEPARTAMENTO ACADÉMICO, TECNOLÓGICO 2
<p>Los estudiantes no cubren los perfiles de ingreso. Diseñar cursos propedéuticos para nivel a estudiante Implementar cursos obligatorios para mejorar los hábitos de estudio Realizar semanas académicas con conferencistas externos para motivar a los estudiantes Mejorar los laboratorios Practicar el aprendizaje significativo en clase Mejorar procesos organizacionales Ser claros en clase, exponer las reglas y seguirlas</p>	<p>Falta de compromiso del docente en cumplir cabalmente el temario del curso Administrar adecuadamente la retícula de los estudiantes Obligar el pase de lista</p>		<p>Falta de definición organizacional de a dónde debe acudir el estudiante que tiene un cierto tipo de problema: académico, administrativo, tutorial, etc. Falta de autonomía organizacional, todos los esquemas normativos vienen de Dirección General; pudiendo ocasionar el no cubrir las necesidades institucionales. Los profesores tienen demasiada carga académica frente a grupo de acuerdo a la normatividad de los organismos acreditadores universitarios Grupos muy numerosos mayores de 40 estudiantes Crear un ambiente ideal implica áreas verdes, baños limpios, instalaciones seguras, servicio de internet en todas las áreas, servicio de biblioteca con horario más extenso, etc. Que el profesor viva los valores institucionales en su forma de hablar, de tratar a los estudiantes y de vestir Algunos profesores con muchos años de servicio no quieren cambiar de métodos de enseñanza; la brecha generacional es muy grande</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla IX. Factores de interacción: análisis del discurso de estudiantes

ESTUDIANTES DE BUENOS PROMEDIOS TECNOLÓGICO 1	ESTUDIANTES DE BUENOS PROMEDIOS TECNOLÓGICO 2	ESTUDIANTES EN RIESGO TECNOLÓGICO 1	ESTUDIANTES EN RIESGO TECNOLÓGICO 2
<p>Un trato más personal debido a que no hay muchos estudiantes en esta institución Los maestros no fomentan la participación en clase Los maestros no motivan Desarrollar centros de atención alumno-alumno Mayor presencia de los directivos Los maestros no tienen ganas de enseñar y no tienen compromiso Los alumnos deben buscar resolver sus dudas Unión entre las carreras, están separadas Buscar materias comunes para todas las carreras para interactuar con otros compañeros</p>	<p>Buscar el apoyo de los compañeros Interacción positiva de los profesores Buscar información, trabajar en equipo y ser autodidacta No hay unión en el IT, falta compromiso institucional No soy importante para el IT No hay actividades que te integren con el IT No hay unión profesor-estudiante y la relación alumno-profesor afecta al estudiante La adaptación social es muy importante para que el estudiante salga adelante Pedir ayuda, preguntar Los profesores afectan a los estudiantes cuando usan calificativos peyorativos No hay confianza con los profesores</p>	<p>He tenido problemas con los maestros El ambiente del IT no le gusta Los maestros no motivan a estudiar Los estudiantes faltan a clase, no entregar la tarea y no participan en clases Mejorar la atención a los estudiantes Mejorar la accesibilidad de los maestros Algunos profesores utilizan un lenguaje complicado</p>	<p>Falta de asesoría del maestro Mis compañeros sí me apoyaron El trabajo en equipo a veces es un problema Mejorar la interacción entre el estudiante y el profesor para que los temas se comprendan mejor No hay seguimiento a los estudiantes Falta de un tutor para recibir orientación No hay confianza entre el alumno y el maestro. El maestro no se acerca a los alumnos Hacer que el departamento académico se preocupe por el estudiante</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla X. Factores de interacción: análisis del discurso de profesores, coordinadores y jefes de departamento académico

PROFESORES Y COORDINADORES DE CARRERA, TECNOLÓGICO 1	PROFESORES Y COORDINADORES DE CARRERA, TECNOLÓGICO 2	JEFES DE DEPARTAMENTO ACADÉMICO, TECNOLÓGICO 1	JEFES DE DEPARTAMENTO ACADÉMICO, TECNOLÓGICO 2
Hacer sentir al estudiante que es parte de la institución Predicar con el ejemplo Dar acompañamiento a los estudiantes Mejorar la integración de los estudiantes Comunicación con el estudiante	Falta de acompañamiento del docente Los estudiantes que tienen un buen grupo de compañeros se desempeñan mejor Mejorar la comunicación con el estudiante, hacerlos sentir parte del grupo, de la institución, preocuparse por ellos. Dar confianza a los estudiantes (maestros, directivos, etc.) Vincular al estudiante con la realidad para que comprenda en qué le va a servir la asignatura	Crear un sentido de pertenencia en la administración, con profesores y con personal de apoyo	El claustro de profesores que ofrece la licenciatura puede crear un mejor ambiente hacia el estudiante Crear un ambiente de respeto entre estudiantes y maestros; de confianza. Que se hagan sentir los valores institucionales

Fuente: Elaboración propia

Una concepción investigativa en el aula. Sus efectos en el aprendizaje escolar

A research design from the class. Their effects on student learning

C. Milagros Mederos Piñeiro*

Universidad Félix Varela Morales, Cuba

El artículo es el resultado de una investigación aplicada en una escuela primaria con el objetivo de proponer una metodología para la dirección de la actividad investigativa en escolares de la Educación Primaria donde se pone de manifiesto el efecto escolar en el aumento de los niveles de aprendizaje de los escolares.

En él se presentan estrategias de aprendizaje que utiliza el maestro en el aula y que contribuyen a que los escolares desarrollen habilidades que les facilitan la realización de actividades investigativas para adquirir los conocimientos, interactuar con el medio que les rodea, comprender la significatividad de lo que aprenden y aumentar los niveles de desempeño escolar. Se emplearon métodos de investigación: teóricos, empíricos y matemáticos-estadísticos para la caracterización del estado inicial del aprendizaje y el procesamiento de los resultados y análisis. Contribuyó a formar en los escolares la independencia cognoscitiva, capacidad para enfrentar situaciones complejas y buscar soluciones.

Descriptor: Actividad Investigativa, Metodología, Estrategia, Educación.

The article is the result of an applied research in a primary school in order to propose a methodology for the management of research activity in school Primary Education which highlights the school effect in increasing levels of school learning.

It presents learning strategies used by the teacher in the class in order to help students to develop the skills that will facilitate the implementation of research activities to acquire knowledge, interact with their environment, understand the significance of what learning and raise levels of school. Research methods were used: theoretical, empirical and mathematical-statistical characterization of the initial state of learning and processing of results and their analysis. It helped to the school in cognitive independence, ability to deal with complex situations and find solutions.

Keywords: Activity Investigative, Methodology, Strategy, Education.

*Contacto: milagros@ucp.vc.rimed.cu

1. La investigación en el aula. Sus antecedentes en pensamiento pedagógico cubano

En las distintas esferas de la vida social y productiva se manifiestan avances significativos derivados de la realización de investigaciones científicas en los distintos campos del saber que resuelven problemas de las ciencias y la sociedad. El desarrollo de la ciencia, la técnica y la introducción de sus resultados en la práctica diaria constituyen una necesidad del hombre.

La escuela constituye una institución con posibilidades de impulsar y hacer avanzar las aspiraciones de la sociedad y de cada individuo para lograr un desarrollo de la humanidad acorde con las exigencias de la época formando hombres capaces de transformar el medio en que se desarrollan, en condiciones de aprender a convivir con los demás, buscar y crear alternativas para dar solución a los retos de los nuevos tiempos desde posiciones científicas y con la utilización de la tecnología de avanzada.

El perfeccionamiento de la educación en Cuba requiere que la investigación científica se convierta en la vía estratégica para promover el desarrollo de la sociedad y de la educación, con la preparación de los escolares para que desde edades tempranas formen actitudes y motivaciones para buscar solución a los problemas que se les presentan que les facilite la profundización de los conocimientos y la investigación de todo lo que no saben y cuando lleguen a niveles superiores se conviertan en hombres de ciencia.

Cuba cuenta con una rica historia pedagógica que permite buscar en ella las mejores enseñanzas para los que hoy tienen la importante misión de formar hombres y mujeres que desde la ciencia impulsen el desarrollo de la sociedad.

Los primeros pedagogos cubanos se pronunciaron por que, la búsqueda de la verdad, fuera un elemento que estuviera presente en el accionar del maestro. Son sus influencias y enseñanzas las que sostienen la concepción de la actividad investigativa para garantizar una educación de calidad.

Tiene la pedagogía cubana sus orígenes en la obra desarrollada por pedagogos de la talla de José Agustín Caballero (1762-1835), Félix Varela (1788-1853), José de la Luz y Caballero (1800-1862), José Martí (1853-1895), Enrique José Varona (1849-1933), que fundaron las bases en que hoy se sustenta el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje con un carácter desarrollador, donde los escolares son protagonistas de su propio aprendizaje.

Varela Morales (1997) hacía una crítica a la repetición mecánica, la discusión de términos, frases e ideas desvinculados de la realidad y la actitud de solo repetir lo que otros pensadores señalaba que esto constituía un freno para el conocimiento y destacaba la importancia de mantener la actitud de filosofar, pero no aceptando lo que ya estaba expuesto sino buscando la verdad a partir de una actitud creadora, sometiéndola a críticas sin reparar en autoridad alguna. En Varela (1997) se pone de manifiesto además la idea de actuar sobre la realidad derivado del compromiso con su realidad, de su convicción de que el pensamiento tiene una función social y que la producción teórica debe aplicarse a la realidad. El quehacer intelectual de Varela estuvo marcado por el concepto de utilidad, según su forma de verla, lo útil dirigido a aquellas acciones de los hombres que producen un bien social, no un bien individual y decía: "un bien real es una utilidad verdadera y un bien aparente es una utilidad falsa" (p. 86).

Para Varela (1997) lo importante era buscar lo que tenía valor y era correcto, rechazaba y criticaba lo que consideraba equivocado, seleccionaba lo positivo; es la elección lo que define la metodología utilizada por Varela para aplicar el método del conocimiento, construir su estructuración teórica y definir la actitud intelectual hacia el conocimiento, al respecto decía: “No es la multitud de ideas la que constituye la ciencia; es sí, el orden de ellas el que forma los sabios” (p. 88). Señalaba que lo importante era analizar, observar la naturaleza, tener en cuenta los aciertos y errores del género humano y la rectificación práctica de cada una de las operaciones intelectuales.

Es conveniente considerar lo expuesto por otros pedagogos que han hecho aportes sobre este tema los cuales hacen referencia a la actitud investigativa de los niños desde edades tempranas.

José de la Luz y Caballero (1991) decía: “porque embebiendo los escolares el espíritu de investigación desde la edad temprana, cuando lleguen a las clases superiores han de ser por fuerza más exigentes con los maestros” (p. 135).

Hace referencia a cómo crear en los niños las motivaciones para la búsqueda de lo desconocido, el interés por resolver situaciones desconocidas para que se desarrollen sus capacidades y potencialidades y estén preparados para enfrentar exigencias superiores, contrastar lo nuevo que aprenden con lo ya aprendido.

José Martí (1975) hacía referencia al daño que se le hacía a los escolares cuando no se les enseñaba a pensar, a razonar, a buscar por sí mismo los conocimientos, la respuesta a sus inquietudes y a dar solución a sus problemas y señalaba:

¡De memoria! Así rapan los intelectos como las cabezas. Así sofocan la persona del niño, en vez de facilitar el movimiento y expresión de la originalidad que cada criatura trae en sí; así producen una uniformidad repugnante y estéril y una especie de librea de las inteligencias (p.81)

Pedagogos como Félix Varela, José de la Luz y Caballero, José Martí, y E. J. Varona argumentaron la necesidad de la enseñanza científica en la que el escolar aprendiera interactuando con la naturaleza y con la sociedad mediante la experimentación, para desarrollar en ellos el pensamiento independiente y creador, así como las posibilidades de observar, analizar y buscar por sí mismos la verdad.

José Martí (1975) consideraba que la enseñanza científica en las escuelas hacía que los estudiantes se desarrollaran más, aprendieran más y se prepararan mejor para la vida, planteaba que era imprescindible cambiar la forma de concebir la enseñanza en las escuelas y decía:

El remedio está en cambiar la instrucción primaria de verbal a experimental, de retórica en científica, en enseñar al niño a la vez que el abecedario de las palabras, el abecedario de la naturaleza en derivar de ella, o en disponer el modo de que el niño derive, ese orgullo de ser hombre (p. 86)

El destacado pedagogo Enrique J. Varona y Pera (1849-1933) también dedicó sus trabajos a difundir las ideas acerca de la enseñanza científica. El Dr. Justo Chávez (1996) en un análisis sobre sus ideas pedagógicas destaca las palabras de Varona: “Hay que enseñar a observar y comprobar, única manera real de enseñar a pensar”.

El ideario pedagógico de estos maestros por excelencia encierra una valiosa enseñanza y es guía para el perfeccionamiento de la educación y de la concepción del modelo educativo que hoy tiene Cuba, dirigido a la formación integral de la personalidad de los escolares. La sistematización de esta valiosa tradición pedagógica, posibilita la

concepción de un proceso de enseñanza-aprendizaje con carácter investigativo que contribuye al desarrollo y formación del hombre que necesita la sociedad.

2. El desarrollo de habilidades investigativas en los escolares del segundo ciclo desde un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador

Como parte del sistema educativo cubano en el Modelo de Escuela Primaria (2008) se expresa que el fin de esta enseñanza es:

Contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar, fomentando la interiorización del conocimiento y orientaciones valorativas que se reflejen gradualmente en sus sentimientos, formas de pensar y comportamiento, acorde con el sistema de valores e ideales de la Revolución Socialista (p. 24)

El perfeccionamiento continuo de esta enseñanza hace que se produzcan en la escuela primaria profundas transformaciones que tienen como centro la formación integral de la personalidad de los escolares, concebida desde el desarrollo de la actividad y la comunicación que realizan como parte de su aprendizaje, siendo éstos los agentes mediadores entre los escolares y la experiencia cultural que asimilan.

El objetivo esencial es la formación de la personalidad, siempre que ésta se proyecte como un proceso activo y reflexivo, donde los escolares, en diferentes actividades que realizan interactúen con los demás y en este proceso socializador logren habilidades que les permita participar en la elaboración del conocimiento, en la remodelación de las informaciones dadas, sean capaces de argumentar sus puntos de vista y buscar nuevas informaciones a partir de investigaciones que realicen donde apliquen los conocimientos, procedimientos de trabajo y normas de conductas.

Para lograr esta aspiración los maestros deben aplicar métodos apropiados en la escuela para que se desarrolle el sujeto que aprende y reciba la experiencia histórico-cultural de los que los antecedieron. El proceso pedagógico se concibe según estas exigencias para que la educación que reciban transforme a los escolares a partir de las tareas propuestas, metas y niveles que se desean alcanzar.

Esto puede lograrse desde la concepción de un aprendizaje desarrollador que posibilite precisamente el desarrollo integral de la personalidad al propiciar la adquisición de conocimientos, habilidades, capacidades, en estrecha relación con la formación de sentimientos, cualidades, valores, convicciones, o sea la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo, potenciando el tránsito progresivo a la independencia, la autorregulación, la satisfacción por lo que hacen. Se logra además los aprendizajes para toda la vida, a partir del dominio de estrategias y de habilidades para aprender a aprender.

La organización del proceso de enseñanza-aprendizaje debe permitir que los escolares sean sujetos activos de su aprendizaje, participen en la búsqueda del conocimiento, aprovechen los medios audiovisuales que tienen a su disposición para la obtención de información, realicen valoraciones, emitan juicios, planteen sencillas hipótesis, realicen debates a partir de planteamientos y lleguen a conclusiones.

En esta concepción se asume el aprendizaje como actividad, por lo que es necesaria la atención a la dirección que realiza el docente, a su estructura y al perfeccionamiento del proceso de asimilación y la independencia cognoscitiva de los escolares. Estas ideas

permiten sustentar la importancia del desarrollo de la actividad investigativa en los escolares para lograr que aprendan a buscar explicación a situaciones que se les presentan y se preparen para enfrentar la vida.

La introducción de esta forma de trabajar los contenidos en el segundo ciclo de la escuela primaria responde a los objetivos del ciclo y del nivel, las particularidades de la edad, el momento del desarrollo en que se encuentran estos escolares y el nivel de preparación que traen del primer ciclo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje donde se realicen actividades investigativas tiene como base el desarrollo de habilidades que están relacionadas con la investigación lo que permite a los escolares la solución de las situaciones que se les presentan. Las habilidades están presentes no sólo en la obtención de la información y asimilación de los conocimientos sino en el uso y aplicación de estos conocimientos. Tal afirmación se fundamenta en que las habilidades son:

Sistema de actividades psíquicas y prácticas, necesarias para la regulación consciente de la actividad, de los conocimientos y hábitos”, se desarrolla en la actividad e implican el dominio de la actividad cognoscitiva, práctica y valorativa, es decir las operaciones encaminadas a la elaboración de la información obtenida y contenida en los conocimientos (Petrovski, 1978:188)

La aplicación de las habilidades en la solución de las actividades investigativas permite el descubrimiento de las cualidades internas, nexos y relaciones de los objetos. La aplicación correcta de ellas constituye un indicador del desarrollo intelectual de los escolares que dependerá de la adecuada dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la orientación de las acciones de los escolares en el proceso de asimilación de los conocimientos.

La realización de las actividades investigativas en el segundo ciclo es posible porque desde los primeros grados se da tratamiento a las habilidades en el sistema de contenidos de las diferentes asignaturas. En el primer momento del desarrollo (1º y 2º Grado) comienzan a trabajarse la observación, descripción, comparación, modelación e identificación, se inician en la formulación de problemas, se ejecutan sencillas tareas para la obtención de conocimientos donde aplican la identificación, modelación, ejemplificación, la clasificación y el control valorativo de la actividad que realizan, se enfrentan a ejercicios sin solución y a otros con varias alternativas y tienen que argumentar la más conveniente.

En el segundo momento del desarrollo (3º y 4º grado) se profundiza el desarrollo de estas habilidades y se introducen el ordenamiento y las explicaciones sencillas de fenómenos, además hacen suposiciones, formulan problemas con mayor nivel de complejidad, así como utilizan revistas, periódicos en la búsqueda de información. Desarrollan el vocabulario, la expresión oral, las habilidades de trabajo con los textos y la comprensión textual y asumen una posición ante el texto que leen.

En el tercer momento del desarrollo (5º y 6º grado) los escolares aplican las habilidades intelectuales que han desarrollado en la solución de tareas de mayor nivel de complejidad, en la interpretación de componentes de la naturaleza, la sociedad y de sí mismo, aplican procedimientos para el procesamiento de la información, realizan tareas de aprendizaje que requieren del análisis crítico y reflexivo, son capaces de interpretar información cuantitativa y realizan acciones valorativas acerca del trabajo realizado.

Todas estas habilidades son básicas para la realización de las actividades investigativas, facilitan adentrarse en un proceso investigativo, en el que aplican indistintamente las acciones que caracterizan a cada una de ellas.

La observación posibilita la contemplación viva del objeto, fenómeno o proceso partiendo de la realidad; la descripción para abordar los aspectos externos del fenómeno objeto de estudio; la identificación para reconocer, distinguir un objeto de otro; se enseña a ordenar que posibilita organizar la información o datos recogidos a través de los materiales consultados; la argumentación para presentar razones, fundamentar, interpretar el por qué de los problemas existentes, de los resultados obtenidos con sus puntos de vistas y opiniones propias; la explicación al exponer una idea para hacerla más comprensible, justificar y dar a conocer lo que se sabe.

Se trabaja la interpretación al ordenar, expresar de un modo personal los datos obtenidos, comprender lo estudiado en los textos; la valoración para reconocer el alcance o significación de algo, emplear la crítica, elaborar juicios significativos y arribar a conclusiones como resultado de los análisis y datos obtenidos; la exposición que permite presentar las ideas y conclusiones, expresar sus puntos de vistas, mostrar los resultados obtenidos y emitir las conclusiones finales.

Las habilidades que se desarrollan pueden ser consideradas de manera general como habilidades investigativas que van iniciándose, son básicas para los niveles superiores de enseñanza donde asumirán tareas investigativas con mayor complejidad. Posibilitan múltiples aprendizajes relacionados con la naturaleza, la sociedad y de sí mismo, por lo que exigen al proceso de enseñanza-aprendizaje un perfeccionamiento y redimensionamiento en el tratamiento de los componentes didácticos y organizacionales para aprovechar el contenido de las diferentes asignaturas del currículo, apoyados en el uso de los medios tecnológicos; software educativo, vídeos, que son vías esenciales para la búsqueda y elaboración de nuevos conocimientos por ser medios que estimulan el aprendizaje.

La realización de las actividades investigativas tiene como plataforma el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Materna en la educación primaria. Esta permite el aprendizaje de todas las asignaturas, no sólo en esta enseñanza sino en el resto de los niveles educacionales.

El dominio práctico de la Lengua Materna constituye un eficaz medio para el desarrollo de las habilidades para la realización de la actividad investigativa, desarrolla en los escolares la capacidad para expresar e interpretar mensajes, la habilidad para resolver problemas comunicativos, para comunicarse afectiva y efectivamente y para pensar y expresar el pensamiento en forma crítica y creativa a partir de la lectura y la escritura desde un enfoque lingüístico actualizado y coherente, el cognitivo, comunicativo y sociocultural que plantea tareas cuya resolución son significativas más allá de la vida escolar. La lectura y su comprensión, la comunicación oral y escrita, la ortografía y el vocabulario son aspectos comunes para todas las asignaturas.

La lectura permite el acceso a la cultura escrita y a todo lo que esta aporta: conocimientos, información, placer y es necesaria para el aprendizaje de todas las asignaturas.

La adquisición progresiva del código de la lectura implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, la crítica, la conciencia de los procesos de

pensamientos propios y ajenos. Los escolares deben lograr “aprender a leer”, “leer para aprender” y “aprender a aprender con la lectura”.

La lectura desarrolla habilidades comunicativas y del pensamiento, eleva la cultura, contribuye a la formación de valores. Existe una estrecha relación entre las habilidades de leer y comprender, para comprender hay que establecer un vínculo entre el autor y el lector, este asume una actitud o posición ante lo que transmite el texto y hace una reconstrucción del mismo a partir del significado que tiene para él.

El maestro debe enseñar a los escolares el empleo de estrategias para que, a partir de la lectura, puedan buscar información necesaria, comprender el texto, interpretar la información y utilizarla en nuevos contextos, de manera que, en el trabajo con las demás asignaturas la apliquen en función de aprender.

La construcción de textos es una habilidad que está muy relacionada con lo cognitivo, lo afectivo y con el desarrollo de las habilidades que debe desarrollar el maestro desde todas las asignaturas. Debe lograr que los escolares sean escritores competentes; piensen antes de escribir y mientras escriben en el tema, con la información con que cuentan al respecto, piensen en cómo expresarla mejor, a quién dirigen el escrito, la finalidad o propósito de lo que escriben. Deben ser capaces de esquematizar la organización del texto, es decir, trazar mentalmente y luego en borradores, un proyecto de texto y/o sucesivas versiones, lo que les garantiza calidad en lo que escriben.

2.1. Estrategias de aprendizaje que propician la realización de las actividades investigativas

Es responsabilidad del maestro preparar a los escolares para aprender a aprender y el proceso de enseñanza-aprendizaje con carácter investigativo permite el logro de este objetivo. En el segundo ciclo de la escuela primaria es necesario que el maestro enseñe a los escolares estrategias de aprendizaje, que desarrollen habilidades que les faciliten la realización de actividades investigativas para adquirir los conocimientos, interactuar con el medio que les rodea y comprender la significatividad de lo que aprenden. Las estrategias de aprendizajes son: “el conjunto de procesos, acciones y actividades realizadas por el alumno intencionada a mejorar su aprendizaje” (Castellanos y Grueiro, 1999).

Para la realización de las actividades investigativas las estrategias se aplican de forma progresiva, planificada. Implica que piensen en sus pensamientos, que desarrollen la capacidad para evaluar la tarea, determinen la mejor forma de hacerla y la forma de dar seguimiento al trabajo realizado.

Los escolares deben utilizar las que le propician la solución de las tareas asignadas y les permite obtener los resultados esperados, ajustar su comportamiento; lo que piensan y hacen a las exigencias de la actividad.

El efecto de su utilización en el aprendizaje escolar se observa cuando son capaces de realizar una reflexión consciente sobre el propósito u objetivo de la tarea, cuando planifican qué van a hacer y cómo lo llevarán a cabo al realizar la tarea o actividad encomendada, al evaluar el cumplimiento y aplicar los conocimientos a nuevas situaciones siguiendo la misma estrategia.

Las estrategias de aprendizaje utilizadas para la realización de las actividades investigativas en el segundo ciclo fueron las siguientes (tabla 1):

Tabla 1. Estrategias de Aprendizaje Utilizadas

HABILIDADES PARA EL TRABAJO CON LOS LIBROS DE TEXTO U OTRO MATERIAL QUE UTILICEN	
Localizar el texto que necesitan leer.	<ul style="list-style-type: none"> - Determina primero el tema que necesitas estudiar. - Después revisa el índice, él te indicará la página donde se encuentra lo que buscas. - Si no hay ninguno que se refiera exactamente a tu tema puedes buscar otro que se relacione con él. - Busca ahí lo que necesites.
Encontrar la información que necesitan cuando realizan la lectura en el libro texto.	<ul style="list-style-type: none"> -Lee primero todo el texto para que sepas de qué trata. -Vuelve a leer teniendo en cuenta para qué lo haces o sea qué vas a buscar en él. -Lee por parte. (Primero divides el texto en partes). -Toma notas de cada parte. Extrae las ideas que son necesarias. Escríbelas en tu libreta. (Resumir, hacer un esquema, tabla, gráfico). -Después puedes elaborar el texto donde uses las informaciones extraídas. - Realiza el texto borrador
Dividir el texto en partes para estudiarlo.	<ul style="list-style-type: none"> -Lee primero para que te familiaricen con el texto. -Vuelve a leer para que dividas el texto en partes. - Determina las partes separando con un guión hasta dónde se habla de una misma idea. - Escribe una frase u oración que resuma la idea esencial de cada parte.
Trabajar con las palabras que no dominan su significado y que necesitan para comprender el texto	<ul style="list-style-type: none"> - Extrae las palabras que no conozcas su significado. - Búscalas en el diccionario. <u>Después para aprender a usarlas:</u> - Haz una lista con todas las palabras que significan lo mismo. - Selecciona la otra palabra que puedes usar en el texto con igual significado, sustitúyela. - Analiza su significado por el contexto donde está usada. - Utiliza la nueva palabra al hablar o escribir.
PARA TRABAJAR CON LA INFORMACIÓN	
Tomar notas en la clase o fuera de ella cuando estudian por el libro.	<p><u>De la clase.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Precisa con tu maestro qué es lo que se estudiarás en la clase. (Objetivo). -Escribe en tu libreta las ideas fundamentales abordadas. (Según los objetivos). - Lee en voz alta lo que escribiste y comparte con tus compañeros lo escrito para completar las notas <p><u>Tomar notas del libro de texto.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lee primero todo el texto para que te familiarices con él. Vuelve a leer para una mejor comprensión del texto. -Selecciona las ideas fundamentales (pueden ser guiadas por interrogantes). - Busca en el diccionario las palabras de difícil significado. - Analiza las ilustraciones, esquemas, gráficas que aparezcan en el texto. Establece la relación con lo que plantea el texto. - Haz resúmenes. - Según el análisis realizado elabora conclusiones
Significar palabras o frases en un texto	<ul style="list-style-type: none"> - Escribe la palabra o grupo de palabras en mayúscula: LA HISTORIA ME ABSOLVERÁ. - Subraya la palabra o grupo de palabras: La historia me absolverá. - Usa comillas:"La historia me absolverá"
Organizar un texto para que otros lo lean con facilidad	<ol style="list-style-type: none"> 1) Escribe el título en la parte superior de la hoja. 2) Al comenzar el escrito, usa la mayúscula. 3) Para comenzar cada párrafo deja margen y sangría. 4) Utiliza la mayúscula después de cada punto, lo mismo si es punto y seguido o punto y aparte. 5) Usa el punto para separar las ideas diferentes y al finalizar el párrafo.

Tabla 1. Estrategias de Aprendizaje Utilizadas. Continuación

PARA TRABAJAR CON LA INFORMACIÓN	
Organizar un texto narrativo.	<p>1) Di dónde ocurrió. Puedes explicar cómo estaban las cosas cuándo comenzó lo sucedido, por qué sucedió, quiénes participaron.</p> <p>2) Explica lo sucedido (hecho), determina el lugar, el tiempo, sigue el orden de lo ocurrido, haz que resulte emocionante, utiliza adjetivos, frases que indiquen si es alegre, triste, si es peligroso, etc.</p> <p>3) Explica el final que tuvo y qué sensación experimentaste cuando todo terminó.</p> <p>4) No olvides el texto borrador.</p>
PARA TRABAJAR CON LA INFORMACIÓN	
Usar palabras que ordenan las ideas para que la redacción del texto sea más fácil y se comprenda mejor.	<p>- Usa palabras que te dan ideas de inicio, continuidad y final. Te permiten explicar el desarrollo de una cosa.</p> <p>- Estas pueden ser: Primero, segundo, tercero (Indican continuidad) En primer lugar, a continuación, por último (Indican orden consecutivo)</p>
Ordenar las ideas para escribir sobre un tema	<p>Escribe palabras, ideas, frases que se relacionen con el tema que vas a abordar.</p> <p>- Ordénalas para que te sirvan de guía al escribir sobre el tema. Piensa cómo vas a comenzar. Qué debe continuar. Cómo terminar. No olvides el texto borrador.</p>
Ordenar un texto haciendo o siguiendo un esquema	<p>Para construir un texto también puedes ordenar las ideas a partir de un <u>esquema</u></p> <p>Título: Participantes: Hechos: Dónde ocurren: Cuándo: Cómo termina: <u>Ordena tus ideas a partir de un esquema</u>es la causa de</p>
Realizar un esquema	<p>- Selecciona el tipo de esquema que vas a utilizar.</p> <p>- Determina qué quieres representar en el esquema.</p> <p>-Cuál es la idea esencial de la cual se relacionan las demás.</p> <p>- Utiliza flechas que indiquen la relación.</p> <p>- Puedes usar además palabras claves que ayuden a comprender el esquema.</p> <p>* Es importante que el maestro en clases enseñe el proceder para elaborar los esquemas. Puede ser por varias vías: Elaborarlo a medida que explica. Partiendo de uno ya elaborado lo analice y enseñe cuál fue la lógica que se siguió.</p>
Describir y observar	<p>- Observa detenidamente el objeto a describir.</p> <p>- Usa el resto de los sentidos si te es posible. Palpa, huele, escucha. Esto te puede aportar otros elementos del objeto.</p> <p>- Busca los elementos que más abundan o se repiten.</p> <p>- Escribe los adjetivos con los que puedes decir cómo es cada cosa.</p> <p>- Elabora la frase individual y comparte con tus compañeros tus ideas.</p> <p>- Planifica cómo vas a comenzar, continuar y terminar.</p> <p>- Escribe palabras que dan idea de continuidad y que puedas emplear.</p> <p>- Elabora el texto borrador.</p>

Tabla 1. Estrategias de Aprendizaje Utilizadas. Continuación

PARA TRABAJAR CON LA INFORMACIÓN	
Si vas a resumir.	<ul style="list-style-type: none"> - Lee el texto primero para que te familiarices con él. - Vuelve a leer y subraya las ideas que tú consideras son las más importantes. - Elimina los adjetivos y las frases que son explicativas. - Ordena las ideas. - Realiza el texto borrador. - Escribe ahora el texto. - Vuelve a leer para ver si no se te quedó algo importante por escribir. - Rectifica si es necesario.
Resumir en forma de esquema, tabla o gráfico.	<ul style="list-style-type: none"> - Lee el texto para que te familiarices con él. - Vuelve a leer y subraya las ideas que tú consideras son las más importantes. - Selecciona cómo puedes representar las relaciones entre ellas: escoge un esquema, una tabla o un gráfico. - Ordena las ideas. - Realiza el texto borrador: Esquema, Tabla, Gráfico.
PARA ESCRIBIR SOBRE UN TEMA	
Hacer textos informativos en las diferentes asignaturas	<ul style="list-style-type: none"> - Determina el tema del cuál vas a informar algo. - Escribe las ideas que sobre ese tema no deben dejar de decirse. - Escribe oraciones enunciativas que informen sobre el tema. Recuerda que las oraciones enunciativas pudieran ser afirmativas o negativas. - No olvides el texto borrador.
Buscar relaciones entre las cosas.	<ul style="list-style-type: none"> - Determina si uno es una parte del otro. Relación parte-todo. - Determina si es un individuo que pertenece a una clase. Relación individuo-clase. - Determina qué características los unen cuáles lo separan. - Utiliza grupos de palabras con la que puedes establecer el tipo de relación. ... es la causa de.... ... es más...que... ... es lo contrario de es una parte de pertenece a la misma clase que es la consecuencia de...
Establecer relaciones entre las cosas a partir de un esquema.	<ul style="list-style-type: none"> - Observa lo que representa el esquema. - Determina cuáles son los elementos que relaciona. - Fíjate en las flechas, ellas te indican qué elemento se subordina al otro, o sea quién depende del otro. ¿Cuál puede ser la causa y cuál la consecuencia? - Para explicarlo utiliza las palabras o frases que indican relación.
Explicar lo que sucede:	<ul style="list-style-type: none"> -Determina qué vas a explicar. - Para explicar debes decir un por qué, o sea una causa que provoca una consecuencia. - Escribe primero lo que consideres causa. - Después escribes las consecuencias. - Ahora establece la relación entre las causas y las consecuencias. - Ordena primero las ideas. - Realiza el texto borrador.
Argumentar sus respuestas.	<p>Toma una decisión referido a algo que se quiere expresar: Yo digo esto porque.... Pienso así teniendo en cuenta.... Mi respuesta se basa en....</p> <p>Toma de decisión referido a lo dicho por otra persona: Estoy de acuerdo con lo dicho porque...Lo expresado es correcto si se analiza que...Me uno a lo dicho porque...</p> <p>Los argumentos Cada una de razones</p>

Tabla 1. Estrategias de Aprendizaje Utilizadas. Continuación

PARA ESCRIBIR SOBRE UN TEMA	
Valorar personajes y hechos históricos.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica a quién vas a valorar (personalidades, hechos fenómenos, procesos) - Busca las características generales, particulares y esenciales e intégralas. - Establece los valores en correspondencia con las características determinadas (cualidad, valor, significación social – valoración) - Expresa tus posiciones valorativas en forma oral o escrita. Confronta en colectivo los juicios emitidos desde los diferentes puntos de vista. - Autocontrola la valoración realizada
Valorar un hecho	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica los objetos, hechos o fenómenos y personalidades. - Busca las características de lo que vas a valorar. (de forma independiente o en colectivo, establece las causas y los nexos del fenómeno u objeto de estudio: ¿qué es?, ¿En qué condiciones?, ¿Dónde y cuándo ocurrió?, ¿Qué hizo?, ¿Por qué lo hizo? Identifica el valor y forma tus juicios críticos: cualidades, significado que tiene: ¿Para qué fue útil o es?, Para quién fue útil?, ¿Para qué se requiere? (Realiza una valoración integral respecto al todo). - Determina Qué significa tiene respecto al contexto. (Significación social) (Vinculación con otros factores). - Una vez confrontado todos los elementos que conforman el valor entonces procede a confrontar los criterios que posees.
Trabajar con una suposición e hipótesis.	<ul style="list-style-type: none"> - Analiza el tema que se te presenta. - Identifica las características principales del tema abordado. - Plantea ideas relacionadas con la misma que puedan considerarse verdaderas. - Establecer la relación entre lo supuesto y la información obtenida del análisis realizado. - Expresa las diferentes suposiciones elaboradas.
Formular preguntas sobre diferentes temas	<ul style="list-style-type: none"> - Observa, lee, escucha con atención según sea de donde recibes la información. - Identifica a qué se refiere lo que vas a estudiar. - Elabora preguntas que te ayuden a buscar la información. - Analiza si las preguntas elaboradas te permitieron buscar toda la información necesaria.
Identificar las características de objetos, fenómenos, hechos o procesos.	<ul style="list-style-type: none"> - Analiza los objetos, hechos, fenómenos o procesos que estudias. - Describe las características identificadas, anótalas, compártelas con tus compañeros. - Compara las características descritas por ti con las de los demás. - Determina cuáles son generales y las particulares, fíjate en cuáles son las esenciales.
Poner ejemplos acerca de un tema.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica que vas a ejemplificar. - Determina las características de los objetos que estudias. - Busca los ejemplos después de comparar y determinar las características esenciales. - Presenta los ejemplos al colectivo y valora los de tus compañeros.
Revisar si su trabajo es correcto.	<p>Autoevaluación: Comprueba si has cumplido con las exigencias de la tarea, ten en cuenta los indicadores determinados para la evaluación. Determina cuales han sido tus logros y tus limitaciones.</p> <p>Tu actuación refleja el nivel de autoconciencia, tus necesidades, capacidades y cualidades y los logros en la actividad.</p>
	<p>Valoración: Haz corresponder los resultados obtenidos con las exigencias de la tarea, lo que determina la calidad alcanzada.</p> <p>Se realiza a partir del control de lo realizado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lee de nuevo todas las órdenes de la tarea. Analiza cuáles eran las exigencias que debías cumplir. Subráyalas. - Revisa los pasos que has dado. - Valora si se has cumplido con cada una de las órdenes y exigencias. - Valora si se has conseguido o no los objetivos propuestos.

Fuente: Elaboración propia

3. Método

Esta investigación pedagógica se enmarca en un enfoque investigativo integral con la utilización de métodos teóricos y empíricos, así como técnicas estadísticas para la recoger, procesar, analizar y valorar la información. Se optó por la modalidad de un diseño cuasiexperimental del que se extrae el efecto de la aplicación de la metodología.

Participaron 154 escolares de cinco grupos de 5 y 6 Grado de una escuela primaria. La selección de los grupos se hizo a partir de una caracterización de los escolares. Con la selección realizada se garantizó una paridad entre los escolares de la muestra.

Se realizó un diagnóstico con la aplicación de diferentes métodos e instrumentos: encuesta, observación a clases, revisión de sistemas de clases a los maestros y el análisis del producto de la actividad de los escolares. Del análisis de los resultados se determinaron las regularidades, sus causas y, a partir de esto, se realizó la aplicación de la propuesta de solución

4. Procedimiento

La aplicación de la metodología se realizó en un curso escolar (2010-20011), se extendió por un período de diez meses. Se inició con la preparación de los maestros para que estuvieran en condiciones de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje siguiendo el proceder metodológico que se diseñó y que aplicaran las estrategias de aprendizaje propuestas. Con la aplicación de estas estrategias a los escolares les fue fácil la realización de las actividades investigativas y el establecimiento de la relación entre la teoría y práctica.

La metodología seguida por los maestros para dirigir la realización de las actividades investigativas y que propiciaron la elevación del aprendizaje de los escolares fue:

- Estructurar el proceso a partir del protagonismo de los escolares en los distintos momentos de la actividad de aprendizaje.
- Orientar a los escolares hacia la búsqueda activa del contenido de enseñanza, según el diagnóstico y el tránsito del nivel logrado hacia un nivel de desempeño mayor.
- Organizar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde posiciones reflexivas de los escolares, que estimule el desarrollo de su pensamiento y su independencia cognoscitiva.
- Estimular la formación de conceptos y el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento y el alcance del nivel teórico, a la vez que se produce la apropiación de procedimientos y se eleva la capacidad de resolver problemas.
- Orientar la motivación hacia la actividad de estudio y su constancia aprovechando el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Desarrollar la necesidad de aprender y entrenarse en cómo hacerlo.
- Desarrollar formas de actividad y comunicación que permitan favorecer el desarrollo individual, logrando una adecuada interacción de lo individual con lo colectivo en el proceso de aprendizaje.

Durante la aplicación se hizo un seguimiento en los diferentes momentos de su desarrollo. El primer momento fue una etapa de ajuste, perfeccionamiento de la dirección de este tipo de actividad para que los maestros alcanzaran habilidades en la aplicación de las diferentes acciones, pasos metodológicos y procedimientos diseñados. Las actividades investigativas se organizaron primero para que se desarrollaran todas en el aula bajo la dirección constante del maestro; una vez que los escolares demostraron mayor independencia y desempeño, se diseñaron para que iniciaran en el aula y concluyeran en el estudio individual y posteriormente para hacerlas totalmente en el estudio individual y como trabajo práctico, las que demandaban un desempeño superior.

En el segundo momento el control se dirige a evaluar la transformación en los escolares. Se aplica una guía de observación a clases y los índices establecidos para la evaluación. Las visitas se analizaban con los maestros, se evaluaban los cambios ocurridos con respecto al diagnóstico y se determinaban los principales logros e insuficiencias. Según los resultados que se obtenían se rediseñaban las acciones y se daba tratamiento tanto a las potencialidades como a las insuficiencias.

En las actividades que hacían en el aula, la evaluación comenzaba observando la motivación y el desempeño durante cada etapa (orientación, planificación, organización, ejecución y en la de control y evaluación) y se evaluaba además, el producto escrito derivado de la investigación realizada. En las actividades investigativas que comenzaban en el aula y concluían en el estudio individual, así como, las que hacían como estudio individual y trabajos prácticos, se evaluaban en la etapa de orientación, planificación, organización y parte de la ejecución, después durante la discusión y presentación del trabajo, así como el producto escrito. Estas actividades se discutían en el aula, ellos explicaban cómo habían llegado a los resultados finales, eso permitía evaluar el proceso seguido, consolidar un proceder de actuación y que intercambiaran entre ellos sus opiniones, formas de pensar y actuar.

Se utilizaba un registro donde quedaba reflejada la evaluación que alcanzaban en cada indicador y nivel general. Para garantizar la atención a las diferencias individuales, el maestro destacaba en su registro cuál era el indicador que el escolar tenía con un nivel bajo, de esta forma podía trabajar con él diferenciadamente. Se evaluaba la transformación de sus modos de actuación, motivación que mostraba por el estudio, el desempeño al cumplir con sus responsabilidades, cómo establecían las relaciones con los demás en el trabajo en equipo, el respeto que mostraban ante las opiniones de los compañeros en la socialización de lo que aprendían, en la valoración del trabajo individual y el de los demás.

En el tercer momento una vez que ya se había realizado un trabajo sistemático con la aplicación de la metodología y constatado las transformaciones en los escolares, se hace el corte evaluativo final. Se proyectaron varias actividades investigativas para hacer la evaluación final, de manera que se pudiera tener una visión amplia para determinar el nivel que habían alcanzado. Ello permitió determinar la motivación por el estudio manifestada en la actitud hacia las tareas, hacia el objetivo y las exigencias que demandaban, en la necesidad que sentían de conocer, resolver problemas vinculados a la vida y ser un sujeto activo en ese proceso investigativo lo que evidenciaba la regulación en la actuación de los escolares, su desempeño y las transformaciones ocurridas. Posteriormente se realizó las sesiones científico-metodológicas finales y se valoraron los resultados alcanzados.

5. Resultados

Después de aplicada la metodología para la realización de las actividades investigativas, los resultados se comprobaron mediante la aplicación de diferentes técnicas e instrumentos: observación, análisis del producto de la actividad, entrevista a maestros, se aplicaron pruebas estadísticas que permitieron la comparación entre los resultados de la etapa inicial con los obtenidos en la constatación final después de aplicada la metodología.

Durante todo el proceso de aplicación y en la evaluación final se tuvo en cuenta los siguientes indicadores para evaluar a cada escolar:

- Sigue un orden lógico al expresar su pensamiento, hace reflexiones, emite ideas, criterios acerca de la problemática abordada y de su posible solución con coherencia, fluidez, corrección. Argumenta y hace las conclusiones generalizadoras.
- Establece un diálogo respetuoso en los intercambios con sus compañeros a pesar de que existan contradicciones en la forma de pensar, en los juicios, criterios acerca de lo que se aborda, escucha a los demás y se pone en lugar del otro.
- Al solucionar las tareas de aprendizaje muestra sus conocimientos y aplica estrategias de aprendizaje para resolver problemas vinculados a la vida y en la transformación del medio que le rodea.
- Muestra habilidades al usar las tecnologías en la realización de tareas de aprendizaje.
- Manifiesta satisfacción y motivación al participar, interés se esfuerza por obtener buenos resultados, una conducta responsable durante la realización de la actividad investigativa y satisfacción por los resultados. Este indicador se evalúa a través de la actuación del escolar durante el desarrollo de las actividades.

Los índices para la evaluación durante todo el proceso de aplicación y en la evaluación final fueron:

Nivel Alto: Cuando muestra un buen desempeño en la realización de la actividad investigativa que se evidencia en el cumplimiento de los indicadores evaluados. (El elemento motivacional se valora a partir de los modos de actuación que asuma en la realización de las actividades)

Nivel Medio: No siempre sigue un orden lógico al expresar lo que piensa, hace reflexiones con algunas dificultades en la coherencia de las ideas y la fluidez, da ideas, criterios acerca de la problemática abordada y de su posible solución con ciertas limitaciones, establece un diálogo respetuoso en los intercambios con sus compañeros, escucha a los demás y se pone en lugar del otro. Muestra motivación para participar en la solución de las tareas, para indagar, descubrir e investigar lo que no conoce, manifiesta una conducta responsable durante la actividad investigativa, no logra realizar una autovaloración de sus resultados aunque sí valora los resultados de los demás con algunas imprecisiones, no siempre tiene en cuenta los indicadores y manifiesta satisfacción por los resultados.

Teniendo en cuenta los diferentes cortes realizados durante el proceso de aplicación y como resultado de la aplicación de las técnicas e instrumentos para la evaluación final se pudo constatar los efectos en el aprendizaje de los escolares, en sus modos de actuación y desempeño.

En un estado inicial 154 escolares poseían un nivel muy similar, con tendencia a medio, es decir, el valor que más se repitió en todos los indicadores fue el medio y el nivel alto se comportó solamente entre el 14.9% (en cuatro indicadores) y el 28.6%.

Con la aplicación de las actividades investigativas y como resultado de la influencia que ejerció en los escolares se constata que en el nivel académico al final, sólo 7 escolares el (4.5%), tienen nivel bajo, el nivel medio 93 (60,4%) y 54 el (35.1%) el nivel alto. Notar que con respecto al comportamiento inicial 5 escolares que poseían nivel bajo pasan a nivel medio y 19 de nivel medio al inicio pasan a nivel alto al final.

La motivación para el estudio durante el proceso de aplicación se controló desde el registro que se hacía de cada actividad donde se precisaba en que qué medida mostraban sus intereses por aprender, obtener mejores resultados, asumían y cumplían las tareas con entusiasmo, mostraban ser responsables no solo con las que les correspondía en lo individual sino con las del resto de los compañeros. En la medición final también se siguió este mismo proceder y se pudo constatar que tuvo resultados positivos, nadie está en el nivel bajo, 83 escolares el (53.9 %), están en el nivel medio y 71 el (46.1%) poseen nivel alto. En el gráfico de barras dobles se observa como los 12 de nivel bajo del inicio pasan al nivel medio y 45 de los que tenían al inicio nivel medio pasan a tener nivel alto (gráfico 1).

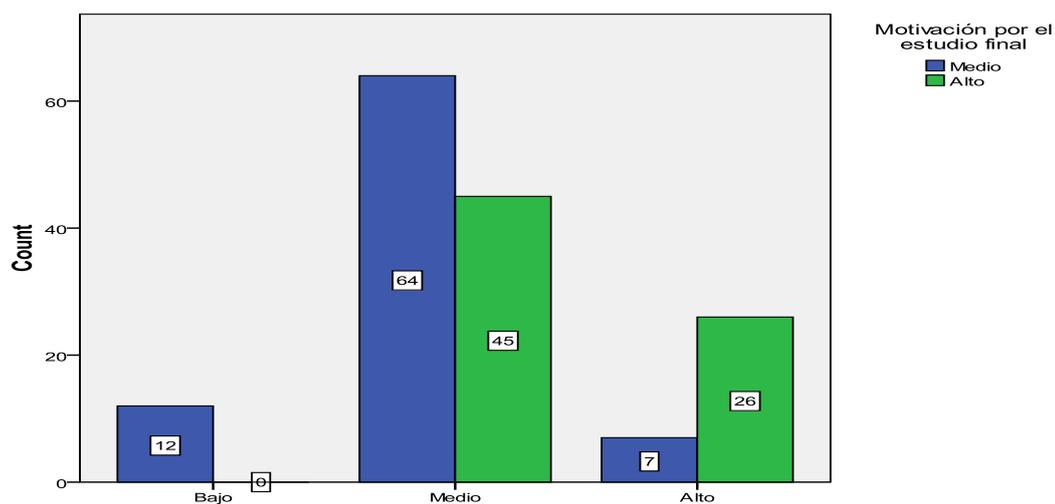


Gráfico 1. Motivación por el estudio inicial
Fuente. Elaboración propia

El resto de las variables coinciden todas en el número de escolares en el nivel alto donde aparecen 66 para un 42.9% (grafico 2).

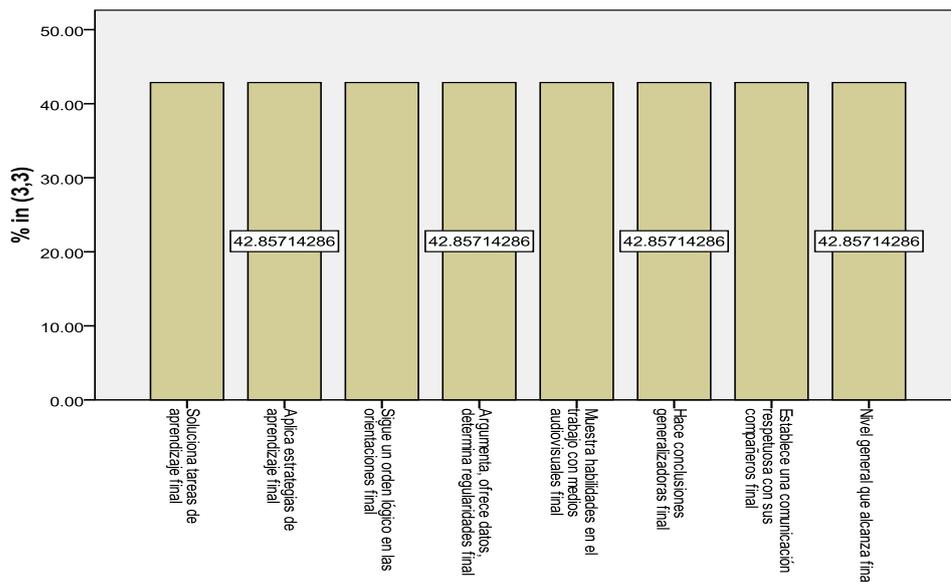


Gráfico 2. Motivación por variables del estudio. Nivel alto
Fuente. Elaboración propia

Además el 46.1% de los escolares obtuvieron nivel medio y el 11.0% el nivel bajo. Los escolares que se mantiene en el nivel bajo tienen insuficiencias en indicadores relacionados con seguir un orden lógico al expresar lo que piensan, hacer reflexiones con coherencia, fluidez, corrección, al argumentar, establecer regularidades y hacer conclusiones (grafico 3).

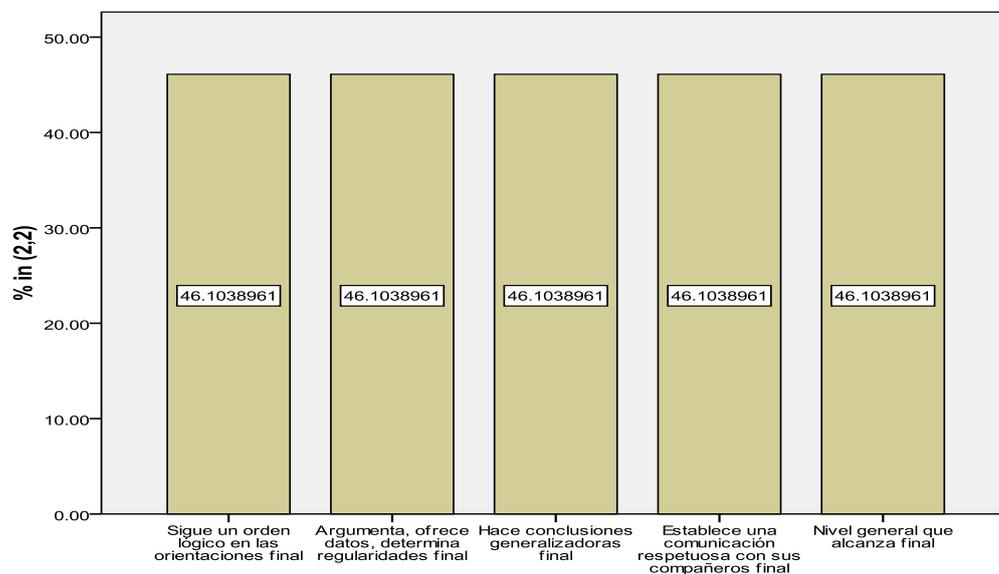


Gráfico 3. Motivación por variables del estudio. Nivel medio y bajo
Fuente. Elaboración propia

Estos escolares tenían una situación muy difícil en el aprendizaje desde la etapa inicial sin embargo debe señalarse que tuvieron avances y se logró incorporarlos a las actividades y con ayuda del maestro pudieron participar y realizar tareas más sencillas dentro de la actividad investigativa aunque no alcanza un nivel superior en la realización de las actividades investigativas.

Es decir en general más del 24% de los escolares pasaron del nivel bajo a niveles superiores y más del 20% de los escolares que al inicio se encontraban en el nivel medio pasaron al nivel más alto. En este caso 45 escolares que al inicio tenían un nivel general bajo pasaron a medio y 44 (1 con nivel bajo y 43 con nivel medio), el 28.6% del total pasaron al final a nivel alto.

El desplazamiento de escolares de niveles inferiores al inicio a niveles superiores al final se corrobora al comparar los gráficos de cajas y pivotes (grafico 4). Todas las cajas se movieron hacia arriba es decir los cuartiles de orden 25 pasaron de 1 (bajo) a 2 (medio) y los cuartiles de orden 75 de 2 (medio) a 3 (alto).

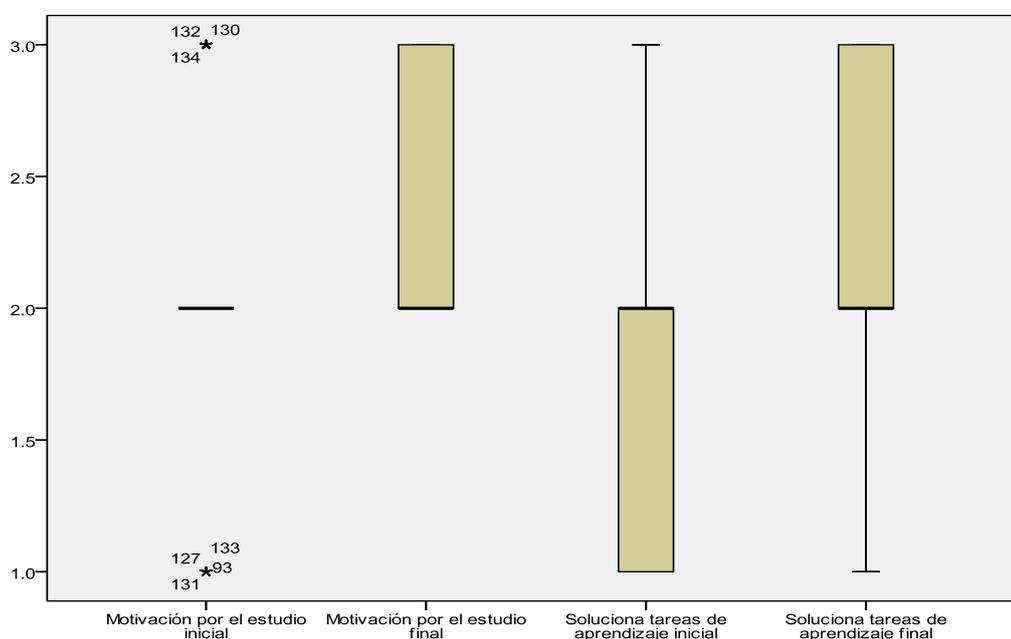


Gráfico 4. Desplazamiento de escolares

Fuente. Elaboración propia

Todo lo anterior permite conjeturar a nivel descriptivo que la realización de las actividades investigativas produjeron un efecto positivo en el aprendizaje de los escolares que se evidencia en que la mayoría se ubican entre los niveles altos y medio en sus niveles de desempeño cognitivo. Son capaces de interpretar los fenómenos naturales y sociales y resolver problemas vinculados a la vida que se manifiesta cuando solucionan las actividades investigativas donde demuestran sus conocimientos, interpretaciones de fenómenos y procesos de la naturaleza y la sociedad, muestran satisfacción y motivación al participar en acciones que contribuyen a la transformación del medio y a la solución de problemas ambientales.

Logran una comunicación efectiva y afectiva al expresar lo que piensan siguiendo un orden lógico, hacen reflexiones con coherencia, fluidez, corrección, dan ideas, criterios

acerca de lo que investigan y de su posible solución, establecen diálogos respetuosos en los intercambios con sus compañeros, escuchan a los demás y se ponen en lugar del otro.

Utilizan los medios de comunicación e informáticos en la obtención de los conocimientos, manifiestan sus habilidades informáticas al buscar información y usarla en la adquisición de conocimientos y se motivan por aprender con ellas. Durante todo el trabajo mantienen una conducta acorde a las exigencias escolares, participan activamente en el aula al investigar, manifiestan una conducta responsable al resolver las tareas planteadas, auto-valoran y valoran los logros alcanzados, manifiestan satisfacción por los resultados y cumplen las normas de educación formal y de convivencia.

6. Discusión

La profundización en los presupuestos teórico-metodológicos que fundamentan la dirección de la actividad investigativa, revelan que la concepción investigativa como modalidad didáctica, contribuye al desarrollo de las potencialidades y la preparación para la vida de los escolares; concepción que asume la pedagogía cubana desde los primeros pedagogos hasta la actualidad al proponer el empleo de métodos que estimulen la actividad cognoscitiva, el razonamiento y el enseñar a pensar, lo que se tuvo en cuenta para concebir la metodología para dirección de la actividad investigativa.

Desde lo que hoy se aspira de lograr educación de calidad impone a los maestros una concepción diferente de dirigir el proceso, cambiar lo tradicional, plantearse la dirección de un proceso de enseñanza-aprendizaje con carácter investigativo, que vaya más allá de la adquisición de conocimientos aislados y se logre una comunicación efectiva del pensamiento de forma crítica y creativa, la utilización de los medios de comunicación e informáticos en la obtención de los conocimientos y la expresión de una conducta acorde a las exigencias escolares y sociales, según las particularidades del momento del desarrollo, el currículo, el fin y objetivos de la Educación Primaria.

El Modelo de Escuela Primaria se sustenta en las concepciones teóricas del aprendizaje desarrollador, para el logro de este objetivo el maestro tiene que enseñar a los escolares a emplear estrategias de aprendizajes que le permitan enfrentar las complejidades de las tareas, promueva en ellos la reflexión y la aplicación de lo que aprenden a nuevas situaciones tanto de la vida escolar como personal, busquen información necesaria, comprendan el texto que estudian, interpreten la información y la utilicen en nuevos contextos.

La metodología para la dirección de la actividad investigativa aplicada en el contexto de la escuela primaria se distingue por su grado de generalidad, lo que posibilita su aplicación en cualquier asignatura del currículo del segundo ciclo de la Educación Primaria con un alto nivel de comunicación e interactividad entre los escolares en el proceso investigativo lo que favorece la solución de tareas relacionadas que motivan a el estudio, el escolar siente que está en condiciones de resolver las situaciones que se le presentan, que saber hacer y que puede tener éxitos.

Los resultados que se pudieron constatar durante el proceso de aplicación de la metodología y en la comprobación final demostraron la efectividad de la metodología para la dirección de la actividad investigativa en los escolares de la educación primaria, que se reflejan en los cambios en sus modos de actuación y desempeño, en los efectos positivos en la obtención de conocimientos, la independencia cognoscitiva, la capacidad

para enfrentar situaciones complejas, buscar soluciones y en la formación de actitudes y, valores.

Las reuniones metodológicas e intercambios durante el proceso seguido permitieron además trazar nuevas direcciones de trabajo para continuar propiciando la transformación en los escolares y buscar nuevas formas de influir positivamente en su formación.

Referencias

- Bermúdez Morris, R. y Pérez Martín, M. (2004). *Aprendizaje formativo y crecimiento personal*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bermúdez Serguera, R. y Rodríguez Rebastillo, M. (1996). *Teoría y metodología del aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bozhovich, L.I. (1972) *Estudios de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Caballero-Delgado, E. y García Batista, G. (2002). *Preguntas y respuestas para elevar la calidad del trabajo en la escuela*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castellanos, B. y Grueiro, I. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: los caminos de un aprendizaje autorregulado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Chávez-Rodríguez, J.A. (2002). *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Collado-Delgado, R. (2005). Tareas de Aprendizaje. Sus exigencias actuales. *Colección al docente: Didáctica desarrolladora*. México DF: Ediciones CEIDE.
- Coll, C. (2008). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Revista Innovación Educativa*, 161, 34- 39.
- Córdoba, M.D. (1996). *La estimulación intelectual en situaciones de aprendizajes*. Tesis doctoral. Universidad de La Habana. La Habana, Cuba.
- Caballero, J. (1991). *Escritos Educativos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martí Pérez, J. (1975). *Carta al Dr. de la Nación. Obras completas*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Monereo, C. (1993). *Las Estrategias de Aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Editorial Doménech.
- Petrovski, A.V. (1978). *Psicología General*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico, P. (2008). *El modelo de escuela primaria cubana: una propuesta desarrolladora de educación, enseñanza y aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico, P., Santos Palma, M. y Martín-Viaña Cuervo, V. (2008). *Exigencias del modelo de escuela primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Varela Morales, F. (1997). *Obras*. La Habana: Editorial Cultura Popular.

Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad

Didactical strategies to promote critical reading from the transversality view

Diana Raquel Benavides Cáceres
Gloria María Sierra Villamil
Universidad EAN, Colombia

El artículo presenta el resultado del proyecto sobre estrategias de lectura y escritura, como respuesta a la necesidad de implementar una propuesta pedagógica que promueva la lectura crítica de los estudiantes, como aporte al modelo pedagógico en el desarrollo de las competencias transversales de la Universidad EAN (Escuela de Administración de Negocios). Se logró caracterizar las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura de los docentes Eanistas, lo que implica analizar estas prácticas aplicadas desde diferentes disciplinas. Al analizar los resultados obtenidos, se diseñaron dos matrices de estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura crítica como parte de la propuesta pedagógica a implementar, sobre cuáles son los criterios que deben orientar a las disciplinas, al trabajar procesos de comprensión y producción de textos con actividades de descripción, recursos, seguimiento del docente y la evaluación

Descriptivos: Lectura, Escritura, Estrategias Pedagógicas, Transversalidad, Comprensión y Producción de Textos.

This article presents de results of the reading and writing strategies project as a response to the need of implementing a pedagogical proposal which promotes critical reading in students. This is a contribution to the pedagogical model and the development of transversal competences of Universidad EAN. With respect to the objectives, it was possible to characterize the reading and writing teaching practices of the EAN's teachers which gives value to the pedagogical practices developed in different disciplines. After the analysis of the results obtained, two matrixes of didactical strategies were designed in order to teach critical reading as part of the pedagogical proposal to implement. This establishes the criteria which must be oriented from the disciplines while working text comprehension and production processes with its activities description, resources, teacher monitoring and accompaniment and assessment.

Keywords: Reading, Writing, Teaching Strategies, Transversality, Text-Comprehension and Production.

*Contacto: dbenavides.d@correo.ean.edu.co

**Contacto: glsierra@ean.edu.co

Introducción

El artículo da cuenta de la sistematización de algunas estrategias didácticas de lectura y escritura como respuesta a la necesidad de implementar una propuesta pedagógica que promueva la lectura crítica de los estudiantes, como aporte al modelo pedagógico y al desarrollo de competencias transversales en la Universidad EAN (Escuela de Administración de Negocios). Para ello se consideró primordial caracterizar las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura de los docentes Eanistas, en el marco de la alfabetización académica, teniendo en cuenta las variables que se indagaron en los instrumentos de recolección de información: encuesta y entrevista, también con base en la revisión documental de los syllabus de competencias comunicativas I y II, las cuales forman parte de las unidades de estudio de todos los programas que ofrece la universidad. Los criterios que se consideraron se relacionan con el tiempo de dedicación a la lectura, la importancia de la misma en clase, el significado para el programa de lectura crítica, el objetivo de llevar lecturas a la clase, cómo mejorar las didácticas de lectura y las dificultades presentadas.

En cuanto a escritura se indagó frente a qué textos se escriben, las formas de evaluación que se utilizan, los aprendizajes de los estudiantes y las estrategias institucionales en torno a la lectura crítica y la escritura, información suministrada por los docentes coordinadores o directores de programas y núcleos, responsables de liderar el aseguramiento al desarrollo de las competencias transversales en la Universidad EAN.

Una vez se precisó cómo se promueven y realizan las prácticas de lectura y escritura en la universidad, se diseñaron dos matrices de estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura crítica como parte de la propuesta pedagógica a implementar, la cual establece cuáles son los criterios que se deben orientar desde las disciplinas, entendidas estas, como los diferentes programas que ofrece la universidad, al trabajar procesos de comprensión y producción de textos, con su descripción de actividades, recursos, seguimiento o acompañamiento del profesor, la evaluación y la relación con el modelo pedagógico y los procesos de pensamiento que desarrollan.

El aporte que la investigación ofrece al campo de estudio tiene que ver con la promoción de la alfabetización académica y la lectura crítica, pues las prácticas discursivas propias de las disciplinas necesitan de una orientación pedagógica para que sean de fácil acceso para los estudiantes que se inician en la universidad y continúan su formación en educación superior. Los enfoques actuales en este campo de investigación como la escritura en las disciplinas en un currículo transversal¹ hacen un llamado a trabajar la lectura y la escritura desde la perspectiva de la interpretación y la producción de conocimiento; ya que es precisamente en la mediación del docente de distintas disciplinas, donde se carece de reflexión sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, es decir, no se han sistematizado estos procesos, lo cual amerita una intervención como forma de comprender y transformar la docencia universitaria, que las cátedras no relacionadas con las competencias comunicativas, no

¹ Aparece como necesidad de mejorar los procesos educativos a nivel formativo, su esencia se sustenta en que todas las acciones que se desarrollan atraviesan el currículo, permeándolo, mediante estrategias que buscan desarrollar con sentido la formación integral de estudiantes competentes.

acostumbran de forma intencional a guiar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades de escritura, herramienta privilegiada para forjar un pensamiento crítico. Es clave plantear que la Universidad EAN mediante el proceso *Assesment Center* y *Aseguramiento de la Calidad* ha asumido diversos mecanismos de seguimiento al desarrollo de las competencias transversales, con evidencias y un sistema evaluativo integral.

El artículo está dividido en cuatro partes. La primera hace referencia a la metodología y los resultados arrojados por los instrumentos; la segunda, corresponde a la caracterización de las prácticas de lectura y escritura de los docentes eanistas, según las categorías de análisis, todo ello apoyado por un marco teórico acerca de la alfabetización académica en la educación superior, y los relacionados con comprensión y producción de textos, escritura en las disciplinas y escritura a través del currículo, cuyos enfoques son pertinentes para la aplicación transversal de las competencias comunicativas y el desarrollo de la lectura crítica. También se incluyeron como antecedentes los resultados preliminares del estudio multicaso del proyecto interinstitucional “Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior (2012)”, a cargo del Comité de Investigaciones de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior REDLEES. Este análisis que permite evidenciar la necesidad de un trabajo pedagógico más dialogal e interdisciplinario para el fortalecimiento de la lectura crítica en la universidad.

1. Fundamentación teórica

1.1. Alfabetización académica, leer y escribir para aprender en la universidad

En la universidad, aprender los contenidos de las cátedras es una tarea doble, en primer lugar, se trata de apropiarse de su sistema conceptual y metodológico, así como de sus prácticas discursivas características y, por otro, de adueñarse y reconstruir cualquier contenido una y otra vez para transformar el conocimiento. En estudios, como los de Carlino (2005) sobre alfabetización académica (proceso por medio del cual una persona llega a hacer parte de una comunidad académica, en virtud de la apropiación de sus formas de razonamiento y de las prácticas discursivas que le son características), se ha demostrado que existen prácticas discursivas propias de las disciplinas y no son accesibles para estudiantes que se inician en la universidad, a menos que un experto les ayude en este camino.

Camargo, Uribe y Caro (2011), plantean la problemática de la lectura y la escritura en la educación superior y afirman que los universitarios no consideran que sus asignaturas estén relacionadas con formas particulares de escribir, propias de cada disciplina, y menos que estas formas deban ser aprendidas junto con los contenidos de cada materia; de igual modo, los exámenes y pruebas aplicadas por diferentes universidades, entre ellas la del Quindío (Colombia) arrojan resultados que demuestran la poca habilidad que los estudiantes poseen para comprender y producir un texto escrito que tenga en cuenta las normas de textualidad, y coinciden en el desconocimiento o poco uso de estrategias de desarrollo del pensamiento y de un manejo inadecuado de las estrategias para la comprensión y producción escrita.

Así mismo, en la mediación del docente de las distintas disciplinas se carece de la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, pues las cátedras no acostumbran de forma intencional a ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades de escritura, instrumento privilegiado para forjar un

pensamiento crítico. En este panorama, las prácticas de lectura y escritura en la universidad se llevan a cabo desde un enfoque asignaturista y desde el dominio de una sola disciplina, impidiendo que se ubiquen de acuerdo con las necesidades de cada una de las áreas del saber. Se considera que estas habilidades se debieron haber desarrollado en los niveles educativos anteriores y que en la universidad no deben retomarse en profundidad, pues al inicio de las carreras, se pueden solventar mediante inducciones, cursos o asignaturas concretas: competencias comunicativas, taller de lengua, expresión oral y escrita, retórica, etc., “en donde el estudiante adquiere herramientas que puede transferir sin dificultad de un espacio académico a otro y de una necesidad a otra” (González y Vega, 2010:40); sin embargo, la realidad es otra, como lo evidencia el proyecto Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior desarrollado por La Red de Lectura y Escritura (REDLEES, 2011) algunas de las dificultades más notorias que deben superar los programas están relacionadas con la unificación de criterios frente a qué y cómo enseñar estos procesos, así como la coordinación curricular para lograrlo, ya que los docentes disciplinares se apartan de las iniciativas institucionales, pues suelen tener poca conciencia sobre las implicaciones de la alfabetización sobre sus áreas y de la necesaria transversalización de acciones en este campo. De allí que no sea suficiente solventar deficiencias derivadas de la formación recibida en el bachillerato con un curso inicial ni pensar que el aprendizaje en el tema de la lectura y la escritura es responsabilidad del docente de lengua, es necesario consolidar políticas institucionales que favorezcan el paso de las cátedras a los programas transversales e institucionalmente llevados a la práctica; así como propender por que los esfuerzos en este campo sean perdurables y obedezcan a un real interés pedagógico e investigativo por parte de los docentes, en relación con la didáctica y las estrategias de enseñanza que se emplean para formar en las disciplinas a los futuros profesionales.

La Universidad EAN es una de las 5 de 188 universidades e instituciones universitarias que ha convertido los cursos en proyectos o programas institucionales con los presupuestos y dedicaciones docentes procedentes, en las mayoría de universidades colombianas las iniciativas de alfabetización se ubican como programas de Facultad o Escuela, como es el caso de la Universidad del Cauca, la Universidad del Valle, la Universidad Nacional y la Universidad Sergio Arboleda, donde constituyen programas de acción regulares que cubren a todos los estudiantes de la institución. Son, precisamente, este tipo de dificultades las que ofrecen puntos de partida para los proyectos y líneas de investigación en este campo de la pedagogía.

El trabajo mancomunado entre los docentes especialistas y los de otras unidades de estudio, para la transformación de las prácticas de enseñanza, así como el compromiso institucional en la articulación y orientación frente al tema, donde la preocupación central sea el escritor, no el escrito y se desarrollen habilidades de aprendizaje a través de la alfabetización académica (Carlino, 2005), es congruente con las propuestas de escritura a través del currículo y de escritura a través de las disciplinas (Bazerman et al, 2005; Russell, 2001), y requiere, no sólo se involucrar al estudiante, sino también a todos los profesores en este proceso, lo cual favorecería la integración de la escritura en todas las asignaturas como una herramienta para ayudar a pensar los contenidos conceptuales, escribir para aprender, desarrollar el pensamiento crítico y enseñar las particularidades discursivas de cada campo del conocimiento; es decir, aprender a escribir de y desde las disciplinas.

1.2. La formación inicial en lectura y escritura en las universidades colombianas

Como antecedentes de esta investigación, es importante retomar algunos hallazgos preliminares del estudio cualitativo interinstitucional (multicaso) en el que participaron 13 universidades², denominado: “Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior (2012)”, a cargo del Comité de Investigaciones, cuya pregunta de investigación tiene que ver con ¿cuáles son las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura durante el primer año de formación en las universidades y cuál es su aporte para en el desempeño académico de los estudiantes? En él se trabajó en la identificación y análisis de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura de los estudiantes antes, durante y después de su participación en dicho curso. Como parte de la metodología propuesta se diseñaron instrumentos como cuestionarios, entrevistas a profundidad, observación de clase y análisis documental de los syllabus y trabajos.

Como parte de los aspectos arrojados por el estudio, se encontró que los estudiantes encuentran mayor exigencia en la comprensión y producción de textos, particularmente académicos: reseña, ensayo, comentario, artículo. Las estrategias de acercamiento a la lectura y la escritura difieren del curso de lengua al curso disciplinar estudiado, ya que mientras en el primero, se trabaja con un enfoque teórico-práctico y con apoyo de la plataformas virtuales, visitas a la biblioteca, búsqueda de información en base de datos, talleres y orientación frente a los discursos académicos, en el segundo, si bien hay acompañamiento en el proceso de desarrollo de los contenidos disciplinares, la lectura y la escritura no se realizan de forma intencional, es decir, son herramientas y medios que facilitan el aprendizaje por parte de los estudiantes, pero no son el foco de interés. No se articulan procesos de lectura y escritura que favorezcan una producción académica desde el aula. Hay intentos desde los semilleros de investigación, existen espacios de formación para docentes, particularmente en construcción de escritos, pero falta mayor comunicación y espacios de socialización de los productos de escritura de estudiantes y docentes. De otra parte, hay coincidencia en que los cursos de lectura y escritura deben ofrecerse a lo largo de toda la carrera.

Los textos filosóficos que requieren análisis y comprensión fueron identificados por los estudiantes de primer semestre como las de mayor dificultad en lectura. Respecto a la escritura, los procesos de redacción, la elaboración de reseñas y de ensayos, así como el manejo de la ortografía son los temas que presentaron mayor dificultad. Los apuntes de clase son los textos que más se leen y se escriben.

Aquí hay un primer reto en este proceso de alfabetización académica, lograr diálogos entre los docentes especialistas en la enseñanza de la lectura y la escritura y los disciplinares, de tal manera que se realicen ajustes didácticos y curriculares que potencien el aprendizaje en los estudiantes.

² Fundación Universitaria del Área Andina: Elizabeth Lara- Beatriz; Fundación Universitaria Los Libertadores: Rafael Ayala Sáenz; Fundación Universitaria Monserrate: Fanny Blandón; Fundación Universitaria Sanitas: Javier Herrera; Pontificia Universidad Javeriana, Sede Bogotá: Adriana Salazar, Blanca González, Sindy Moya y Juliana Molina; Universidad Autónoma de Manizales: Liliana Silva; Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, UDCA: Daniel Quecán; Universidad Mariana de Pasto: Eyner Fabián Chamorro; Universidad Piloto de Colombia: Eliana Ortiz; Universidad de La Sabana: Mariano Lozano; Universidad de La Salle: Guillermo Hernández; Universidad Santo Tomás: Diana Benavides, Ángela Bonilla y Jesús Sandoval y Universidad Sergio Arboleda: Luis Chacón.

En las prácticas de lectura, los docentes entrevistados reportaron, a partir de los textos escogidos que buscan la apropiación de los conocimientos de la disciplina por medio de variados talleres y de la identificación de textos, donde los procesos de comprensión: el literal, que responde a los datos contenidos en el texto, es por regla general el del dominio de los estudiantes; el inferencial, que intenta dar cuenta del significado, es al que no todos los estudiantes acceden, y el crítico, que da razón de la intención del autor y de una postura sustentada al que en la práctica muy pocos acceden, reflejan que es necesario desarrollar de forma progresiva el pensamiento crítico: hacer argumentos, cuestionar posiciones y opiniones, comparar tipos de experiencias con otras, identificar causas y consecuencias de ideas y hechos a través de la consulta y la investigación, es decir, construir una cultura académica más sólida.

La lectura y la escritura en el marco de la alfabetización académica son consideradas como prácticas sociales que varían de acuerdo con el contexto, la cultura y el género como lo explican Barton y Hamilton (1998) y Street (1984; 1995) y pueden empezar a desarrollarse en la educación media. En este sentido es importante establecer diálogos de articulación con la educación superior para ello.

La alfabetización académica comprende las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad, donde se establecen estrategias contenidas como parte de una cultura discursiva acorde a las disciplinas de estudio, en el caso particular de la Universidad Santo Tomás, Bogotá, relacionadas con la administración y las organizaciones, donde la lectura y la escritura son herramientas indispensables para acceder a esos saberes. Las cátedras deben desarrollar muchos contenidos y descuidan estas competencias básicas, sin embargo, con la implementación de estrategias didácticas en lectura y escritura se puede lograr un mejor aprendizaje de los discursos disciplinares. Si bien es cierto que la lectura práctica o de concreción dirigida a estudiantes universitarios, a través de los libros resumen, de los contenidos en los blogs o en las páginas web, les ha favorecido, también se observa que si el texto para lectura excede cuatro o más páginas los estudiantes se dispersan. Aquí es importante el trabajo de estrategias metacognitivas que permitan autorregular el aprendizaje, el cual tiene que ver con la conciencia sobre el conocimiento y sobre cómo se logra éste: saber lo que sabemos y lo que no, pues la reflexión metacognitiva sobre los procesos, durante su desarrollo, juega un papel importante en la detección de dificultades cognitivas y ayuda también a resolver esta situación. Un problema frecuente en la lectura, por ejemplo, es que los sujetos no han desarrollado la capacidad de detectar sus propias dificultades o no las interpretan de manera adecuada, asumiendo, por ejemplo, que han comprendido el texto cuando esto realmente no se ha dado (López, 1997a citado por López y Ramírez, 2011).

Se evidenció también que los criterios frente a la evaluación de la lectura y la escritura no son claros ni explícitos, es decir, a pesar de que se dan instrucciones generales, falta mayor acompañamiento para el desarrollo de los procesos individuales, en esto incide el número de estudiantes por grupo y que se privilegie el trabajo colectivo. En este caso las estrategias didácticas deberían orientarse a considerar la escritura como un proceso que requiere distintas etapas: planificación, redacción, revisión y reescritura, con distintos lectores, para la construcción de saberes y no como una práctica coercitiva o de control.

En cuanto a los textos que se utilizan en la disciplina de la administración y las organizaciones están: los artículos académicos, las publicaciones de las páginas webs o de los blogs reconocidos de información parcial o secundaria necesaria para el análisis sectorial y de los factores macroeconómicos, también revistas especializadas en negocios

Business Review, Forbes, libros y capítulos de libro de temas organizacionales en español y en inglés. Los casos son fundamentales en la metodología de trabajo. De acuerdo con esto, las estrategias didácticas que podrían apoyar tendrían que relacionarse con elaboración de fichas de lectura, resúmenes y esquemas de síntesis de información para los procesos de comprensión de lectura. En cuanto a la escritura los docentes disciplinares trabajan *papers*, anteproyectos con ideas de negocio, presentaciones en diapositivas, planes de negocios textos que ameritan rejillas de seguimiento y evaluación al proceso de producción, según sean expositivos o argumentativos.

Finalmente, el multicaso dio cuenta de la necesidad de establecer políticas institucionales frente a la alfabetización académica, pues, si bien existen cursos intersemestrales de perfeccionamiento docente en las universidades, usualmente con temáticas relacionadas con la construcción de escritos académicos o metodologías puntuales como la casuística, se imparten cursos de inducción muy cortos en algunas carreras desde el Departamento de Humanidades, en lo pedagógico se requiere abrir espacios de discusión y formación, así como apoyos o tutorías y en general un centro que oriente programas en torno a la investigación en lectura y escritura académicas y su articulación con las políticas nacionales sobre el tema; a la formación para el fortalecimiento de competencias de estudiantes y docentes, así como el intercambio con profesores de las distintas facultades y un programa de servicios y educación continua o de extensión.

1.3. Estrategias didácticas para la comprensión de textos

A continuación se fundamenta la importancia que tienen los procesos de comprensión de textos y la lectura crítica, para luego sistematizar la propuesta pedagógica en una matriz de estrategias didácticas para este proceso y para la producción textual. Pereira y Solé (2006) plantean que existen dos habilidades cognitivas, transversales básicas que inciden en el acto de leer, necesarias para tener un nivel satisfactorio de lectura. La primera es la capacidad de análisis, entendida como la facultad de comprender un fenómeno a partir de diferencias y desagregar sistemáticamente sus partes, estableciendo jerarquías, relaciones y secuencias entre las partes. Y la capacidad de síntesis, como el saber unir los elementos distintos en un todo significativo.

Bajo esta óptica, la lectura de análisis y síntesis es la herramienta fundamental del ser humano para poder moverse en el mundo representativo de su cultura propia y de la cultura en general, y cubre en una forma compleja la capacidad de desciframiento del conjunto semiótico a través del cual esa cultura transporta sus significados, los códigos de comportamiento, los mecanismos de relación humana y organización social, los valores éticos y religiosos y las prácticas cotidianas que rigen la satisfacción de las necesidades básicas.

Leer es considerado hoy en día como una de las competencias culturales y específicamente académicas más destacadas, pues se considera que una persona para desarrollar de manera adecuada su formación debe ser lectora, puesto que el proceso de enseñanza y de aprendizaje en todos los ámbitos educativos, se establece mediado por la lectura y la escritura, más aún en el ambiente universitario, donde los estudiantes adquieren la información de manera directa, a través de sus maestros, por medio de las lecturas que en la academia ellos les ponen, tratando éstos de destacar la importancia de acceder a ella más que como una imposición académica, como una fuente placentera de conocimiento y de información.

Cassany (2006) establece en su libro *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*, que se acabó la lectura monocultural, monolingüe, monodisciplinaria, monoideológica, dando

lugar a la multiliteracidad, es decir, el estudiante puede en el momento actual realizar muchas actividades simultáneamente y en un espacio variado de tiempo. En internet, por ejemplo, puede pasar con gran facilidad de una práctica a otra: de chatear con amigos, a buscar datos en webs, a responder correos, a leer variados textos, etc. Estas prácticas sociales resultan ser más atractivas, dinámicas, rápidas y efectivas que las que se realizan en el aula de clase.

La comprensión lectora como proceso cognitivo, resalta el papel del desarrollo de los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítica. Se desarrollan tres habilidades básicas: interpretación, (formarse una opinión, sacar idea central, extraer conclusiones); organización, (establecer secuencias en el texto, resumir generalizar.) y valoración, (identificar relaciones causales, diferenciar lo verdadero de lo falso, captar el sentido de los argumentos del autor), es decir, la aplicación de una lectura crítica.

En la lectura se da un procesamiento interactivo, pues el lector es un sujeto activo que utiliza información de diferente tipo para obtener datos del texto, construye la significación del mismo a partir de sus esquemas conceptuales, de sus conocimientos del mundo y de acuerdo con los datos que le suministra el texto, así la comprensión es constructiva, porque el lector elabora el significado del texto, no lo extrae de las páginas.

Enseguida, se relaciona la matriz de estrategias de comprensión de textos, en la que se precisan actividades, los recursos metodológicos, el seguimiento o acompañamiento del docente, la evaluación y la relación de cada una con el modelo pedagógico y los procesos de pensamiento que permiten desarrollar como propuesta pedagógica (cuadro 1).

1.4. Estrategias didácticas de producción de textos

La didáctica de la escritura como lo afirman Camargo et al (2011) implica para el docente despertar en los estudiantes la capacidad y habilidad para escribir, tanto por la posibilidad de construcción que la escritura ofrece en una sociedad plural, como por su influencia en el desarrollo del saber científico. Ello implica intervención y observación en los procesos de enseñanza en la creación de un texto como un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos, cognitivos, discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales. La lectura activa procesos cognitivos, de esquemas, operaciones y habilidades intelectuales. Leer es procesar significados, comprender.

La escritura como proceso implica la recursividad y la reescritura, considerar aspectos conceptuales de la producción (comprensión del tema, organización de las ideas en la memoria, y movilización de estos discernimientos en función del objetivo). Tiene un componente contextual, ya que la composición escrita implica dos procesos: el individual (de resolución de problemas) y el comunicativo (que adquiere significado en el contexto físico, social y cultural).

Cuadro 1. Matriz de estrategias de comprensión de textos

TIPO DE ESTRATEGIAS	DESCRIPCIÓN	RECURSOS	SEGUIMIENTO	EVALUACIÓN	MODELO PEDAGÓGICO	PROCESOS/TIPOS DE PENSAMIENTO
Prelectura	Escritura hipótesis, preguntas o planteamientos que surgen en el proceso de prelectura (títulos, subtítulos, lectura de barrido)	Preguntas por núcleo de contenido importante. Pueden ser de indagación, para mantener la atención o para generar reflexión. Lluvia de ideas.	Ejemplificación (de tipos de pregunta) Modelamiento (aplicar en un texto la prelectura).	Retroalimentación a las respuestas dadas.	Constructivismo Pedagogía problémica	Análogo (capacidad para comparar, contrastar, e interconectar los textos)
	Después de haber leído texto, confrontar las hipótesis.	Para socializar: Técnicas de expresión grupal: mesa redonda, panel, debate, seminario.	Ejercitación (puesta en práctica de la estrategia)			Divergente (capacidad de discernimiento, descubrimiento) (Ibáñez, Mendoza y Caro, 2003)
Procesamiento del texto y sus elementos (Camargo, Uribe, Caro y Castrillón, 2011).	Conocimiento conceptual del texto a leer.	Resumen Organizadores previos mapas conceptuales, mentales). Deducir expresiones por contexto.	Ejemplificación (presentar y explicar distintos tipos de textos)	Revisión de desempeños como proceso.	Aprendizaje significativo	Visual (observar, representar)
	Identificación de propósitos de lectura intrínsecos y extrínsecos	A partir de un tema dado construir macroproposiciones (idea global o temática y claves o secundarias)	Modelamiento (de macroproposiciones, esquemas de síntesis).			Nocional (identificar componentes del texto, codificar y decodificar información)
	Reconocimiento de información relevante (ideas temáticas y secundarias esquemas)	Ejercitación de la memoria (activación de ideas). Utilización de la información en nuevos contextos.	Ejercitación (puesta en práctica de la estrategia)			Conceptual (interpretar y construir lo simple y lo complejo)

Cuadro 1. Matriz de estrategias de comprensión de textos. Continuación

TIPO DE ESTRATEGIAS	DESCRIPCIÓN	RECURSOS	SEGUIMIENTO	EVALUACIÓN	MODELO PEDAGÓGICO	PROCESOS/TIPOS DE PENSAMIENTO
Comprensión lectora.		Técnicas de síntesis de información:				Convergente (resolución y análisis de problemas)
Dimensiones de la lectura (Jurado, Bustamante y Pérez, 1998. Cassany, 2006)	Literal	Fichas de lectura (González, B)			Enseñanza para la comprensión	Crítico (observación, reflexión, contraste, argumentación)
	Inferencial	Esquemas	Identificación de tema, problema. Análisis, solución.	Rejilla	Pedagogía problemática	Científico
	Crítica intertextual	Interpretación de imágenes y gráficos				Razonamiento: analítico, creativo, práctico (Sternberg, 1990)
Lectura académica	Contextual (MPOH, Moreno, 2009)	Manejo de bases de datos y de recursos bibliográficos.			Aprendizaje autónomo	Habilidades de pensamiento (Lipman)

Fuente: Elaboración propia

Según Hernández (2006), la escritura es un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir ideas, pensamientos y/o afectos en discurso escrito coherente con fines comunicativos determinados. Es una actividad autorregulada y estratégica de solución de problemas en tres niveles: tópico (¿qué escribir?), retórico (¿cómo escribirlo?) y comunicativo-pragmático (¿para quién y para qué escribirlo?). Componer textos no sólo exige pensar, sino también es un medio para pensar. El texto escrito es ante todo un producto comunicativo-social.

Díaz Barriga y Hernández (2002) recomiendan que es necesario enseñar en contexto los procesos escriturales y los géneros retóricos, sin omitir aspectos comunicativos y funcionales, en vez de enfocarse en los microprocesos (gramática, estructura, ortografía, morfosintaxis, puntuación) en los productos y en las evaluaciones superficiales (presentación, ortografía y gramática), se debe entonces enfatizar la enseñanza de los subprocesos de planeación, textualización y revisión; promover estrategias autorreguladoras de la composición escrita y el desarrollo de procesos de habla interna (metacognitivos); poner énfasis en el nivel discursivo sin olvidar los aspectos funcionales y enseñar la composición escrita en contexto y mediante actividades auténticas orientadas a situaciones colaborativas e incorporar las TIC como herramientas cognitivas en la enseñanza y en la producción escrita.

Los autores Vardi y Bailey (2006) afirman que los universitarios pueden aprender cuando el docente planifica la tarea de evaluación como parte de las actividades formativas de la materia, al devolver comentados los trabajos escritos y cuando requiere que sean reformulados después de haber retroalimentado aspectos sustantivos del texto. Esta situación didáctica desnaturaliza la práctica habitual de monografías o exámenes instantáneos y desligados de la enseñanza, y permite apreciar el efecto de la intervención del docente, que secuencía la tarea y la orienta en su proceso, ello da como resultado reescrituras del texto con mejoras significativas, centradas en la organización, la estructuración, la adición, la eliminación y la expansión del contenido.

A continuación se relacionan dos matrices, una de estrategias de producción textual, en la que se precisan estrategias, actividades, los recursos metodológicos, el seguimiento o acompañamiento del docente, la evaluación y la relación de cada una con el modelo pedagógico y los procesos de pensamiento que permiten desarrollar, como aporte al acompañamiento de los procesos de lectura y escritura en la universidad; y otra para la escritura en las disciplinas planteadas por Hedegren (2005) en el libro: *A TA's guide to teaching writing in all disciplines, part two: ways to teach writing*, donde incluye algunas pistas para orientar los procesos de escritura dirigidas a docentes de las disciplinas en varios de sus capítulos (cuadro 2).

Cuadro 2. Matriz de estrategias de comprensión de textos

ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN	RECURSOS	SEGUIMIENTO	EVALUACIÓN	MODELO PEDAGÓGICO	PROCESO DE PENSAMIENTO
Desarrollo de la competencia textual (dominio lingüístico) y contexto situacional.	Modelos de producto: Refuerzo de aspectos gramaticales y ortográficos.	Redacción de oraciones, párrafos y textos. Textos de distintas tipologías				
	Promoción de actividades de escritura reales.	Textos académicos: Argumentativos y expositivos ensayo, reseña, comentario, artículo de divulgación, columna de opinión.	Acompañamiento o a etapas de escritura.	Rejillas para Retroalimentación del proceso	Cognitivo	Divergente Creativo
Acompañamiento a la escritura académica	Promoción de estrategias autorreguladoras de la composición escrita. Modelo por proceso: Planificación textualización Revisión, Reescritura.	Promoción de estrategias autorreguladoras de la composición escrita. Escritura de proyectos (Camps, 2003) Aplicación de Citas y referenciación Organización de información extraída de medios electrónicos	Secuenciación de tareas.		Pedagogía problémica	

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 3. Desarrollo de Estrategias

ESTRATEGIA DIDÁCTICA	ESCRITURA	LECTURA	ESTRATEGIA DIDÁCTICA	EVALUACIÓN
<p>Desarrollo Encuentros personalizados de escritura</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Preparar un plan para ayudar al estudiante (pedirle un borrador completo del trabajo, plantear preguntas específicas) -Establecer un sitio y un ambiente propicio para el trabajo productivo. -Ubicar al estudiante al lado no enfrente. -Realizar actividades de revisión para animar al estudiante a trabajar en sus documentos durante los encuentros. -Evidenciar que se aplica lo discutido y desarrollar procesos metacognitivos mediante el repaso de los conceptos, la ejemplificación y las preguntas para que el estudiante tome decisiones. -trabajar estrategias de aprendizaje autónomo, enseñarles cómo usar un libro sobre escritura. - Citación o remisión a tutorías institucionales o privadas. -Detección de estudiantes que tiene notas bajas en comparación con su desempeño en clase. 	<ul style="list-style-type: none"> -Leer el borrador antes de hablar con el estudiante (lectura, en voz alta). - Guiar en el análisis de artículos de investigación, explicando las partes y sus relaciones. 	<p>Diseño de rejillas o rúbricas de evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar una rúbrica holística, donde se describan las cualidades de un documento en ciertos niveles. Incluir una descripción para cada grado de calificación (A, B...). Cada descripción debe incluir elementos como el enfoque, estructura, sustento, construcción de párrafos, estilo, y otros que el docente crea conveniente. Es útil si se deben calificar muchos textos. -Establecer parámetros, ello evita distraerse con factores emocionales o irrelevantes. - Tener los mismos parámetros para todos los estudiantes. -Dar a conocer los criterios de evaluación incluso antes de empezar a redactar. -Diseñar los criterios de evaluación para cada actividad. - Conviene hacer una lista de las cualidades más importantes que debe tener un documento, y precisar los requerimientos que necesitan cumplir los estudiantes con relación a cada una e incluir el porcentaje equivalente. - Publicar los parámetros de evaluación para minimizar reclamos en las notas. -Realizar sesiones “de calificación”, en las que los estudiantes vean cuál es el proceso de evaluación y cómo se asigna una nota. -Luego de leer el texto, hay que remitirse al formato de evaluación y determinar qué tan bueno es el documento en relación con cada aspecto.

Cuadro 3. Desarrollo de Estrategias. Continuación

ESTRATEGIA DIDÁCTICA	ESCRITURA	LECTURA	ESTRATEGIA DIDÁCTICA	EVALUACIÓN
<p>Desarrollo Encuentros personalizados de escritura</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Preparar un plan para ayudar al estudiante (pedirle un borrador completo del trabajo, plantear preguntas específicas) -Establecer un sitio y un ambiente propicio para el trabajo productivo. -Ubicar al estudiante al lado no enfrente. -Realizar actividades de revisión para animar al estudiante a trabajar en sus documentos durante los encuentros. -Evidenciar que se aplica lo discutido y desarrollar procesos metacognitivos mediante el repaso de los conceptos, la ejemplificación y las preguntas para que el estudiante tome decisiones. -trabajar estrategias de aprendizaje autónomo, enseñarles cómo usar un libro sobre escritura. - Citación o remisión a tutorías institucionales o privadas. -Detección de estudiantes que tiene notas bajas en comparación con su desempeño en clase. 	<ul style="list-style-type: none"> -Leer el borrador antes de hablar con el estudiante (lectura, en voz alta). - Guiar en el análisis de artículos de investigación, explicando las partes y sus relaciones. 	<p>Diseño de rejillas o rúbricas de evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar una rúbrica holística, donde se describan las cualidades de un documento en ciertos niveles. Incluir una descripción para cada grado de calificación (A, B...). Cada descripción debe incluir elementos como el enfoque, estructura, sustento, construcción de párrafos, estilo, y otros que el docente crea conveniente. Es útil si se deben calificar muchos textos. -Establecer parámetros, ello evita distraerse con factores emocionales o irrelevantes. - Tener los mismos parámetros para todos los estudiantes. -Dar a conocer los criterios de evaluación incluso antes de empezar a redactar. -Diseñar los criterios de evaluación para cada actividad. - Conviene hacer una lista de las cualidades más importantes que debe tener un documento, y precisar los requerimientos que necesitan cumplir los estudiantes con relación a cada una e incluir el porcentaje equivalente. - Publicar los parámetros de evaluación para minimizar reclamos en las notas. -Realizar sesiones “de calificación”, en las que los estudiantes vean cuál es el proceso de evaluación y cómo se asigna una nota. -Luego de leer el texto, hay que remitirse al formato de evaluación y determinar qué tan bueno es el documento en relación con cada aspecto.

Cuadro 3. Desarrollo de Estrategias. Continuación

ESTRATEGIA DIDÁCTICA	ESCRITURA	LECTURA	ESTRATEGIA DIDÁCTICA	EVALUACIÓN
Utilización de la pregunta	<ul style="list-style-type: none"> - Emplear preguntas abiertas de reflexión. -Explicar con detalle la escogencia de un orden en particular. -Dar tiempo al estudiante para pensar la respuesta. 		-Variación en el uso de preguntas	<ul style="list-style-type: none"> - Usar preguntas de examen tipo ensayo si se quiere medir el conocimiento o la capacidad de sintetizar, analizar o aplicar lo que han aprendido. - Pensar en el alcance de la pregunta y en el tiempo disponible. -Es necesario asegurarse de que el alcance de la pregunta le permita al estudiante alcanzar el objetivo del examen. - Realizar preguntas que permitan a los estudiantes defender o refutar una idea funcionan mejor, al igual que las preguntas cortas.
Uso de elogios constructivos y fomento un ambiente de confianza	<ul style="list-style-type: none"> -Evitar elogiar el trabajo en general, los estudiantes pueden pensar que no hay nada que mejorar. -Precisar las principales áreas en las que necesita trabajar el estudiante, de esta manera, recordará practicar lo que ha estado aprendiendo, de tal manera que se evidencie el progreso. 		Revisión objetiva de pruebas escritas	<ul style="list-style-type: none"> -Se recomienda no mirar los nombres de los estudiantes cuando lea los trabajos. - Calificar una pregunta a la vez (todas las preguntas No. 1, luego las No. 2, etc.); cambiar el orden de los exámenes cada vez que empiece a evaluar una nueva pregunta para evitar influenciarse de cómo un estudiante contesto la pregunta anterior. - Leer varios exámenes antes de darles una nota, con el fin de encontrar “modelos” de examen que sean excelentes, buenos y regulares para darse una idea de la calificación a asignar si se presenta alguna confusión.
Talleres y sesiones de ayuda en clase	<ul style="list-style-type: none"> - Al Planear un taller grupal precisar con claridad qué concepto se van reforzar. -Identificar las necesidades de los estudiantes o las dudas comunes y considerar el tiempo. -Trabajar en la organización de ideas en un párrafo, invertir el orden y luego hacerlo coherente. -Proponer corrección de oraciones. - Guiar a los estudiantes en cómo incorporar o citar fuentes correctamente. 	-Usar tiempo de clase para enseñar habilidades de lectura y escritura, -		<ul style="list-style-type: none"> -Realizar sesiones de auto y coevaluación. - Si existe un centro de escritura remitir los estudiantes. - Comentar ocasionalmente, algún trabajo de los estudiantes. - Utilizar la tecnología en cuanto sea posible para enseñar y comentar los trabajos. -Enseñar a escribir y evaluar el proceso y el resultado.

Cuadro 3. Desarrollo de Estrategias. Continuación

ESTRATEGIA DIDÁCTICA	ESCRITURA	LECTURA	ESTRATEGIA DIDÁCTICA	EVALUACIÓN
Comentario a los escritos de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Las correcciones que se hacen deben apuntar a una sola habilidad. - Responder como audiencia; por ejemplo: “me gusta el manejo de los verbos acá”, “cómo se conecta este párrafo con el anterior”, ¡Espera! ¿y si no estoy de acuerdo con esta idea?. - Guiar las ideas fundamentales para que el estudiante piense críticamente en su trabajo y sea consciente de sus objetivos y cómo conseguirlos. Por ejemplo: “¿cómo encajan estas partes?”, “¿puedes incluir más evidencia para esta aseveración?”, “qué otros contraargumentos hay para tu propuesta?”. - Estimular el mejoramiento de las habilidades, por ejemplo: “¿esta oración encaja en este párrafo? “Parece salida de contexto”, “¿cómo se relaciona esta parte con la tesis?” - Comentar sobre temas fundamentales, discutir el contenido del texto, no sólo enfocarse en algunos errores de puntuación u ortografía, sin caer en “arreglar” cada error, pues el estudiante no aprenderá hacer correcciones por él mismo. - Escribir una nota para resumir los comentarios acerca de las fortalezas del documento, precisar un problema principal a trabajar en la próxima revisión o en el próximo documento, dar recomendaciones específicas de procedimiento sobre cómo hacer la revisión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leer todo el documento sin realizar comentarios para darse una idea general del texto, de los problemas particulares del trabajo y del grupo en general. 		

Cuadro 3. Desarrollo de Estrategias. Continuación

ESTRATEGIA DIDÁCTICA	ESCRITURA	LECTURA	ESTRATEGIA DIDÁCTICA
Acompañamiento a los trabajos de investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Proponer varios temas para el documento, establecer la pregunta de investigación o la tesis tentativa, una búsqueda de bibliografía, una revisión de la literatura, una propuesta de investigación preliminar y copias del anteproyecto para ser revisadas por los compañeros y el docente. 		<ul style="list-style-type: none"> -Orientar al estudiante para que encuentre información sobre un tema, la lea, la entienda y la use para apoyar su tesis en el documento mediante la síntesis y el análisis.
Guía en la búsqueda de información	<ul style="list-style-type: none"> _Realización de sesiones en la biblioteca para la búsqueda y citación de fuentes. -Estar disponibles para los estudiantes mientras trabajan en el documento, y retroalimentar en cada etapa del trabajo. -Asignar tareas significativas de escritura, de tal forma que el trabajo responda a las necesidades específicas de los estudiantes y del tema propuesto. -Detectar el plagio mediante al revisión de citas, referencias y de la redacción del texto. -Uso de programas o motores de búsqueda especiales para la detección de plagio. 	<ul style="list-style-type: none"> -Llevar a una sesión un artículo especializado para entender cómo se organiza y analiza. -Escoger una fuente y enseñarles cómo resumir y parafrasear las ideas. -Monitorear el progreso del estudiante durante la elaboración del documento. Leer con detenimiento el escrito. _Presentar con claridad las condiciones o políticas institucionales sobre el plagio y sus consecuencias. 	

Fuente: Elaboración propia

2. Metodología

El proyecto se inscribe en el contexto de la investigación educativa, de tipo cualitativo, cuyo enfoque epistemológico es crítico social, pertinente en ciencias sociales, pues la acción indagatoria se mueve entre dos sentidos: los hechos y su interpretación, es decir, hay una realidad que descubrir y construir. Este enfoque cualitativo también permite describir y comprender los fenómenos producidos por la experiencia de los participantes (Hernández et al., 2010). En relación con el método, el inductivo crea leyes a partir de la observación de los hechos, mediante la generalización del comportamiento observado. En el caso del proyecto, se encuestó a los docentes de algunas unidades de estudio, núcleos y programas seleccionados acerca de cómo orientan los procesos de lectura y escritura, encontrando pistas frente a la manera más pertinente de desarrollar los procesos la alfabetización académica y específicamente la lectura crítica en la Universidad EAN.

Con respecto al diseño o estrategia para obtener la información, en una primera fase del trabajo se realizó una indagación documental para determinar los enfoques pedagógicos que subyacen en la enseñanza de la lectura y la escritura en educación superior, mediante el rastreo de trabajos realizados en congresos, eventos y publicaciones enmarcadas en esta temática. Posteriormente se desarrollaron cada uno de los objetivos específicos descritos con los productos esperados: caracterización y documento de estrategias, previa aplicación y análisis de los instrumentos aplicados (encuesta, entrevista) y revisión de syllabus.

Esta investigación inició con un alcance exploratorio, en la medida en que se cotejaron los resultados que se encontraron en el proceso de indagación frente a las prácticas de lectura y escritura utilizadas por los docentes. El paso siguiente fue contrastar la información recogida y determinar lineamientos, criterios y conceptualizaciones que permitan mejorar la práctica pedagógica de los docentes eanistas, en articulación con el modelo pedagógico para el desarrollo de la lectura crítica, para ello se diseñó la matriz de estrategias pedagógicas para la comprensión y producción de textos, en la que se especifica la descripción de actividades, los recursos, el seguimiento, la evaluación, el modelo pedagógico relacionado y el proceso de pensamiento que se desarrolla.

Es pertinente aclarar que esta investigación corresponde a la primera fase de un proyecto, el cual tiene una duración de seis meses. En la siguiente fase se hará una indagación acerca de las prácticas del estudiante frente a la lectura y escritura.

3. Caracterización de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura de los docentes en la Universidad EAN

Para caracterizar las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura que se orientan en la Universidad EAN, en la investigación se utilizaron dos instrumentos, una encuesta digital dirigida a los profesores de las distintas facultades, cuya muestra obtenida fue de 187 de 386 docentes (tiempo completo, cátedra y término fijo) a quienes se les remitió, lo cual equivale a un 48.4% de la población encuestada. También se aplicó una entrevista guiada, dirigida a los directores de programa: Administración de Empresas y coordinadores de núcleo: Lengua Materna

y Competencias Comunicativas, Competencias Sociohumanísticas, Programa Emprendedor, a un docente de Ciencias Básicas, otro de la Facultad de Estudios y Ambientes Virtuales, una docente coordinadora de la Facultad de Ingenierías y otra de Administración de Empresas.

En relación con los resultados que arrojó el primer instrumento, la encuesta, a partir de la muestra de 187 docentes se obtuvo que:

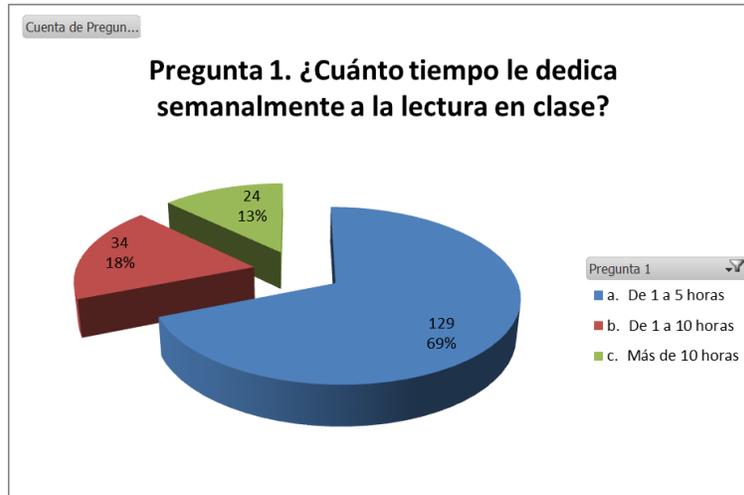


Gráfico 1. Pregunta 1
Fuente: Elaboración propia

En cuanto al tiempo que dedican semanalmente a la lectura en clase, 129 docentes respondieron que de 1 a 5 horas equivalentes a un 69%, 34 contestaron que dedican de 1 a 10 horas equivalentes a un 18% y 24 docentes emplean más de 10 horas equivalente a un 13%.

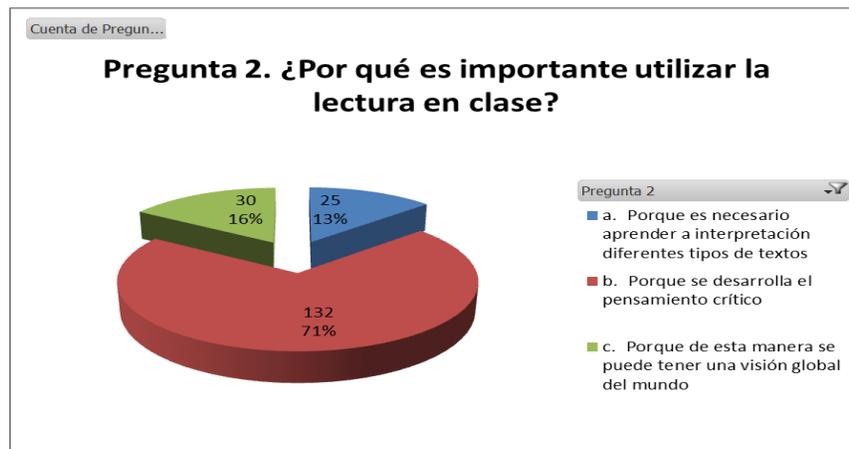


Gráfico 2. Pregunta 2
Fuente: Elaboración propia

En relación con la importancia de utilizar la lectura en clase 132 docentes equivalentes al 71% de la muestra dijeron que es muy importante porque se desarrolla el pensamiento crítico, 30 docentes (un 16% de la muestra) dicen que es fundamental porque de esta manera se puede tener una visión

global del mundo y 25 docentes (un 25%) dice que es muy importante porque es necesario aprender a interpretar diferentes tipos de textos.

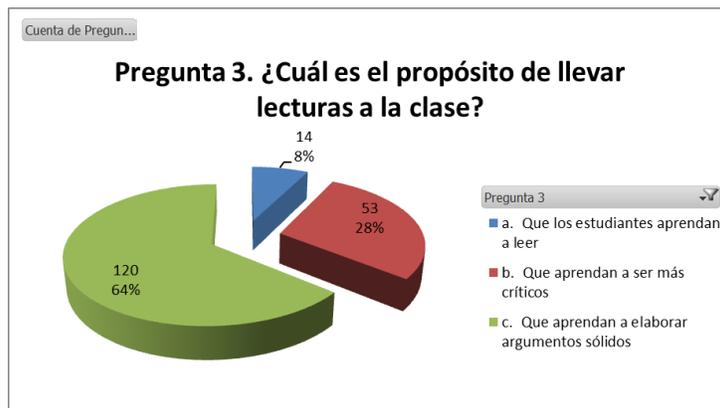


Gráfico 3. Pregunta 3
Fuente: Elaboración propia

En cuanto al propósito de llevar lecturas a la clase: 120 docentes (un 64%) consideraron que es para que aprendan a elaborar argumentos sólidos, 53 correspondiente al 28% contestaron que para que aprendan a ser más críticos y 14 docentes (8%) manifestaron que para que los estudiantes aprendan a leer.

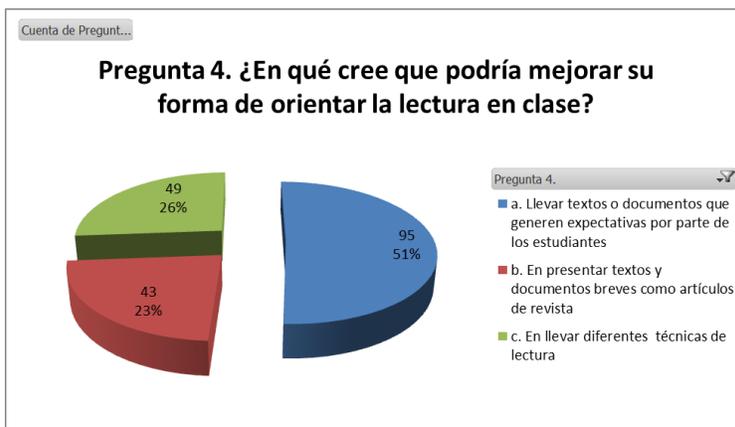


Gráfico 4. Pregunta 4
Fuente: Elaboración propia

Frente a la pregunta en qué cree que podría mejorar su forma de orientar la lectura en clase 95 docentes equivalente al 51% consideran que el llevar textos o documentos que generen expectativas en los estudiantes, 43 equivalente al 23% en presentar textos y documentos breves como artículos de revista y 49 correspondiente al 26% en llevar diferentes técnicas de lectura.

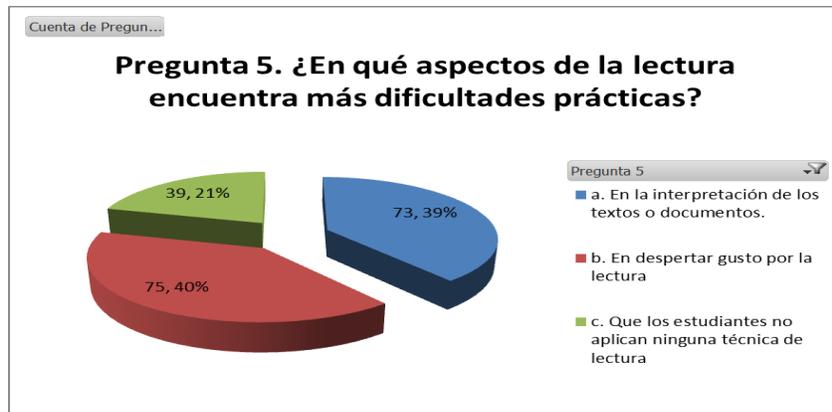


Gráfico 5. Pregunta 5
Fuente: Elaboración propia

A la pregunta en qué aspecto de la lectura encuentra más dificultades prácticas, 75 docentes (un 40%) consideraron que está relacionado con despertar gusto por la lectura, muy de cerca de 73 docentes correspondiente al 39% que manifestaron que se relaciona con la interpretación de los textos o documentos y 39 docentes equivalente al 21% expresaron que los estudiantes no aplican ninguna técnica de lectura.

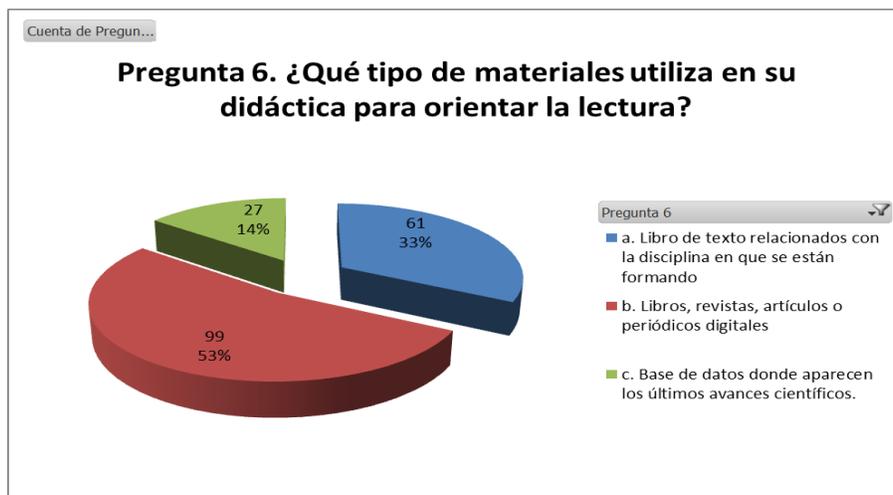


Gráfico 6. Pregunta 6
Fuente: Elaboración propia

Frente a la pregunta sobre el tipo de materiales que los docentes utilizan para orientar la lectura en su didáctica, 99 docentes equivalente al 53% emplean libros, revistas, artículos o periódicos digitales, 61 docentes correspondiente al 33% manifestaron que prefieren los libros de texto relacionados con la disciplina en que se están formando los estudiantes y sólo 27 docentes equivalente al 14% usan bases de datos donde aparecen los últimos avances científicos.

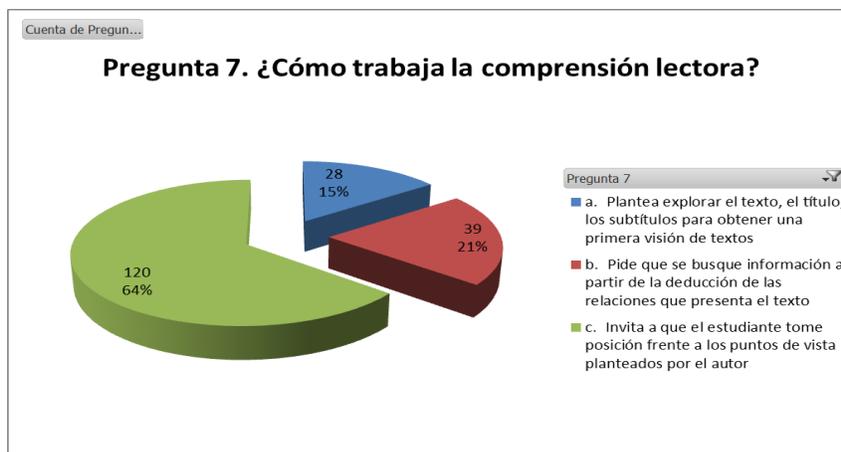


Gráfico 7. Preguntar 7
Fuente: Elaboración propia

Frente a la pregunta cómo trabaja la comprensión lectora, la mayoría de docentes: 120 equivalente al 64% invita al estudiante a que tome posición frente a los puntos de vista planteados por el autor; 39 docentes correspondiente al 21% pide que se busque información a partir de la deducción de las relaciones que presenta el texto; 28 docentes correspondiente al 15% plantean explorar el texto, el título, los subtítulos para obtener una primera visión de los textos.



Gráfico 8. Preguntar 8
Fuente: Elaboración propia

Con referencia a la producción de textos, en la pregunta cómo invita al estudiante a que escriba, 68 docentes equivalente al 36% expresaron que comentan el escrito con el estudiante, autor del documento, y el grupo de clase. 63 docentes, correspondiente al 34%, les revisan los borradores y hacen retroalimentación; y 53 docentes equivalente al 30% manifestaron que proponen un proceso para disponerse a la escritura.

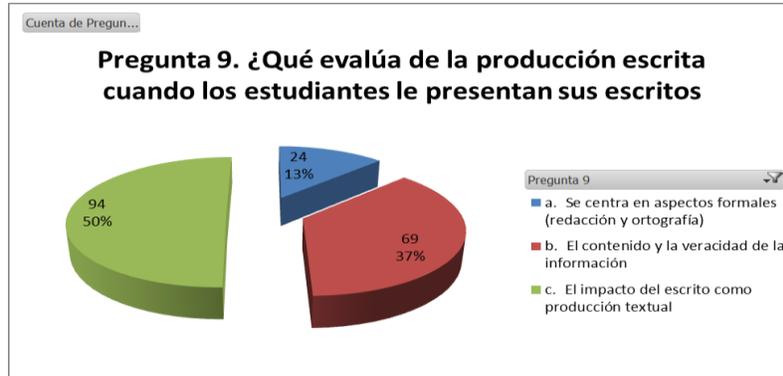


Gráfico9. Pregunta 9
Fuente: Elaboración propia

Frente a la pregunta qué evalúa de la producción escrita cuando los estudiantes le presentan sus textos, 94 docentes (un 50%) contestaron que el impacto del escrito como producción textual, 69 docentes, correspondiente al 37% afirmó que el contenido y la veracidad de la información, 24 docentes (un 13%) se centran en aspectos formales (redacción y ortografía).



Gráfico 10. Pregunta 10
Fuente: Elaboración propia

En relación con la pregunta qué estrategia institucional le gustaría que se implementara para fortalecer la lectura crítica, 73 docentes (un 39%) manifestaron que se trabajen proyectos interdisciplinarios, 69 docentes correspondiente al 37% consideraron la formación en estrategias para orientar los procesos de lectura y escritura académica; y 45 profesores equivalente al 24% manifestaron importante contar con un centro de asesoría presencial y virtual con recursos de apoyo.

4. Análisis de resultados

4.1. Variable: Prácticas de lectura

La variable caracterización de las prácticas de lectura se analizó teniendo en cuenta los criterios que se indagaron en la encuesta anterior, en las entrevistas y en la revisión documental de los syllabus de competencias comunicativas I y II (CCI I y II), relacionados con el tiempo de dedicación a la lectura, la importancia de la misma en clase, el significado para el programa de la lectura crítica, el objetivo de llevar lecturas a la clase, cómo mejorar las didácticas de lectura y las dificultades presentadas.

Así, según las respuestas dadas por los docentes, el tiempo de dedicación a la lectura es de 1 a 5 horas correspondiente a la opción de menor frecuencia de las opciones escogidas, tiempo insuficiente para que los estudiantes aprendan a elaborar argumentos sólidos, aspecto que los profesores consideran muy importantes para desarrollar en ellos el pensamiento crítico. En las entrevistas con los directores, docentes, coordinadores de núcleos y programas, se mostró la relevancia que tiene la lectura, por su aporte en el currículo. Para hacer seguimiento se viene desarrollando un trabajo de recolección de evidencias, con el fin de asegurar que las competencias transversales se estén cumpliendo, una de ellas es la competencia comunicativa.

En programas como ingeniería, el manejo de la información se convierte en un requisito importante, para el desarrollo del pensamiento crítico, el cual se genera mediante la lectura que lleva al estudiante a que identifique los problemas de la disciplina y proponga las soluciones, desarrollen la lógica y la lectura del entorno.

En Economía se busca mejorar a través de controles de lectura, se realizan ejercicios previos para que posteriormente los estudiantes demuestren si comprendieron los textos.

Las prácticas de los docentes desde Competencias Comunicativas (CCI), según la orientación desde la coordinación de este núcleo y lo propuesto en los Syllabus, se imparten según los textos escogidos de temáticas empresariales como liderazgo, comunicación organizacional, resolución de conflictos y toma de decisiones que buscan la apropiación de los conocimientos de la disciplina administrativa, por medio de variados talleres e identificación de textos para el desarrollo de los procesos de comprensión: el literal, que responde a los datos contenidos en el texto y que es por regla general del dominio de los estudiantes; el inferencial, que da cuenta del significado y al cual no todos los estudiantes acceden, y el crítico, que da cuenta de la intención del autor y al que en la práctica muy pocos acceden. Los estudiantes y el docente trabajaban de manera progresiva en la apropiación de esos procesos mediante las prácticas de lectura.

La práctica que más utilizan los docentes (64%) para trabajar la comprensión lectora, según la encuesta, es la invitación al estudiante a que tome posición frente a los puntos de vista planteados por el autor, por encima de otros tipos de lectura como la literal o la inferencial.

Llevar textos o documentos que generen expectativas en los estudiantes es la estrategia que escogieron los docentes (51%) para mejorar su forma de orientar la lectura en clase, pues consideran que donde encuentran más dificultades prácticas (40%) es en despertar el gusto por la lectura, muy de cerca de un 39% que manifestó que en la interpretación de los textos o

documentos, pero paradójicamente se dejó en última posición (26%) el llevar diferentes técnicas de lectura.

Las entrevistas reportaron que en sus prácticas algunos docentes llevan sus propios escritos, guías de estudio y caso, lo establece cómo se produce un texto como insumo para sus clases. Otros docentes han desarrollado modelos desde proyectos de investigación, los cuales permean el currículo y permiten que se lleven propuestas innovadoras en diferentes temas al aula de clase. Otro ejemplo es la producción de aulas virtuales, las cuales evidencian no solo manejo de información, sino que permiten presentar diferentes prácticas que conllevan actividades pedagógicas que innovan escenarios para la enseñanza basada en competencias, como es el crear un ambiente de aprendizaje virtual. También se llevan materiales creados para dinamizar las prácticas pedagógicas como las cartillas, módulos y artículos.

4.2. Aprendizajes de los estudiantes

El *Assessment Center* de la universidad ha venido desarrollando un programa de evaluación que evalúa en principio las competencias transversales y luego las competencias disciplinares, de acuerdo con el modelo educativo. Cuando estudiante ingresa, se aplica las pruebas de competencias transversales y comunicativas, las cuales corresponden a la autoevaluación de sus comportamientos frente a lo comunicativo y de comprensión lectora. Estas pruebas también se manejan como evaluación de progreso en diferentes niveles, lo cual permite comparar y generar acciones de mejoramiento frente al desarrollo de las competencias comunicativas, haciendo énfasis en proceso lector.

De acuerdo con los resultados los niveles son medios y bajos en su mayoría, según lo reportado por la Coordinación de Lengua Materna y Competencias Comunicativas, debido a que los estudiantes que ingresan del bachillerato muestran debilidades frente a hábitos de lectura en ambientes globales y escaso conocimiento del mundo, lo cual se busca mejorar el desempeño en relación con lo comunicativo, en acciones concretas de las unidades de estudio de competencias comunicativas. Las debilidades en lectura de textos, se ve reflejado en otras pruebas como las de competencias matemáticas en cuanto al manejo de comprensión de este tipo de textos, los cuales se identifican más con el pensamiento matemático.

En las unidades de estudio del Núcleo sociohumanístico como Constitución Política o Contexto Geopolítico se ha percibido que el nivel alcanzado por los estudiantes que ya han tomado las unidades transversales de Competencias Comunicativas I y II (caso de los estudiantes de Lenguas Modernas de quinto semestre), es mejor, lo que indica que el procesos de desarrollo de las competencias permite que se evidencie un mejor desempeño frente a las habilidades lectoras de los estudiantes. Existen otras experiencias que se han venido analizando para buscar generar acciones de mejoramiento continuo, pero que al mismo tiempo no son suficientes porque generalmente se desarrollan solo desde las unidades de estudio específicas como son las competencias comunicativas. En cuanto a las unidades de estudio de Emprendimiento, la coordinación plantea que el nivel es medio, lo que indica que es necesario afianzar las competencias en lectura y escritura, especialmente con el propósito que la comprensión de textos vaya más allá en cuanto a intertextualidad, debido a que se observan debilidades en relacionar textos de forma crítica.

4.3. Textos que se leen en las unidades de estudio competencias comunicativas

Los textos que se leen en las unidades de estudio de competencias comunicativas son expositivos y argumentativos, algunos literarios, narrativos y descriptivos utilizados para ampliar la lectura de la realidad. Las temáticas están relacionadas con liderazgo, comunicación, toma de decisiones y resolución de conflictos. En las unidades de estudio nucleares, por ejemplo en el programa de Lenguas Modernas, están relacionados con la empresa, el clima organizacional, la imagen corporativa, los signos en semiología y cultura.

4.4. Textos que se leen en las unidades de estudio disciplinares

Son en su mayoría textos académicos como casos de estudio, artículos científicos, publicaciones en revistas indexadas, libros de consulta de la materia de emprendimiento o de referencia sobre casos de emprendimiento que apoyan a la unidad y bibliografía virtual. En humanidades se trabajan artículos, libros, revistas y textos literarios. Otros como ensayos, e-books, lecturas técnicas y de bases de datos. Según las diferentes disciplinas, de diferentes programas, los textos que se utilizan son diversos y de manejo de diferentes códigos.

4.5. Prácticas de escritura. Textos que se escriben en los cursos de competencias comunicativas

En cuanto a la metodología de las unidades de estudio de competencias comunicativas, estrategias propuestas, interacciones y uso de recursos que confluyen en las clases en relación con la escritura, se utilizan diferentes tipos de textos: libros, capítulos de libros y artículos académicos. La dinámica de las clases es teórico-práctica. Se caracterizan esos textos dependiendo de su naturaleza: expositiva, descriptiva y argumentativa y se avanza en los diferentes procesos de comprensión: literal, inferencial y crítico, a partir de diversas herramientas para el desarrollo de las competencias de comprensión (mapas conceptual y mental, resumen), analíticas (razonamiento frente a las lecturas, casos y textos escritos), argumentativas y propositivas (ensayos, comentarios reseñas). Estas prácticas de enseñanza - aprendizaje de escritura se evidencian tanto en las acciones individuales como en las colectivas. Se aprecian la elaboración, revisión, corrección y evaluación de textos, se hace la consecuente retroalimentación y socialización del trabajo, estas estrategias de lectura se encontraron, a partir de la indagación en la entrevista a la Coordinación del Núcleo de Lengua Materna y Competencias Comunicativas, y en los Syllabus de CCI I y II.

4.6. Textos que se escriben en los cursos disciplinares

En las unidades disciplinares se utiliza la rúbrica como en el caso de los programas de la Facultad de Ambientes Virtuales, de acuerdo con las actividades de aprendizaje se maneja diferentes tipos de textos: ensayos, artículos, proyectos, mapas, elaboración de documentos en web 2.0, para todos ellos se manejan criterios de evaluación en cuanto a la competencia de la escritura. Esto indica que el estudiante puede identificar sus debilidades y fortalezas lo que conlleva un proceso de mejoramiento continuo frente a la competencia.

En lo presencial se encontró que no se aplican de forma unificada estos criterios y el seguimiento al proceso de escritura de los estudiantes no es muy puntual. Las unidades de estudio relacionadas con metodología de la investigación y diseño de proyectos, como es el caso de ingenierías, promueven la escritura en los estudiantes, también la elaboración de líneas de tiempo, textos argumentativos como ensayos y ponencias. Los estudiantes al final presentan póster y un informe escrito.

En Ingeniería, en todas las unidades de estudio tienen una muestra de proyectos finales que los estudiantes sustentan ante pares externos y realizan una presentación muy elaborada con poco texto, más cuadros comparativos y mapas.

Desde Economía, desde la investigación formativa se ha creado un programa que establece actividades secuenciales tanto para la lectura y escritura de textos. Se crean diversas actividades de aprendizaje que posibilita practicar la escritura, por ejemplo se estableció la escritura de mapas conceptuales, para el primer semestre, en el segundo los estudiantes escriben un artículo como evidencia del proceso tanto de interpretación como de producción de textos y se elaboran fichas bibliográficas, en tercer semestre se construye un estado del arte; en cuarto, los estudiantes elaboran un ensayo formal con el uso de la tesis para demostrar una hipótesis, en quinto semestre se desarrolla el planteamiento de un problema de investigación, en sexto, trabaja en el proceso de investigación y en séptimo, semestre realiza un proyecto con todos los elementos que lo componen.

Los libros, las revistas, los artículos o periódicos digitales son el tipo de materiales que emplean los docentes encuestados (53%) para orientar la lectura, siendo la generalidad los textos académicos disciplinares.

4.7. Evaluación de la escritura

En la entrevista, desde la Coordinación del Núcleo de Lengua Materna y Competencias Comunicativas, se mencionó que en el año 2011 se crearon unas rúbricas de evaluación de textos específicos como el ensayo, la reseña crítica y la descriptiva. Actualmente, se están piloteando desde el programa y en algunos de los núcleos de otras facultades también las han aplicado, pero falta recibir la retroalimentación.

Desde el Núcleo Sociohumanístico se manejan los criterios de claridad, coherencia, ortografía, manejo de párrafos y que el texto esté completo. No hay una rejilla de evaluación, aquí se rompe la continuidad que se lleva desde CCI I y CCI II, se requiere seguir trabajando en la documentación. Se ha disminuido el tema de que los estudiantes escriban textos gigantescos, también en evitar el *copypage* y fomentar la escritura propia.

En la Facultad de Ambientes Virtuales la evaluación es estandarizada desde una guía común para los docentes. Mientras que en el Programa de Economía se utilizan las guías y el mapa conceptual como estrategias para hacer un control de lectura que no sea memorístico.

4.8. Estrategias institucionales en torno a la lectura crítica y la escritura

De acuerdo con la información recolectada en las entrevistas frente a los programas y experiencias de lectura y escritura, desde el Núcleo de Lengua Materna y Competencias Comunicativas se han compartido unas rúbricas de textos académicos como el ensayo, las reseñas descriptiva y crítica. Se proyecta una capacitación sobre redacción de estos textos académicos y una publicación en línea para trabajar la transversalidad.

En Ciencias Básicas se desarrolló el proyecto de investigación “Gestión del espacio y desarrollo de habilidades lectoras, bases indispensables para la resolución de problemas”, en él se combinaron la gestión del espacio desde la geometría, no lo teórico sino lo vivencial y la lectura, con actividades como caminar sobre 15 figuras geométricas, incluida la línea recta, dibujadas en el piso con diferentes niveles de dificultad: caminar sin salirse de la línea, luego sin mirarla, se trabajaron

diferentes ritmos con acompañamiento musical o palmadas y se fortaleció la capacidad de hablar frente a los compañeros. Estos ejercicios contribuyeron a centrar la atención del estudiante para continuar con la lectura de textos y la indagación de lo comprendido. Esta información se recolectó a partir de la entrevista guiada.

Así mismo, se reportó que en los otros núcleos no se ha sistematizado un programa para el fortalecimiento de la lectura y la escritura, sin embargo, se ha intensificado la lectura como parte del modelo educativo y los lineamientos de la Decanatura, en consonancia con los procesos de acreditación, hay mayor rigurosidad, no solo se exige que se lea un artículo sino un libro completo. Las evidencias de cómo los estudiantes apropian las competencias comunicativas se da mediante los trabajos que entregan, sea plan o modelo de negocio, la identificación de oportunidades y el análisis de contexto, además, los páneles que se graban de los estudiantes. En la mayoría de unidades de estudios se exige un proyecto final, donde se evidencian las competencias, en forma oral y escrita. Desde los programas se busca promover la producción escrita en la universidad, mediante la escritura de libros de casos por parte de los docentes.

Según la encuesta, para los docentes (39%) es fundamental fortalecer la lectura crítica, con el trabajo de proyectos interdisciplinarios, el 37% consideró fundamental la formación en estrategias para orientar los procesos de lectura y escritura.

Al indagar la entrevista guiada por la relación entre los núcleos y programas con los docentes de competencias comunicativas, se encontró que el diálogo con las disciplinas se ha dado más desde la coordinación. En actividades como la semana de las lenguas o el Día del Idioma es notoria la participación de los estudiantes de todas las carreras. También se promueven conferencias y salidas pedagógicas a teatro. A pesar de que se han realizado acercamientos y reuniones es necesario un diálogo constante para que no se pierdan las herramientas que se orientan desde competencias comunicativas, pues se ha compartido material. Entre los docentes se promueve la escritura, ya sea en la revista digital o en editoriales como Pearson.

Se manifestó la relevancia de la lectura a lo largo del currículo, ya que las competencias comunicativas son transversales. En lo disciplinar, es importante acompañar a los estudiantes desde el nivel de formación inicial en el conocimiento de su campo profesional, aquí desarrollar una lectura crítica es fundamental, no solo en ingeniería, sino en la redacción de proyectos de investigación en cualquier campo del conocimiento.

El trabajo frente a la lectura y la escritura aparece explícito en los syllabus de las distintas unidades. En Lengua Materna y Competencias Comunicativas, en la parte de los recursos se han unificado algunas lecturas, se actualizan desde la consulta en bases de datos, lo cual ha fomentado el aprovechamiento de las fuentes de la biblioteca. Otras lecturas son obligatorias y otras son de actualidad de la prensa para discusión posterior en clase. También se han establecido indicadores de logro que tienen que ver con los niveles de lectura y los instrumentos de evaluación que implican casi siempre una evaluación de tipo oral o escrita que se hace a partir de la lectura, según lo reportado en la entrevista guiada.

En los demás programas, se explican los procesos de lectura y escritura a partir de los casos. Cada una de las unidades de estudio tiene establecido cuáles son las fuentes de verificación, los indicadores de logro y la forma cómo se va a aplicar la lectura, bien sea a través de los casos, la elaboración del plan o del modelo de negocio, la lectura de libros, pero en la práctica es necesario seguir documentando la realización de los procesos de lectura y escritura.

5. Conclusiones

Según lo arrojado en los instrumentos, para fortalecer la alfabetización académica y la lectura crítica en los estudiantes es necesaria mayor inter y transdisciplinariedad, unidad y criterios de exigencia en la presentación y evaluación de trabajos. Así mismo, unos niveles más altos de exigencia de la Universidad frente al acompañamiento de los procesos de lectura y escritura, para que tengan la misma relevancia en todas las facultades. Sería importante el seguimiento o acompañamiento a las tareas de escritura que se realizaban en otras unidades de estudio por parte de los docentes de competencias comunicativas para conocer qué prácticas de lectura y escritura se realizan en las disciplinas.

Acercar de los procesos de lectura y escritura deben ser transversales en todas las disciplinas y no se debe considerar que es responsabilidad de un núcleo, sino que se refuercen en todas las unidades de estudio. Se han compartido algunas rúbricas de evaluación desde competencias comunicativas con otras facultades, pero es necesario mirar qué resultados han dado y retroalimentar su aplicación. El trabajo de las unidades transversales se ha enfocado más hacia los estudiantes que entre las disciplinas, directivos, docentes y coordinaciones. Es necesario tener mayor comunicación entre los núcleos, pensar permanentemente en lo que se está realizando para que impacte todo el currículo.

Se evidenció también que los criterios frente a la evaluación de la lectura y la escritura no son claros ni explícitos, es decir, a pesar de que se dan instrucciones generales, falta mayor acompañamiento para el desarrollo de los procesos individuales. En este caso las estrategias didácticas deberían orientarse a considerar la escritura como un proceso que requiere distintas etapas: planificación, redacción, revisión y rescritura, con distintos lectores, para la construcción de saberes, el pensamiento crítico y no como una práctica coercitiva o de control.

En los últimos semestres sería importante incrementar la escritura de artículos académicos, promoviendo la investigación y la producción intelectual. Fortalecer en los docentes la importancia que tiene la lectura y la escritura en los estudiantes para su formación académica y de vida, así como en la formación de criterios. Si los profesores creen que todo es empírico es difícil inculcar esto en los estudiantes, la teoría es importante y la lectura permite acceder al conocimiento de las disciplinas.

Este estudio presenta la necesidad de consolidación de las políticas institucionales frente a la alfabetización académica, donde están inmersos los procesos de escritura y lectura crítica, pues, si bien existen lineamientos curriculares de la transversalidad de las competencias comunicativas, en lo pedagógico se requiere abrir espacios de discusión y formación, así como apoyos o tutorías a estudiantes y en general una estrategia institucional mediada por un centro o por la Facultad de Humanidades que oriente programas en torno a la investigación en lectura y escritura académicas y su articulación con las políticas nacionales sobre el tema; a la formación para el fortalecimiento de competencias de estudiantes y docentes, así como el intercambio con profesores de las distintas facultades y programas e igualmente una articulación con los servicios que se ofrecen desde extensión y proyección social.

Dichas acciones educativas deben estar articuladas e impactar el currículo, desde los campos de formación docente, acompañamiento estudiantil e investigación, donde se promuevan redes internas en torno a la alfabetización académica y al desarrollo de la lectura crítica, con espacios de

socialización de experiencias y capacitación en las distintas facultades y programas de forma presencial y en entornos virtuales de aprendizaje, favorecedores de las habilidades en comprensión y producción de textos propios de las disciplinas.

La propuesta pedagógica desarrollada responde a brindar las estrategias didácticas para el desarrollo de la alfabetización académica y la lectura crítica, desde las disciplinas. Los textos elegidos y los propósitos serán definidos por los docentes, todo ello como insumo para la realización de aplicativos de tipo virtual, por ejemplo, los cuales requerirían la asesoría técnica para su aplicación interactiva.

Referencias

- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local literacies*. Londres: Routledge.
- Bazerman, C. et al. (2005). *Writing to learn*. En C. Bazerman et al. (Eds), *Reference Guide to Writing Across the Curriculum* (pp. 57-65). Indiana, IN: Parlor Press.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Camargo, Z., Uribe, G. y Caro, M. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia: Publicaciones Universidad del Quindío.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México DF: McGraw Hill.
- González, B. y Vega, V. (2010) *Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- Hernández, G. (2006). *Estudio sobre los modelos conceptuales y la autorregulación de la comprensión y la composición de textos: Un análisis de sus posibles relaciones*. Tesis doctoral, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Hernández, R. et al. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mexico DF: Mc Graw Hill.
- Hedegren, Z. (2005). *ATA's Guide to Teaching Writing in All Disciplines*. Disponible en http://bcs.bedfordstmartins.com/ta_guide/
- Lea, M.R. y Street, B.V. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368-377.
- López, G.S. (1997). La metacompreensión y la lectura. En M.C. Martínez, *Los procesos de la lectura y la escritura Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura* (pp. 54-87). Cali: Universidad del Valle.
- López, G.S. y Ramírez, R. (2011). *Estrategias metacognitivas para la escritura de resúmenes como herramienta de aprendizaje*. Cali: Universidad del Valle.
- Pereira, D., Solé, B. y Valero, I. (2005). *El papel de la lectura en la Educación Superior*. Algunas reflexiones aplicadas en Educación Social.
- REDLEES.Red de Lectura y Escritura (2012). *Comité de investigaciones*. Disponible en <http://www.ascun-redlees.org/>

- Street, B.V. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy Development, Ethnography and Education*. Londres: Longman.
- Russel, R.D. (2001). Where Do the Naturalistic Studies of WAC/WID Point? A Research Review. En S.H. McLeod, E. Miraglia, M. Soven, y C. Thaiss, *WAC for the new millennium: Strategies for continuing writing-across the-curriculum programs* (pp. 259–98). Londres: Longman.
- Vardi, I. y Bailey, J. (2006). Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso. Procesos y prácticas de escritura en la educación superior. *Signo&Señal-Revista del Instituto de Lingüística Facultad de Filosofía y Letras*, 16, 15–32.

Ética en investigación de educación y la resolución 196/96: una realidad brasileña

Research ethics education and the resolution 196/96: a reality in Brazil

Sônia Siquelli

Universidade Federal de São Carlos-Ufscar, Brasil

Esta investigación se marcó como objetivo identificar los aspectos éticos de las investigaciones en Educación, considerando la Resolución 196/96 del Consejo Nacional de Salud que se refiere a las directrices de investigaciones en las que haya seres humanos. Se recurrió a la reflexión conceptual y se basó en la bibliometría y en el análisis de contenido utilizado para describir la producción científica de 73 tesis y disertaciones en una universidad brasileña. Constataron que fueron 2606 los participantes que el 74% de los trabajos analizados no fueron sometidos al Comité de Ética. Se observó que las investigaciones realizadas en esa área no ofrecen riesgos a los participantes, lo que remite a la relevancia de la construcción de una cultura bioética en Educación, pues toda intervención de investigación conlleva riesgo al participante, por menores o más raros que sean, deben ser previstos.

Descriptores: Ética en Investigación en Educación, Resolución 196/96, Bibliometría.

This research sets the target to identify the ethical aspects of research in education, considering Resolution 196/96 of the National Health Council concerning guidelines for research in which human beings have. They resorted to conceptual reflection and based on bibliometrics and content analysis used to describe the scientific production of 73 theses and dissertations in a Brazilian university. They found that participants were 2606 that 74% of the studies analyzed were not submitted to the Ethics Committee. It was noted that research in this area do not pose risks to participants, which refers to the importance of building a culture of bioethics in Education, as all research intervention involves risk to the participant, for minor or rare they are, must be provided.

Keywords: Research Ethics in Education, Resolution 196/96, Bibliometrics.

1. Introducción

Sacar a la luz la discusión sobre ética en investigación de educación en la que participen seres humanos en Brasil, donde no hay una legislación específica que fundamente jurídicamente el trabajo del investigador en educación. De esta forma, las investigaciones de esa área se amparan legalmente en una legislación para las investigaciones de las ciencias médicas, la Resolución 196/96 del Consejo Nacional de Salud – CNS.

En occidente la cuestión de la ética en investigación es considerada a partir del siglo XIX en la salud, se propuso un código de ética médica que establecía que un médico cuando experimentase un medicamento nuevo, debería consultar a sus colegas. El siglo XX quedó marcado por acontecimientos que hacían que los propios seres humanos fuesen víctimas de las invenciones científicas. Con esa gravedad de acontecimientos, se tornó una práctica de la sociedad humana juzgar y castigar a los responsables, como forma de intimidación y demostración de poder.

Declaraciones y tratados internacionales de derechos humanos acordados en la postguerra, teniendo presentes las denuncias sobre los experimentos de los campos de concentración nazis durante la guerra, ofrecieron las bases históricas que legitiman la necesidad de la creación de parámetros éticos universales relativos al uso de la investigación y de las experiencias científicas. Según Barbosa y Souza (2008), fue en ese contexto de postguerra cuando internacionalmente la cuestión de la ética en investigación de convirtió en preocupación suficiente a un nivel tal que llevase a los investigadores a preocuparse con los procedimientos adoptados en investigaciones en las que participaban seres humanos. El primer documento internacional en esta dirección – el Código de Núremberg/1964 - introdujo importantes recomendaciones éticas para la investigación con seres humanos, entre ellas, la importancia de garantizar el consentimiento voluntario del sujeto de la investigación y su conocimiento del proceso al que sería sometido (Diniz y Guillem, 2002).

Los cuestionamientos sobre las implicaciones de las investigaciones clínicas terapéuticas y no terapéuticas para los sujetos (Diniz y Guillem, 2002) y el contexto histórico y político de impugnaciones y cambios ocurridas en la década de 1960 crearon el terreno propicio para que en 1962, en Seattle en los Estados Unidos surgiese el primer Comité de Bioética, creado a partir de un avance tecnológico de la medicina – la creación de la hemodiálisis – que generó cuestiones éticas, esto es, provocó una demanda mayor que la capacidad de atendimento, lo que podría conllevar la muerte de los usuarios, lo que llevó a repensar los procedimientos tomados por el equipo médico.

Las investigaciones de la época muestran que había violaciones éticas, colocando a los participantes de las investigaciones en situación de vulnerabilidad social, o sea, niños y adolescentes en situación de contacto directo con drogas, prostitución y miseria económica, pues sufrían malos tratos o violaciones éticas, evidenciando la discriminación y el desprecio al ser humano, y dejando clara la relación de esas prácticas con pacientes en condiciones sociales subalternas, condiciones tales, de falta de humanidad, como presidiarios, ancianos y pacientes de hospitales psiquiátricos, o sea, individuos “incapaces de asumir una actitud moralmente activa frente al investigador y al experimento” (Diniz, 2002:35).

La consideración de que históricamente deban acontecer juicios de valores acerca de lo procedimientos médicos se tornó una constante en la segunda mitad del siglo XX. La Declaración de Helsinki, de 1964, producida por la Asociación Médica Mundial buscaba afrontar tales dilemas (AMM, 2000).

En torno a 1970, con todos los procedimientos en ética e investigación con seres humanos nace el término bioético para designar el resultado de las discusiones acerca de las investigaciones en las que participaban seres humanos. A partir de la declaración de Helsinki fue aconsejado que las investigaciones en la que los seres humanos fueran “participantes” o “sujetos”¹, fuesen enviadas a un comité de ética. Pero, ante esas prácticas la humanidad se coloca en situación de reivindicación de la ética en investigación médica. Diniz (2002), afirma que la ética en investigación surgió de la necesidad apuntada por la población, ante el conocimiento de prácticas inhumanas en nombre del avance científico.

Ante las necesidades de la investigación en educación históricamente mostradas anteriormente, dialogar con la resolución 196/ CNS es apuntar las posibilidades de que esta legislación aborde las investigaciones en educación en Brasil, fue realizado primeramente, un levantamiento de los conceptos de ética y ética en investigación en educación.

Enseguida, por medio de una investigación de campo, en una universidad pública del estado de São Paulo en Brasil, un estudio de 73 trabajos de investigación en educación, comprendiendo tesis y disertaciones defendidas en un programa de máster y doctorado en educación de una universidad pública del interior del estado de São Paulo, en el periodo entre 2009 y 2010.

De los 73 trabajos investigados, se constató que el 74% de las investigaciones tuvieron como participantes directamente estudiados, un total de 2606 participantes (21 tesis y 33 disertaciones), cuyas investigaciones no fueron sometidas al Comité de Ética de Ciencias Humanas. O sea, esos investigadores realizaron investigaciones con seres humanos miembros del área educativa sin preocupación alguna con los criterios éticos que la situación exige y una total ignorancia de la legislación existente, la resolución 196/CNS.

Aspectos éticos en investigación como, someter a los Comités de Ética en Investigación-CEP y el uso de términos Libre Consentimiento Esclarecido (TLCE), fueron dejados de lado por la necesidad científica de investigar, ignorados totalmente como la preocupación con los participantes del estudio, como seres humanos y conforme a como la legislación apunta.

De este modo, el objetivo de buscar los aspectos éticos en investigación de educación se confrontó con una realidad de indiferencia en relación hacia la resolución 196/CNS y una práctica del investigador basada en la tesis de que los procedimientos usados en investigación no hieren a sus participantes en su condición humana.

¹ El término “participante de la investigación” está en concordancia con la concepción cualitativa de investigación en ciencias humanas preocupada con los Derechos Humanos. O sea, como citan Barbosa y Souza (2008:241) “tenemos que abandonar la visión de “sujetos de investigación”, aquellos que son asujetados, se someten pacíficamente, al paso a participante, es el personaje activo en la investigación y en la elaboración del conocimiento.”

2. Objetivo y métodos

Identificar aspectos éticos de las investigaciones en Educación, considerando la Resolución 196/96 del Consejo Nacional de Salud. El presente estudio fue de naturaleza exploratorio-descriptiva, con abordaje cuanti-cualitativo. Desde el punto de vista cuantitativo, se apoyó en el análisis bibliométrico, que se caracteriza por la aplicación estadística a la producción bibliográfica. Bajo el punto de vista cualitativo fueron analizados los resultados de la colecta de opiniones de investigadores y sus orientadores.

2.1. Muestra

Las fuentes de datos del estudio fueron tesis y disertaciones defendidas en el Programa de Postgraduación de Educación de la Universidad Federal de São Carlos - PPGE-UFSCar, estado de São Paulo, Brasil, en el periodo de 2009 a 2011, recogidas en la Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones, disponible en la Biblioteca Comunitaria². E, investigadores que defendieron esos trabajos y sus respectivos orientadores, escogidos a partir de una muestra aleatoria no estratificada, por conveniencia.

2.2. Instrumentos

La colecta de datos fue realizada por medio de un protocolo elaborado en la plantilla Excel. Ese protocolo fue organizado en 15 campos (columnas), los cuales, de forma objetiva, permitieron la visualización general de la investigación, de sus investigadores y orientadores.

La justificativa de los datos levantados en cada campo de ese protocolo permitió conocer, en el periodo de tiempo seleccionado de 2009 a 2011, la investigación, sus autores y sus procedimientos teórico-metodológicos, conforme a la siguiente descripción: justificativas de cada campo completo del protocolo: 1) *Área de la Investigación*: el PPGE/UFSCar posee un área de concentración. Sin embargo las tesis y disertaciones recogidas mencionaban vinculación a dos áreas de concentración: Procesos de Enseñanza Aprendizaje y Fundamentos de la Educación³. Ese dato permitió fundamentar en el momento del análisis de los resultados, las posibles justificativas de haber sido o no presentada la investigación a un comité de ética. 2) *Autor*: la identificación del investigador hace posible el contacto por correo electrónico y el envío del cuestionario de investigación. 3) *Título*: ofrece, muchas veces, la naturaleza del estudio, si es cualitativo o cuantitativo, si es bibliográfico o investigación de campo, si tiene participantes o no. 4) *Orientador*: por la identificación del orientador, conocemos el área de concentración y la línea de estudio a la que está vinculado. 5) *Nivel*: permitió conocer si origen del estudio o investigación era de disertación de maestrado o tesis de doctorado, indagar, en la elaboración de tesis de doctorado, el investigador es más maduro intelectualmente, si hubo también consciencia de los aspectos éticos de las investigaciones realizadas. 6) *Año de Defensa*: permite la contextualización histórica de los objetos investigados. 7) *Línea de estudio*: objetivo de conocer las prácticas de estudios

² Disponible en <http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/>

³ Esas eran las denominaciones de las áreas de concentración al inicio del desarrollo de esta tesis. En 2010, el PPGE pasó por una reformulación en su estructura y, actualmente, solo posee un área de concentración: Educación Brasileña y 7 líneas de investigación. Se mantuvo, entretanto, la estructura vigente hasta 2010, pues las tesis y disertaciones colectadas comprenden periodos anteriores y posteriores a esos cambios.

con seres humanos al delimitar las investigaciones de acuerdo a sus líneas, si hay una preocupación de los grupos de estudio con ese tema. 8) *Palabras-Llave (Tags)*: Cumple un papel de anuncio de la propia investigación/ estudio. 10) *Tipo de Investigación*: identificar si la investigación realizada fue bibliográfica y de campo, privilegiando la reflexión sobre la práctica. 11) *Participantes*: comprueba la colaboración e importancia de participantes en las investigaciones de campo. 12) *Metodología*: se entiende por metodología la concepción del investigador al realizar sus investigaciones, denominándolas cualitativa o cuantitativa. 13) *Instrumento de Colecta*: aquí, lo importante fue identificar los métodos utilizados en la investigación, en formato de entrevistas, cuestionarios, observación, entre otros, para conocer el grado de participación del sujeto en el estudio. 13) *¿Menciona cuidados éticos?*: importante para el análisis de la investigación y para la construcción de las posibles afirmaciones acerca de las prácticas de los investigadores. 14) *¿Investigación sometida al Comité de Ética?*: podemos conocer si hay preocupación por la mayoría de las investigaciones realizadas en educación en cumplir todas las recomendaciones del Comité de Ética sobre los derechos de los participantes en investigaciones. 15) *Resumen*: listar la mayoría de las informaciones exigidas en todo el protocolo, una vez que este describe el objetivo de la investigación, el referencial teórico, la metodología empleada y los métodos aplicados, hasta los resultados encontrados. Un resumen mal redactado impide identificar si hubo o no preocupación éticas con los participantes.

2.3. Procedimientos

Para el análisis de la producción científica generada por las disertaciones y tesis, fue utilizado el análisis bibliométrico. Esa metodología proviene de los estudios métricos de la información, y tiene como objeto de estudio la producción científica, registrada en libros o periódicos científicos. Basada en la producción de indicadores estadísticos, el objetivo de la bibliometría es evaluar la producción científica proponiéndose observar la evolución del conocimiento en determinadas áreas, además de permitir trazar tendencias metodológicas o temáticas de la producción científica analizada (Silva, Hayashi y Hayashi, 2011). Como afirman Santos y Kobashi (2009:159), la bibliometría permite no solo cuantificar y constatar, sino que atribuye “sentido a los datos, cualificándolos para que puedan tener mejor uso en políticas de ciencia y tecnología (C&T), por especialidad o grupo de pesquisa, o en contextos más globales, regionales, nacionales o mundiales”.

A su vez, los cuestionarios aplicados a los investigadores y sus orientadores fueron verificados a partir del análisis cuantitativo y de contenido, teniendo presente que el instrumento de colecta fue compuesto, en su mayor parte, por cuestiones cerradas y apenas por una cuestión abierta. Debido al número restringido de encuestados, el análisis de contenido propuesto por Bardin (1994) no fue aplicado en su totalidad, pero sus principios posibilitaron agrupar en cinco categorías la única cuestión abierta, a saber: 1) Conocimiento sobre los aspectos éticos de la investigación; 2) Disciplina sobre ética en la investigación en la graduación y/o postgraduación; 3) Sometimiento del proyecto de investigación al CEP; 4) Riesgos y beneficios de las investigaciones, grupos vulnerables y el TCLE; 5). Obligatoriedad de sometimiento de los proyectos de investigación al CEP. En base a estas categorías, los datos fueron analizados.

Los aspectos éticos de la investigación científica se refieren a la honestidad y precisión en lo que concierne a los datos recogidos, lo que implicó el respeto a la autoría científica y fidelidad a las ideas de los autores analizados. En el análisis cuantitativo, la postura ética fue necesaria para evitar posibles distorsiones de datos estadísticos que pudiesen comprometer las interpretaciones.

Para la aplicación de los cuestionarios fueron tomados todos los cuidados éticos necesarios siguiendo la Resolución CNS 196/96. En marzo de 2011 el proyecto fue sometido al Comité de Ética en Investigación - Seres Humanos da UFSCar, recibiendo la aprobación de acuerdo con el Parecer 275/201.

3. Resultados y discusión

La ética en investigación tiene como fin la reflexión teórica de la acción práctica de los investigadores en la acción de lo cotidiano de sus pesquisas con sus participantes. Esa reflexión teórica sobre la ética llama al investigador a cuestionar sus acciones, los métodos adoptados en que participen, en el caso de la educación, en la mayoría de las investigaciones, niños y jóvenes en situaciones de vulnerabilidad social.

Se trata de una acción y un saber interesado, por tanto que niega la neutralidad científica, pues exige un posicionamiento ético. Diniz (2002) concibe que la acción práctica, la ética y la objetivación concreta de los valores, principios, opciones, deliberaciones y posicionamientos nacidos de la acción consciente de los hombres e situaciones específicas de afirmación o negación de la vida, de los derechos y valores humanos. Bajo esa protección, surgen los primeros comités consultivos nacionales de ética, en la década de 1980, al principio exclusivos al área de la biomedicina, pero que se expandieron rápidamente a otros contextos. Su objetivo más amplio es el de regular las relaciones entre ciencia y sociedad, ciencia y poder, y buscar la adhesión de los científicos a sus puntos de vista, lo que no siempre ocurre.

En Brasil esa preocupación aparece por la primera vez a mediados de la década de los 80 del siglo XX, en el Consejo Federal de Medicina (CFM) de donde surgen las comisiones de ética médica, fue por la resolución 01/88 por la que esos consejos obligan a las instituciones que realizan investigaciones con seres humanos a instituir los comités de ética en investigación. En la década de los 90, en la revisión de esa resolución, concretamente en 1996, el Consejo Nacional de Salud pública en la Resolución nº 01/96 que establece normas y reglas no solamente para investigaciones en el área de salud, sino en todas las áreas que realizan investigaciones con seres humanos.

La Resolución CNS 196/96 se preocupó de justificar la necesidad de ser aplicada en el “hacer del investigador”, por el propio contexto histórico del último siglo de las prácticas de investigaciones en las que participaron seres humanos en momentos cruciales de la humanidad. El texto de la Resolución es claro en sus propósitos cuando cita el Código de Núremberg (1947), la Declaración de Derechos del Hombre (1948), la Declaración de Helsinki (1989), entre otros acuerdos internacionales, directrices hasta la Constitución de la República Federativa de Brasil de 1988.

Mismo sabiendo que esta legislación es propia y específica para el universo de las investigaciones en salud, consideramos preocupantes las prácticas de investigación en las que participen seres humanos en educación, ya afirmados anteriormente, que en su mayoría son compuestos por niños, jóvenes y adolescentes vulnerables a cualquier tipo de prejuicios a su condición física, mental y psíquica. Para comprender los artículos de esa Resolución se debe considerar que todos los puntos levantados y analizados en la óptica de la ley, son realizados bajo la perspectiva del participante de la investigación, llamado por la ley de individuo, a partir de cuatro parámetros del universo de la bioética, la autonomía, la no maleficencia, la beneficencia y la justicia. (Brasil, 2011; CNS Resolución 196/96).

El protocolo de investigación, exigencia prevista en la resolución, debe especificar cada dimensión de los partícipes en la investigación y su grado de comprometimiento y responsabilidad en esa actuación. Apunta para cada objeto que deba componer ese protocolo, con intención de aclarar a los investigadores todo entendimiento necesario para el encaminamiento del proyecto de investigación a los CEPs como forma de garantizar la práctica de este proyecto. Define claramente la dimensión humana mezclada en el proyecto y lo que la Resolución entiende por cada uno de estos, desde el *promotor*, aquel que promueve la investigación, al *patrocinador*, aquel que apoya financieramente la investigación, cuando hay esa condición. En seguida, la resolución aborda los riesgos de la investigación, en cuanto, “(...) posibilidad de daños a la dimensión física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural o espiritual del ser humano, en cualquier fase de una investigación y de ella decurrente. (Brasil, 2011, Res. CNS 196/96, inciso II).”

Se refiere ese inciso de la resolución a los prejuicios asociados o/de la investigación comprobados directos o indirectos de la investigación en sí. Apunta también lo que entiende por participante de la investigación que la Resolución llama de sujeto de la investigación, aquel que de carácter voluntario colabora con el investigador y la investigación en sí, prohibido cualquier forma de resarcimiento o remuneración.

El inciso II. 11 conceptúa lo que es Consentimiento Libre y Esclarecido, entre otras situaciones considerar el estado de *vulnerabilidad e incapacidad* de los participantes y de los grupos que participan de la investigación, situación que establece de forma inmediata una relación con el TCLE. Más allá de todos los cuidados previstos, son explicitadas las condiciones de derechos previstos en la Resolución en la forma de ley para proteger los participantes de la investigación. O inciso II. 12 prevé la *indemnización* material en caso de ocurrir daños materiales a los participantes de la investigación, el *resarcimiento* en caso el participante tenga gastos derivados de su colaboración en la investigación.

Los CEPs – Comisión de Ética en Investigación - son entendidos por la Resolución como siendo:

(...) colegiados interdisciplinarios e independientes, con “munus público”, de carácter consultivo, deliberativo y educativo, creados para defender los intereses de los sujetos de la investigación en su integridad y dignidad y para contribuir en el desarrollo de la investigación dentro de padrones éticos. (Brasil, 2011, Res. CNS 196/96, artículo II, inciso II. 14)

Define investigación como:

(...) clase de actividades cuyo objetivo es desarrollar o contribuir con el conocimiento generalizable” (Brasil, 2011, Res. CNS 196/96, artículo II, inciso II. 1), es en investigación en la que participen seres humanos, “investigación que, individual o colectivamente, participe el ser humano de forma directa o indirecta, en su totalidad o partes dele, incluyendo el manejo de informaciones o materiales. (Brasil, 2011, Res. CNS 196/96, artículo II, inciso II. 2)

¿Pero qué entiende la resolución por ético de la investigación? ¿Solamente el uso de ese término garantiza la ética que culturalmente se exige del investigador? En cuanto a eso el inciso III.1 del artículo III argumenta que ética en investigación presupone atender a la elección de individuos que no sean vulnerables a ninguna orden, hecho este que en investigación en educación básica, dónde todos los alumnos son menores de edad y protegidos por Estatuto del Niño y del Adolescente- ECA, legislación específica existente en Brasil como forma de protección y garantía de los derechos de los niños y adolescentes, puede significar un problema la ejecución de la investigación en sí.

Así, toda investigación científica en la que participen seres humanos son llamadas a respetar esta resolución, que en el artículo III.3 especifica todas las exigencias que deben seguir los investigadores, dispone todos los contextos que pueden encontrarse en relación al investigador – participante de la investigación, con objetivo de protección de estos seres humanos, pero, también de viabilizar los objetivos de la propia investigación en curso.

El alcance de este artículo aborda con especificidades: a) los principios de la pertinencia de la realización de la investigación, la probabilidad existente de beneficios sobre los riesgos previsibles, el uso del TCLE, condiciones materiales y humanas para ejecución de los pasos metodológicos, la confidencialidad, privacidad, protección de la imagen. b) Si es adecuada a los principios científicos que la justifiquen y con posibilidades concretas de responder a incertezas. c) Atención en seguir correctamente la metodología empleada presentada en su proyecto en el momento de someter este a los CEP, observar los procedimientos de investigación, listar su práctica, ofrecer el riesgo de alguna forma de mal a los participantes de la investigación. d) Contar con el consentimiento libre y esclarecido. e) Organizar en su proyecto la prevención en cuanto a los procedimientos que aseguren la confidencialidad y privacidad, la protección de la imagen y la no estigmatización, garantizando la no utilización de las informaciones en perjuicio de las personas y/o de las comunidades. Seleccionar preferencialmente individuos con autonomía plena. f) Observar siempre el respeto a los valores culturales, sociales, morales, religiosos y éticos, bien como los hábitos y costumbres cuando las investigaciones se realicen en comunidades. g) El proyecto debe analizar las necesidades de cada uno de los miembros de la comunidad y analizar las diferencias presentes entre ellos, explicitando como será asegurado el respeto a las mismas. h) Garantizar el retorno de los beneficios obtenidos a través de las investigaciones para las personas y las comunidades dónde las mismas fueran realizadas. i) Asegurar a los participantes de la investigación los beneficios resultantes del proyecto.

En el artículo V, en cuanto a los riesgos y beneficios, pues los CEPs entienden que toda investigación que se desarrolle con seres humanos prevé riesgos, mismo con la mera aplicación de cuestionarios. Pero, en otros contextos dónde puedan existir riesgos más contundentes la resolución prevé hasta la suspensión de la investigación. Tal vez tengamos aquí la situación extrema vista por los investigadores de que los CEPs actúan como un órgano capaz de conducir al límite de la ejecución de una investigación científica. Una vez aprobado el proyecto de investigación en un CEP, la resolución prevé que el investigador sea responsable de informar al Comité de cualquier modificación que altere la investigación, no prevista en el proyecto original, además de asumir la responsabilidad con los participantes. A partir del artículo VI, prevé todos los pasos de encaminamiento del proyecto de investigación por el investigador a un CEP, práctica esa muy distante de algunos investigadores.

Nada sustituye el buen sentido del investigador de humanas como comprueba La Taille (2008), una única investigación que ofrezca dudas sobre la seguridad y protección de los participantes de la investigación ya justifica la existencia del CEP. La formación del investigador, debe contener entre sus objetivos la importancia de la constitución de una postura ética que pueda tornarse cultura entre los investigadores de educación. Los CEPs cumplen un papel regulador de la investigación, pero la práctica de esta queda al mando del investigador, que está bien formado éticamente en cuanto a su actuación, para estos no se conviertan en órganos que enturbien la investigación además de

fiscalizadores que hieren la autonomía del investigador y de los caminos trillados por la Ciencia.

Si la complejidad de los temas y de las referencias y especialmente importante en ese momento histórico y social de las décadas de 1980 y 1990, se modifican también los abordajes metodológicos, estudios de investigación de cuño “cualitativo” ganan notoriedad. Es en ese universo histórico de mudanzas en la producción científica en que se contextualiza la Resolución CNS 196/96.

En el análisis de los cuestionarios cuando preguntamos si los participantes poseían conocimientos sobre los aspectos éticos de la investigación cuando realizaron sus estudios del máster y/o doctorado, tanto los docentes como la ex-alumna respondieron afirmativamente. No así, cuando fueron cuestionados al respecto del conocimiento de la Resolución CNS 196/96, los docentes respondieron que conocían y la ex-alumna afirmó conocer “un poco”.

Tales resultados revelan que ambas categorías poseen conocimientos al respecto de la ética en la investigación, sin embargo en nivel de profundidad diferente. Una posible explicación para eso es que actualmente los docentes han sido demandados, en situaciones diferenciadas, para orientar a sus alumnos al respecto de la ética en la investigación. Sea, por ejemplo, en momentos en que estos someten un pedido de financiamiento a la investigación y la agencia exige comprobar la sumisión del proyecto al CEP, sea en el día a día del investigador, cuando el docente ejecuta un estudio y precisa someterlo al CEP. Tal vez, cuando esos docentes realizaron sus pesquisas de máster y doctorado esa exigencia no existía desde el punto de vista legal, una vez que la Resolución CNS 196/96 es de 1996. Pudimos verificar que dos de los docentes preguntados en el cuestionario realizaron el máster y doctorado en fecha anterior a la resolución.

4. Conclusiones

Pensamos que es importante discutir la necesidad de tener un código de ética en investigación de Educación en Brasil. En ese término la primera década del siglo XXI la investigación entiende que es pertinente el retomar esa discusión, una vez que, con el avance de los propios programas de pos graduación en las diversas universidades públicas y privadas del país, hay necesidad de construir un consenso sobre el hecho de que las investigaciones realizadas con niños, adolescentes y jóvenes precisan un código que las controle.

La intención es reflejar hasta qué punto los investigadores poseen consciencia de lo que están haciendo en las investigaciones empíricas con los participantes de las investigaciones, o si hay negación de estos en enviar sus investigaciones a una evaluación de un comité de ética. La ética en investigación de educación aún se encuentra en construcción en Brasil, país marcado por la cultura de la reproducción cultural, económica, social y también de la incorporación de formas normalizadoras de países desarrollados que parecen conocer lo que es bueno para Brasil, que es lo que es bueno para ellos.

Aconteció, sin embargo, que la comunidad científica pasó a preocuparse por cuestiones en las que seres humanos participaban en la investigación, en el caso de la educación los alumnos de la educación básica, niños, adolescentes y jóvenes. Observación en las clases,

interacción personal entre investigadores y esa población a través de test de aprendizaje, evaluación de producciones, y hasta observación la libre del investigador.

En una interpretación “*gramsciana*”, afirmamos que el campo de la investigación en educación contribuye a la socialización de situaciones problemáticas, sea de orden estructural de la escuela básica, de sus condiciones pedagógicas y también de formación de los profesionales de la educación para la promoción del aprendizaje de los alumnos, pues al mismo tiempo, que el investigador de ese área se aloja en esas instituciones con sus objetos de investigación y también con los participantes de investigación, un producto final la investigación acaba mostrando una fotografía de la escuela actual en sus muchas caras de situaciones-problemas.

Otra cuestión bastante polémica en el contexto de la aplicación del TCLE en el caso de estudios que incluyan menores de edad, es que por la resolución y legislación actual quien firma el permiso son sus padres. Muchos investigadores entienden que eso entorpece el trabajo de investigación, porque el tiempo que muchos padres, por no haber tenido acceso a la educación y se encuentran en situación de analfabetismo funcional, no consiguen tener una comprensión plena del objetivo de la investigación, demandando explicaciones cara a cara, lo que acaba por atrasar la firma y devolución del TCLE.

Esa situación ha llevado a algunos investigadores a cuestionar el uso del permiso en los casos en que la investigación no ofrezca riesgos a ninguno de los participantes y su mantenimiento pasa a ser vista como el cumplimiento de una burocracia y sin efecto alguno en la práctica de la investigación.

Así pues esos puntos de vista no deben ser tomados como justificativos para suprimir el TCLE, pues en las condiciones en que su aplicabilidad no sea favorable, es necesario buscar mecanismos para contornar ese obstáculo a fin de superar los posibles atrasos en los procedimientos de investigación y hasta hacerlo inviable.

Aún, es preciso superar esos obstáculos y entender que el uso corriente del TCLE ofrece protección al participante del estudio. Eso implica sustituir la visión de que el uso de este procedimiento es un acto burocratizado que dificulta la realización de la investigación para una visión que da garantías de seguridad a los participantes y a los investigadores. Si hay exigencia del TCLE en toda actividad que incluya seres humanos, la resolución exige, con claridad en el lenguaje de este permiso, lo que implica cada paso del estudio, hasta el abandono en cualquier momento del participante. Esa libertad por parte del investigador y participante se encuentra en todo el cuerpo de la resolución.

En la investigación realizada el análisis de 73 disertaciones y tesis defendidas en el Programa de Posgrado en Educación de la UFSCar, en el periodo comprendido entre 2009 y 2010 reveló que 21 tesis y 33 disertaciones (54 trabajos, lo que representa el 74% del total de las investigaciones) realizaron investigaciones con seres humanos y los proyectos no fueron sometidos al Comité de Ética. Considerando lo expuesto en los capítulos iniciales de la investigación, cuando fueron presentados argumentos referentes a la necesidad de la investigación ser pautaada por procedimientos éticos, tanto en sus aspectos conceptuales como prácticos, ese resultado es, como mínimo, preocupante.

Esto porque la investigación también verificó que en esas 73 investigaciones fueron utilizados como instrumentos de colecta de datos: entrevistas, cuestionarios, videgrabaciones, escuchas colectivas, narrativas, observaciones, lo que remite al uso del TCLE, una vez que la participación de seres humanos está implícita. El total de instrumentos de ese tipo utilizados en esas 73 investigaciones atingió el número de 147.

Aún hay otros indicadores, en el análisis de las 73 disertaciones y tesis fue verificado que fueron 2.606 los participantes de esas investigaciones. Si, a título de simple ejercicio matemático, considerásemos que la media de seres humanos partícipes de esas investigaciones es de 35,6 (por aproximación, 36 personas) y que apenas 19 investigaciones fueron sometidas al CEP-Humanos da UFSCar, llegaremos a un total de 684 participantes que firmaron el TCLE y 1922 que no lo hicieron. Tales resultados son preocupantes, bajo el punto de vista de la Resolución CNS 196/96.

Finalmente, los resultados de las entrevistas con los docentes y la ex-alumna del PPGE/UFSCar mostraron que todos tienen conocimiento de los aspectos éticos de la investigación con seres humanos, pero en diferentes grados de profundidad, en especial en relación al contenido de la Resolución CNS 196/96.

Se verificó incluso que todos los entrevistados concordaron al respecto de la oferta de mayores esclarecimientos sobre la ética en la investigación a los post-graduandos, sea por medio del ofrecimiento de una disciplina específica o por la exposición de contenidos en otras disciplinas como “Investigación en Educación”.

Los participantes de la investigación también enfatizaron en sus testimonios los aspectos burocráticos que cercan los Comités de Ética en investigación, lo que aparta, muchas veces, a los investigadores. Por último, pero no menos importante, se notó en uno de los testimonios que aún planea un aura de que las investigaciones en el área de Educación no ofrecen riesgos a los participantes.

Para concluir, es válido resaltar que los resultados de la investigación no pueden ser generalizados, teniendo en cuenta que el universo investigado –tanto las tesis y disertaciones, como los docentes y la ex-alumna entrevistados –no representa la totalidad de la investigación en Educación do PPGE/UFSCar y del área de Educación en el país. Pero, en nuestra opinión ofrece resultados importantes que pueden ser profundizados en futuras investigaciones que se propongan continuar la investigación sobre la ética en la estudio en el área de Ciencias Humanas.

Referencias

- AMM- Associação Médica Mundial (2000). *Declaração de Helsinki. 52º. Assembleia realizada em Edimburgo, Escocia*. Disponible en http://www.wma.net/s/policy/17-c_s.html
- Barbosa, D.R. y Souza, M.P.R. (2008). Ética na pesquisa qualitativa: reflexões sobre privacidade, anonimato, e confidencialidade. En I.C.Z, Guerriero, M.L.S, Shimidt y F. Zicker, *Ética nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais na Saúde* (pp. 138-156). São Paulo: Hucitec.
- Bardin, I. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.
- Brasil (2011). *Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996*. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Disponible en www.conselho.saude.gov.br/
- Diniz, D. y Guillem, D. (2002). *O que é Bioética*. São Paulo: Brasiliense.
- Diniz, D. (2002). Ética na pesquisa em ciências humanas: novos desafios. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13(2), 417-426.
- La Taille, Y. (2008). Ética em pesquisa com seres humanos: dignidade e liberdade. En I.C.Z, Guerriero, M.L.S, Shimidt y F. Zicker, *Ética nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais na Saúde* (pp. 135-167). São Paulo: Hucitec.

Santos, R.N. y Kobashi, N.Y. (2009). Bibliometria, cienciometria, informetira: conceitos e aplicações. *Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação*, 2(1), 155-172.

Silva, M.R., Hayashi, C.R.M. y Hayashi, M.C. (2011). Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. *Revista de Ciência da Informação e Documentação*, 2(1), 110-129.

Auto-conocimiento de los estilos de aprendizaje, aspecto esencial en la actividad de estudio

Self- knowledge of the learning styles, essential aspect in the study activity

Yamiley Cañizares Espinosa
Anselmo Leonides Guillen Estévez

Universidad de Ciencias Pedagógicas de Villa Clara, Cuba

La presente investigación tuvo como objetivo contribuir al auto-conocimiento de los estilos de aprendizaje de futuros profesionales de Educación, en las especialidades Matemática-Física, con la perspectiva de establecer relaciones: estilos de aprendizaje-correcta selección de estrategias de aprendizaje y de enseñanza, desde la propia concepción del sistema de clases y la realidad pedagógica de las aulas. Para ello se impartió un curso optativo sobre estilos de aprendizaje, cuya bibliografía básica la constituyó un folleto elaborado al efecto, que proporcionó herramientas útiles para: determinar el estilo propio de aprendizaje, mejorar la actividad de estudio, y seleccionar correctamente estrategias de aprendizaje y de enseñanza. El curso motivó a profundizar en estos temas, y demostró la necesidad de desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje que tome en consideración las diferencias individuales de los estudiantes en las aulas e influya significativamente en la capacidad de lograr efectos escolares satisfactorios.

Descriptores: Estilos de Aprendizaje, Estrategias de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza, Dominancia Hemisférica, Sistemas de Percepción.

The present investigation was carried out with the objective of contributing to the self- knowledge of the styles of learning of the professional futures of the education of the specialties Physical Mathematics, with the perspective of establishing relationships: styles of learning-correct selection of learning strategies and of teaching, from the own conception of the system of classes and the pedagogic reality of the classrooms. For it was imparted it an optional course about styles of learning whose basic bibliography constituted it a pamphlet elaborated to the effect that provided useful tools for: to determine the style characteristic of learning, to improve the study activity, and to select learning strategies correctly and of teaching. The course motivated to deepen in these topics, and it demonstrated the necessity to develop a teaching-learning process that takes in consideration the individual differences of the students in the classrooms and influence significantly in the capacity to achieve satisfactory school goods.

Keywords: Learning Styles, Learning Strategies, Teaching Strategies, Hemispheric Dominance, Systems of Perception.

*Contacto: yamiley@ucp.vc.rimed.cu
**Contacto: anselmogea@fts.vcl.sld.cu

ISSN: 1696-4713
www.rince.net/reice/

Recibido: 12 de diciembre 2012
1ª Evaluación: 31 de enero 2013
2ª Evaluación: 14 de mayo 2013
Aceptado: 21 de mayo 2013

Introducción

La actividad de aprendizaje de los estudiantes en los centros de enseñanza media está condicionada por factores que en ocasiones no recaban la atención del maestro en su actividad de enseñanza, como son los estilos de aprendizaje que favorecen la apropiación del contenido que reciben como parte de su currículo escolar.

Sin embargo estudios en relación al tema arrojan que el término “estilo de aprendizaje” se refiere al hecho de que cada persona, cuando desea aprender, utiliza su propio método o conjunto de estrategias teniendo en cuenta que estas pueden variar según lo que se quiera aprender y cada quien tiende a desarrollar preferencias globales, por lo que esta realidad crea diferencias individuales que no deben ser pasadas por alto por el maestro.

Esta diversidad está dada por cuatro elementos básicos que rigen la correcta selección de un estilo de aprendizaje apropiado, ellos son: la dominancia hemisférica, las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional y el sistema de percepción que puede ser: visual, auditivo o kinestésico.

La realidad que existe en las aulas, en torno a esta diversidad, está dada en lo fundamental por los estilos de aprendizaje de los estudiantes que conllevan a la correcta (o incorrecta) elección y aplicación de estrategias de aprendizaje.

Por otra parte, en la formación inicial del futuro profesional de la educación que enfrentará el proceso de enseñanza-aprendizaje en dichas aulas, es necesario tomar en consideración, además de sus estrategias de aprendizaje, las estrategias de enseñanza que han de utilizar como parte de su futura labor profesional, cuya selección depende en gran medida de sus estilos de aprendizaje.

Específicamente en la Universidad de Ciencias Pedagógicas (UCP) Félix Varela Morales, ubicada en la provincia de Villa Clara de la Isla de Cuba, los estudiantes en formación inicial de cada una de las carreras desarrollan un Componente Laboral e Investigativo en los centros de enseñanza media del territorio, específicamente en aquellos ubicados en los municipios donde estos residen.

Durante este componente se enfrentan a un proceso de enseñanza-aprendizaje que requiere del conocimiento sobre los estudiantes que conforman las aulas, de manera tal que puedan guiar su actividad de estudio.

Dentro de las carreras que se cursan en esta Universidad, se encuentra la Licenciatura en Educación de las especialidades Matemática y Física, cuyos resultados de la actividad de estudio ofrecen una deserción en los primeros años que excede el 30 % en la mayoría de los años, siendo esto una aseveración que toma como referencia los 3 últimos años.

Específicamente en el curso 2011-2012, el segundo año de esta carrera contó con una matrícula de 22 estudiantes y solo 14 egresaron al tercer año; o sea, un 63,4 %. De ellos solo 10 sin ninguna asignatura pendiente; es decir, solo el 45,6 %.

Al analizar los resultados por asignatura de manera horizontal se observa que 3 de los 4 estudiantes afectados en la promoción tienen pendientes asignaturas de las especialidades Matemática y Física, específicamente Análisis Matemático y Física General I (Mecánica).

Esta realidad demanda una actividad de estudio que garantice tanto la preparación de los estudiantes durante su carrera como el ejercicio de su futura labor profesional frente a las aulas.

De ahí la importancia del auto-conocimiento de sus estilos de aprendizaje, los cuales posibilitan la correcta selección de estrategias de aprendizaje así como de estrategias de enseñanza para socializar lo aprendido.

Esta situación da lugar a una pregunta polémica que requiere de una investigación que le dé respuesta: ¿Cómo contribuir al auto-conocimiento de los estilos de aprendizaje de los estudiantes que cursan el tercer año de la carrera de Matemática Física en la UCP Félix Varela Morales, de Villa Clara?

Para darle respuesta se lleva a cabo una investigación que tiene como punto de partida la impartición de un curso optativo sobre estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y estrategias de enseñanza; que cuenta con la elaboración de un folleto de contenido como bibliografía básica para profundizar en los temas del curso. Este trabajo constituye un resumen de dicha investigación.

Su importancia radica en la perspectiva que ofrece de establecer, desde la realidad educativa de las aulas, la relación existente entre los estilos de aprendizaje y la selección correcta de las estrategias de aprendizaje y de las estrategias de enseñanza; todo ello desde la propia concepción del sistema de clases.

1. Fundamentación teórica

Castellanos y otros (2007) definen el proceso de aprendizaje como el proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser construidos en la experiencia socio-histórica, produciéndose cambios relativamente duraderos y generalizables que permiten al individuo adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad, como resultado de su actividad y de la interacción con otros individuos.

Esto trae consigo la necesidad de un proceso de enseñanza-aprendizaje que reafirme las ideas del Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, Senegal, y recogidas en el libro de Delors (1996): *La Educación encierra un tesoro*, donde queda claro el derecho que tienen todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos, a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje de manera tal que aprendan a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser.

Es por ello que debe garantizarse la formación de un profesional de la educación que garantice en las aulas dicho proceso de enseñanza-aprendizaje. Específicamente el profesional que imparta las asignaturas Matemática y Física deberá enfrentarse a una actividad de estudio que se hace difícil para los estudiantes.

Según criterio de Dragunova (1979), refiriéndose a la Matemática en particular, esto se debe a que los estudiantes deben llegar a dominar un sistema de conceptos científicos y un sistema especial de signos, convirtiéndose en asignaturas difíciles en las que se hace necesario aprender a razonar en el plano teórico, planteando exigencias nuevas en el modo de asimilar los conocimientos, dirigidas a desarrollar el intelecto en el nivel superior del pensamiento, en el plano teórico, formal y reflexivo.

Incluso se ha llegado a considerar que los matemáticos poseen una forma peculiar de trabajo mental que los hace más capaces de interiorizar los conceptos abstractos y les

posibilita trabajar con ellos de manera más sencilla que otros individuos, según consideraciones realizadas por Martínez Suárez, en un artículo publicado en el volumen 10 del 2012, de la revista REICE.

No obstante cada quien aprende de manera diferente y en ello intervienen los estilos de aprendizaje de cada persona, los cuales están estrechamente relacionados con la selección correcta de estrategias de aprendizaje, y si se toma en consideración la dualidad de estos estudiantes que son a su vez futuros profesionales de la educación pues esta relación abarca la selección correcta de estrategias de enseñanza.

A partir de los estudios realizados por P. Honey y A. Mumford (1986) sobre la teoría de D. Kolb (1984), se explica que los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los estudiantes perciben, interactúan y responden a sus ambientes de aprendizaje, manifestándose así cuatro estilos fundamentales: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

El estilo *Activo* lo poseen aquellos estudiantes que se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias, tienen mente abierta, nada escépticos (o sea, nada desconfiados, ni recelosos, ni temerosos, ni suspicaces) y acometen con entusiasmo las tareas nuevas.

El estilo *Reflexivo* es propio de aquellos estudiantes a quienes les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas, recogen datos analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión, y son prudentes (o sea, son sensatos, maduros, juiciosos).

El estilo *Teórico* predomina en aquellos estudiantes que adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas, enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas; son perfeccionistas, integran los hechos en teorías coherentes (es decir, afines, vinculadas o relacionadas entre sí), son profundos en su sistema de pensamiento a la hora de establecer principios, teorías y modelos; y buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo (o sea, de lo confuso, indeterminado o impreciso).

Y el estilo *Pragmático* (diestro, experto) caracteriza a aquellos estudiantes cuyo punto fuerte es la aplicación práctica de las ideas, quienes descubren el aspecto positivo de las ideas nuevas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas, actúan rápidamente y con seguridad ante ideas y proyectos atractivos pero son impacientes cuando las personas teorizan.

Por su parte estudios relacionados con las estrategias de aprendizaje, desarrollados en la Universidad de Salamanca, afirman que estas son meta-habilidades (habilidades de habilidades) que se utilizan para aprender, procedimientos que se ponen en marcha para aprender cualquier tipo de contenido de aprendizaje: conceptos, hechos, principios, actitudes, valores y normas, y también para aprender los propios procedimientos.

Mientras que en relación a las estrategias de enseñanza, autores como Mayer, Shuell y Wolf, coinciden en afirmar que se trata de procedimientos que el agente de enseñanza (en este caso, el maestro) utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes. En otras palabras, son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica.

Relacionado con este particular, recientemente (2012) fue impartido un Diplomado para profesores en ejercicio por parte de la Universidad La Salle (México) donde se ofrecieron

elementos actualizados en relación a estas temáticas. Este diplomado contó con tabloides para el estudio y profundización en los contenidos, cuyos sustentos fueron utilizados en esta investigación.

En rigor la impartición de este diplomado no estableció, desde la realidad educativa de las aulas, y en cada enseñanza específica, la relación existente entre los estilos de aprendizaje y la selección correcta de las estrategias de aprendizaje y las estrategias de enseñanza. En cambio resulta de gran utilidad que estos conocimientos lleguen a los futuros profesionales de la educación para que, una vez graduados, puedan enfrentar con éxito la labor de formación de las nuevas generaciones.

2. Método

En la investigación realizada se selecciona una población de 14 estudiantes de tercer año de la carrera de Licenciatura en Educación en las especialidades de Matemática y Física. Dicha población coincide con la muestra investigada por tratarse del 100% de la matrícula egresada a este tercer año, correspondiente al curso 2012-2013.

El criterio de selección de la muestra es intencional, no probabilística, pues se selecciona este grupo y no otro ya que son estudiantes que han vencido los dos primeros años de la carrera y al egresar al cuarto año deben insertarse a las aulas de manera parcial durante todo el curso (4 días a la semana), además de tratarse del grupo en el que incide la autora del trabajo como coordinadora del año en la carrera.

El tipo de estudio realizado es cualitativo, de cada uno de los casos que integran el grupo seleccionado pues los estilos de aprendizaje que condicionan la actividad de estudio del estudiante requieren de un análisis personalizado de los aspectos distintivos de cada uno en particular.

Para el procesamiento de los datos obtenidos se utiliza la estadística descriptiva, específicamente la distribución de frecuencias para la elaboración de tablas y gráficos que permitan analizar y comparar los resultados.

Se aplica como métodos fundamentales de investigación: del nivel teórico el histórico lógico a todo lo largo de la investigación, y del nivel empírico la encuesta y las entrevistas aplicadas al inicio de la investigación y posterior a la impartición del curso optativo con el empleo del folleto de contenido elaborado.

El método histórico lógico se utiliza para comprender la evolución del aprendizaje desde las primeras edades hasta la juventud, etapa evolutiva de los estudiantes investigados; el papel que desempeñan los estilos de aprendizaje en cada etapa en general y en esta en particular, así como la relación existente entre dichos estilos y la selección correcta de estrategias de aprendizaje y de estrategias de enseñanza.

La encuesta se aplica con el objetivo de comprobar el auto-conocimiento en relación a los estilos de aprendizaje de cada estudiante en particular, a partir de ofrecerles rasgos de la personalidad que se corresponden con aquellos que determinan el estilo de aprendizaje de una persona.

Los rasgos ofrecidos fueron los siguientes (tabla 1):

Tabla 1. Tabla que muestra los rasgos de la personalidad que identifican cada estilo de aprendizaje

ESTILOS DE APRENDIZAJE	RASGOS DE LA PERSONALIDAD QUE LO IDENTIFICAN	
Activo	- Animador - Improvisador - Descubridor	- Arriesgado - Espontáneo
Reflexivo	- Ponderado - Conciencioso - Analítico	
Teórico	- Metódico - Lógico - Objetivo	- Eficaz - Realista - Crítico
Pragmático	- Experimentador - Práctico - Directo	

Fuente: Elaboración propia

Los intercambios individuales o entrevistas entre el investigador y los investigados se realizan interrogándoseles sobre los puntos de la encuesta que no han quedado claros en cada caso, haciéndose énfasis en el auto-conocimiento que cada cual posee en relación con los elementos que intervienen en su actividad de estudio.

3. Resultados

La aplicación del método histórico lógico permitió comprobar que los estudiantes transitan de una educación a otra y posteriormente de un año a otro de la carrera, sin mostrar auto-conocimiento de sus propios estilos de aprendizaje. Esto les hace engorrosa la actividad de estudio y trae como consecuencia bajos resultados académicos, lo cual se demuestra en las graduaciones de cursos anteriores donde el promedio de estudiantes con calificación de 3 es mayor que el de estudiantes con calificación de 4, y en el curso 2011-2012 por ejemplo, solo 1 de 12 estudiantes alcanzaron el mérito de Título de Oro, que otorga la Universidad en Cuba.

Al investigar sobre este particular en el tercer año del presente curso 2012-2013, con la aplicación de la encuesta se determinó que de los 14 estudiantes que constituyen la matrícula, 1 estudiante reconoció poseer un estilo de aprendizaje activo, 2 un estilo de aprendizaje reflexivo, 1 un estilo de aprendizaje teórico y 1 un estilo de aprendizaje pragmático, para un total de 5, lo que constituye un 35,7 % de la muestra investigada; el resto no mostró conocimiento sobre los rasgos propios de su personalidad que permitieran identificar su propio estilo de aprendizaje.

La siguiente gráfica (gráfico 1) muestra el estado del auto-conocimiento que poseían estos estudiantes en relación a sus estilos de aprendizaje al inicio de la investigación:

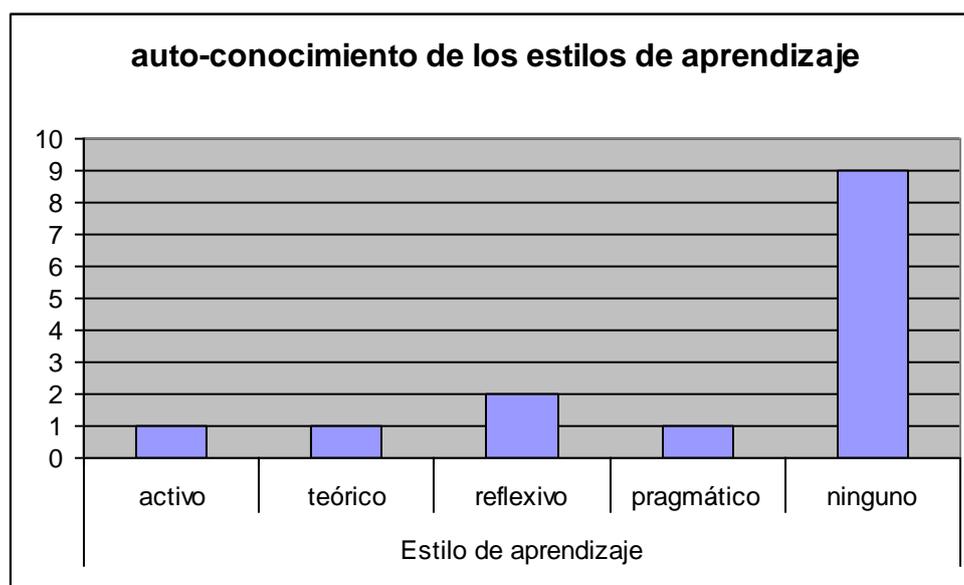


Gráfico 1. Comportamiento del auto-conocimiento de los estudiantes al inicio de la investigación

Fuente: Elaboración propia

Al aplicar las entrevistas coincidió el hecho de que, excepto 1 estudiante, el resto desconocía los rasgos distintivos de su personalidad que condicionan la existencia de uno u otro estilo de aprendizaje. El estudiante que constituye la excepción estuvo dado por el hecho de que consideró poseer características en su personalidad que se corresponden con varios estilos de aprendizaje.

A partir de la aplicación de estos métodos se presentó una propuesta de curso optativo al Departamento de Matemática Física de la Facultad de Ciencias de la mencionada Universidad, la cual resultó aprobada y se ofreció al grupo, matriculando el 100 % de sus estudiantes.

La impartición del curso optativo comenzó en el presente curso 2012-2013, por parte de la autora quien elaboró un programa, el cual contó con 34 horas clases distribuidas en 8 horas de conferencia, 14 horas de clase práctica y 12 horas de seminario (los cuales constituyen la forma de evaluación del curso),

La siguiente tabla (tabla 2) muestra la dosificación del contenido, realizada para el curso:

Tabla 2. Distribución del contenido por horas clase y formas de docencia

HORAS CLASE	CONTENIDO	FORMA DE DOCENCIA
2	Aprendizaje. Definiciones de partida y concepciones actuales.	C ₁
2	Determinación de situaciones de aprendizaje.	CP ₁
2	Estilos de Aprendizaje. Auto-conocimiento y autorregulación de los estilos de aprendizaje.	C ₂
2	Determinación de los estilos de aprendizaje propios y autorregulación de los mismos.	CP ₂₋₃
2	Investigación práctica de los estilos de aprendizaje de una muestra seleccionada.	S ₁
2	Estrategias de Aprendizaje. Clasificación y caracterización de las Estrategias de Aprendizaje.	C ₃

Tabla 2. Distribución del contenido por horas clase y formas de docencia. Continuación

HORAS CLASE	CONTENIDO	FORMA DE DOCENCIA
2	Determinación de las estrategias de aprendizaje que utiliza cada estudiante en particular y sus compañeros en general.	CP ₄₋₅
2	Aplicación de diferentes Estrategias de Aprendizaje en la actividad de estudio.	S ₂
2	Estrategias de Enseñanza. Clasificación y caracterización de las Estrategias de Enseñanza para su futura labor de profesionales de la educación.	C ₄
2	Identificación del tipo de Estrategia de Enseñanza a utilizar en dependencia de los estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes.	CP ₆₋₇
2	Aplicación de Estrategias de Enseñanza en la planificación de un bloque de contenido.	S ₃
2	Aplicación de Estrategias de Enseñanza en la planificación de un bloque de contenido.	S ₄

Fuente: Elaboración propia

Para la impartición de dicho curso se elaboró un folleto de contenido como bibliografía básica dada la no existencia de materiales que facilitaran el estudio de estos contenidos. En su elaboración se utilizaron los tabloides del Diplomado impartido por la Universidad La Salle, además se consultó bibliografía posterior al 2010 relacionada con estos temas, artículos de revistas y páginas de Internet, actualizadas al respecto.

La elaboración del folleto se realizó a partir de las consideraciones del doctor González Castro (citado por Fonseca, 2010), quien lo considera como un material complementario impreso de volumen pequeño, dirigido a la actualización y profundización de conocimientos, que constituye la base para el trabajo individual del estudiante y permite hacer más hábil el proceso de preparación del conocimiento, crear habilidades o hábitos de trabajo científico y aprovechar mejor la clase, obteniendo finalmente mejores resultados.

El folleto contó con una introducción donde se aborda la importancia de conocer los estilos de aprendizaje que caracterizan a cada persona en particular comenzando por el auto-conocimiento de los mismos, de la correcta selección y empleo de las estrategias de aprendizaje en función de los estilos de aprendizaje, y en el caso de los profesores en formación o futuros profesionales de la educación, la importancia de la correcta selección de estrategias de enseñanza en función de los estilos de aprendizaje de los estudiantes a los que se enfrenten en las aulas.

En segundo lugar contó con un desarrollo o cuerpo del folleto que transitó por los contenidos que se impartieron durante el curso, ampliando los mismos de manera tal que propicien el auto-estudio de los estudiantes de la carrera; y culminando con su aplicación en estrategias de enseñanza que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros donde incidirán una vez graduados, aspecto que se aborda desde la concepción didáctica del sistema de clases.

Finalmente se ofrecieron conclusiones que resumen los principales aspectos abordados y se citaron todas las fuentes utilizadas en la elaboración del folleto para su posible consulta individual por parte de los interesados.

Un fragmento de este folleto de contenido puede ilustrar lo útil que resulta para el autoconocimiento y profundización por los estudiantes en estos temas:

Fragmento del folleto. Tema 2:

En la determinación de un estilo de aprendizaje, intervienen varios componentes:

- *Dominancia hemisférica.*
- *Inteligencias múltiples.*
- *Inteligencia emocional.*
- *Sistema de percepción.*

*Con respecto a la **dominancia hemisférica**, los doctores Roger Sperry (premio Nobel de Ciencias 1981), y Robert Ornstein, han logrado renombre internacional por sus investigaciones acerca de las ondas cerebrales y la especialización de funciones del cerebro. Descubrieron que ambos hemisferios del cerebro están vinculados por una red extremadamente compleja de fibras nerviosas denominada cuerpo calloso y cada hemisferio realiza actividades mentales diferentes como a continuación se especifica.*

Considerando sus características principales, al hemisferio izquierdo se ha denominado hemisferio lógico-científico y al hemisferio derecho intuitivo-artístico. Si analizamos detenidamente, la forma de trabajo que se ha llevado a efecto en la escuela tradicionalmente, observamos que desarrolla más las potencialidades del hemisferio izquierdo en detrimento de las cualidades del hemisferio derecho.

Lo importante de esto es que el ser humano tiene la capacidad de desarrollar todas las características de ambos hemisferios, para llevarlo hacia un estado de potencial inimaginable. Actualmente algunas corrientes están desarrollando estrategias para lograr la activación y comunicación de ambos hemisferios como la Gimnasia para el Cerebro y las técnicas de Programación Neurolingüísticas.

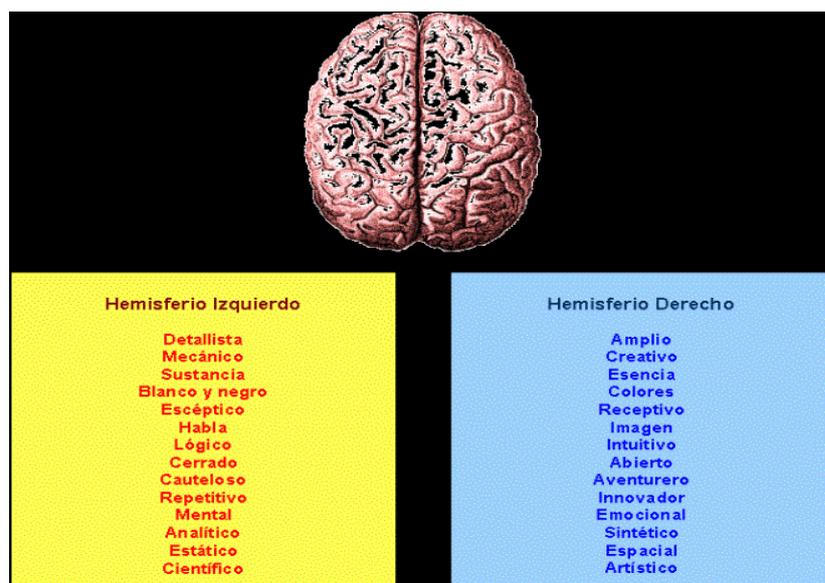


Gráfico 2. Características principales de ambos hemisferios cerebrales

*En relación a las **Inteligencias Múltiples**, durante muchos años se creyó que la inteligencia era un número asignado con el nombre de Coeficiente Intelectual, y que incluía únicamente*

procesos lógico-matemáticos y lingüísticos; por tal motivo todo el sistema educativo se enfocó en desarrollar este tipo de inteligencias.

En el año de 1983 el doctor Howard Gardner y su equipo de colaboradores presentan a la comunidad científica su Teoría de las Inteligencias Múltiples, a partir de ese momento ha cambiado la concepción de inteligencia en todos los ámbitos, repercutiendo principalmente en la educación.

Tabla 3. Características de cada tipo de inteligencia

Tipo de Inteligencia	Características
Lingüística	Es la sensibilidad al significado y orden de las palabras. La usan los expertos en lenguaje como los escritores y oradores. Se puede activar realizando actividades como: escuchar conversaciones, contar historias, leer, escuchar audio-cintas, participar en debates y escribir poemas o historias.
Lógico-matemática	Es la habilidad para las matemáticas y otros sistemas lógicos complejos. Los técnicos en computación, los ingenieros y los científicos la manifiestan. Se puede estimular resolviendo juegos por computadora, crucigramas, descifrar códigos, adivinar acertijos, resolver problemas, desarmar artefactos y cálculo mental.
Musical	Es la aptitud para entender y crear música. La manifiestan las personas que gustan de cantar, tararear, llevar el compás y acompañar a la música. Músicos, compositores y bailarines muestran este tipo de inteligencia. Se puede estimular llevando el compás, componiendo una canción, escuchando diferentes tipos de música y ritmos, tocando un instrumento musical, aprendiendo canciones.
Visual-espacial	Es la capacidad para percibir los estímulos visuales con precisión y recrearlo o alentarlos en la mente. La manifiestan las personas que les gusta imaginar paisajes, manipular objetos en el espacio, modelar, diseñar. Arquitectos, diseñadores, pintores, escultores y controladores aéreos la manifiestan. Se estimula haciendo modelados, escultura en barro, pintando un cuadro, haciendo mapas mentales, maquetas y collages.
Kinestésica-corporal	Es la capacidad de utilizar el propio cuerpo con habilidad para expresarse con un fin particular. Bailarines, atletas y actores son hábiles en este tipo de inteligencia ya que les gusta moverse y expresarse a través de su cuerpo. Se puede estimular bailando, generando coreografías, haciendo deportes como la gimnasia rítmica, olímpica o atletismo, danza, ballet, aeróbicos y ejercicios de Gimnasia para el Cerebro.
Interpersonal	Es el talento de percibir y entender a los demás, sus estados de ánimo, deseos y motivaciones. Esta inteligencia la manifiestan los docentes, terapeutas, facilitadores y orientadores ya que les gusta comunicarse, escuchar, persuadir y realizar acuerdos. Se puede estimular a través de juegos grupales, trabajos en equipo, comunicar ideas y practicar el aprendizaje cooperativo.
Intrapersonal	Es la capacidad de comprender las emociones, los valores y la filosofía personal. Consejeros, líderes espirituales, filósofos y aquellos que escriben introspectivamente la manifiestan ya que les gusta reflexionar profundamente y fijarse objetivos de desarrollo interno. Se puede estimular escribiendo un diario, practicando ejercicios de relajación. Aprendiendo a guardar silencio para escuchar al interior.
Naturalista	Es la sensibilidad para reconocer a la flora y a la fauna, distinguir al mundo natural y utilizar esta habilidad productivamente. Percibe conexiones y patrones de coexistencia que los demás no perciben. Ecólogos, biólogos, guardabosques y campesinos la manifiestan. Se puede estimular a través del contacto con la naturaleza y el cuidado de mascotas.

Nuevamente observamos que la escuela ha privilegiado a la inteligencia lógico-matemática y lingüística, sin reparar en que existen otros tipos de inteligencias igualmente importantes; con esta teoría podemos observar que en las aulas no existen alumnos ineptos, solo existen personas con inteligencias diferentes.

Reflexionando en ello, podemos concluir que las personas con inteligencia lógico-matemática y lingüística se desenvuelven sin mayor dificultad en un sistema creado para desarrollar esas habilidades, mientras que aquellos que poseen otro tipo de inteligencia tienen que desarrollar

diversas estrategias y esforzarse más para cumplir con los requerimientos de rendimiento académico que se les exige. Ahora la visión educativa debe ser diferente para desarrollar el potencial de cada uno de nuestros alumnos.

*En relación a la **Inteligencia Emocional** (Modalidad afectiva) se ha podido comprobar la variación en los resultados del aprendizaje de alumnos que quieren aprender, que lo desean, que lo necesitan y los que pasan sin interés por los temas.*

Es importante reconocer que la motivación y las expectativas que tenemos de los alumnos, influyen en su aprendizaje. La "decisión" de aprender, la "necesidad" de aprender para lograr una meta, son elementos que pueden favorecer la construcción del conocimiento, siempre que no lleven un nivel de tensión que pueda bloquear a los estudiantes.

Los rasgos afectivos condicionan notablemente los niveles de aprendizaje. La experiencia previa sobre el tema o sobre otro similar, así como las preferencias temáticas del estudiante también afectan el aprendizaje.

Al respecto, Daniel Goleman postula su teoría sobre la Inteligencia Emocional que es definida como la capacidad de control de las propias emociones, permitiéndonos mantener la calma y dominar la impulsividad.

Goleman señala que la gran importancia educativa de la inteligencia emocional radica en que la actual generación de jóvenes muestra una tendencia mundial a tener más conflictos emocionales y a estar más deprimidos; por ello comenta que este tipo de inteligencia es más importante que la inteligencia académica; aseverando que es un mejor predictor de éxito futuro en la vida social y profesional de los estudiantes.

Existen alumnos que pueden tener éxito académico, pero esto no asegura que serán los mejores profesionales y que tendrán una vida emocional equilibrada.

Una clasificación sencilla que nos permite poco a poco ir arribando al control de la inteligencia emocional es conocer cuáles son las características de una persona reactiva y las de una persona proactiva.

La persona reactiva, reacciona ante cualquier estímulo externo perdiendo el control de sí misma, su manifestación puede ser colérica o de depresión. En ocasiones se las define como "personas de carácter fuerte", pero no es así, la realidad es que este tipo de personas posee el carácter más débil ya que siempre dependen de las circunstancias externas y no tienen control de sí mismas.

Las personas proactivas tienen un total control de sus emociones, esto quiere decir que pueden enojarse, estar tristes o melancólicas, pero la diferencia es que saben en qué momento hacerlo, por qué motivo, con qué persona y en qué intensidad. La persona proactiva siempre lleva consigo su propio ambiente.

Es importante como docentes y seres humanos, lograr ser personas proactivas, dueñas de nuestras emociones, para que con tal ejemplo y guía, invitemos a nuestros alumnos a serlo.

*El **Sistema de Percepción** (Modalidad sensorial) forma parte del aprendizaje. Cada persona percibe de acuerdo a sus experiencias anteriores, pero no solo percibimos de forma diferente; también interactuamos y respondemos a los ambientes de aprendizaje de manera distinta.*

La modalidad sensorial preferida por cada sujeto es, sin duda, otro elemento que debe analizarse. Los individuos se apoyan en distintos sentidos para captar y organizar la información, de forma que algunos autores la esquematizan así:

- *Visual o icónico: lleva al pensamiento espacial.*
- *Auditivo o simbólico: lleva al pensamiento verbal.*
- *Kinestésico o activo: lleva al pensamiento motórico.*

Dentro de la Programación Neurolingüística los doctores Richard Bandler y Jonh Grinder han denominado a estas preferencias sensoriales: Sistemas Representativos.

Tabla 4. Elementos a tener en cuenta para desarrollar la vía fundamental en el sistema de percepción del estudiante

Sistema Representativo	Vía	Desarrollo (Aprende mejor a través de...)
<i>Visual</i>	<i>Vista</i>	<i>Esquemas, imágenes, videos, dibujos, fotografías, mapas, diagramas, mapas conceptuales, mapas mentales, colores y mucha iluminación.</i>
<i>Auditivo</i>	<i>Oído</i>	<i>Música, cintas de audio, conferencias, debates, comentarios, cuentos, narraciones y sonidos de la naturaleza.</i>
<i>Kinestésico</i>	<i>Tacto Gusto Olfato</i>	<i>Aromas, texturas, sabores, modelado, maquetas, manipulación y construcción con todo tipo de materiales.</i>

Regularmente los docentes emplean más el lenguaje verbal en sus clases, favoreciendo a los estudiantes con un sistema de percepción auditivo pero un estudiante con un sistema de percepción visual además de la explicación verbal, requerirá de imágenes, dibujos, etc., y uno que posea un sistema de percepción kinestésico, además del lenguaje verbal y las imágenes, necesitará materiales concretos para manipular y construir el aprendizaje.

Por todos los elementos anteriores, para que el estudiante aprenda de forma significativa y pueda emplear satisfactoriamente su estilo de aprendizaje, es necesario que cuente con recursos que le ayuden a facilitar la elaboración del conocimiento, o sea, con estrategias de aprendizaje, que respondan al auto-conocimiento de cada cual.

Fin del fragmento

Luego de la impartición del curso con el empleo del folleto de contenido elaborado, se aplicó nuevamente la encuesta, esta vez con el objetivo de comprobar el auto-conocimiento alcanzado por los estudiantes en relación a sus estilos de aprendizaje.

En esta ocasión se les ofrecieron alternativas de estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje en función de los mismos para que fundamentaran los rasgos de su personalidad que le permitían considerar como suyo el estilo elegido. Se comprobó un dominio de los rasgos distintivos de la personalidad que determinan un estilo u otro de aprendizaje en cada caso particular.

La siguiente gráfica muestra los resultados obtenidos en esta segunda encuesta, de su análisis puede comprobarse que solo 1 estudiante considera no estar claro aún de su propio estilo de aprendizaje.

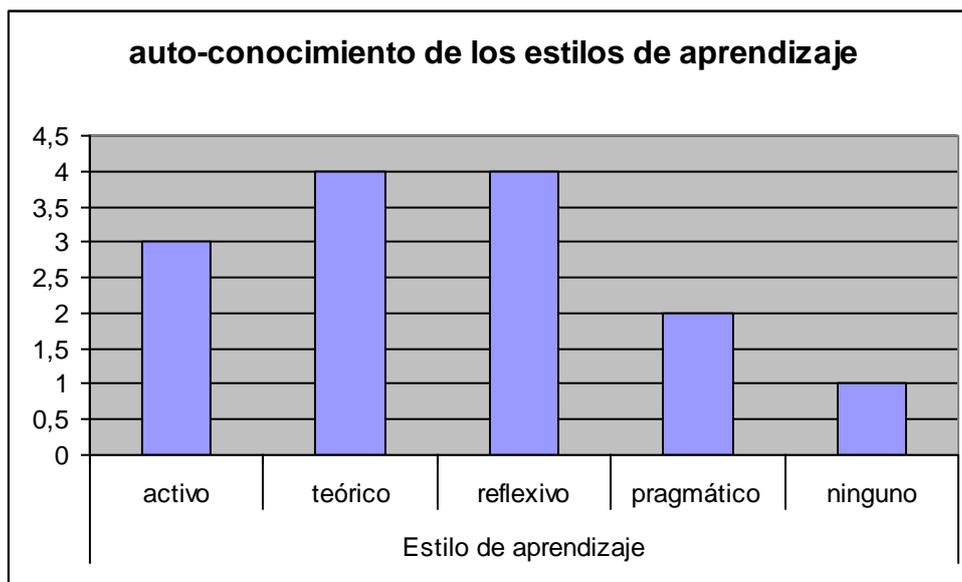


Gráfico 3. Comportamiento del auto-conocimiento de los estudiantes después de impartir el curso optativo con la introducción del folleto de contenido

Fuente: Elaboración propia

4. Discusión

La investigación llevada a cabo demostró los criterios de Castellanos y otros (2007), quienes destacan que los alumnos no se encuentran a veces preparados ni motivados por igual para llevar a cabo sus aprendizajes, difieren en sus procesos y capacidades cognitivas, en sus cualidades intelectuales, en sus estilos cognitivos y de aprendizaje, en sus bases de conocimientos, en sus hábitos intelectuales, en el desarrollo de sus habilidades y en sus estrategias de aprendizaje; ya que en este caso la muestra investigada reconoció poseer diferentes estilos de aprendizaje, predominando el teórico y el reflexivo.

Antes de la introducción del curso optativo con el empleo del folleto de contenido este auto-conocimiento en relación a sus propios estilos de aprendizaje, no estaba claro; es de destacar que los 5 estudiantes que sí los auto-conocían coincidían con los que presentaban mejores resultados académicos, siendo además alumnos ayudantes de la carrera, pre-reserva especial pedagógica, y los que mostraban mayores índices académicos en el grupo (por encima de los 4,75 puntos), habiendo participado en exámenes de premio de las diferentes asignaturas del currículo durante la carrera.

Luego de impartido el curso se demostró que los estudiantes se sentían dotados de herramientas para su actividad de estudio así como para su futura labor profesional en las aulas, pues se elevaron los resultados académicos y coincidentemente el estudiante que aún no logró auto-conocer su propio estilo es el que presenta dos asignaturas de las especialidades de la carrera, pendientes aún del segundo año.

Estos resultados demuestran que es necesario continuar profundizando en las estrategias para el aprendizaje que utilizan estos estudiantes hasta lograr que, auto-conociendo sus estilos de aprendizaje, se proyecten al desarrollo de un estilo fundamentalmente pragmático dado que es una carrera que requiere de la experimentación, de la práctica, por cuanto la Física constituye una ciencia fenomenológica y experimental.

Como señala Pérez Ponce de León y otros (2012), la orientación de la enseñanza de las asignaturas de ciencias experimentales como la Física, debe establecer un estrecho vínculo entre los métodos teórico y experimental, lo cual da la posibilidad de pensar en un estrecho vínculo además entre el estilo de aprendizaje teórico y el pragmático.

Se debe tomar en consideración que estos estudiantes prefieren el estudio de la Matemática al estudio de la Física, lo cual puede estar relacionado con el hecho de que predominan los estilos de aprendizaje teórico y reflexivo, no así el pragmático. Si bien es cierto que en el estudio de las leyes físicas así como en la interpretación de los fenómenos, los dos primeros estilos resultan de gran utilidad; también lo es el hecho de la necesidad de fomentar un estilo pragmático que propicie el trabajo en el laboratorio.

Esto resulta de vital importancia si se tiene en cuenta que es necesario lograr la formación de un profesional de la educación que posibilite el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto de la Matemática como de la Física en el ejercicio de su futura profesión, aún más en los momentos actuales dadas las limitaciones que existen en el aprendizaje de los contenidos de estas ciencias.

Por otra parte se estima que teniendo en sus manos el material elaborado para el curso, y tomando en consideración la importancia que reviste el auto-conocimiento del estilo de aprendizaje propio de cada uno de los estudiantes que conforman las aulas, las escuelas desarrollarán una alta capacidad de influir en su actividad de estudio y con ello, en sus resultados académicos, provocando un efecto escolar satisfactorio, de manera tal que se logre una escuela de calidad.

Entendiendo el término “escuela de calidad”, a partir de los presupuestos de Murillo (2012), quien considera que esta debe ser una escuela para todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales; una escuela inclusiva donde los estudiantes deben aprender; una escuela eficaz que constantemente esté intentando mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, la organización y la cultura, de tal forma que optimice la calidad del centro y de sus docentes, para conseguir un mejor aprendizaje de sus estudiantes; y que además esta debe ser una escuela innovadora.

5. Conclusiones

El estudio realizado puso en evidencia la necesidad de propiciar en los futuros profesionales de la educación el auto-conocimiento de sus estilos de aprendizaje con el fin de mejorar su actividad de estudio, el empleo de estrategias de aprendizaje y la selección correcta de estrategias de enseñanza en el ejercicio de su futura profesión.

La impartición del curso optativo con el empleo del folleto de contenido elaborado demostró su utilidad práctica por cuanto contribuyó al auto-conocimiento de los estudiantes investigados en relación con sus estilos de aprendizaje a la vez que propició mejores resultados académicos.

Referencias

Addine, F. (2004). *Componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: En temas de introducción a la Formación Pedagógica*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Arango, R. (2007). *La autoevaluación institucional como factor de transformación de la dirección educacional en los centros politécnicos*. Tesis doctoral, Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional, Cuba.
- Borroto, E.R. (2004). Acreditación y evaluación universitarias. *Revista Cubana Educación Media Superior*, 18(3), 1-3.
- Castellanos, D. (2005). *Aprender y enseñar en la escuela: una concepción desarrolladora*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- de la Orden, A. (2012). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(3), 1-2.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. México: Ediciones UNESCO.
- González, A.M. (2002). *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- López, F. (2005). *La evaluación del desempeño en la escuela del futuro profesional de la educación*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martínez, E.M. (2012). Interacción de la creatividad con los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de psicopedagogía de Galicia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 10(8), 1-3.
- Murillo, F.J. (2012). Escuelas de Calidad para la Transformación Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 1-3.
- Pérez, N.P. (2012). *Temas seleccionados de la didáctica de la Física*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Pérez, O.L. (2012). La dirección del proceso educativo y la evaluación del aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 10(54), 3-5.
- Rico, P. (2003). *Compendio de Pedagogía*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez, E. (1994). Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones. *Revista de Investigación Educativa*, 5(2), 3-4.
- Tiana, A. (1996). Evaluación de la calidad de la Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 10(9), 2-3.
- Tünnermann, C. (1996). *La Educación Superior en el umbral del siglo XXI*. Caracas: Ediciones CRESALC/UNESCO.

La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo

The performativity in education. The construction of the new teacher and the new performative manager

Julián Luengo Navas*
Geo Saura Casanova**

Universidad de Granada, España

El presente artículo analiza la construcción de la cultura de la performatividad en la educación. Es una cultura que nace tras la implementación de diferentes mecanismos de privatización encubierta en la educación. La administración educativa incorpora nuevas dinámicas de privatización encubierta en la educación pública: pruebas de evaluación estandarizada, nuevos sistemas de incentivo económico a los docentes y nueva gestión pública. Estos mecanismos son nuevas tecnologías políticas que producen control institucional.

En este trabajo presentamos resultados de un proceso de investigación empírica de corte cualitativa. Estudiamos seis centros educativos que han implementado el "Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares de los centros públicos de Andalucía". Este programa produce la cultura de la performatividad en la escuela pública. Presentamos la creación de nuevos docentes y nuevos gestores. Analizamos algunos cambios de identidad, interacciones sociales y valores que son producidos por la cultura de la performatividad en los centros educativos.

Descriptor: Performatividad; Mecanismos Endógenos, Pruebas de Evaluación Estandarizada, Sistema de Incentivos, Políticas Educativas, Identidad, Docentes, Gestores.

This article analyzes the construction of the performativity culture in education. It is a culture that was born after the implementation of different mechanisms of privatization in education. The administration assessment incorporates standardized assessment tests, merit pay for teachers and new public management. These mechanisms are new policy technologies that produce institutional control.

In this work we present results from a qualitative research. We studied six schools that are implementing "The quality and improvement program of the school performance in Andalusia". This program produces the performativity culture in the public school. We present the creation of "new teachers" and "new managers". We analyze some identity changes, social interactions and values that are produced for the performativity culture in the schools.

Keywords: Performativity, Endogenous Mechanisms, Standardized Assessment, Merit Pay, Identity, Educational Policy, Teachers, Managers.

Esta investigación presenta conclusiones preliminares de nuestra participación en el proyecto de investigación "Dinámicas endógenas y exógenas de privatización en y de la educación: el modelo de cuasimercado en España" (Plan Nacional I+D+ i REF/EDU 2010/ 20853).

*Contacto: jluengo@ugr.es
**Contacto: geosaura@ugr.es

ISSN: 1696-4713
www.rinace.net/reice/

Recibido: 13 Marzo 2013
1ª Evaluación: 13 de Abril 2013
2ª Evaluación: 21 Marzo 2013
Aceptado: 24 Mayo 2013

Introducción

La privatización del sistema educativo es una corriente que intenta llegar a todos los países y sigue aumentando en su intensidad de implementación, acarreando numerosos cambios. Por este motivo, nos encontramos ante la necesidad de dar respuesta a algunos interrogantes para conocer en profundidad esas transformaciones: qué es lo que se está modificando en el interior de los centros, cómo están siendo aceptadas estas transformaciones por los agentes educativos, desde dónde proceden los intereses para adoptar esta privatización.

Realizando un breve recorrido histórico para saber cómo, dónde, por qué y cuándo se han ido incorporando este tipo de políticas de privatización en la educación pública, tendríamos que trasladarnos a los años ochenta del siglo anterior. Son las políticas de los gobiernos de Thatcher y Reagan, en Inglaterra y Estados Unidos respectivamente, las que se fundan intencionadamente para cambiar lo que se entendía por “lo público”. Aunque es cierto que desde ese momento se produjo una oleada que iría penetrando en la mayoría de gobiernos de diferente signo político, los planteamientos neoliberales que emergieron desde los años cincuenta del siglo pasado, son los inicios ideológicos por la lucha para derrotar el Estado de bienestar. Tal y como afirma Jessop (2008), fue el momento de aparición de los discursos para reestructurar, rediseñar y reorientar a los estados.

En materia educativa, estas modificaciones se pudieron observar con intensidad a principios de los años ochenta del anterior siglo, en países como Inglaterra, Australia, Nueva Zelanda y Chile. El Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Mundial del Comercio (OMC) y el Banco Mundial (BM) son los organismos internacionales que actualmente se ocupan de funciones que anteriormente eran propias de cada estado, estableciendo una clara influencia en las políticas educativas de la mayoría de países (Díez, 2010; Robertson, Bonal y Dale 2007). Los organismos internacionales descritos, con la adopción de mecanismos empresariales para orientar las actuaciones en la función pública, han sido los encargados de introducir eficazmente a nivel global, un conjunto de medidas que responden a discursos que se vinculan a los intereses de la ideología neoliberal y neoconservadora (Apple, 2002).

Tres tecnologías políticas se han implementado en lo público produciendo profundos cambios en la educación: la de los mercados, la nueva gestión pública y la *performatividad* (Ball, 2007). Centrando nuestro interés en la *performatividad*, consideramos que cada una de estas tecnologías políticas implican la inculcación de distintas formas de disciplina y de regulación, constituyendo un nuevo régimen en la regulación del sector público (Ball, 2007; Jessop, 2008).

Para manifestar estos cambios en las políticas educativas, prestaremos especial atención en los mecanismos de privatización endógenos en la educación pública que se están incorporando en el sistema educativo andaluz, atendiendo a la categorización propuesta por Ball y Youdell (2007), quienes diferencian entre dinámicas de privatización exógenas de la educación y dinámicas de privatización endógenas en la educación. Las dinámicas de privatización *exógenas*, forman parte de las pautas visibles para liberalizar al sector público como medio de imposición de la ideología neoliberal, y así originar beneficio económico ofertando los servicios educativos al sector privado.

La privatización *endógena*, o formas encubiertas de privatizar el sistema educativo, hacen referencia al traslado de la ideología, metodología y acciones del sector privado dentro del sistema educativo, y de este modo, provocar que las instituciones públicas sean análogas, en sus objetivos y funcionamiento a las privadas. Dentro de las dinámicas endógenas de privatización, se diferencian los *cuasimercados*, la gestión de resultados y la nueva gestión pública. Desde esta perspectiva de análisis, algunos estudios han empezado a ocuparse de estos cambios en las diferentes comunidades que configuran el estado español (Bernal y Lorenzo, 2012; Luengo y Saura, 2012b; Olmedo y Santa Cruz, 2010; Prieto y Villamor, 2012).

El presente trabajo forma parte de una investigación más extensa que tiene como pretensión estudiar algunas políticas de privatización en el sistema educativo español. Es un estudio enmarcado dentro del Proyecto de Investigación: “Dinámicas de privatización exógenas y endógenas en y de la educación: la implantación del modelo de cuasimercado en España”, financiado por el Ministerio de Educación a través del Plan Nacional I+D (Ref. EDU2010/20853).

1. La performatividad como cultura institucional

Nos centramos ahora en la comprensión de la génesis, a raíz de la implementación de mecanismos de privatización endógenos en la educación pública, de la cultura de la *performatividad* (*performativity*), que Ball (2003a) define como:

(...) una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambio. El desempeño de sujetos individualmente considerados u organizaciones sirve como medida de productividad o rendimiento, o como índice de “calidad” o “momentos” de evaluación o ascenso (pp. 89-90)

Si bien es cierto que se identifica la performatividad como una cultura, también es reconocida como una tecnología política que forma parte del triunvirato reformista de lo público, acompañando a los mercados educativos y la nueva gestión pública en la educación (Ball, 2007). Así pues, podemos entender la performatividad como el resultado de la actuación de dos tecnologías políticas: las nuevas formas de gestión empresarial en la educación y las prácticas de gestión de resultados en la docencia. No consiste en una simple modificación de la praxis docente, se trata de un cambio de más calado, que incide en el modo de concebir la institución educativa, en aspectos tan nucleares como el valor del trabajo, los modos de interacción personales y profesionales, etc.

Esencialmente la performatividad es una lucha por la perceptibilidad: la base de datos, la reunión evaluativa, la reseña anual, la redacción de informes, la publicación regular de resultados y solicitudes de ascenso, las inspecciones e informes de pares, constituyen la mecánica de la performatividad (Ball, 2003a:93).

Relevantes trabajos han estudiado, en diversos contextos, cómo las distintas políticas de privatización encubierta que generan la cultura de la performatividad están modificando la praxis educativa, las relaciones de poder dentro de los centros y la identidad del profesorado (Ball, 2003a; Perold, Oswald y Swart, 2012; Perryman, 2006; Youdell, 2011; Woods y Jeffrey, 2002). Son escasos los estudios que se han realizado desde esta perspectiva sobre el sistema educativo español, queriendo contribuir con este trabajo al avance en la comprensión de las políticas de privatización en el sector de la educación.

Las diversas prácticas de privatización endógena están generando importantes modificaciones en la praxis educativa, en las formas de entender la educación pública y

por lo tanto, propiciando cambios en la identidad del profesorado. En la comunidad autónoma de Andalucía se ha incorporado desde el curso 2008/2009 el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros públicos de Andalucía¹ (en lo sucesivo, Programa de calidad). Es la política educativa responsable de crear la cultura de la performatividad en la escuela pública, ya que con ella, se están imponiendo nuevas medidas de privatización endógena en el contexto escolar, como : a) pruebas de evaluaciones externas y estandarizadas que califican al alumnado y sirven como puntuación numérica para generar la valía del profesorado; b) sistemas de incentivos económicos en los docentes, y c) nuevas formas de gestión empresarial que se tienen que desarrollar desde la dirección escolar.

El Programa de calidad define la “calidad” educativa como la mejora constante del rendimiento educativo mensurable por medio de dos pruebas de evaluación estandarizadas: las Pruebas de evaluación de diagnóstico y las Pruebas de evaluación ESCALA. Son test que mantienen la misma línea marcada por otras políticas educativas para otorgar la valía del alumnado por medio de la cuantificación. Es notoria la influencia en el Programa de calidad de pruebas similares diseñadas por organismos de gran relevancia internacional, ya que una de las finalidades de este programa consiste precisamente en la mejora de los índices en las evaluaciones internacionales, entre las que destacan PISA (*Programme for international Student Assessment*) de la OCDE y TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) y PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) como pruebas de evaluación de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por sus siglas en inglés).

Las otras propuestas de privatización encubierta que acompañan al Programa de calidad, el sistema de incentivos económicos y los mecanismos de gestión, también se encuentran en la línea diseñada por la OCDE. Desde este organismo se apunta la necesidad de ejecutar una evaluación constante a lo largo de toda la carrera docente con el fin de identificar los aspectos de mejora, y con ello, reconocer y recompensar una docencia eficaz (OCDE, 2004, 2011). Para ello, y dependiendo de diversos aspectos de evaluación, pero otorgando una primacía a los resultados de las evaluaciones señaladas anteriormente, el profesorado podrá ser beneficiado con un complemento salarial de hasta siete mil euros, cada cuatro años. Se trata de la inclusión en la escuela pública andaluza de un sistema de incentivo económico docente basado en la producción (Luengo y Saura, 2012a). Aunque se ha demostrado (Murillo, 2006), que la introducción de sistemas de incentivos económicos en la docencia no es una medida eficaz para lograr una mejoría del sistema educativo.

La tercera tecnología de control, la gestión educativa, al igual que las otras dos, se apoya también en las directrices de la OCDE. Este organismo es un claro defensor de la gestión educativa con prácticas símiles a la gestión empresarial. Desde esta óptica, se apuesta por el “gerente educativo” al que se le otorga más influencia y poder en el reclutamiento de los docentes y libertad para manejar los recursos humanos y financieros (OCDE, 2008).

Podemos encontrar el esbozo epistemológico de la cultura de la performatividad en la propuesta de Marcuse (1955) con su concepto de “*performance principle*” para referirse a

¹ Orden de 20 de febrero de 2008 (BOJA núm. 114 del 29 de febrero de 2008) de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Será denominado “Programa de calidad” a partir de este momento.

un principio que rige las directrices de las sociedades industriales por medio de la productividad rentable, la eficiencia y la competitividad. El principio performativo se asienta como síntesis del planteamiento dominante que la razón técnica-instrumental, hegemónica en los sistemas capitalistas, ejerce para legitimarse en los procesos educativos (Habermas, 2003). Como han manifestado desde un posicionamiento crítico a la perspectiva capitalista en la educación, Boxley (2003) y Laval (2004), afirman que los estados, debido a sus planteamientos de reproducción social, manifiestan un interés para imponer en los centros educativos conocimientos, habilidades y competencias que se vinculen estrechamente con el mundo del trabajo asalariado. De este modo, la vinculación entre la escuela y la empresa está servida, los jóvenes trabajan y son evaluados en los centros educativos, tal y como posteriormente lo harán de adultos en el mercado empresarial.

Bajo esta condición, en las distintas pruebas de evaluación estandarizadas imperan los conocimientos propios del interés capitalista y los sistemas de competencias propios de los neoliberales, junto con la primacía de los saberes matemáticos, científicos y lingüísticos, que defienden los intereses neoconservadores (Apple, 2002). Con estas acciones de evaluación que diagnostican la calidad de un centro escolar, se está propiciando el abandono del relato humanista en la educación, imponiéndose el interés del sistema capitalista, esto es, mayor fuerza de poder y control en favor de la “verdad” que legitiman los discursos economicistas (Lyotard, 1991). Estos planteamientos se van instalando paulatinamente en los modos de actuación de los centros educativos, consiguiendo formar parte esencial de sus prácticas cotidianas.

El determinismo es la hipótesis sobre la que descansa la performatividad, sustentada por la filosofía positivista de la eficiencia (Lyotard, 1991). Esto significa, que las prácticas evaluadoras se fundamentan en acciones de medición inputs/outputs preestablecidos. Son políticas de rentabilidad en las que el objetivo de la productividad preestablecida provoca que la praxis sea finalista, dificultando de este modo, las situaciones en las que hay que tomar decisiones ambivalentes y no programadas. Ball (2003b) lo deja muy claro cuando señala que lo principal de todo ello, es que la “eficiencia prima sobre la ética”, perpetuándose el tecnicismo profesional, en el que poca cabida tiene el compromiso humanista debido a la sumisión a las tareas de rendición.

Los docentes y la dirección escolar son los dos agentes que están sufriendo severas modificaciones con la incorporación de las medidas de privatización. Respecto a los docentes, se logra individualizar la responsabilidad, en clara oposición a posturas de corresponsabilidad y de trabajo en equipo, respondiendo de este modo al efecto de la “patología” que padece la sociedad por nombrar, clarificar e individualizar a los sujetos (Ball, 2003a). Como consecuencia, el profesorado consume tanto tiempo y energía en este tipo de prácticas de rendimiento, que impiden centrarse en el verdadero aprendizaje del alumnado (Perold, Oswald y Swart, 2012). Todo ello ha contribuido a identificar lo que es ser un “buen maestro”, con su capacidad para lograr que sus alumnos obtengan buenos resultados, inculcando la idea de que estas medidas de evaluación son objetos que sustentan la verdad.

Desde las nuevas acciones de control jerárquico que la cultura de la performatividad impone, aparecen prácticas que instan a que cada individuo se vigile a sí mismo y todos vigilen a los demás. Modos de actuar que recuerdan al concepto de panóptico de Bentham que tan detalladamente describe a la institución escolar como parte de la sociedad disciplinaria (Foucault, 2002). Fundamentada en esta visión epistemológica, Perryman (2006) sostiene que la implementación de distintos mecanismos disciplinarios,

en los que la inspección y la dirección escolar asumen un papel importante, junto con las prácticas de rendición de cuentas, son las tecnologías que crean la idea de *panoptic performativity*. De este modo, se describe la situación en la que el profesorado y el alumnado se sienten constantemente observados bajo el ojo vigilante y sancionador del control institucional.

Las prácticas actuales en las instituciones educativas ya no son propias de la “sociedad disciplinaria”, sino que se refieren a mecanismos que legitiman a la “sociedad de control”, propia de los estados metaestables en los que vivimos actualmente (Deleuze, 2006). Este tipo de sociedad de control está fundamentada, al igual que el Programa de calidad, en prácticas de lenguaje numérico, modulación de salarios en función de la eficacia, procesos de rivalidad interminables -sana competición- y prácticas que tienen la finalidad de ir introduciendo esos mecanismos de privatización para ir dejando, sutilmente, la escuela en manos de la empresa privada.

Tras la exposición de este planteamiento teórico necesario para asentar la cultura de la performatividad, se acometerá a continuación el análisis de las transformaciones que están llevándose a cabo en la labor de los docentes y en las nuevas funciones de la dirección escolar como consecuencia de la introducción del Programa de calidad. De este modo, expondremos el proceso metodológico realizado en nuestra investigación, con la intencionalidad de que el mismo nos sirva para dar respuesta al principal objetivo de este trabajo: exponer por medio de las entrevistas analizadas, cómo se reconstituyen los nuevos docentes y los nuevos gestores performativos.

2. Proceso metodológico de la investigación

Atendiendo a las diferentes políticas educativas que se están llevando a cabo para la búsqueda de la mejora del sistema educativo, se han seleccionado seis centros públicos de educación primaria de la ciudad de Granada (Andalucía) que están desarrollando el Programa de calidad. La selección, y posterior distribución de los centros, se ha realizado atendiendo a los siguientes criterios: a) implementación del Programa de calidad -política educativa que conlleva el sistema de incentivo docente-; b) estructuración de tres tipos de centros: dos de clase alta, dos de clase media y dos de clase baja, atendiendo al origen socioeconómico de las familias que acuden a los mismos, y c) el profesorado participante ha estado implicado en la puesta en práctica de las Pruebas de evaluación de diagnóstico y en las Pruebas de evaluación ESCALA.

Siguiendo el paradigma interpretativo, concebimos la labor docente y de la dirección escolar como una construcción social que tiene su origen en los significados que los actores comparten cuando se comunican e interactúan. Por tanto, no es la objetividad, ni la neutralidad de las leyes universales lo que perseguimos, sino la comprensión de hechos en situaciones particulares, haciendo hincapié en la naturaleza esencialmente valorativa de la investigación (Denzin y Lincoln, 2012). La labor de los docentes y de la dirección escolar se convierte así en el presupuesto de la teoría, no su objeto exclusivo, porque lo que nos interesa es interpretar lo que las personas perciben como realidad social y educativa. Nos hemos apoyado en los principios de la inducción para diseñar el proceso de investigación (Flick, 2004), enmarcada dentro de la visión de la teoría fundamentada *Ground theory* de Strauss y Corbin (1998), con la intencionalidad de que las interpretaciones de los actores formalicen las categorías de análisis.

2.1. Instrumentos de recogida de información

Durante el proceso metodológico se utilizaron diferentes estrategias e instrumentos para recabar y procesar la información:

- 30 entrevistas en profundidad.
- Documentos oficiales que avalan la puesta en marcha de nuevas políticas educativas.
- Software informático QSR Nvivo10.

Se han realizado treinta entrevistas en profundidad para ofrecer oportunidades de escuchar las voces de los actores implicados (Strauss y Corbin, 1998), y estudiar así las percepciones, ideas, opiniones y valores implicados en la labor docente y de dirección, como medio para construir el conocimiento a través de la interacción entre el entrevistador y el entrevistado (Kvale, 2012). Nos han posibilitado reconstruir los cambios que están generándose en el interior de los centros a raíz de las medidas de privatización y, siguiendo a Valles (2007), favorece también la familiarización de los participantes con las cuestiones objeto de nuestro interés científico.

Otro instrumento que formaliza la recogida de información ha sido el estudio de los documentos oficiales que avalan las transformaciones en la escuela pública. El Programa de calidad, las Pruebas de evaluación de diagnóstico y las Pruebas de evaluación ESCALA, han sido las normativas políticas que han centrado nuestro foco de análisis. Se ha prestado especial atención a los cambios que están originándose en la labor de los docentes, las nuevas acciones de la dirección escolar y nuevas identidades que estos actores están padeciendo por la inmersión de la cultura de la performatividad.

El software informático QSR NVivo10 se ha utilizado para analizar el material recopilado mediante la detección, y posterior concreción, de categorías de análisis que proporcionan sentido a los datos de forma más expeditiva y segura. A su vez, ha garantizado una fiabilidad comparativa entre las relaciones de las interpretaciones manifestadas por los participantes.

2.2. Selección de participantes y proceso de categorización

La selección de los protagonistas se ha realizado atendiendo a varios criterios. Hemos optado por elegir a docentes que estuvieran enseñando antes de la introducción de la política de pago por mérito, para detectar el proceso y los cambios que se iban produciendo en los centros educativos conforme las medidas privatizadoras se implementaban. Los participantes entrevistados han sido treinta docentes con diferentes funciones, lo que nos ha obligado a establecer la siguiente distribución²: 6 directores/as; 6 docentes que han aplicado las Pruebas de evaluación de diagnóstico; 6 docentes que han llevado a cabo las Pruebas de evaluación ESCALA; 6 responsables de la Jefatura de Estudios; 4 tutores de educación primaria; 2 profesores que no estaban adheridos al Programa de calidad.

² La codificación de los participantes y de los centros analizados responde a la siguiente categorización: D=Director/a; JE=Jefe/a de Estudios; MPD=Maestro/a que ha realizado las Pruebas de Diagnóstico; MPE=Maestro/a que ha realizado las Pruebas Escala; MRP=Maestro/a que rechaza el Programa de Calidad; T= Tutor; C1=Centro de clase alta 1; C2= Centro de clase alta; C3= Centro de clase media; C4= Centro de clase media; C5= Centro de clase baja; C6= Centro de clase baja.

En el proceso de categorización han destacado un conjunto de nodos y atributos asignados a los relatos de los participantes que nos revelan las principales modificaciones que están llevándose a cabo para conformar la cultura de la performatividad. Junto a ello, la fase de la reducción de datos, entendida como el proceso que nos dirige hacia la síntesis del proceso categórico (Valles, 2007), ha sido realizada por medio de la interacción entre los documentos oficiales y el análisis de las entrevistas en profundidad. Desde el proceso de reducción de datos, y con la ayuda del programa QSR Nvivo10, fueron conformándose las unidades de registro o indicadores de análisis.

Estas unidades menores, por medio de los nodos creados desde el programa QSR Nvivo10, han validado la información extraída, a la vez que han posibilitado las comparaciones constantes entre los diferentes participantes y centros educativos, conformando de este modo, las categorías previas que sustentan la base estructural de las tres sub-categorías: a) las transformaciones en la labor docente, b) las transformaciones en la dirección escolar, y c) cambios de identidad en los docentes y los responsables de la dirección escolar. Estas sub-categorías emergentes han dado respuesta a la categoría principal de análisis que fue desarrollada como fundamentación teórica del presente trabajo: la cultura de la performatividad tras la privatización encubierta del sistema educativo.

Los dos apartados siguientes representarán los principales resultados extraídos del proceso metodológico para justificar nuestro estudio. Por medio de las respuestas de los participantes, podremos validar el objetivo de la investigación: exponer cómo se reconfigura los nuevos docentes y los nuevos gestores performativos. Para ello, serán destacadas algunas de las participaciones de los entrevistados por medio de su función como docentes y responsables de la dirección escolar.

3. La creación del docente performativo

Durante el desarrollo de este apartado atenderemos a algunos de los cambios que están sufriendo los docentes tras la implementación de la cultura de la performatividad en la escuela pública andaluza, centrándonos en los cambios que se producen en la identidad de los docentes, en las nuevas modalidades de interacción social y profesional y en la aparición de nuevos valores (Ball, 2003a).

Las nuevas identidades las abordaremos desde los cambios en la subjetividad que se originan en los docentes. Los procesos de interacción en los centros escolares vienen fundamentados por la competencia, la eficiencia y la productividad. Los nuevos valores están sustentados en variaciones axiológicas por las nuevas formas de concebir a las instituciones, por el valor performativo y la imposición del pragmatismo. La suma de estas tres tecnologías de control son las causantes de la configuración del “docente performativo”.

En referencia a los cambios de identidad que están sufriendo los docentes, son numerosas las variaciones en las subjetividades de los mismos. La identidad del profesor se desvanece, en vez de incrementarse el profesionalismo docente como requisito fundamental para la mejora de la calidad educativa (Bolívar, 2010). El profesional docente está asentado bajo el orden y el control y solamente interesa un docente mensurable, es decir, un ser pragmático y vacío.

Con respecto a la práctica me siento muy agobiado, estamos envueltos en un papeleo continuo, todos los días tienes que generar algún papel que te impide hacer tu tarea como tú quieres. TC3

El profesorado se convierte en un agente medible. Ya no importan las situaciones individuales ni personales, porque lo que interesa es una medición de la valía del docente por su contribución al resultado total numérico que representan las pruebas externas estandarizadas. Así se reconfigura la escuela como unidad básica de medida (Elmore, 2003), en la que el alumnado pierde protagonismo a nivel individual porque lo que prima es la suma de los resultados que debe lograr la institución. Desde la óptica deleuziana queda clara la traslación originada desde individuos hacia seres “dividuales” (Deleuze, 2006).

El profesorado tiene que superarse constantemente, ser el mejor, obtener mayor reconocimiento social. Todos estos cambios de identidad responden al “yo triunfante” (Ball, 2003a), a un estado individual encadenado a “ser más” de lo que somos, siempre en una búsqueda constante por el logro de la excelencia, en la que la eficiencia prima sobre la ética y el orden sobre la ambivalencia.

Los agentes educativos cada vez se habitúan más al desempeño de funciones cercanas al mundo onírico. Quedan envueltos en un manto de tareas difuminadas, inalcanzables, acciones similares a espejismos que no responden a una realidad factible. Tienen que trabajar en una búsqueda de la mejoría que es irreal, porque las metas tienen que ser superadas una y otra vez constantemente.

El año pasado subí dos puntos de media en las Pruebas de evaluación de diagnóstico. Llega el inspector y me dice que tengo que mejorar. Yo creo que ya estaba bien con lo que mejoré. Lo que creo es que todo fue porque mi compañero de ciclo subió casi tres puntos. MPDC4.

Con el relato de esta maestra se puede comprender que, además de generar un sentimiento de logro que nunca se alcanza, se origina una responsabilidad sentida, porque ella forma parte de la propia prueba estandarizada, ya no son sus alumnos los que obtienen un resultado, es ella la que consigue esa mejora, que parece que “sabe a poco”, ante las duras y permanentes exigencias del control externo. Así se genera uno de los propósitos de la performatividad, la de formar parte de un proceso de competitividad por alcanzar las mejores cotas numéricas, en permanente superación al rendimiento de los compañeros.

Dentro de las interacciones sociales, hay variaciones respecto a las relaciones que se generan entre el docente y el alumnado. La traslación del discurso de las competencias empresariales a la educación pública modifica las relaciones de aula. Así lo manifestaba un docente que se orgullecía de su afiliación a la ideología comunista y que con el paso del tiempo, y la implementación de estas reformas en la escuela, la performatividad ha ido dejando su huella en él.

Yo creo en la competencia, yo creo que un colegio es bueno si tiene buenos resultados. Si una escuela da buenos resultados en pruebas de este tipo, con buena competencia lectora o matemática, por ejemplo (...) Porque la secuencia de contenidos está muy bien establecida. Los tiempos que vivimos, nos llevan a ello, claro que me veo que cambio las relaciones en el aula, ya no intento resolver problemas personales. TC5

Las bases de datos, la rendición de cuentas por medio de informes y la comparación entre los agentes son otros elementos claves para la transformación de las interacciones sociales dentro de la institución performativa. Todos estos elementos de control se atienden en la base de datos SENECA, que es la responsable de almacenar toda la información que se genera en los centros educativos andaluces. La responsable de

gestionar esta base de datos es la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE), una agencia externa a los centros educativos y que pertenece a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, teniendo como principal objetivo la evaluación de los docentes, los distintos servicios educativos ofertados, programas y actividades.

Otra de las finalidades de la performatividad consiste en instalar en el profesorado estados psicológicos de inseguridad e inestabilidad, originando una incertidumbre permanente. Desde la concepción de Ball (2003a) son procesos que contribuyen a que nos convirtamos en seres “ontológicamente inseguros”, por no saber si lo que hacemos es lo suficiente y lo correcto.

Llevo veinticinco años en la escuela y siempre he trabajado en unas metas a largo plazo. No me ha preocupado lo inmediato, sino la persona, la ayuda, estar al lado de mis alumnos. Ahora todo cambia, no tiene sentido. Tenemos que trabajar para mañana, para hoy, para dentro de un rato. Todo son prisas... He perdido mi forma de enseñar. Estoy un poco desorientado... TC1

Sé que estoy haciendo bien mi trabajo, porque hago todo lo que puedo, pero a la misma vez me planteo si será lo que deba hacer o no. He hecho todos los cursos del CEP³ sobre competencias, me guían la práctica, pero también dudo constantemente si los alumnos de estas zonas no deberían aprender realmente otros conocimientos más fundamentales para su contexto. MPEEC6

Tal y como señalan Shore y Wright (1999) y Ball (2003a), la personalidad de los docentes se ve afectada con estas prácticas al provocar inestabilidad emocional e inseguridad en sus decisiones, debido al constante control externo que se ejerce sobre su actividad, de tal modo que, con el tiempo, se pueden producir situaciones de deterioro psicológico y fisiológico en los docentes. Así lo expresa una docente dispuesta a trabajar por las máximas cotas de rendimiento.

A mí me crea mucha ansiedad, porque quieres que saquen una prueba sin hacer nada en casa. Tuve una tendinitis, es muy estresante. Y no me di de baja, y decía: ahora viene otro, y no sabe de qué va, no puedo darme de baja, no puedo dárselo a otro. MPEDC6

Es frecuente que surjan sentimientos de culpabilidad cuando “no se da la talla”, apareciendo así las consecuencias morales de la mercantilización en el profesorado, que penetran en su estado emocional porque son constantes las exigencias de producción de resultados medibles y cuantificables, originando una espiral de estrés que parece no tener fin.

Tú lo haces aquí todo, es un sobre esfuerzo, es una carrera con mucho estrés. Por ello tú tienes que llevar todo muy bien programado, para que no dejes nada fuera, yo nunca he dejado ningún tema sin dar, para que todos lo tenga, unos lo cogen mejor, otros peor, pero por lo menos, que los buenos lo tengan todo. MPEEC6

Antes de la introducción de la cultura de la performatividad, la educación se apoyaba en principios democráticos y se concebía desde una óptica de servicio público, como una institución primordial para construir el bienestar social. En la actualidad estos valores se han tornado hacia valores economicistas, donde la educación forma parte del sistema de productividad imperante y el aprendizaje se rige por su relación con la rendición de cuentas (*accountability*). Las acciones de los docentes cambian constantemente por la inclusión de las distintas tecnologías políticas impuestas, generando situaciones propias

3 CEP. Centro de profesorado. Centros de profesorado que ofertan cursos formación a los docentes de los centros públicos.

de un profesional técnico de la enseñanza. Una profesora entrevistada nos comenta sus reacciones personales ante algunas de estas cuestiones:

Esto es una carrera de fondo durante dos años. Mi compañera y yo nos lo tomamos muy en serio, porque como nos matamos a trabajar, no queremos quedar muy mal, queremos quedar, por lo menos, dentro de lo que tenemos, lo mejor que podamos, pero es un sobre esfuerzo aquí. Es una carrera de fondo que dura dos años. Yo ya he empezado y estoy en tercero. Yo desde ahora estoy pensando en la prueba. MPEDC6

Como afirma Lyotard (1991), la sociedad de la performatividad está obsesionada por la búsqueda de la eficacia y de la eficiencia. Desde esta perspectiva, el profesorado realiza sus actuaciones durante todo el curso en favor del aumento del rendimiento escolar, en una búsqueda ciega de la eficacia y un comportamiento sumiso a los dictados de la administración. De tal forma que se ha eliminado del “alma del docente” lo sustancial de la educación. Así lo relatan dos de los participantes:

Sí, los viernes hacemos cálculo y problemas de las pruebas y también hacemos lengua. Sobre todo nos centramos en la expresión escrita. MPEEC5

Porque si tú quieres dar resultados en las pruebas, tú tienes que incluir ejercicios y evaluar por competencias como evalúan las pruebas de diagnóstico y tienes que cambiar algo en tu metodología y en tu forma de evaluar para que los niños mejoren los resultados. DC3

A la vista de los datos que manejamos, el profesorado se instala en la pura instrucción académica, viéndose obligado a renunciar a los procesos que nos conducen hacia la formación integral, la comprensión y funcionalidad del aprendizaje, la crítica social o el carácter colectivo de la educación. La finalidad de la educación se va asentando como un mero entrenamiento repetitivo, y casi mecánico, de aquello que después se exigirá, que no son más que meros resultados descontextualizados, pero que del éxito o fracaso en estas pruebas, dependerá el reconocimiento institucional de lo que es ser un “buen profesor”.

4. La creación del gestor performativo

En esta reforma de la performatividad, el nuevo gestor asume un papel fundamental para su implementación, teniendo como principal pretensión transmitir las acciones de control en el “alma del profesor”. Para ello, la búsqueda de *outputs* predeterminados se utiliza como punto de partida para legitimar el poder. En este escenario, la dirección escolar se reconfigura con acciones de mayor control y superioridad. Dentro del Programa de calidad, las nuevas funciones de poder que se adoptan desde la dirección escolar, se han definido como “enjuiciamiento jerárquico” y “poder de decisión vertical” (Luengo y Saura, 2012b). El primero de ellos se refiere a la potestad que tiene la dirección escolar para determinar si los docentes son merecedores, o no, del incentivo económico por su contribución a la mejora de la institución. El segundo mecanismo de poder es definido de este modo porque es la dirección escolar, la que decide los criterios y objetivos para acceder a los incentivos económicos, erradicándose la colegialidad en estos asuntos tan importantes.

Estas acciones jerárquicas son ejercicios propios de la gobernabilidad e intentan imponer tecnologías de dominación a los demás y a uno mismo, conformando nuevas relaciones de subjetividad y poder (Foucault, 1998). Se modifica así la subjetivación de los sujetos por medio de prácticas totalizantes e individualizantes propias de la gobernabilidad, en consonancia con las finalidades perseguidas por la cultura performativa (Butler, 2004; Youdell, 2006). Uno de los directores de una zona vulnerable, relata la manera que inculca en el alma del docente la cultura performativa.

Por supuesto, la trato de concienciar, porque después a los centros nos comparan. Nos pueden comparar con los colegios de la zona [...] al final de curso, en la evaluación. Yo les decía: "interesa que los datos sean buenos. DC6

Con las distintas prácticas se crea las nuevas pedagogías invisibles de la gerencia (Bernstein, 1996). La función de gestión empresarial es la tecnología de control clave para reformular las políticas de los servicios públicos y su implementación fundamentalmente está basada en dos acciones. La primera de ellas hace referencia a todos los dispositivos que se desarrollan con esta cultura empresarial que reorganiza lo público (informes de rendición de cuentas, nuevas atribuciones de desempeño). Como segunda acción, destacaremos las nuevas relaciones de poder, que se fundamentan en una estructura jerárquica, en la que cada sujeto obtiene una responsabilidad propia. Estos son los procesos claves para erosionar sutilmente el profesionalismo y la ética docente. Se trata de debilitar, poco a poco, al profesional a través de la incorporación de nuevas tecnologías de control que hacen que el docente pierda poder de decisión, que son asumidas paulatinamente por la nueva gestión. Sin embargo, algunas voces críticas a esta nueva gestión educativa afirman que ha sido una práctica fracasada a nivel global, ofreciendo un rasguño de esperanza y un alto grado de optimismo, que aboga por una dirección basada en el liderazgo colaborativo (Bolívar, 2012).

Los nuevos gestores performativos actúan estratégicamente para obtener el máximo puntaje en las pruebas de evaluación de diagnóstico, ya que del resultado de las mismas dependerá el incentivo económico

Sí, los siguientes años, los profesores ya se fueron preocupando ellos mismos, por lo que fueron entrenándolos. Si fallábamos en algo, machacábamos ese contenido al análisis de los resultados. [...] Tienes que calcular muy bien, tienes que ver que es posible superarlos. Si hay un grupo muy bueno, pues le pones en las pruebas de diagnóstico un treinta y cinco por ciento, si es malo, un quince. DC6

Desde la gestión educativa, como mera función de control, por un afán constante en la superación de resultados a nivel institucional, se provoca lo que entendemos por la "usurpación de la intelectualidad docente". Con ello nos referimos a las intenciones que tiene la dirección escolar por orientar la praxis de aula hacia los contenidos mensurables en las distintas evaluaciones estandarizadas. Se impide de este modo el desarrollo de la docencia con unos fines democráticos, culturales y políticos.

5. A modo de síntesis

En este texto se han mostrado datos del análisis empírico que se ha desarrollado por medio de la realización de entrevistas en profundidad en seis centros de Educación Primaria, con la intencionalidad de exponer cómo se genera la cultura de la performatividad tras la incorporación de mecanismos de privatización encubierta en la educación pública. Los mecanismos de privatización se han podido atender con la puesta en marcha del Programa de Calidad. Esta normativa política introduce en la red escolar pública andaluza un fuerte componente economicista al correlacionar el quehacer docente con la percepción de retribuciones económicas, fundamentado en principios ideológicos mercantilistas, que dan lugar a prácticas técnico-empresariales en los docentes. De este modo se olvidan los cometidos esenciales de la escuela pública, más apegados a la formación y a la solidaridad, lo que ha originado importantes procesos de exclusión social (Luengo, 2005). Así pues, todas estas reformas educativas que tienen su origen en principios empresariales, pretenden instalar en la escuela el modelo de la

eficacia, la eficiencia y la mejora de los rendimientos escolares, con el anhelo de lograr la calidad y la excelencia educativa.

Hay dos figuras nuevas que se crean tras la implementación de la cultura de la performatividad en la escuela pública: el docente performativo y el gestor performativo. Los docentes sufren sustanciales variaciones de identidad, convirtiéndose en agentes medibles, donde va desapareciendo de su esencia la parte humanista. Para que ello ocurra, se intenta eliminar el profesionalismo docente, creando un docente mensurable, pragmático y vacío. La finalidad de estas prácticas es configurar una institución en la que cada docente logre la máxima puntuación numérica en la suma total de los resultados de su alumnado.

Con este tipo de exigencias, el profesorado se ve reconvertido en un tecnócrata, ya que su máxima preocupación es el mero resultado, olvidándose del proceso, cuestión vital para la cabal comprensión de la educación. Bernstein (1996), al analizar estos acontecimientos plantea la necesidad de caer en la cuenta de que los docentes implicados en este tipo de políticas mercantilistas están modificando, no sólo sus prácticas, sino su identidad social.

Los cambios de identidad se acentúan al comprobar el deterioro psicológico que sufre el profesorado, provocado por la ambivalencia, la duda y la incertidumbre. La cultura de la performatividad se adentra en el sentido del yo subjetivo de los actores educativos. Estimula nuevas dimensiones emocionales respecto a lo que debemos hacer y lo que realmente queremos hacer. Aunque se manifieste bajo el manto de la racionalidad y la objetividad, no deja de estar dibujada sobre estados de inestabilidad.

Para lograr la cultura de la performatividad, la escuela se consolida como una institución de control. En ella, la función de la gestión directiva entra a formar parte como elemento esencial en esta estrategia, ya que se dota del máximo poder ejecutivo para la toma de decisiones y para regular la vida interna del centro, realizando una translación en las bases del funcionamiento de lo público. Todos los sujetos docentes entran a formar parte en una dinámica de constante vigilancia por la omnipresente figura de la nueva gestión pública, ocasionando un estado de dependencia y cautividad profesional por las decisiones verticales y de enjuiciamiento jerárquico que se consolidan.

El motor que mueve las interacciones del centro es la lucha por la excelencia y el mejoramiento insistente de resultados. El paradigma de la eficiencia se asienta como verdad inmutable que da sentido a la institución. Con la suma de todas estas acciones de privatización endógena y cambios sustanciales en los sujetos se genera la cultura de la performatividad en la escuela pública, como ese ritmo institucional fundado por medio de la comparación, la evaluación y la superación constante de todos los sujetos que forman parte de ella.

Referencias

- Apple, M. (2002). *Educación "como Dios manda": Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Ball, S.J. (2003a). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, 37(15), 87-104.
- Ball, S.J. (2003b). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.

- Ball, S.J. (2007). *Education Plc: Understanding private sector participation in public sector education*. Londres: Routledge.
- Ball, S.J. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación*. Bruselas: Education International.
- Bernal, J.L. y Lorenzo, J. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 81-109.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy Symbolic Control and Identity*. Londres: Taylor and Francis.
- Bolívar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 10-33.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Aljibe.
- Boxley, S. (2003). Performativity and Capital in Schools. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1(1), 1-13.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Londres: Routledge.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *POLIS. Revista académica de la Universidad Bolivariana*, 5(13), 1-5.
- Denzin N.K. y Lincoln, Y.S. (2012). *Manual de investigación cualitativa vol. I. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Díez, E.J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *REIFOP*, 13(2), 23-38.
- Elmore, F.J. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados: el imperativo para el desarrollo profesional para educación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 7(1-2), 9-48.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad I. La voluntad del saber*. México DF: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Habermas, J. (2003). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Jessop, R. (2008). *El futuro del estado capitalista*. Madrid: Catarata.
- Junta de Andalucía (2011). *Orden de 26 de septiembre de 2011*. BOJA núm. 192.
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.
- Luengo, J. (2005). Introducción. En J. Luengo, *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación: fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea* (pp. 7-15). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Luengo, J. y Saura, G. (2012a). La gestión de resultado como mecanismo endógeno de privatización en educación. En J.C. Faraco, *XIII Congreso Nacional de Educación Comparada. Identidades culturales y educación en la sociedad mundial* (pp. 1-13). Huelva: Universidad de Huelva.
- Luengo, J. y Saura, G. (2012b). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 111-126.

- Lyotard, J.F. (1991). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Buenos Aires: Cátedra.
- Marcuse, H. (1955). *Eros and civilization: A Philosophical Inquiry into Freud*. Boston, MA: Beacon press.
- Murillo, F.J. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- OCDE (2004). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. París: OCDE.
- OCDE (2008). *Education and Training Policy Improving School Leadership*. París: OCDE.
- OCDE (2011). Autonomía y rendición de cuentas en los centros educativos: ¿están relacionadas con el rendimiento de los estudiantes? *PISA in focus*, 9, 1-4.
- Olmedo, A. y Santa Cruz, E. (2010). La dimensión exógena de la privatización del sistema educativo. El caso de Andalucía. *Akadèmia*, 1(2), 1-26.
- Perold, M., Oswald, M. y Swart, E. (2012). Care, performance and performativity: Portraits of teachers lived experiences. *Education as Change*, 16(1), 113-127.
- Perryman, J. (2006). Panoptic performativity and school inspection regimes: disciplinary mechanisms and life under special measures. *Journal of Education Policy*, 21(2), 147-161.
- Prieto, M. y Villamor, P. (2012). Libertad de elección, competencia y calidad: las políticas educativas de la Comunidad de Madrid. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 127-144.
- Robertson, S., Bonal, X. y Dale, R. (2007). El AGCS y la industria de los servicios educativos. En X. Bonal, A. Tarabini-Castellani y A. Verger, Globalización y Educación. *Textos Fundamentales* (pp.205-232). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Shore, C. y Wright, S. (1999). Audit Culture and Anthropology: Neo-Liberalism in British Higher Education. *The Journal of Anthropological Institute*, 5(4), 557-575.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Valles, M. (2007). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS.
- Woods, P. y Jeffrey, B. (2002). The Reconstruction of Primary Teachers Identities. *British Journal of Sociology in Education*, 23(1), 89-106.
- Youdell, D. (2006). Subjectivation and performative politics—Butler thinking Althusser and Foucault: intelligibility, agency and the raced—nationed—religioned subjects of education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 511-528.
- Youdell, D. (2011). *School trouble. Identity, power and politics in education*. Nueva York: Routledge.

A educação para a cidadania democrática em Angola: o papel da educação para a cidadania no bem-estar - estudo realizado com a comunidade da província de Luanda

Education for democratic citizenship in Angola: the role of education for citizenship en welfare – a study in the community of Luanda province

Amélia Cazalma*

Luis Picado**

Tomás Sola Martínez***

Ricardo Viseu Ferreira****

Pretendemos caracterizar o perfil sociodemográfico dos encarregados de educação ou pais e comunidade educativa da província de Luanda – Angola; compreendendo-se a importância atribuída à Educação para a Cidadania e os níveis de bem-estar subjetivo. Estudámos uma amostra constituída por 1156 elementos. Como instrumentos de recolha de informação utilizamos um Questionário sociodemográfico e, também, a Escala de Bem-Estar Subjetivo (EBES) de Albuquerque e Tróccoli (2004). Os resultados revelam que os pais e/ou encarregados de educação atribuem importância à educação para a cidadania, considerando o contexto familiar, a igreja e a escola como locais, potencialmente, promotores do desenvolvimento pessoal e escolar das crianças. Os resultados globais de Bem-Estar apresentam valores positivos nas duas subescalas e 4 questões (do questionário da Comunidade) estavam correlacionadas positivamente com o índice de Bem-estar - Sentimentos e Emoções e com o índice de Opinião sobre a própria vida.

Palavras-Chave: Educação, Cidadania, Bem-Estar Subjetivo.

We intend to characterize the sociodemographic profile of the responsables for education or parents and the educational community of Luanda – Angola; understanding the importance given to Education for Citizenship and the levels of subjective well-being. We studied a sample of 1156 elements. As instruments of data collection we used a sociodemographic questionnaire and the scale of Subjective Well-Being (EBE) of Albuquerque & Tróccoli (2004). The results reveal that the parents and / or guardians considered the importance of education for citizenship, considering the family context, the church and school as sites potentially promoters of personal development and school children. The analysis of overall results Wellness, positive values were found in the two subscales; emphasizing that 4 questions (the questionnaire Community) were positively correlated with the index of Wellness - Feelings and Emotions and the index of Opinion about life itself.

Keywords: Education, Citizenship, Subjective Well-Being.

*Contacto: ameliaccazalma@gmail.com

**Contacto: tsola@ugr.es

***Contacto: luis.picado@isce.pt

****Contacto: ricardviseuferreira@gmail.com

Recibido: 13 de marzo 2013

1ª Evaluación: 13 de abril 2013

2ª Evaluación: 21 de mayo 2013

Aceptado: 24 de mayo 2013

Introdução

A cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, o bem-estar, os valores da igualdade, da democracia e da justiça social (Praia, 1999). Enquanto processo educativo, a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo. A prática da cidadania constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade. O exercício da cidadania implica, por parte de cada indivíduo e daqueles com quem interage, uma tomada de consciência, cuja evolução acompanha as dinâmicas de intervenção e transformação social (Afonso, 2007; Brett, Mompoin-Gaillard e Salema, 2009; Fonseca, 2001; Praia, 1999; Rayo, 2004).

Segundo, Branco (2007), a escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania entre elas a Educação para a Saúde, que pretende dotar as crianças e os jovens de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudem a fazer opções e a tomar decisões adequadas à sua saúde e ao seu bem-estar físico, social e mental. A escola deve providenciar informações rigorosas relacionadas com a prevenção e promoção da saúde e a prevenção do risco.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), a educação deve tender ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e como tal, podemos inferir, que deverá ser construtora do pleno bem-estar. Neste sentido, a educação tende a ser vista, como um meio fundamental de proporcionar aos cidadãos a satisfação das suas necessidades para uma vida boa (Marques Pinto e Picado, 2011). Paralelamente aos desenvolvimentos históricos da herança sociológica do conceito do Bem-Estar, o estudo deste alargou-se à dimensão da saúde constituindo-se como uma dimensão positiva da mesma, com uma importância crescente em comunidades democráticas, em que se espera que as pessoas vivam as suas vidas de modo a que elas próprias se sintam preenchidas, segundo os seus próprios critérios. A atenção dada pela comunidade científica às variáveis positivas da Saúde Mental, está a ser acompanhada pela importância atribuída pela comunidade em geral. Não é surpreendente que os resultados de um inquérito alargado a estudantes universitários tenha revelado que a Satisfação com a Vida e a Felicidade foram classificadas como extremamente importantes, mais importantes que os rendimentos (Diener e Biswas-Diener, 2000).

Assim, o presente estudo resulta da emergência social que a problemática da Educação para a Cidadania, particularmente da dimensão da Educação para a Saúde, poderá assumir no desenvolvimento do bem-estar escolar e social em Angola e que tem sido considerado pelas principais organizações internacionais no âmbito das preocupações educativas (UNESCO, 2006; OECD, 2010). Segundo Silva (2009, 2011), as Conferências Internacionais sobre a Educação Pública vêm reafirmando o papel da educação como fator de promoção da paz, dos direitos humanos e da democracia e acentuam a sua vocação para a construção do bem-estar das populações e cooperação entre os povos. Esta política educativa procura basear-se na ideia da emancipação do cidadão de Paulo Freire (1975), isto é, da configuração de um perfil de personalidade capaz de agir

autónoma e conscientemente na salvaguarda dos interesses nacionais, e na luta contra qualquer espécie de dominação ou exclusão social.

No contexto particular de Angola, os enunciados, anteriormente referidos, têm sido reforçados pelos discursos de altos dirigentes, mas na prática nem sempre se refletem no quotidiano das comunidades. Segundo a nossa experiência enquanto educadores e professores, a realidade é marcada por situações que denotam a ausência da prática da educação para a cidadania, o que é confirmado pelos números de crianças de fora do sistema escolar, de analfabetos e de pessoas extremamente pobres, revelando assim o quanto há a fazer para a dignificação da pessoa em matéria de direitos humanos, em particular na salvaguarda do direito à educação e à cidadania. Na realidade, os resultados recentemente publicados pela Organização das Nações Unidas – ONU (2013) relativamente a Angola, revelam indicadores preocupantes como por exemplo: índice de desenvolvimento humano baixo (Angola ocupa o lugar 148 em 186 países avaliados estando no grupo de países com baixo desenvolvimento humano), alta taxa de abandono escolar no ensino primário (68,1%) e baixa satisfação com a qualidade da educação (apenas 40% satisfeitos). Estas preocupações são relevantes quando compreendemos a conceção atual de escola, enquanto uma instituição que desempenha um papel fundamental na adaptação e no bem-estar das populações (Tiba, 1996). É na escola que a maioria das crianças e dos jovens aprende uma diversidade de conhecimentos e competências que dificilmente poderá aprender noutros contextos e que se revelam essenciais para o seu desenvolvimento e adaptação ao longo da vida, para a adoção de comportamentos ligados à saúde e para o seu bem-estar geral (Samdal, Nutbeam, Wold, e Kannas, 1998). A escola é também um local de trabalho onde muitos profissionais passam parte das suas vidas e que pode ter um impacto profundo na saúde e bem-estar ocupacional dos professores e demais colaboradores escolares (Picado, 2013).

Face ao exposto pretendemos, assim, analisar a educação para a cidadania democrática em Angola de modo a compreendermos qual o papel da educação para a cidadania no bem-estar.

1. Fundamentação teórica

Segundo Branco (2007), a compreensão do construto de educação para a cidadania só pode ser pleno se tivermos em linha de conta as dimensões estruturantes da educação para a cidadania e deste modo para além da Educação para a Saúde, referida na introdução, importa considerar, designadamente:

- A Educação Rodoviária, que se assume como um processo de formação ao longo da vida que envolve toda a sociedade com a finalidade de promover comportamentos cívicos e mudar hábitos sociais, de forma a reduzir a sinistralidade rodoviária e assim contribuir para a melhoria da qualidade de vida das populações.
- A Educação para o Desenvolvimento, que visa a consciencialização e a compreensão das causas dos problemas do desenvolvimento e das desigualdades a nível local e mundial, num contexto de interdependência e globalização, com a finalidade de promover o direito e o dever de todas as pessoas e de todos os povos a participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável.
- A Educação para a Igualdade de Género, que visa a promoção da igualdade de direitos e deveres das alunas e dos alunos, através de uma educação livre de preconceitos e de estereótipos de género, de forma a garantir as mesmas oportunidades educativas e

opções profissionais e sociais. Este processo configura-se a partir de uma progressiva tomada de consciência da realidade vivida por alunas e alunos, tendo em conta a sua evolução histórica, na perspetiva de uma alteração de atitudes e comportamentos.

- A Educação para os Direitos Humanos, que está intimamente ligada à educação para a cidadania democrática, incidindo especialmente sobre o espectro alargado dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, em todos os aspetos da vida das pessoas, enquanto a educação para a cidadania democrática se centra, essencialmente, nos direitos e nas responsabilidades democráticos e na participação ativa nas esferas cívica, política, social, económica, jurídica e cultural da sociedade.

- A Educação Financeira, que permite aos jovens a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e capacidades fundamentais para as decisões que, no futuro, terão que tomar sobre as suas finanças pessoais, habilitando-os como consumidores, e concretamente como consumidores de produtos e serviços financeiros, a lidar com a crescente complexidade dos contextos e instrumentos financeiros, gerando um efeito multiplicador de informação e de formação junto das famílias.

- A Educação para a Segurança e Defesa Nacional, que pretende evidenciar o contributo específico dos órgãos e estruturas de defesa para a afirmação e preservação dos direitos e liberdades civis, bem como a natureza e finalidades da sua atividade em tempo de paz, e ainda contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da matriz histórica, nomeadamente como forma de consciencializar a importância do património cultural, no quadro da tradição universal de interdependência e solidariedade entre os povos do Mundo.

- A promoção do Voluntariado, que visa o envolvimento das crianças e dos jovens em atividades desta natureza, permitindo, de uma forma ativa e tão cedo quanto possível, a compreensão que a defesa de valores fundamentais como o da solidariedade, da entreajuda e do trabalho, contribui para aumentar a qualidade de vida e para impulsionar o desenvolvimento harmonioso da sociedade. A criação de uma cultura educacional baseada na defesa destes mesmos valores reforça a importância do voluntariado como meio de promoção da coesão social.

- A Educação Ambiental/Desenvolvimento Sustentável, que pretende promover um processo de consciencialização ambiental, de promoção de valores, de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, de forma a preparar os alunos para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e informada face às problemáticas ambientais atuais. Neste contexto, é importante que os alunos aprendam a utilizar o conhecimento para interpretar e avaliar a realidade envolvente, para formular e debater argumentos, para sustentar posições e opções, capacidades fundamentais para a participação ativa na tomada de decisões fundamentadas no mundo atual.

- A Dimensão Universal da Educação, que contribui para formação e envolvimento dos alunos no projeto de construção europeia, incrementando a sua participação, reforçando a proteção dos seus direitos e deveres, fortalecendo assim a identidade e os valores.

- A Educação para os Media, que pretende incentivar os alunos a utilizar e decifrar os meios de comunicação, nomeadamente o acesso e utilização das tecnologias de informação e comunicação, visando a adoção de comportamentos e atitudes adequados a uma utilização crítica e segura da Internet e das redes sociais.

- A Educação para o Empreendedorismo, que visa promover a aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes que incentivem e proporcionem o desenvolvimento de ideias, de iniciativas e de projetos, no sentido de criar, inovar ou proceder a mudanças na área de atuação de cada um perante os desafios que a sociedade coloca.

- A Educação do Consumidor, que pretende disponibilizar informação que sustente opções individuais de escolha mais criteriosas, contribuindo para comportamentos solidários e responsáveis do aluno enquanto consumidor, no contexto do sistema socioeconómico e cultural onde se articulam os direitos do indivíduo e as suas responsabilidades face ao desenvolvimento sustentável e ao bem comum.

- A Educação Intercultural, que pretende promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais. Pretende-se desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade.

- A Educação para a Saúde e a Sexualidade, que pretende dotar as crianças e os jovens de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudem a fazer opções e a tomar decisões adequadas à sua saúde e ao seu bem-estar físico, social e mental. A escola deve providenciar informações rigorosas relacionadas com a prevenção e promoção da saúde e a prevenção do risco.

Sendo estes temas transversais à sociedade, a sua inserção nas escolas e currículos requer uma abordagem transversal, tanto nas áreas disciplinares e disciplinas como em atividades e projetos com os professores encarregados de educação e comunidade educativa. Subjacente a esta conceção, está uma visão integradora das diversas áreas do saber que atravessa toda a prática educativa e que supõe, para além de uma dinâmica curricular, também uma vivência de escola, coerente e sistemática, alargada ao contexto em que esta se insere (Afonso, 2005; Branco, 2007; Conceição e Silva, 2001).

A abordagem curricular da educação para a cidadania pode assumir formas diversas, consoante as dinâmicas adotadas pelas escolas no âmbito da sua autonomia, nomeadamente através do desenvolvimento de projetos e atividades da sua iniciativa, em parceria com as famílias e entidades que intervêm neste âmbito, no quadro da relação entre a escola e a comunidade. A educação para a cidadania deve, sempre, ser desenvolvida em função das necessidades e problemas específicos da comunidade educativa, em articulação e em resposta a objetivos definidos em cada projeto educativo. Assim, no contexto específico de Angola e na província de Luanda destacamos, entre as diversas dimensões da educação para a cidadania, a importância da dimensão da Educação para a Saúde e mais particularmente do bem-estar. A prevenção e a promoção da saúde são reconhecidas pela comunidade científica e pela sociedade em geral como domínios fundamentais e emergentes quer na intervenção quer na investigação. Os projetos desenvolvidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS), pelo *National Institute of Mental Health dos Estados Unidos* (NIMH), e pela União Europeia (UE) são apenas alguns exemplos (Moreira, Melo, Lima, Pires Crusellas, 2005).

Machado (1997), refere que educar para a cidadania significa proporcionar às pessoas instrumentos para uma participação plena, motivada e competente, conjugando interesses pessoais e sociais. Segundo Sousa Santos (2000) a noção de cidadania inclui as relações sociais de obrigações e responsabilidades políticas e jurídicas entre os indivíduos

e o estado, assim como a relação horizontal de responsabilização, solidariedade e obrigação mútuas entre cidadãos traduzidas pelas ideias-forças de reciprocidades e participação. Destacamos, também, a definição de Giroux (1993:21), um vocábulo como cidadania “não possui nenhuma importância transcendental fora das experiências e práticas sociais vividas pelos indivíduos que constituem as diversas formas da vida pública”.

Na Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, é consagrado, entre outros direitos, o direito à educação, designadamente no artigo 26:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve tender ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. Deve favorecer a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos...

Na realidade o direito à educação é anunciado numa série de recomendações e diretivas de organizações internacionais como a Convenção Europeia dos Direitos do Homem (1950), a Convenção contra a Discriminação no Domínio da Educação (1960), a Carta Social Europeia (1961), o Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), a Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação e a Educação Relativa aos Direitos do Homem e às Liberdades Fundamentais (UNESCO, 1974), a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) e a Declaração sobre a Educação para a Paz, Direitos Humanos e Democracia (1995), nos quais se alargam e aprofundam as obrigações dos Estados com respeito ao direito à educação e impõem condições para que a educação para os direitos humanos possa ser uma preocupação inscrita nas políticas educativas nacionais. Neste sentido, o Artigo 15 da lei Constitucional angolana, de 1991 consagra a obrigação do Estado na promoção do “desenvolvimento de uma educação ao serviço de povo” e no Artigo 36, está consignado que “o Estado promove o acesso de todos os cidadãos à instrução, à cultura e ao desporto” e que “todos os cidadãos são iguais perante a lei e gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres” (Artigo 21). A Constituição da República de Angola (2010) consagra no seu capítulo 21, “Tarefas Fundamentais do Estado”, na alínea h) o seguinte: Promover a igualdade de direitos e oportunidades entre os angolanos, sem preconceitos de origem, raça, filiação, partidária, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; enquanto na alínea k) promove a igualdade entre o homem e a mulher.

A educação ao tender ao pleno desenvolvimento da personalidade humana deverá ser construtora do pleno bem-estar, constituindo-se como um meio fundamental de proporcionar aos cidadãos a satisfação das suas necessidades para uma vida boa (Marques Pinto e Picado, 2011). O estudo do Bem-Estar Subjetivo (BES) busca compreender a avaliação que as pessoas fazem das suas vidas (Albuquerque e Tróccoli, 2004). A investigação tem demonstrado que Bem-Estar Subjetivo é um construto que também sofre influência cultural, embora a hereditariedade possa responder por cerca de 52% da variância no BES (Lykken e Tellegen, 1996). As pesquisas revelam elevadas diferenças entre nações com relação ao BES em função dos níveis de rendimento de cada nação (Diener, Diener e Diener, 1995). Níveis de felicidade mais elevados foram observados por Schyns (1998) em culturas individualistas, no entanto, estes dados não

foram replicados. Infelizmente, muitos estudos transculturais não são passíveis de replicação, provavelmente devido ao número reduzido de nações envolvidas e à falta de medidas longitudinais. No entanto, as amostras recolhidas em nações pobres revelam scores médios de BES ou até mesmo abaixo do ponto neutro (Albuquerque e Tróccoli, 2004).

As primeiras pesquisas sobre o BES foram predominantemente americanas e com o passar dos anos alargaram-se a outros contextos, emergindo novos instrumentos de medida, construídos a partir de características da cultura avaliada e, portanto, adaptados à população investigada (Albuquerque e Tróccoli, 2004). É possível que a carência de pesquisa empírica nessa área, em Angola, se deva também à falta de instrumentos de medida adequados a essa cultura.

O BES apresenta três características estruturantes: a subjetividade, medidas positivas e uma avaliação global (Diener, 1984). Quanto à primeira característica, podemos compreender que o BES é uma experiência interna de cada indivíduo. Consequentemente, as condições externas objetivas (por exemplo: saúde, conforto, virtude ou riqueza) podem ser vistas como influências potenciais no BES, mas não devem fazer parte das suas definições. Relativamente à segunda característica, expressar aspetos positivos, não implica exatamente a ausência de fatores negativos, mas sim a predominância dos afetos positivos sobre os afetos negativos. A terceira característica, significa que o BES inclui uma avaliação global dos diversos aspetos da vida de uma pessoa (Albuquerque e Tróccoli, 2004).

Destacamos, também, que nos últimos anos, aumentou o interesse na utilização de dados subjetivos para a aferição do bem-estar (Seligman e Csikszentmihalyi, 2000) e do progresso humano e para a definição das políticas públicas. Por exemplo, o Governo do Reino Unido comprometeu-se a estudar o recurso a indicadores subjetivos de bem-estar, tal como sugerido por Stiglitz, Sen e Fitoussi (2009). O Butão integrou os sub-indicadores que compõem o Índice de Felicidade Nacional Bruto em todas as suas medidas de política pública. Estes dados podem complementar, embora não substituir os dados objetivos. Kahneman e Krueger (2006) fazem assentar a base analítica da aferição do bem-estar subjetivo no facto de, frequentemente, os indivíduos se afastarem do padrão da “racionalidade económica”. Fazer escolhas incoerentes, não atualizar crenças à luz de novas informações, desistir de transações lucrativas: todos estes comportamentos violam o pressuposto da racionalidade, que subjaz à tradução dos comportamentos observados na teoria económica das preferências reveladas. Se o vínculo presumido entre os dados observados e as preferências reais for ténue, a defesa da utilização exclusiva de dados objetivos fica abalada, reforçando a fundamentação o recurso também a dados subjetivos. Stiglitz, Sen e Fitoussi (2009) adotam o bem-estar subjetivo como uma das suas três abordagens conceptuais para medir a qualidade de vida. Advogam que aquela apresenta uma relação mais sólida com a tradição utilitarista, suscitando igualmente maior interesse.

Face ao considerado pretendemos, assim, caracterizar uma amostra de pais e encarregados de educação, bem como de elementos da comunidade, relativamente a dados sócio-demográficos, importância e valorização da Educação para a Cidadania, assim como a participação e envolvimento da família nas atividades educativas, explorando as relações entre as variáveis. Esta aferição é muito relevante no contexto Angolano dada a escassez de dados existentes conforme pode ser confirmado no Relatório de Desenvolvimento Humano da ONU (2013). Seguidamente, como foco principal do nosso trabalho, analisámos os níveis de bem-estar e evolução das atitudes

relacionadas com sentimentos, emoções e a opinião sobre a própria vida. De facto, desconhecem-se estudos desta índole realizados em contexto Angolano pelo que este trabalho constitui uma primeira tentativa de compreensão desta realidade.

2. População e métodos

Estudámos uma amostra aleatória simples, correspondendo a 1.156 elementos, divididos da seguinte forma: 578 pais e encarregados de educação e 578 elementos da comunidade. Como instrumentos de recolha de informação utilizamos: A) Questionário aos pais e encarregados de educação, composto pela caracterização pessoal (idade, género, grau de escolaridade, profissão, estado civil), por quatro questões de reflexão pessoal sobre a Educação para a Cidadania (através de uma escala de mínimo, médio e máximo), por duas questões de opinião pessoal sobre a relação família / escola (através de uma escala de tipo *Likert* de 1 - excelente a 5 - insuficiente), e por nove questões de opinião pessoal sobre a relação professores / escola, através de uma escala de concordância, de tipo *likert*, de 4 pontos (1 - totalmente de acordo a 4 - discordo); B) Questionário para a comunidade, composto pela caracterização pessoal (idade, género, grau de escolaridade, profissão e estado civil) e por catorze questões de reflexão pessoal sobre a Educação para a Cidadania em contexto escolar; C) Escala de Bem-Estar Subjectivo (EBES) de Albuquerque A. S. e Tróccoli B. T. (2004). Trata-se de uma versão traduzida para Português e adaptada para a população brasileira. A EBES contempla a SUB-ESCALA 1, composta por quarenta e sete adjetivos para descrever diferentes sentimentos e emoções, às quais os inquiridos deram resposta através da escala tipo *Likert* de 5 pontos (1 - nem um pouco a 5 - extremamente) e a SUB-ESCALA 2, composta por quinze frases, sobre a própria vida dos inquiridos, para as quais se solicitou que formulassem a sua opinião através de uma escala de concordância, de tipo *Likert*, de 5 pontos (1 - discordo plenamente a 5 - concordo plenamente). A EBES mensura os três maiores componentes do bem-estar subjetivo definidos na literatura: satisfação com a vida, afeto positivo e afeto negativo. A BES apresenta boas qualidades métricas, análise dos componentes principais e a análise fatorial (extração dos eixos principais - PAF e rotação oblíqua) revelaram os três fatores esperados: afeto positivo (21 itens, explicando 24,3% da variância, $\alpha=0,95$); afeto negativo (26 itens, 24,9% da variância, $\alpha=0,95$) e satisfação-insatisfação com a vida (15 itens, 21,9% da variância, $\alpha=0,90$). Juntos, os três fatores explicaram 44,1 % da variância total do construto. Os 69 itens da EBES foram analisados pela Teoria de Resposta ao Item (TRI). Os resultados demonstraram validade de construto da EBES (Albuquerque e Tróccoli, 2004).

Foi obtido, para todos os questionários, o consentimento informado para participar, com garantia de confidencialidade e anonimato das respostas dadas.

Os inquéritos por questionário foram aplicados e recolhidos no Complexo Escolar de Santana, na Escola Portuguesa de Luanda, no Centro Escolar João Henrique Pestalozzi, no Instituto Médio Normal de Educação Irmãos Maristas, no Colégio Carmen, na Universidade Agostinho Neto, nos Ministérios da Educação, da Família e Promoção da Mulher, no do Interior, no do Turismo, no do Planeamento, na Faculdade de Ciências, no Projecto Social Casa de Caminho André Luís, no Hospital Sagrada Esperança e na Clínica Dr. Agostinho Neto.

Foi realizada uma análise descritiva das variáveis de interesse, seguida de um estudo inferencial, em que foi utilizado o teste não paramétrico *Mann-Whitney*, de acordo com

as condições de aplicabilidade. Para estudar a relação linear entre algumas variáveis, recorreremos ao coeficiente de correlação de Spearman. Para a subescala de Bem Estar Subjectivo, relacionada com sentimentos e emoções, foi realizada uma análise factorial exploratória, de componentes principais e avaliada a respectiva consistência interna, através do coeficiente *alpha* de Cronbach. O nível de significância utilizado em toda a análise foi de $\alpha = 0,05$, sendo esta análise realizada com recurso ao programa estatístico PASW SPSS, da IBM, versão 20.

3. Resultados

As características sócio-demográficas da amostra dos inquiridos (pais/encarregados de educação e comunidade), encontram-se descritas na tabela 1. Podemos verificar que a média de idades dos pais/encarregados de educação (33,95 anos) é superior aos da comunidade (30,33 anos). Relativamente à idade mínima e máxima dos inquiridos, tanto o primeiro como o segundo grupo, encontram-se entre os 15 e os 74 anos.

O género masculino é o mais representativo no grupo dos pais/encarregados de educação (58,7%) e igualmente no grupo de inquiridos da comunidade (55,4%). Quanto ao grau de escolaridade, o nível que mais se destaca nos dois grupos é o do 2º ciclo (10ª a 13ª classe), na ordem dos 33%, seguido do nível de licenciatura, na ordem dos 30%.

A área da educação é a que reuniu a maior fatia de inquiridos, com cerca de 34% de opiniões. O funcionalismo público também detém um número considerável de inquiridos (17,6% na amostra dos pais e 15,9% na amostra da comunidade).

Por último, podemos verificar (tabela 1) que a maioria dos inquiridos são solteiro(a)s, sendo a opinião de 54,5% do grupo dos pais e 62,6% do grupo da comunidade.

Tabela 1 – Caracterização sócio-demográfica dos inquiridos

	PAIS / ENC. EDUCAÇÃO N = 578	COMUNIDADE N = 578
Idade		
Média (Desvio padrão)	33,95 (11,17)	30,33 (10,95)
Mínimo – máximo	16 – 74	15 – 74
	n (%)	n (%)
Género		
Masculino	339 (58,7)	320 (55,4)
Feminino	239 (41,3)	258 (44,6)
Grau de escolaridade		
1º Nível (até 6ª classe)	45 (7,8)	12 (2,1)
1º Ciclo (7ª a 9ª classes)	84 (14,5)	20 (3,5)
2º Ciclo (10ª a 13ª classe)	195 (33,7)	200 (34,6)
Bacharelato	58 (10,0)	107 (18,5)
Licenciatura	161 (27,9)	185 (32,0)
Mestrado	12 (2,1)	15 (2,6)
Doutoramento	10 (1,7)	2 (,3)
Outro	13 (2,3)	37 (6,4)

Tabela 1 – Caracterização sócio-demográfica dos inquiridos. Continuassem

	PAIS / ENC. EDUCAÇÃO N = 578	COMUNIDADE N = 578
Profissão		
Profissional conta de outrem	35 (6,1)	77 (13,3)
Profissional conta própria	26 (4,5)	26 (4,5)
Não legalizado	9 (1,6)	13 (2,2)
Agricultura	5 (,9)	1 (,2)
Saúde	45 (7,8)	33 (5,7)
Educação	200 (34,6)	197 (34,1)
Militar / Polícia	33 (5,7)	21 (3,6)
Funcionário Público	102 (17,6)	92 (15,9)
Comércio	14 (2,4)	1 (,2)
Indústria	14 (2,4)	6 (1,0)
Doméstica	53 (9,2)	8 (1,4)
Outro	42 (7,2)	103 (17,8)
Estado Civil		
Solteiro(a)	315 (54,5)	362 (62,6)
Casado(a)	135 (23,4)	166 (28,7)
União de Facto	88 (15,2)	28 (4,8)
Divorciado(a)	16 (2,8)	14 (2,4)
Viúvo(a)	24 (4,3)	8 (1,5)

Fonte: Elaboração própria

Relativamente às questões solicitadas no questionário sobre a educação para a cidadania (tabela 2), devemos destacar que os pais e encarregados de educação dão muita importância (68,2%) ao contexto familiar e escolar, com o objectivo do desenvolvimento pessoal e escolar das crianças.

Tabela 2 – Avaliação das questões sobre a educação para a cidadania (N = 578)

QUESTÕES	MÁXIMO		MÉDIO		MÍNIMO	
	n	%	n	%	N	%
Importância que atribui a Educação para a Cidadania, no contexto familiar e escolar, para o desenvolvimento pessoal e social da criança	394	68,2	151	26,1	33	5,7
Valorização e esforço da família no sentido da formação de valores pessoais e sociais	340	58,8	193	33,4	45	7,8
Valorização e esforço da escola no sentido da promoção do desenvolvimento da educação para a cidadania do educando	300	51,9	217	37,5	61	10,6

Fonte: Elaboração própria

No que respeita à influência que as instituições e grupos detêm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando, podemos constatar através do gráfico 1, que os pais e encarregados de educação são da opinião que a família (62,1%), a igreja (60,7%) e a escola (60,4%) são as instituições/grupos que mais influenciam a educação dos direitos humanos.

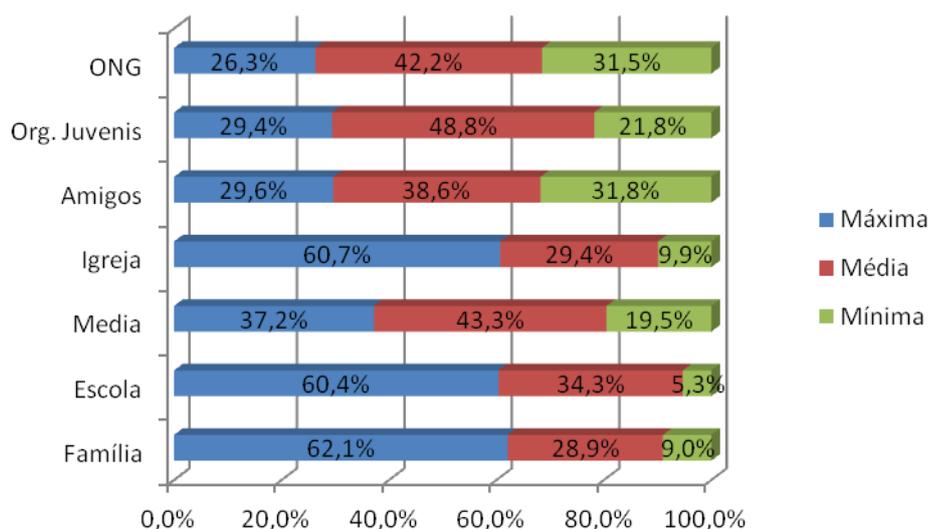


Gráfico 1. Influência das instituições na educação dos inquiridos

Fonte: Elaboração própria

Neste sentido, do ponto de vista da relação família / escola, cerca de 30,3% dos pais / encarregados de educação afirmaram que a família tinha uma excelente participação e envolvimento nas actividades educativas propostas pela escola / professor. Em relação à participação e envolvimento da família nas acções de orientação e acompanhamento dos educandos, a classificação “muito bom” foi a escala mais significativa, sendo de realçar que 35,8% referiu que essa participação era “regular” ou “insuficiente”.

De seguida, através de uma escala de concordância, procurámos analisar a relação professor / aluno, sendo de destacar que 94,9% dos inquiridos “concordam” ou estão “totalmente de acordo” com o dever que os professores têm na promoção do desenvolvimento em educação para a cidadania, 97,6% são da opinião de que devem promover, para os alunos, bons exemplos de educação para a cidadania, 91,3% dizem que se deve promover, na sala de aula, a prática da educação para a cidadania.

Quando se questionaram os pais, acerca da promoção que os professores devem fazer, na sala de aula, em termos de valores da comunidade, cerca de 83,4% afirmaram estar de “acordo” ou “totalmente de acordo”. Curiosa foi a resposta dada pelo mesmo grupo à questão se na maior parte dos casos, os professores de hoje são bons exemplos para os alunos, em que apenas 10% afirmou estar “totalmente de acordo”.

Relativamente à atitude da escola actual face à Educação para a Cidadania, verificámos que 57,8% dos pais manifestaram estar de acordo com o facto da escola ter um efeito positivo no comportamento moral e cívico do educando, cerca de 58% também afirmou estar de acordo com o facto da escola ajudar os alunos a reflectir claramente sobre o que está certo e errado. Por último, 43,2% está de acordo com o facto da escola não estar a fazer muito em relação à educação para a cidadania.

Foram formuladas 14 frases, para o grupo inquirido da comunidade, sobre o tema da Educação para a Cidadania, tendo-se verificado que 91,5% dos respondentes manifestou estar de acordo com o facto dos “professores deverem ter formação para melhor transmitir os conceitos e a prática de educação para a cidadania”, enquanto 98,5% dos mesmos também afirmaram estar de acordo com a frase “o Bem Estar facilita o Processo de Ensino e Aprendizagem”.

Posteriormente, a partir destas 14 frases, foi criado um índice de Educação para a Cidadania, por forma a poderem ser averiguadas as possíveis diferenças para o referido índice, no que respeita ao género dos inquiridos. Assim, apesar de estamos perante uma variável dicotómica, não pôde ser utilizado o teste paramétrico t-student, dado que não foi cumprida a condição de aplicabilidade de ajustamento à distribuição normal (teste de Kolmogorov-Smirnov, com $p < ,05$). Foi assim, em alternativa, utilizado o teste não paramétrico de Mann-Whitney, tendo-se concluído que existem diferenças estatisticamente significativas entre o género masculino e feminino, relativamente ao Índice de Educação para a Cidadania,

$$(Mann - Whitney U = 34113,5; z = -3,611; valor p = ,000).$$

De facto, os géneros apresentam médias de ordenações de índice de Educação heterogéneos (267,10 nos homens e 317,28 nas mulheres). O mesmo se observa na gráfico 2, podendo concluir-se assim, que o género influencia o índice de Educação para a Cidadania.

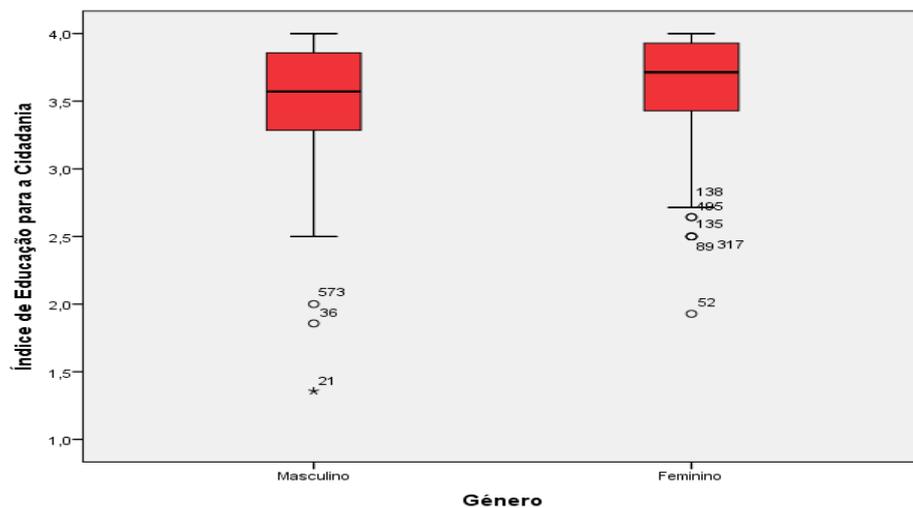


Gráfico 2. Diagrama de Extremos e Quartis para o Índice de Educação, segundo o Género

Fonte: Elaboração própria

Efetuámos uma avaliação das relações existentes entre as variáveis Índice, com a Idade (Coeficiente de Pearson) e o Grau de Escolaridade (Coeficiente de Spearman), por forma a averiguar se a opinião dos inquiridos, segundo o Índice, evolui favorável ou desfavoravelmente com o aumento da idade ou do grau de escolaridade. Assim, verificou-se existir uma relação moderada e directa (figura 3) entre o Índice e a idade ($r(578) = ,139, p = ,001$), assim como entre o Índice e o grau de escolaridade ($\rho(578) = ,129; p = ,002$). Podemos concluir que o nível de concordância aumenta com o aumento da idade e do grau de escolaridade.

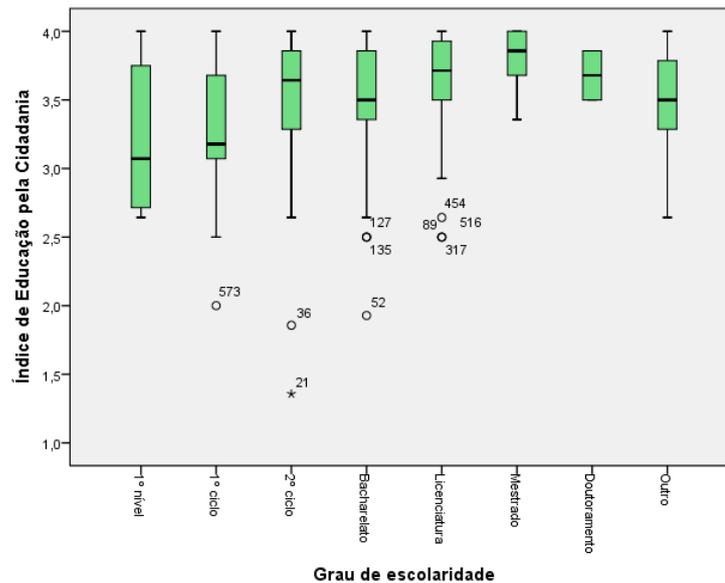


Gráfico 3. Distribuição do índice, segundo o grau de escolaridade
 Fonte: Elaboração própria

Foi, também, analisada uma escala de Bem Estar Subjectivo, através de dois questionários (amostra de 522 inquiridos, cada), em que na primeira subescala se descreveram sentimentos e emoções, e na segunda subescala as opiniões que os inquiridos tinham sobre a sua própria vida.

Para esta primeira subescala foi efectuada uma análise factorial exploratória, tendo-se obtido um valor de KMO de, 90 o que indica estarmos perante uma excelente análise de componentes principais. Constatou-se ainda existir significância estatística (através do Teste de Bartlett), em termos de correlação, dos 47 itens em análise na presente subescala ($\chi^2 = 11076,65; p < ,001$).

A Análise de Componentes Principais, foi de seguida aplicada, com recurso ao processo de rotação de Varimax, tendo-se constatado que aproximadamente 50% do total da variância pode ser explicada através de 6 dimensões. Idêntica análise poderá ser realizada quando observados os valores próprios superiores a 1. Assim, e da análise efetuada conclui-se que os 47 itens iniciais poderão ser reduzidos para 6 componentes principais, sem perda de significância estatística.

Na tabela 3, podemos observar que o total da subescala apresentou uma consistência interna bastante boa (Alpha de Cronbach de 0,86), tendo as 6 dimensões obtido valores entre 0,51 e 0,93, indicando igualmente uma assinalável correlação entre os itens que compõem cada dimensão.

Tabela 3 – Avaliação das questões sobre a sub escala de Bem Estar – Sentimentos e Emoções (N = 522)

DIMENSÕES (PONDERAÇÕES MAIS ELEVADAS)	VALOR PRÓPRIO	VARIÂNCIA (%)	ALPHA DE CRONBACH
Abatido (,768) / Triste (,762)	8,858	18,847	,93
Animado (,715) / Alegre (,699)	4,050	8,616	,85
Dinâmico (,716) / Atento (,645)	3,754	7,986	,79
Estimulado (,714) / Inspirado (,667)	2,881	6,129	,74
Ansioso (,654) / Impaciente (,489)	2,087	4,440	,57
Alarmado (,555) / Entendiado (,554)	1,811	3,854	,51

Fonte: Elaboração própria

Seguindo o mesmo processo da primeira subescala, também nesta foi efetuada para a segunda subescala uma análise fatorial exploratória, tendo-se obtido um valor de KMO de, 820. Ou seja, podemos avançar para uma boa análise de componentes principais. Verificou-se igualmente a existência de correlação entre os 15 itens que constituem esta subescala ($\chi^2 = 2200,339$; $p < ,001$).

Depois de aplicado o processo de rotação de Varimax, constatou-se que 52,26% do total da variância pode ser explicada através de 3 dimensões. Ou seja, os 15 itens iniciais podem ser reduzidos para 3 componentes principais, sem perda de significância estatística.

Na tabela 4, podemos observar que o total da subescala apresentou uma boa consistência interna (Alpha de Cronbach de 0,74), tendo as 3 dimensões obtido valores de 0,76, 0,75 e 0,65 indicando igualmente uma assinalável correlação entre os itens que compõem cada dimensão.

Tabela 4 – Avaliação das questões sobre a sub escala de Bem Estar – Opiniões sobre a própria vida (N = 522)

DIMENSÕES (PONDERAÇÃO MAIS ELEVADA)	VALOR PRÓPRIO	VARIÂNCIA (%)	ALPHA DE CRONBACH
Minha vida poderia estar melhor (,743)	3,059	20,395	,75
Tenho conseguido tudo o que esperava da vida (,745)	2,522	16,815	,76
Tenho aproveitado as oportunidades da vida (,734)	2,258	15,051	,65

Fonte: Elaboração própria

Quanto à avaliação dos resultados globais de Bem-Estar foram encontrados valores positivos na nossa amostra (Ver tabela 5).

Tabela 5 – Avaliação Global das Escalas de Bem Estar

ITENS	ESCALAS DE BEM ESTAR	
	SENTIMENTOS E EMOÇÕES ⁽¹⁾	OPINIÃO DA VIDA ACTUAL ⁽²⁾
Positivos	3,22	3,31
Negativos	3,04	2,86
Média	3,13	3,08

Fonte: Elaboração própria.

(1) Pontuação de 1 – Nem um pouco a 5 – Extremamente.

(2) Pontuação de 1 – Discordo Plenamente a 5 – Concordo Plenamente

Na primeira Escala de Bem Estar (47 itens), fizemos uma avaliação dos itens positivos e dos itens negativos, constatando que globalmente revelaram uma pontuação métrica de 3,13 pontos (média, numa escala de 1 a 5), indicando que nesta escala de Sentimentos e Emoções, os inquiridos se situaram entre o "moderadamente" e o "bastante".

Relativamente à segunda Escala de Bem Estar (15 itens), obteve-se uma pontuação métrica de 3,08 pontos (média, numa escala de 1 a 5), indicando que nesta escala, que avalia a opinião dos inquiridos sobre o seu estado de vida actual, os mesmos se situam entre a resposta "não sei" e o "concordo".

Quanto aos itens mais pontuados em cada uma das subescalas constatamos, em relação à primeira, que se destacaram os sentimentos "Decidido" com 68,6% de concordância, e "Atento" com 63,6% de concordância. De acordo com uma análise mais detalhada das respostas recolhidas, podemos concluir que os itens 'Decidido' foi o que reuniu maior consenso, ao nível dos Sentimentos e Emoções, com um valor médio de 3.68 (numa escala de Likert, de 1 a 5 pontos) e um desvio padrão de 1.118. O item 'Activo' foi o segundo seleccionado para caracterizar esta sub escala de Bem Estar, com um valor médio de 3.58 e um desvio padrão de 1.029. Relativamente às qualidades menos salientadas, por parte dos nossos inquiridos, de realçar o item 'Amedrontado', com um valor médio de apenas 1.60 e desvio padrão de .997 e o item 'Agressivo' com um valor médio de 1.51 e desvio padrão de .892.

Relativamente à segunda subescala (opiniões sobre a própria vida), de realçar as opiniões "Gosto da minha vida...e..." (79,1%), "Avalio a minha vida de forma positiva" (78,8%), "Considero-me uma pessoa feliz" (77,6%) e "Tenho aproveitado as oportunidades da vida" (68,6%), como as mais significativas. Analisando individualmente os 15 itens que constituem esta subescala, podemos concluir que as 'Minhas condições de vida são muito boas' reúnem um valor médio de 4 - concordo (numa escala de Likert de 5 pontos) com desvio padrão de 1,071, seguido do item 'A minha vida está de acordo com o que desejo para mim' com um valor médio de 3,94 e um desvio padrão de 1,043. De realçar que o item que obteve a maior discordância, por parte dos inquiridos foi 'Tenho mais momentos de tristeza do que de alegria na minha vida', com um valor médio de 1,95 e desvio padrão de 1,063.

Por último, analisamos a correlação entre as questões de Educação para a Cidadania e os Índices de Bem Estar.

Tabela 6 – Coeficiente de correlação de Spearman entre questões de Educação para a Cidadania e os Índices de Bem Estar.

	ÍNDICE EBES1 SENTIMENTOS E EMOÇÕES		ÍNDICE EBES2 OPINIÃO SOBRE A VIDA PRÓPRIA	
	rho	P	Rho	p
Os Professores devem ter formação para melhor transmitir os conceitos e a prática de educação para a Cidadania	.107*	.014		
A Comunidade Académica deve ser transmitida conhecimentos sobre a Educação para a Cidadania			.093*	.033
A Educação para a Cidadania é expressão do Amor			.124**	.005
A Educação para a Cidadania promove a responsabilidade social e individual			.091*	.039

Fonte: Elaboração própria

*correlação significativa ao nível de .05

**correlação significativa ao nível de .01

Como podemos observar na tabela, apenas para 4 questões (do questionário da Comunidade), verificou-se existir correlação positiva estatisticamente significativas, com o índice de Bem Estar - Sentimentos e Emoções, e o índice de Opinião sobre a própria vida.

4. Discussão dos resultados

A estatística descritiva dos resultados relativa às características sócio demográficas da amostra contribuiu para começarmos a esboçar o perfil dos pais/encarregados de educação e comunidade em Angola. Destacamos que estes dados são especialmente importantes no contexto Angolano, dado que não existem estudos com caracterizações atualizadas. Assim, verificamos que os pais/encarregados de educação são maioritariamente do género masculino, solteiros, apresentam uma média de idade ligeiramente superior à da comunidade, são detentores de grau de escolaridade médio (2º ciclo - 10ª a 13ª classe) e de licenciatura, trabalham na função pública e na área da educação. Estes dados confirmam, por exemplo, a ocorrência de um nível de escolaridade baixo e vão ao encontro dos resultados publicados pela ONU (2013).

Relativamente à importância da educação para a cidadania, enfatizamos que os pais e encarregados de educação lhe atribuem muita importância, considerando o contexto familiar, a igreja e a escola como locais promotores do desenvolvimento pessoal e escolar das crianças mediante uma educação para os direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico. Estes resultados vão ao encontro do definido pelos organismos internacionais (UNESCO, 2006 e OCDE, 2012), pela Constituição da República de Angola (2010) e por diversos autores (Silva, 2009, 2011; Sousa Santos, 2000) que relevam o papel central da educação para a cidadania. No âmbito da nossa reflexão, os pais e encarregados de educação, dão maior importância as famílias, igrejas e escola, dados que essas Instituições enfatizam o melhoramento, a solidariedade, a procura do mundo melhor onde todos possam ter oportunidades, direitos e deveres iguais. A menos que as pessoas possam participar significativamente nos acontecimentos e processos que moldam as suas vidas, as vias de desenvolvimento humano no plano nacional não serão nem desejáveis nem sustentáveis. As pessoas devem poder influenciar as decisões políticas e os resultados — e os jovens em particular, devem poder ter a expectativa de maiores oportunidades económicas e de participação e responsabilização políticas (ONU, 2013).

Destacamos, também, que aos pais e encarregados de educação consideram que os professores e a escola de hoje ainda não desempenham o papel de modelo de cidadania e que a comunidade considera importante que os professores tenham formação para melhor transmitir os conceitos e a prática de educação para a cidadania. Desconhecendo-se a este nível estudos realizados com populações específicas de professores Angolanos não deixamos de relevar que esta constatação parece ser congruente com a nossa experiência e sensibilidade em contextos angolanos de educação. Refira-se, também, que estes resultados podem ser compreendidos no âmbito do relatório da ONU (2013) que revela que apenas 40% dos Angolanos estão satisfeitos com a educação. De destacar, igualmente, que os pais e encarregados de educação consideram que o Bem-Estar facilita o Processo de Ensino e Aprendizagem, o que vai ao encontro da importância reconhecida pela comunidade científica ao uso de pedagogias promotoras de um clima emocional positivo e facilitador de interações e espaços de aprendizagem (Marque Pinto

e Picado, 2011). Na verdade, o clima da sala de aula deve ser promotor de bem-estar sendo construído a partir de uma dimensão afetiva-relacional promotora de significado, participação, bem-estar, respeito, autoconfiança, sentimentos gerados no encontro entre as crianças, os professores e a escola. Um clima emocional proporcionador de bem-estar e com impacto nos processos de aprendizagem é resultante de características psicológicas e sociais da sala de aula, estando relacionado com características e comportamentos de professores, alunos, da interação entre estes e, como consequência, a dinâmica da aula é única e particular destes elementos (Rodríguez, 2004).

Quanto à análise dos resultados globais de Bem-Estar foram encontrados valores positivos na nossa amostra, designadamente: primeira Escala de Bem Estar (média, numa escala de 1 a 5) e segunda Escala de Bem Estar (média, numa escala de 1 a 5). Estes dados, devem ser compreendidos e relevados no contexto Angolano, dado que as pesquisas efetuadas relativamente ao bem-estar a nível transcultural não são conclusivas e passíveis de replicação, provavelmente devido ao número reduzido de nações envolvidas e à falta de medidas longitudinais (Diener, e Diener, 1995). A investigação revela, inclusivamente, que temos inclusive países pobres e infelizes, como Chade, pobres e felizes como Moçambique, ricos e felizes, como a Dinamarca e ricos e infelizes como Portugal (Batista, 2012). Como referimos na introdução, apesar de nos últimos anos ter aumentado o interesse na utilização de dados subjetivos para a aferição do bem-estar e do progresso humano e para a definição das políticas públicas, as medidas subjetivas não estão isentas de escolhos. São, por natureza, ordinais e, geralmente, não constituem indicadores comparáveis entre países e culturas, nem são fidedignas ao longo do tempo. No entanto, estes indicadores - devidamente medidos e usados com precaução - podem complementar com utilidade os dados objetivos destinados a definir as políticas educativas, sobretudo a nível nacional.

Por fim, relevamos que a análise à correlação entre as questões de Educação para a Cidadania e os Índices de Bem Estar revelaram que 4 questões (do questionário da Comunidade) estavam correlacionadas positivamente com o índice de Bem Estar Sentimentos e Emoções, e o índice de Opinião sobre a própria vida. Assim, as pessoas que acreditam que os Professores devem ter formação para melhor transmitir os conceitos e a prática de educação para a Cidadania, que a Comunidade Académica deve ser transmitida conhecimentos sobre a Educação para a Cidadania, que a Educação para a Cidadania é expressão do Amor e que Educação para a Cidadania promove a responsabilidade social e individual revelam níveis de bem-estar. Estes dados são muito importantes quando considerados no âmbito da investigação realizada sobre o bem-estar e podem, potencialmente, ser enquadradas nos propósitos potenciadores de bem-estar, designadamente na importância de vivermos com otimismo, com sentido e projeto (Lyubomirsky, 2008). Os sujeitos do presente estudo parecem, potencialmente, desenvolver um pensamento otimista, revelando uma expectativa positiva generalizada relativamente uma determinada maneira de ver (pro exemplo ao valorizarem a educação para a cidadania) que contribui para experienciar níveis elevados de bem estar. A investigação tem demonstrado que os otimistas interpretam as adversidades como temporárias, isto é, pensam que o que é mau nem sempre vai continuar a ser assim. Pensam também, que as adversidades são passíveis de modificação e que se implicarem, conseguem modificar a situação. Finalmente, os otimistas também se caracterizam pela determinação ousada e pela crença em determinadas etapas que devem ser seguidas para que os objetivos sejam cumpridos (Seligman e Csikszentmihalyi, 2000). Complementarmente os otimistas são comprometidos com objetivos e projetos, a investigação tem demonstrado de modo sustentado que as características fundamentais

dos objetivos de vida, com vista à promoção do bem-estar, devem incluir qualidades como: serem intrínsecos, autênticos, orientados para a aproximação, harmoniosos, baseados em atividade e flexíveis (Batista, 2012).

5. Conclusões

A Educação para a Cidadania, assume uma particular importância enquanto opção estratégica implementada “com vista a educar cidadãos atentos e responsáveis, receptivos a outras culturas, capazes de apreciar o valor da liberdade, respeitadores da dignidade e diferenças humanas e capazes de impedir conflitos ou resolvê-los pela não-violência” conforme defendido na Declaração sobre a Educação para a Paz, Direitos e Democracia. O Bem - Estar, é o elemento subjetivo e essencial na avaliação da qualidade de vida de um indivíduo ou de um grupo, pois os indicadores sociais por si só não seriam capazes de defini-la já que as pessoas reagem diferentemente a circunstâncias semelhantes.

No presente estudo analisou-se o papel da educação para a cidadania no Bem-Estar, sendo que para tal a investigação foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e documental, entrevistas, bem como a aplicação de questionários. Elaborou-se uma caracterização da amostra de pais e encarregados de educação, assim como elementos da comunidade. Foi bastante importante analisar de perto, a participação e o envolvimento das diversas famílias/comunidades nas atividades educativas vigentes, apesar de grandes dificuldades encontradas na aceitação das entrevistas. No entanto, apesar destes constrangimentos pudemos contribuir para começarmos a esboçar o perfil dos pais/encarregados de educação e comunidade de Luanda.

Compreendemos, igualmente, que a educação para a cidadania é valorizada pelos pais e encarregados de educação, permitindo auspiciar a boa aceitação de programas a ser desenvolvidos futuramente e de um modo estruturado em contexto Angolano. De realçar que o trabalho colaborativo da escola e da comunidade poderá estar facilitado e ser bem aceite dado que os pais e encarregados de educação assumem a importância de toda a comunidade educativa (familiar, igreja e a escola) como locais promotores do desenvolvimento pessoal e social. Destaca-se, assim, a importância fulcral das pessoas serem envolvidas nos projetos de educação para cidadania, constituindo-se potencialmente como parte importante do sucesso na dinamização dos mesmos.

Verificamos, também, que a comunidade de encarregados de educação considera fulcral que os professores tenham formação para melhor transmitir os conceitos e a prática de educação para a cidadania. Esta dimensão poderá contribuir, potencialmente, para melhorar a satisfação dos angolanos relativamente à própria escola angolana.

Refira-se que a análise dos resultados globais de Bem-Estar apontam para valores positivos na nossa amostra, inclusivamente alcançamos dados mais positivos que os resultados globais de satisfação com vida aferidos em Angola e presentes no relatório das ONU (2013), apesar de neste relatório terem sido utilizados diferentes indicadores de medição. Acresce que, dadas as assimetrias entre as províncias angolanas, poderá ser relevante avaliar-se, também, os níveis de bem-estar subjetivo em outras províncias. Reconhecemos, no entanto, que estes indicadores apesar de devidamente medidos devem ser analisados com especial cuidado.

Por fim, relevamos que a correlação encontrada entre algumas das questões de Educação para a Cidadania e os Índices de Bem Estar podem ir ao encontro da importância de se viver com otimismo e com objetivos, conforme defendido pela investigação, sendo estas características associados á experiencição de emoções positivas. Emerge no entanto a necessidade de serem exploradas estas associações através de avaliações complementares de características personalísticas.

Pensamos que futuramente seria extremamente importante estudar a importância de outras variáveis para além das estudadas para alargarmos a compreensão do papel da educação para a cidadania no bem-estar nomeadamente, fatores: de tipo social (estatuto social, individualização); individuais (antecedentes pessoais, expectativas); e organizacionais (remuneração e carreiras, indefinição das funções, condições de trabalho). Complementarmente, será importante estudar o impacto que a educação para a cidadania assume no bem-estar dos alunos. Trata-se de um preocupação emergente que deve ser considerada e investigada como tem sido corroborado em diversas investigações sobre a temática do bem-estar.

Ressalvamos um aspeto que parece evidenciar-se nos resultados obtidos: a educação para a cidadania pode ser uma via para a construção de bem estar. Neste sentido, será importante serem aplicados programas de educação para a cidadania (explorando a dimensão do bem estar) e posteriormente desenvolvidos estudos longitudinais com recurso a técnicas de análise assentes em equações estruturais que permitam avaliar o ajustamento empírico do padrão de relações proposto. Consideramos importante o desenho e avaliação dos programas de prevenção da educação para a cidadania que operacionalizem as reflexões e sugestões. A eficácia destes programas deverá obrigatoriamente obedecer a um relatório longitudinal e que permitirá contemplar as variáveis definidoras de diferenças individuais.

Gostaríamos de enfatizar que dada a heterogeneidade das províncias de Angola, parece-nos fundamental estudarmos outras amostras populacionais de modo a promovermos uma compreensão alargada do papel da Educação para a Cidadania no Bem-Estar em Angola.

Esperamos, apesar das limitações apresentadas ter contribuído para uma compreensão mais alargada do papel da educação para a cidadania no bem-estar na província de Luanda, bem como das necessidades de teorização, investigação empírica e intervenção estruturada neste domínio. Assim, esperamos que as implicações decorrentes e sugeridas possam contribuir e alertar para futuras investigações e intervenções no contexto educativo que se centrem na promoção da educação para cidadania enquanto via possível para a construção do bem-estar.

Referências

- Afonso, M.R. (2005). *Construir e Viver a Cidadania em Contexto Escolar*. Lisboa: Plátano Editora.
- Afonso, M.R. (2007). *Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar - Boas Práticas*. Lisboa: DGIDC/ME.
- Albuquerque A.S. e Tróccoli, B.T. (2004). Desenvolvimento de Uma Escala de Bem-Estar Subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 153-164.

- Batista, A. (2012). *O poder das emoções positivas*. Lisboa. Factor Editora.
- Branco, M.L. (2007). *A escola comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brett, P., Mompoin-Gaillard, P. e Salema, M.H. (2009). *How all teachers can support citizenship and human rights education: a Framework for development of competences*. Bruselas: Council of Europe.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. e Diener, B. (2000). *Happiness: Unlocking the Mysteries of Psychological Wealth*. Malden: Blackwell Pubishing.
- Diener, E., Diener, M. e Diener, C. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 851-864.
- Freire, P. (1975). *A Pedagogia do Oprimido*. Porto. Edições Afrontamento.
- Fonseca, A.M. (2001). *Educar para a cidadania*. Porto: Porto Editora.
- Giroux, H. (1993). *La Escuela Y la Lucha Por La Ciudadania*. Madrid. Siglo XXI Editores.
- Lykken, D. e Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7, 186-189.
- Lyubomirsky, S (2008). *The how of happiness: a scientific approach to getting the life you want*. Nueva York. Guilford.
- Marques, P. e Picado, L. (2011). *Bem Estar e Adaptação na Escola*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Machado, N. J. (1997). *Cidadania e Educação*. Edição. São Paulo.
- Moreira, P., Melo, A., Lima, A., Pires, C. y Crusellas, L. (2005). *Saúde Mental do tratamento à prevenção*. Porto: Porto Editora.
- Nogueira, C. e Silva, I. (2001) *Cidadania-Construção de Novas Práticas em Contexto Educativo*, Porto: ASA.
- OCDE (1960). *Convenção contra a Discriminação no Domínio da Educação*. Lisboa: OCDE.
- OCDE (1995). *Declaração sobre a Educação para a Paz, Direitos Humanos e Democracia*. Lisboa: OCDE.
- OCDE (2010). *African Economic Outlook 2010*. Lisboa:OCDE Publisher.
- ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Lisboa: ONU.
- ONU (1966). *Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais*. Brasília: União das Nações Unidas.
- ONU (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Lisboa: ONU.
- ONU (2013). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2013*. Lisboa: PNUD

- República de Angola (1991). *Lei Constitucional angolana*. Luanda: Governo da República de Angola.
- República de Angola (2010). *Constituição da República de Angola*. Luanda: Governo da República de Angola.
- Picado, L. (2013). Savoring For Teachers: Experiences, Processes and Training Strategies. *IMED Journal of Psychology*, 4(2), 705-714.
- Praia, M. (1999). *Educação para a cidadania. Teorias e práticas*. Porto: Asa Editores.
- Rayo, J.T. (2004). *Educação em direitos humanos*. São Paulo: Artmed.
- Rodriguez Garran, N. (2004). El clima escolar. *Revista Digital Innovacion e Investigacion*, 7(3), 11-23.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. e Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools – A study of the importance of the school climate and the students satisfaction with school. *Health Education Research*, 13(3), 383-397.
- Seligman, M. e Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Sousa Santos, B. (2000). *A Critica da Razão Indolente: Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, E.A.A. (2009). Educação, globalização e cidadania: desafios, tendências e estratégias de educação. *Kulonga - Revista de Ciências da Educação e Estudos Multidisciplinares*, 4, 27- 56.
- Silva, E.A.A. (2011). Ser criança no meio rural em Angola: infância, tradição, educação e cidadania. En V.R. Muller, *Crianças dos países de língua portuguesa: Histórias, culturas e direitos* (pp. 23 – 62). Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá.
- Schyns, P. (1998). Cross national differences in happiness: Economic and cultural factors explored. *Social Indicators Research*, 43, 2-26.
- Tiba, I. (1996). *Disciplina, limite na medida certa*. São Paulo: Gente.
- UE (1950). *Convenção Europeia dos Direitos do Homem*. Lisboa: Conselho da Europa.
- UE (1961). *Carta Social Europeia*. Lisboa: Conselho da Europa.
- UNESCO. (1996). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: ASA.