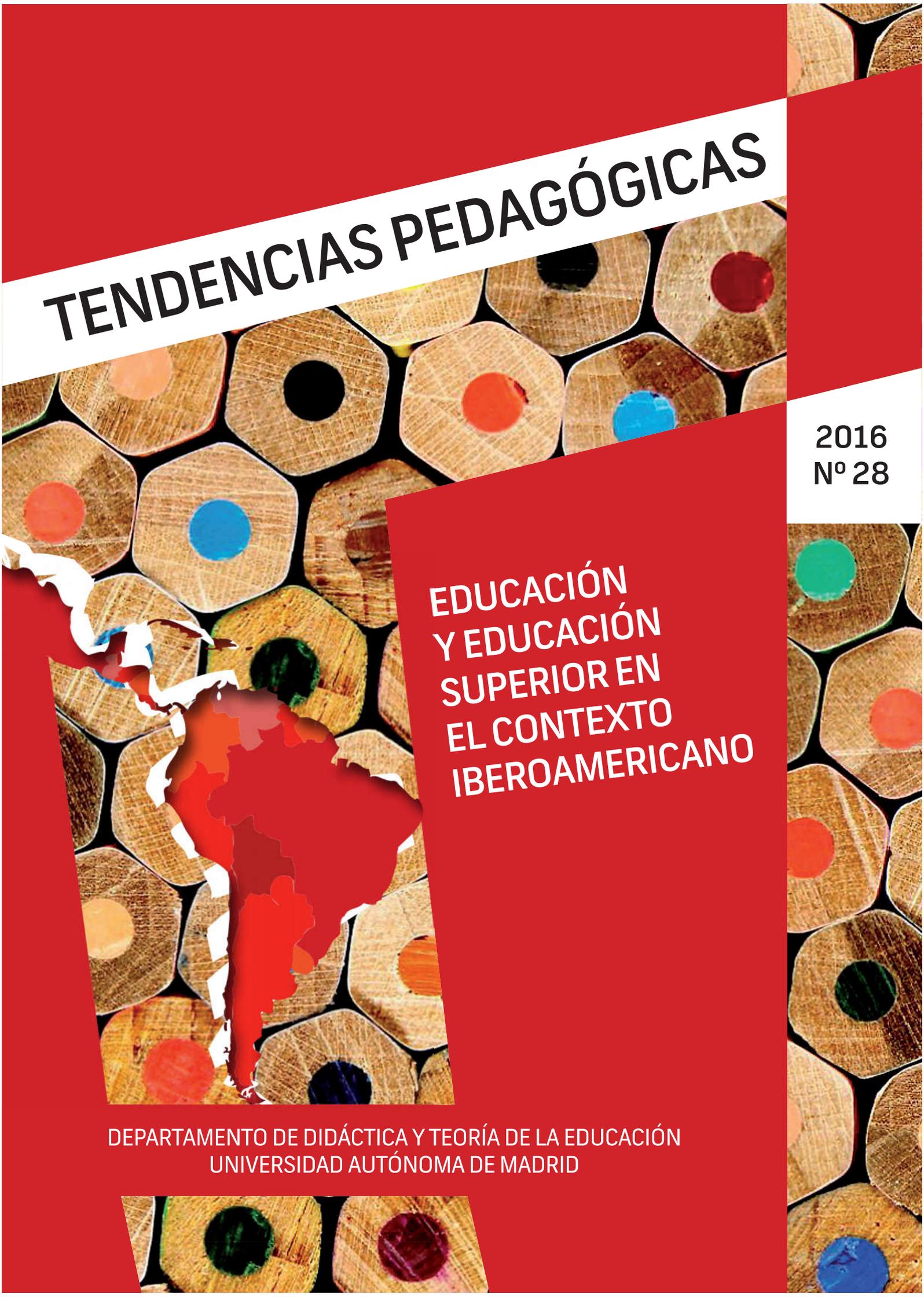


TENDENCIAS PEDAGÓGICAS

The background of the cover features a repeating pattern of the tips of various colored pencils (red, blue, green, orange, black) arranged in a grid. Overlaid on this pattern is a solid red silhouette of the Iberoamerican continent, including South America and the Iberian Peninsula.

2016
Nº 28

EDUCACIÓN
Y EDUCACIÓN
SUPERIOR EN
EL CONTEXTO
IBEROAMERICANO

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTORA: Rosa M^a Esteban Moreno
SECRETARIA: Mercedes Blanchard Giménez

VOCALES

Blanchard Giménez, Mercedes (Universidad Autónoma de Madrid)
Esteban Moreno, Rosa María (Universidad Autónoma de Madrid)
Fernández Prieto, Manuel Santiago (Universidad Autónoma de Madrid)
Gómez García, Melchor (Universidad Autónoma de Madrid)
Herrán Gascón, Agustín de la (Universidad Autónoma de Madrid)
Izuzquiza Gasset, Dolores (Universidad Autónoma de Madrid)
Martín Bris, Mario (Universidad de Alcalá de Henares)
Medina Rivilla, Antonio (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Monarca, Héctor Amadeo (Universidad Autónoma de Madrid)
Paredes Labra, Joaquín (Universidad Autónoma de Madrid)
Parra Ortiz, José María (Universidad Complutense de Madrid)
Pérez Serrano, Gloria (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Pericacho Gómez, Francisco Javier (Universidad Autónoma de Madrid)
Real García, Julio (Universidad Autónoma de Madrid)
Rodrigo Moriche, Pilar (Universidad Autónoma de Madrid)
Santos Guerra, Miguel Ángel (Universidad de Málaga)
Torrego Egido, Luis Mariano (Universidad de Valladolid)
Vitaller Talayero, José María (Universidad Autónoma de Madrid)

DISEÑO DE PORTADA INICIAL: Amador Méndez

CONSEJO ASESOR

Aguilera Vásquez, Victor (Santiago de Chile)
Area, Manuel (Universidad de la Laguna. Tenerife)
Arnold, Rolf (Universidad de Kaiserslautern, Alemania)
Cantón Mayo, Isabel (Universidad de León)
Cerrillo Martín, Rosario (Universidad Autónoma de Madrid)
Copello, Ma Inés (Universidad de la República de Uruguay)
Ferrara, Donatila (Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile)
García Yagüe, Juan (Profesor Emérito Universidad Autónoma de Madrid)
García Garrido, José Luis (UNED)
Huber Günter, L. (Universidad de Tubinga, Alemania)
Lacariere Espinoza, José Luis (UNIVO, México)
Lázaro Martínez, Ángel (Profesor Emérito. Universidad de Alcalá de Henares)
Masetto, Marcos (Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo. Brasil)
Montero, Lourdes (Universidad de Santiago de Compostela)
Pablos, Juan de (Universidad de Sevilla)
Ruiz, Guillermo (Universidad de Buenos Aires. Argentina)
Salazar Ascenio, José Armando (Universidad de La Frontera. Temuco (Chile)
Sosa Fariña, José Antonio (Universidad de La Laguna. Tenerife)
Valle López, Javier (Universidad Autónoma de Madrid)
Velázquez Vázquez, Daniel (Universidad Nacional Autónoma de México)

REDACCIÓN

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Universidad Autónoma de Madrid

tendenciaspedagogicas@uam.es

<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas>

ISSN: 1989-8614

Maquetación: Isabel Marino Martín

DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.28>

ÍNDICE

Presentación de la Revista Número 28..... 5
Rosa María Esteban Moreno

Presentación del Monográfico: Educación y Educación superior en el contexto iberoamericano
..... 7
Mario Martín Bris

MONOGRÁFICO

Desarrollo social y mejora de la competitividad: dos retos para la educación en américa latina
..... 11
Mariano Jabonero Blanco <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.28.001>

Vehículos de significación y transformación de la cultura universitaria en Latinoamérica..... 19
Juan Martín López Calva <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.28.002>

Uso de las redes sociales por los alumnos universitarios de educación: un estudio de caso de
la península ibérica..... 33
Mª del Carmen Martínez Serrano y Elisabete Ferraz Da Cunha

La capacitación del profesorado universitario..... 45
*Liliana Rivadeneyra-Espinoza, Diana Rivera-Grados, Virginia Sedeño-Monge, Cristina López-
García y Elena Soto-Vega* <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.28.003>

Educação e inovação: O desafio da escola brasileira..... 59
José Luis Bizeli y Eladio Sebastian-Heredero <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.28.004>

Universidade e escola trabalhando juntas na formação de uma nova geração docente: a de
professores-pesquisadores..... 67
Susana Jung Hildegard, Edite Maria Sudbrack Y Silvia Regina Canan
<http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.28.005>

Tecnologías tradicionales y emergentes al servicio del prácticum en el grado de educación
primaria: una propuesta de intervención educativa..... 81
Mª del Camino Pereiro González Y Mª Beatriz Páramo Iglesias
<http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.28.006>

MISCELÁNEA

Diferencias por género en una validación inicial de un instrumento en construcción para evaluar
la inteligencia emocional en una muestra de alumnos de secundaria..... 99
Federico Pulido Acosta y Francisco Herrera Clavero <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.28.007>

Brecha digital: Impacto en el desarrollo social y personal. Factores asociados..... 115
Ruth Cañón Rodríguez, Mario Grande de Prado e Isabel Cantón Mayo
<http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.28.008>

La inclusión de las tecnologías en la formación inicial del profesorado: una intervención de aula
a través del modelo TPACK..... 133
Isabel Mª Gómez Trigueros <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.28.009>

El programa de educación emocional *happy 8-12* para la resolución asertiva de conflictos 153
Pilar Mireya Rueda Carcelén, Enric Cabello, Gemma Filella, M^a Concepción Vendrell
<http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.28.010>

La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios..... 167
M^a Cinta Aguaded Gómez y Nora Alejandra Almeida Pires Cavaco
<http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.28.011>

Educação – um mosaico feminino. Da história às histórias – a razão das narrativas em sala de aula..... 181
Joana Cavalcanti, Ana Cristina Pinheiro, Irene Cortesão, Paula Medeiros, Sara Ribeiro
<http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.28.012>

O processo de transformação da universidade brasileira e os professores universitários à luz da lei nº 5540/68: passado ou presente?..... 195
Alexandre Shigunov Neto y Ivan Fortunato <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.28.013>

RESEÑAS

Alcalde de Pontevedra: Aspectos educativos e culturais..... 203
Xosé Filgueira Valverde

Aprendiendo a enseñar. Manual práctico de didáctica. Madrid: Ediciones Pirámide..... 205
Elisa Martínez García y Clara Prieto Arriero

Educación en todos los sentidos. Valencia: Tirant Humanidades..... 207
L. Belén Espejo Villar

NÚMERO 28: EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO IBEROAMERICANO

El número 28 de la Revista Tendencias Pedagógicas dedica su parte monográfica a la Educación y la Educación Superior en el Contexto Iberoamericano, problema candente en todos los países del mundo.

Produce escalofríos el informe de UNICEF y el Instituto de Estadística de la UNESCO (2015), donde se afirma que 63 millones de adolescentes entre 12 y 15 años están privados del derecho a la educación, 121 millones de niños y adolescentes nunca han ido a la escuela, a pesar de la promesa de la Comunidad Internacional de alcanzar una Educación para todos en el año 2015.

No parece admisible el número de niños y niñas que en nuestro siglo XXI no pueden acceder a la educación o recorren cada día, más de cinco kilómetros andando para llegar a su escuela o el número tan impresionante de estudiantes, que mencionados como desertores o decepcionados abandonan los estudios universitarios, aunque en algunos países latinoamericanos sean prácticamente gratuitos.

Todas las causas, se instalan en las diferencias sociales y en la necesidad de incorporarse a cualquier tipo de trabajo para aportar a la economía familiar, delegando la educación a un lujo y no a un derecho. De la misma forma, el profesorado universitario de muchos países latinoamericanos tiene que hacer frente a jornadas laborales intensas, a veces en varias instituciones con bajos salarios y sin apenas tiempo para formarse, investigar y ampliar horizontes. ¿Son las políticas de los países adecuadas para afianzar la Educación y con ello hacer sociedades más justas que busquen el desarrollo de su mayor riqueza como es el ser humano?

Las políticas de muchos países reman en sentido contrario al desarrollo de los pueblos y a veces (con pena) tenemos que reconocer que Groucho Marx no estaba tan alejado de la realidad cuando, con sarcasmo, afirmaba en una de sus películas que: “La política es el arte de buscar problemas, encontrarlos en todas partes, diagnosticar de forma incorrecta y aplicar los remedios equivocados”.

Esperamos contribuir con los artículos de nuestra sección monográfica, al debate y la reflexión sobre este tema y al compromiso con la educación en todos los niveles.

Agradecemos la coordinación del monográfico de este número, a Mario Martín Bris de la Universidad de Alcalá de Henares. La temática del monográfico está relacionada con el XI Encuentro Iberoamericano de Educación que se celebrará en octubre en Veracruz (México), con el objetivo de la cooperación académica, científica y técnica en el campo de la educación.

En el apartado de miscelánea se presentan siete artículos con temáticas diversas: cinco contribuciones nacionales y dos internacionales en habla portuguesa.

En los artículos nacionales, el primero de Federico Pulido Acosta y Francisco Herrera Clavero presenta los resultados obtenidos en la elaboración

de un instrumento para evaluar la inteligencia emocional en jóvenes; el segundo artículo de los profesores Ruth Cañón, Mario Grande e Isabel Cantón reflexiona sobre la brecha digital, como fruto de la falta de acceso o competencia en el uso de la tecnología digital; el artículo de Isabel Gómez nos presenta el estudio realizado en estudiantes de Grado de Magisterio en Educación Primaria, utilizando el modelo TPACK de enseñanza y aprendizaje, determinando cuáles son los problemas que aparecen en la formación inicial; por otra parte, los profesores Pilar Rueda, Enric Cabello, Gemma Filella y Concepción Vendrell, aportan el programa Happy 8-12, como programa gamificado de Educación Emocional, para ayudar a los docentes en la resolución de conflictos. El último artículo nacional es de Cinta Aguaded y Nora Almeida, sobre la resiliencia del docente, como factor de éxito en su tarea de educador.

Los dos artículos internacionales se presentan en portugués: el primero de los profesores Joana Cavalcanti, Ana Pinheiro, Irene Cortesao, Paula Medeiros y Sara Ribeiro reproduce varios testimonios de mujeres a través de las Historias de Vida dentro de una investigación realizada entre Portugal y España. El siguiente artículo y último del apartado de miscelánea está escrito por Alexandre Shigunov e Iván Fortunato y es una reflexión sobre el proceso de transformación de los profesores universitarios y la Universidad brasileña.

En el apartado de reseñas, aparecen tres, de los siguientes libros: “Aprendiendo a enseñar. Manual práctico de Didáctica” coordinado por Jesús Domingo Segovia y Miguel Pérez Ferra; “Xosé Filgueira Valverde. Alcalde de Pontevedra (1959-1968)” de Xermán Manuel Torres y “La UNESCO. Educación en todos los sentidos” de M^a Jesús Martínez Usarralde, M^a Isabel Viana Orta y Cecilia B. Villarroel.

Como en otras ocasiones, agradecemos a todos los autores de los artículos su contribución a nuestra revista. Al mismo tiempo, seguimos invitando a todos los profesionales a enviar sus trabajos a la evaluación de la misma.

Aprovechamos para desearos un buen verano y un merecido descanso estival.

Rosa María Esteban Moreno

Directora de la Revista Tendencias Pedagógicas

UNESCO (2015) *Subsanar la promesa incumplida de la Educación para todos. Conclusiones de la Iniciativa global por los niños fuera de la Escuela*. Canadá: Instituto de Estadística de la UNESCO

PRESENTACIÓN DEL MONOGRÁFICO: EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO IBEROAMERICANO.

La universidad iberoamericana es un buen ejemplo del modelo político, social y económico de la región, caracterizado por un enorme potencial de crecimiento y un buen desarrollo que va muy ligado a las decisiones políticas de cada país.

La realidad de las universidades iberoamericanas es de tremendas diferencias entre países y dentro de los mismos países, conviviendo universidades muy bien valoradas y de gran prestigio internacional, con otras instituciones cuyas titulaciones no ofrecen ninguna credibilidad.

En Iberoamérica tenemos universidades punteras en muchos sectores que compiten con éxito con las mejores del mundo, tal es el caso de algunas universidades de México, Brasil, Chile, Colombia, Perú o Argentina, entre otras.

Una característica importante de destacar es la desigual convivencia de un modelo público/privado que podríamos denominar triangular, en el que el vértice superior sería el sector público universitario que tiene con frecuencia el mayor prestigio, pero que no crece según la demanda; otro vértice estaría constituido por entidades universitarias de enorme tradición y vinculadas, por ejemplo, a sectores religiosos o desarrollos locales tradicionales; y el tercero sería el totalmente privado que, con honrosas excepciones, en general es de mucha menos calidad y absolutamente entregado al mercado, con un crecimiento desmedido al ritmo de las demandas, sin ningún orden en numerosos países de la región, pero que cubren la tremenda demanda que se está produciendo y que no está satisfecha con los otros dos modelos de universidad descritos, proliferando instituciones universitarias muy débiles pero, a veces, incluso, de grandes dimensiones.

Es importante señalar también como un gran problema en la mayoría de países, el alto precio de los estudios universitarios, caso de Chile, y el contraste con otros países como Argentina donde es casi gratis para los estudiantes; tampoco debemos dejar de mencionar los estudios universitarios on-line entre los que se encuentran buenos ejemplos y tremendos casos de descontrol y malas prácticas. La carencia de doctores que ya se va mitigando, ha ocasionado otro de los casos muy típicos de la región, como es la existencia de un porcentaje de programas de postgrado en relación con los grados, lo que produce un desequilibrio importante y una falta de oportunidades en definitiva, incluso traduciéndose en un excesivo proteccionismo en determinados contextos y universidades, llegando ofertas externas de todo tipo, no siempre bien integradas en los contextos nacionales, con efectos de muy diversa índole.

Las universidades en Iberoamérica suelen estar muy ligadas a sectores productivos y de la administración, ofreciendo con frecuencia servicios a entidades y administraciones públicas y privadas, lo que se traduce en un importante % de la propia financiación, lo que nos acerca a otro concepto importante a tener en cuenta en Iberoamérica en cuanto al papel de la universidad, desde la perspectiva de la responsabilidad social que ejercen, también muy dispar según los países. La Responsabilidad Social Universitaria

busca articular y servir con un modelo de promoción social, con principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible, produciendo y transmitiendo saberes responsables, formando profesionales y ciudadanos igualmente responsables.

Algunos datos que pueden servirnos para dimensionar lo que está sucediendo en la región a nivel global, desde México hacia América Central y del Sur:

Esta región tiene aproximadamente 8.5% de la población mundial, el 8.7% del PIB mundial, el 2.2 % de las 500 universidades top Shanghai. El peso de los estudiantes de postgrado en universidades como la Universidad de Chile, Católica de Chile, U. de Buenos Aires o la UNAM, no llega al 20% del total de estudiantes.

Algunos países están haciendo un esfuerzo importantísimo ayudando a sus estudiantes universitarios a salir al extranjero con ayudas estatales y convenios con entidades privadas, tal es el caso de Colombia (ICETEX), Ecuador desde el SENESCYT, Chile con las Becas Chile, México, Brasil, Argentina ..., eligiendo destinos como Estados Unidos y Europa, especialmente España. Muy considerables experiencias de ayudas muy importantes son las del Banco de Santander para estudiantes iberoamericanos o la Fundación Carolina vinculada al gobierno de España. En estos momentos se está desarrollando un gran programa Unión Europea/Iberoamérica a través del Erasmus Plus, así como las convocatorias que se hacen desde Bruselas para proyectos de investigación y desarrollo euro-americanos.

En los siguientes artículos se trata de aportar una panorámica general y otra más específica sobre asuntos que es necesario conocer y que es lo que define el día a día de las instituciones educativas en Iberoamérica, así se inicia con un buen ejercicio de contextualización con el trabajo denominado "Desarrollo social y mejora de la competitividad: dos retos para la educación en América Latina" y en esta misma línea el que se refiere a "Vehículos de significación y transformación de la Cultura Universitaria en Latinoamérica", en ambos casos con un encuadre tan certero como necesario para entender el presente y realizar cualquier proyección seria.

Nos ha parecido oportuno incluir algunos trabajos que aportan una visión fundamentada y adaptada a determinadas realidades y con temáticas específicas, tal es el caso del que aborda el "Uso de las redes sociales por los alumnos universitarios de educación: un estudio de caso de la península ibérica", o el que nos acerca a uno de los asuntos claves para la mejora de la educación en general y la educación universitaria en particular, como es la formación del profesorado "Educación y Educación Superior. La importancia de la capacitación del profesor en las Universidades", visión que se complementa con el trabajo presentado en portugués y referido a Brasil sobre la formación docente cuyo título es "Universidade e escola trabalhando juntas na formação de uma nova geração docente: a de professores-pesquisadores", trabajo que nos acerca a otra dimensión siempre presente en los buenos modelos educativos, nos referimos a la innovación, trabajo también referido a Brasil y denominado "Educação e inovação: o desafio da escola brasileira".

Finalmente, y como referencia obligada al presentar perspectivas y realidades, no podía faltar las tecnologías de la información y comunicación

aplicadas a propuestas concretas de formación, más en concreto, referido al prácticum, esencial en la formación de cualquier profesional, y uno de los aspectos que más inciden en las universidades exitosas cuando lo tienen bien resuelto, por la conexión con la realidad laboral, necesidades y exigencias del entorno, este es el caso del artículo titulado “Tecnologías tradicionales y emergentes al servicio del prácticum en el grado de educación primaria: una propuesta de intervención educativa”.

Esperamos que estos trabajos en particular y el monográfico en general sean de su agrado y les aporte información que sirva para el debate profesional, para establecer esos espacios de reflexión profesional tan importantes en nuestros contextos educativos, pedagógicos y organizativos, en este caso con una proyección internacional incorporando el ámbito Iberoamericano del que formamos parte con el que tenemos un futuro conjunto por construir.

Mario Martín Bris

Grupo IDE/ Universidad de Alcalá, Madrid (España)

DESARROLLO SOCIAL Y MEJORA DE LA COMPETITIVIDAD: DOS RETOS PARA LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA.

Mariano Jabonero Blanco.

Director de Educación. Fundación Santillana.

RESUMEN

El autor aborda en este artículo la relación directa existente en América Latina entre desarrollo y educación. Una región con una economía cíclica en la que persiste un bajo nivel educativo que le impide participar plenamente en la sociedad del conocimiento, asegurarse un crecimiento sostenible y contar con un nivel de competitividad que le permita crecer en una economía global.

En resumen, apuesta por factores claves como son: la mejor selección, formación y evaluación del profesorado, el uso eficaz de las TIC en educación, generalizar la evaluación externa de docentes, centros y sistemas educativos y llevar a cabo una estrategia global de desarrollo de competencias, tanto cognitivas como no cognitivas: las competencias son la divisa global del siglo XXI.

PALABRAS CLAVE

Desarrollo social – competitividad - tecnología – equidad – competencias.

SUMMARY

The author addresses in this article the direct relationship existing in Latin America between education and development. A region with a cyclical economy in which remains a low level of educational that prevents its fully participation in the knowledge society, ensure a sustainable growth and have a level of competitiveness that would allow the region to grow in a global economy.

In short, the author bets on key factors such as: the best selection, training and evaluating teachers, the effective use of ICT in education, to generalize the external evaluation of teachers, centers, and education systems, and carry out a comprehensive strategy for skills, both cognitive and non-cognitive development: skills are the global currency of 21st century.

KEY WORDS

Social development - competitiveness - technology - equity - skills.

1. INTRODUCCIÓN: CONTEXTO Y COYUNTURA.

América Latina es la región más desigual del mundo. Varios de sus países lideran los índices Gini de inequidad (Inspiration, 2016), países que en su mayor parte cuentan con unas economías asentadas en la venta de materias primas, como son el petróleo, los minerales o la soja, que en los últimos años han supuesto más del 60 % de todas las exportaciones de la región. Una situación que conduce a lo que se ha calificado como la "maldición de las commodities" (Katz, J. 2011): una economía cíclica, que depende de las oscilaciones de precios de esas materias en mercados internacionales cuyo control es ajeno al productor, en la que apenas hay inversión en los que son los grandes valores para asegurar un desarrollo sostenible: la innovación y el conocimiento.

La crisis global de la economía y, en especial la de China que no ha podido mantener sus espectaculares incrementos anuales del PIB de los últimos años en torno al 10%, junto con otros recurrentes problemas internos de la región; como son la inseguridad jurídica, en determinados casos los altos niveles de inflación, graves casos de corrupción y todo ello precedido de una etapa de bonanza económica y con determinados modelos políticos finalmente fallidos, han afectado gravemente al crecimiento económico y, en consecuencia, a la inversión social futura de muchos de los países de la región: especialmente a su mayor economía, Brasil. Un contexto en el que ha cobrado protagonismo, una vez más, el debate que propone superar el modelo de economía cíclica asentada en las ventajas que aporta la venta de materias primas, a cambio de otro basado en la economía del conocimiento y de la información, que aportará siempre mayores niveles de equidad.

2. INVERTIR EN EDUCACIÓN: CORREGIR DESIGUALDADES PARA MEJORAR LA COMPETITIVIDAD.

La desigualdad ya no es rentable. Si bien en un momento inicial puede ayudar a potenciar el crecimiento económico a partir de un factor de competitividad muy primario, como es contar con mano de obra barata, posteriormente genera un fuerte y perdurable efecto negativo por la captura de las instituciones por parte de una élite que no va a invertir los grandes beneficios obtenidos en la sociedad, es decir, en el conjunto de la población, sino en mantener e incrementar sus intereses de acumulación de riqueza y de poder: con ello se destruyen las clases medias, se colapsa la producción y el consumo, se debilita la democracia y se hace inviable el desarrollo. Frente a ello, la inversión en el siglo XXI va a depender de la inversión en educación, una inversión que beneficia a todos por igual (Piketty, T. 2014)

Pues bien, gracias al ya pasado ciclo de fuerte crecimiento económico por la exportación masiva a precios altos de materias primas, se ha mejorado la cobertura escolar sin que ello mejore la desigualdad endógena de los sistemas educativos latinoamericanos, circunstancia que se manifiesta en los pobres resultados que obtiene la región en pruebas de evaluación externa estandarizadas, como es el caso de PISA (PISA, 2012. OCDE). Los estudiantes

latinoamericanos cuentan con un desfase promedio equivalente a dos cursos escolares con respecto a sus colegas de los países de la OCDE, y en ellos el origen social llega a producir un rezago de hasta tres y cuatro cursos entre alumnos de la misma edad, según los mayores o menores niveles de renta de sus familias. No es sólo cuestión de cuantos años de escolaridad cursa un alumno, sino de qué y cómo se aprende durante el trayecto (CEPAL, 2014), o de reflexionar sobre cómo hemos pasado de sistemas educativos que aportaban mucha educación a unos pocos, a otros que ofrecen poca educación a muchos (Fernández Enguita, M. 2016).

A título de ejemplo, en la escuela pública de nuestra región, la más frecuentada por los hijos de los más pobres, comprobamos que alrededor de un 35 % del horario escolar se dedica a actividades no lectivas, lo que supone un día entero de pérdida de actividad educativa por semana. Junto a ello, como consecuencia de conflictos gremiales, en varios países de la región un alumno de la escuela pública, en comparación con uno de la privada, al final de la educación básica puede haber perdido un año entero de actividad académica (Banco Mundial, 2014). Solo son dos graves evidencias de ineficacia e inequidad educativas: además de estas, se podrían citar muchas más.

3. FACTORES CLAVES PARA TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN.

El primer factor clave para la transformación de nuestras escuelas son los docentes: el consenso al respecto es tan generalizado, como la ausencia de medidas decididas y estratégicas para adoptar urgentes soluciones. Hay que atraer a los mejores a la profesión docente, asegurarles una importante formación inicial, darles acompañamiento, apoyar la formación en el centro educativo y en el aula, frente a la costosa e ineficaz formación continua extraescolar, evaluarles y, en consecuencia, crear un sistema de incentivos como el definido por el BID (Vegas, E. y Umansky, I. 2005), que no sean solamente económicos, sino también profesionales y de diferentes tipos. Así mismo, hay que redefinir la relación con los poderosos gremios o sindicatos de docentes, quienes con frecuencia han entrado en conflicto, al defender sus intereses particulares, con políticas públicas democráticas de mejora educativa.

A la debilidad del sistema docente se suma la del liderazgo escolar y la dirección de las instituciones educativas, un grave problema que hasta hace muy poco era ignorado o soslayado, como consecuencia de las presiones gremiales o políticas educativas populistas, que pone de manifiesto su importancia al considerar que fortalecer el liderazgo escolar y hacer más competentes a los directores de los centros educativos es el segundo factor que contribuye de manera más decisiva a la mejora de la educación y, sin embargo, en las numerosas reformas educativas acometidas en la región, por los motivos antes expuestos, apenas ha merecido atención alguna: no ha superado el 1 % de los recursos asignados a las reformas (Cuenca, R. y Pont, B., 2016).

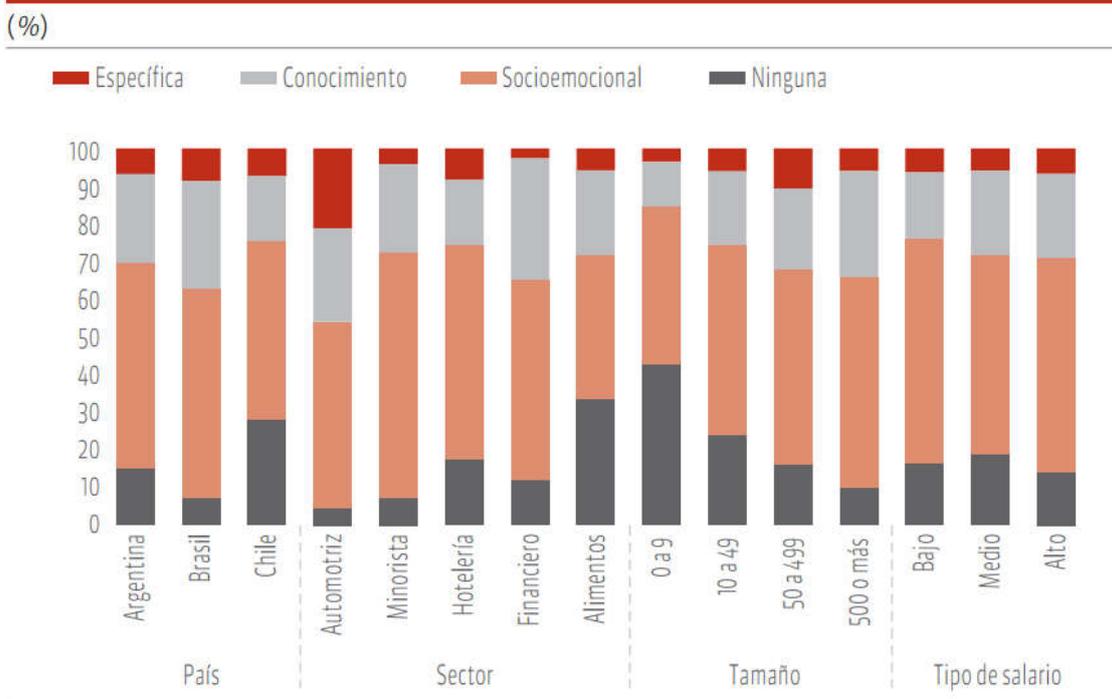
La aplicación de pruebas de evaluación externa estandarizadas ha demostrado que son un excelente incentivo para los docentes y directivos de

centros educativos. Allá donde se aplican pruebas de evaluación externa se mejoran los resultados de los alumnos, mejoría que es aún mayor cuando se aplican en centros educativos que acogen a alumnos procedentes de familias con niveles socioeconómicos bajos (Sanz Labrador, I. 2014).

No obstante, el binomio perfecto es evaluación y autonomía: un centro que cuente con un elevado nivel de autonomía y una evaluación externa sistemática, es un centro que asegura una respuesta pertinente y eficaz a sus alumnos y a la comunidad, que garantiza el cumplimiento de objetivos de mejora y hace prever éxitos futuros como se pone de manifiesto en solventes estudios (Hannusek, E.A. y Voessman. 2012) y también mediante los resultados de pruebas de evaluación externa estandarizados como son los casos de PISA o TERCE.

Las competencias no cognitivas también importan, y mucho. Así lo demuestra la encuesta realizada por el BID a empresas de varios países de América Latina en la que los empleadores ponen de manifiesto su interés y valoración de las competencias socioemocionales y las actitudinales: ser responsables, saber trabajar en equipo, adoptar compromisos y cumplirlos, ser respetuosos con compañeros, subordinados y superiores, puntuales, vestirse de manera correcta, etc. En resumen, ser educados, es un gran valor con alto nivel de pertinencia para el acceso y promoción en el empleo.

Dificultad para encontrar habilidades



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de las encuestas EDH (BID, 2010c).

La tecnología es una ventana que ofrece múltiples oportunidades para la educación para que esta sea más activa, participativa, colaborativa y eficaz (Pedró, F. 2016), sin embargo los resultados educativos obtenidos en nuestra región durante los últimos años no son especialmente esperanzadores. Las mayores inversiones que se han hecho en toda América Latina durante los últimos años han sido en tecnología, con diferencia mucho más que en otras regiones del mundo, con numerosos programas de los denominados 1+1, o “*One Laptop Per Child*” (OLPC), programas que, en general, podemos calificar como de político propagandísticos. Varios estudios realizados recientemente por el BID o UNESCO, demuestran que son irrelevantes en términos de mejoras de adquisición de aprendizajes y desarrollo de competencias, cuando no han tenido un efecto disruptivo en el salón de clase o, incluso, de retroceso en los rendimientos de los alumnos, como se ha puesto en evidencia en algún país pionero en el suministro masivo de dispositivos a los estudiantes.

Sin embargo, hoy podemos constatar que estos sistemas masivos de implantación de tecnología en educación no han seguido procesos de experimentación ni validación, apenas han venido acompañados de desarrollos estructurados de dotación de contenidos digitales y, lo que es peor, de formación y acompañamiento del profesorado (Jabonero M., 2014). La brecha digital, un factor decisivo en una sociedad del conocimiento, se perpetúa y ya no solo en cuanto al acceso, sino en cuanto a los modos e intensidades de uso (Sunkel, G. y otros, 2011).

4. MEJORES COMPETENCIAS PARA UNA REGIÓN MÁS COMPETITIVA.

Las competencias son la divisa global del Siglo XXI (OCDE, 2013). En palabras de esta Organización Internacional, más competencias aseguran mejores empleos y más oportunidades para todos. La escuela es la primera institución capaz para dotar a todos de esas competencias, pero también le corresponde a ella la tarea de despertar en sus alumnos la motivación para el aprendizaje a lo largo de la vida: las competencias, aun cuando se desarrollen de niños o jóvenes, con el tiempo pierden valor por desuso o por obsolescencia. Crear en el alumno una actitud a favor del aprendizaje a lo largo de la vida es otro de los retos que tiene la escuela de América Latina.

Volviendo a lo que exponíamos al principio de este trabajo, según la OCDE una persona con bajo nivel de competencias va a tener unos ingresos mucho más bajos que el resto y casi el doble de posibilidades de no encontrar trabajo o vivir de subsidios, pero no solo va a sufrir desventajas económicas ya que estas personas con bajos niveles de competencias también tendrán graves desventajas sociales: tendrán peor salud, serán más desconfiadas, estarán menos implicadas socialmente y se considerarán más un objeto político que un sujeto político.

Una sociedad con graves desigualdades económicas y sociales y, por lo tanto con menos bienestar y menor competitividad, es la que una escuela latinoamericana transformada y de calidad, puede evitar.

Lo que ocurre en la educación superior en América Latina es consecuencia natural de lo descrito sobre los niveles educativos que le anteceden. El acceso a la educación postsecundaria está reservado a una proporción relativamente pequeña de la población, la situación de los jóvenes de 25 a 29 años de edad en 18 países de la región demuestra que solo el 10,7 % ha concluido al menos cinco años de educación postsecundaria y ello con una estratificación según quintiles de ingresos per cápita muy fuerte, ya que por cada 27 estudiantes con altos ingresos que concluyen ese periodo académico, solo lo hace uno con bajos ingresos (Trucco, D. CEPAL. 2014).

Esta situación educativa afecta gravemente a la productividad y competitividad de la región. La segmentación de la educación de acuerdo con condiciones socioeconómicas e origen reproduce brechas en el acceso al trabajo, mayor presencia en la economía informal de los menos cualificados quienes, a su vez, van a contar con menores niveles de protección social y, entre otras consecuencias más, sub-representación de la mujer en el sistema productivo: una de los peores síntomas para un modelo social que pretenda competir en una economía globalizada.

Mejorar la competitividad en América Latina requiere llevar a cabo políticas de competencias fundamentadas en sistemas educativos que respondan a las necesidades de la población en general, al sistema laboral, que sean equitativos y cuenten con buena calidad, involucrando a todos al aprendizaje a lo largo de la vida y, lo que es muy importante, eliminando sistemas proteccionistas e invitando a personas competentes a venir a la región o a invertir n transferencia de competencias (OCDE, 2013)

5. CONCLUSIONES.

Una vez alcanzados objetivos cuantitativos de cobertura, el esfuerzo educativo en América Latina debe ir dirigido hacia la mejora cualitativa y para ello han de seguirse criterios de eficacia y eficiencia. Eficacia por cuanto no todos los esfuerzos aportan los mismos beneficios, ni se logran en el mismo plazo de tiempo; como lo demuestra el valor estratégico que tiene el liderazgo escolar y la mejora de la dirección de instituciones educativas, tema que, sin embargo, ha merecido escaso interés hasta la fecha.

Y eficiencia, porque ya no solo es importante invertir más, sino hacerlo mejor y centrarse en aquellos aspectos que aseguren más y mejores retornos, como pueden ser los resultados de los alumnos, y que además sean susceptibles de evaluación.

Junto a lo anterior, es imprescindible desarrollar una estrategia de competencias: lo importante no es solo lo que saben las personas, sino lo que pueden hacer con lo que saben. Sin competencias adecuadas muchas personas de América Latina terminarán en los márgenes de la sociedad, nuestros países no se beneficiarán de las oportunidades de crecimiento que les ofrecen los avances tecnológicos en una sociedad global, en la que progresivamente perderán

competitividad y se debilitará la cohesión que es necesaria en las sociedades democráticas (OCDE, 2016).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banco Mundial (2014). *Profesores excelentes: como mejorar el aprendizaje en América Latina y El Caribe*. Washington: Banco Mundial.
- Cuenca, R. y Pont, B. (2016). *El liderazgo escolar: factor clave para reforma educativa*. Madrid: Fundación Santillana.
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.
- Hanushek, E.A. y Woessmann, L (2012). Schooling, educational achievement, and the Latin American growth puzzle. *Journal of Development Economics, Elsevier*, vol. 99(2), pp. 497-512.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.06.004>
- InspirAction (2012). *El escándalo de la desigualdad en América Latine y Caribe*. Madrid: Christian Aid.
- Trucco, D. (2014). *Educación y desigualdad en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Jabonero, M. (2014). Más y mejores aprendizajes para todos. *El País*. P.18 Madrid.
- Lewkowicz, J. (2010). La maldición de los commodities. *Página 12*. Martes 21 septiembre desde: <http://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-153513-2010-09-21.html>
- OCDE. (2012). *PISA 2012*. París: OCDE.
- OCDE. (2013). *Mejores competencias, mejores empleos, mejores condiciones de vida*. México D.F: OCDE-Santillana.
- OCDE. (2016). *Competencias en Iberoamérica: análisis de PISA 2012*. Lima: Fundación Santillana-OCDE.
- Pedró, F. (2016). *La tecnología y la transformación de la educación*. Madrid: Fundación Santillana.
- Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Sanz Labrador, I. (2014) *Nuevas tendencias en la Evaluación de estudiantes en la educación básica*. Ponencia presentada en la I Semana de la Educación organizada por la Fundación Santillana: "Fortalezas y Debilidades de la Educación Básica de Perú", Lima, Perú. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?annotation_id=annotation_4151205083&feature=iv&src_vid=ONWfZGdLCxg&v=0nQqAevHjxg

Sunkel, G. Trucco, D., y Möller, S. (2011). *Aprender y enseñar con las TIC en América Latina: potenciales beneficios*. Santiago de Chile: CEPAL.

Vegas, E. y Umansky I. (2005). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos: ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina?* Washington: Banco Mundial.

VEHÍCULOS DE SIGNIFICACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA CULTURA UNIVERSITARIA EN LATINOAMÉRICA¹

Juan Martín López Calva
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (México)

RESUMEN

“La significación se encarna y encuentra su soporte en la intersubjetividad humana, en el arte, en los símbolos, en el lenguaje, en las vidas y en los hechos de las personas...” (Lonergan, 1994, p. 57). Este ensayo parte del supuesto de que para responder a la necesidad de reformar la educación superior en Latinoamérica y enfrentar los desafíos del cambio de época, resulta indispensable cambiar, además de las prácticas y las estructuras organizacionales de la educación, la cultura universitaria. Para apuntar hacia una reforma universitaria profunda que incluya la transformación de esta cultura resulta pertinente el análisis y renovación de los vehículos de la significación planteados por Lonergan: el clima intersubjetivo de la universidad, el arte que rodea la vida universitaria, el lenguaje predominante entre los profesores, los símbolos de la tradición universitaria y las personas que participan en la formación. A partir de la propuesta de los siete saberes necesarios para la educación del futuro escrito por Morin (2001), este trabajo aporta una matriz que describe de manera preliminar algunos elementos de transformación de los vehículos de la significación para cambiar la cultura universitaria en Latinoamérica y puede servir como instrumento para la investigación sobre los elementos de dicha transformación.

PALABRAS CLAVE:

Cultura universitaria – Intersubjetividad – arte – lenguaje - símbolos.

¹ Una primera versión de este texto, ahora modificado, fue presentada en el 3er. Taller Latinoamericano Lonergan en la Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia en Junio de 2015.

ABSTRACT

“Meaning is embodied and finds its support in human intersubjectivity, in art, in symbols, in language, and in the lives and deeds of persons...” (Lonergan, 1994, p. 57). This essay is based on the assumption that in order to reform higher education and face the challenges of this change of epoch it is necessary to transform not only teaching practices and organizational structures, but also university culture. So in order to point towards an authentic reform of the university, the analysis and consequent vehicles of meaning proposed by Canadian philosopher Bernard Lonergan are relevant: the intersubjective environment of university, the art that surrounds university life, the language characterizing teacher discourse, the symbols of university tradition and the persons involved in daily life of university classrooms. From the proposal of the seven complex lessons for the education of the future by Edgar Morin (2001), this work provides a matrix that describes some elements for the transformation of vehicles of meaning needed to change university culture in Latin America and may be useful as a research tool to inquire about these elements.

KEYWORDS

University culture - intersubjectivity – art – language - symbols.

INTRODUCCIÓN

Como plantea Lonergan (1988) en el capítulo tercero de Método en Teología, los seres humanos vivimos en un mundo mediado por la significación. La significación actúa como un filtro a través del cual se percibe y experimenta, se pregunta, se interpreta y se comprende, se reflexiona y se conoce, se valora y se decide acerca de las situaciones que la vida va presentando a cada persona y a cada grupo social.

Desde la etapa temprana en que un niño accede al lenguaje, inicia esta inmersión en el horizonte de significados en el que se nace y empieza también el proceso de construcción de los propios significados a partir del sello que impone el propio horizonte, al que el pensador francés Edgar Morin (2003) llama *imprinting cultural*.

Existen diversos vehículos a través de los cuales se transmite este conjunto de significados entre los sujetos y desde los adultos hacia las nuevas generaciones. Lonergan (1994, p. 57) analiza cinco vehículos principales que son: la intersubjetividad, el lenguaje, el arte, los símbolos y las personas en sus vidas y sus hechos.

Como instituciones humanas y formadoras de seres humanos las universidades están también inmersas en un mundo específico de significados y son ellas mismas, ambientes transmisores, reproductores y/o regeneradores de significados.

Nos encontramos hoy en día en lo que algunos autores como Gorostiaga (2000) han llamado un cambio de época, es decir, en un período de crisis civilizatoria amplia y profunda que está exigiendo respuestas sistémicas que impliquen cambios radicales y que lleven al sistema mundo que hoy no está respondiendo ya a los problemas vitales de la humanidad, a convertirse en un metasistema que sí sea capaz de lidiar y enfrentar estos problemas (Morin, 2004, p. 181).

En este contexto de cambio de época, la educación es un elemento que juega un papel fundamental. Para poder emprender las reformas profundas que la humanidad requiere para convertir el sistema actual en un meta-sistema mundo capaz de responder a la crisis global, se requiere sin duda de la educación. Formar a las nuevas generaciones dotándolas de las herramientas o saberes necesarios que se requieren para construir esta reforma profunda de la humanidad en los distintos campos –el conocimiento (las ciencias), la vida (sustentabilidad), la civilización, la ética, el espíritu humano, según plantea el mismo Morin (2004)- es una condición indispensable para enfrentar el reto de este momento.

Estas exigencias formativas para el cambio de época han sido sintetizadas de manera muy pertinente por el mismo autor en su libro Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (2001), de manera que la escuela y la

universidad del cambio de época deberán enseñar el error y la ilusión del conocimiento, los principios de un conocimiento pertinente, la condición humana, la identidad terrenal, la forma de enfrentar las incertidumbres, la comprensión y la ética del género humano. Estos saberes implican sin duda un cambio radical del horizonte de significados de los estudiantes y por tanto, de los soportes de significación con los que se facilita su aprendizaje y vivencia.

Pero la formación de una nueva mentalidad –nuevos significados- requiere de un cambio en las instituciones –para cambiar las mentes es necesario cambiar las instituciones, pero para cambiar las instituciones es necesario cambiar las mentes (Morin, 2001)- y por lo tanto, la construcción de una nueva educación para el cambio de época requiere de una reforma educativa integral, de una reforma de todo el sistema educativo en tres niveles: el de las prácticas educativas, el de las estructuras organizativas de lo educativo y el de la cultura educativa².

Porque aunque son condiciones necesarias, no son suficientes, las transformaciones de las prácticas educativas y los cambios en las estructuras normativas y organizacionales de la educación. Se requiere apuntar simultáneamente al cambio de la cultura educativa, es decir, al cambio de los significados y valores que determinan la forma en que se vive día a día la educación en las escuelas y universidades.

Este trabajo se centra en esta transformación del nivel de la cultura educativa y lo aborda a partir de la visión de Lonergan (1988) sobre la significación y de la noción de los vehículos de significación que como se asume aquí, son cinco elementos concretos que pueden orientar el cambio en la cultura universitaria en un contexto latinoamericano inmerso en el mundo globalizado, como parte del trabajo de las reformas educativas necesarias en este cambio de época.

1. LA MEDIACIÓN DEL SIGNIFICADO: EL MUNDO DONDE SUCEDE LA INTERACCIÓN HUMANA

En este mundo más amplio vivimos nuestra vida. A él nos referimos cuando hablamos del mundo real. Pero es un mundo inseguro. Porque ese mundo está mediado por la significación y la significación puede desviarse, ya que en ella hay mito lo mismo que ciencia, ficción lo mismo que hechos, fraude lo mismo que honestidad, error lo mismo que verdad (Lonergan, 1988, p. 80).

² Estos tres niveles que planteo como constitutivos de la estructura dinámica para la transformación docente en: López-Calva, M. (2000). *Una filosofía humanista de la educación*. México. Trillas, fueron desarrollados a partir del planteamiento de Lonergan de la Estructura dinámica del bien humano considerado como objeto, en su libro: *Topics in Education*, traducido al español como *Filosofía de la educación* (1998).

El desafío del cambio de época consiste en la construcción de una comunidad humana lo más auténtica posible a partir de la creación colectiva de nuevas estructuras e instituciones sociales. Lonergan (1988, p. 79) define a la comunidad como “el conjunto de personas que comparten una significación en común”. Esta definición parte de lo afirmado en el apartado anterior respecto a que el ser humano no vive en el mundo inmediato de la experiencia sensitiva sino en el mundo mediado por la significación. Este es un mundo más amplio, pero como menciona Lonergan, es también un mundo más inseguro, más incierto para el ser humano, puesto que la significación puede desviarse. El mundo mediado por la significación tiene entonces elementos que surgen del ejercicio de la consciencia auténticamente atenta, inteligente, razonable y responsable, pero tiene también muchos elementos que surgen del ejercicio desviado o sesgado de esta consciencia, lo cual da como resultado ilusión, ceguera, error, irracionalidad, incomprensión, falta de compromiso y de solidaridad, etc.

En este mundo mediado por la significación es en el que ocurre la vida social, puesto que la sociedad es un producto-productor de la interacción entre sujetos humanos y esta interacción es siempre un intercambio de significados que se realiza a través de distintos soportes. En *Método en Teología*, Lonergan (1988, p.61) menciona que los principales soportes de la significación son: la intersubjetividad humana, el arte, los símbolos, el lenguaje y “las vidas y hechos de las personas”.

Además de la intersubjetividad de acción y de sentimiento, se dan también comunicaciones intersubjetivas de significación (Lonergan, 1988, p. 63).

La intersubjetividad espontánea y “primitiva” no es solamente ese “nosotros vital” que está en la base de nuestro ser social, sino que se expresa también en comunicaciones de significación. Estas comunicaciones intersubjetivas de significación se realizan mediante los ambientes o climas de relación que se establecen en un grupo social o familiar. La atmósfera afectiva existente en una comunidad es un medio de comunicación de significados y puede expresar aceptación o rechazo, inclusión o exclusión, esperanza o desesperanza, cohesión o fragmentación.

Por otra parte, existen signos como la sonrisa por ejemplo, que expresan significado sin necesidad de palabras y puede generar identificación y cohesión comunitaria o rechazo y conflicto dependiendo del sentido en que se exprese y la forma en que se interprete, puesto que la significación lingüística es unívoca, mientras que una sonrisa o cualquier otra expresión intersubjetiva tiene un significado muy amplio y variado que se puede comunicar de manera compacta.

Otro soporte de la significación es el arte. Lonergan (1994, p. 61) toma la definición de Suzanne Langer que dice que el arte “es la objetivación de un esquema puramente experiencial”. El arte responde a un patrón experiencial

elemental que tiene también una riqueza connotativa muy grande y tiene además el valor de ser comunicación de experiencia a experiencia humana, sin necesitar de interpretaciones racionales para ser aprehendida. El arte dice Lonergan, puede ser considerado como ilusión, pero también puede ser considerado como más verdadero y más real puesto que expresa de manera más profunda y más esencial, los significados compartidos por una sociedad, los sueños, las aspiraciones, las frustraciones y los conflictos humanos que se viven en una época y en una comunidad determinadas, expresa en síntesis, esa dimensión poética de la vida que Morin (2003) considera indispensable para una verdadera vida humana.

El arte es una expresión privilegiada de toda sociedad –a pesar de ser una expresión profundamente individual- y constituye un patrimonio común que estrecha los lazos entre los individuos y genera y regenera continuamente la identidad común. El arte es un medio privilegiado para la generación de esa significación común que constituye a toda comunidad.

Un símbolo es una imagen de un objeto real o imaginario que evoca un sentimiento o es evocado por un sentimiento (Lonergan, 1988, p. 68).

Otro soporte de la significación que es muy importante en términos de identidad y cohesión social es el símbolo. Toda sociedad antigua o moderna, y los estados-nación contemporáneos no son la excepción, se unifican en torno a determinados símbolos: bandera, escudo nacional, himno nacional, etc. que constituyen parte de los rituales de regeneración necesarios para mantener cohesionada a la comunidad y para crear y recrear un sentido de pertenencia y de identidad nacional. Los símbolos son poderosos puesto que tienen también una amplitud en posibilidades de connotación, pero además porque apelan directamente a los sentimientos de los individuos y pueden por eso moverlos hacia los fines más nobles o hacia los más terribles crímenes mediante la manipulación afectiva que se hace de ellos. Los símbolos obedecen a leyes, pero no a las de la lógica, sino a las de la imagen y el sentimiento, dice Lonergan (1988), y por ello tienen un poder de con-moción de los individuos que es mucho más fuerte que el de los discursos.

El desarrollo afectivo o la aberración, conlleva una transvaloración y transformación de los símbolos...Así pues, los símbolos cambian para expresar las nuevas disposiciones y capacidades afectivas (Lonergan, 1988, p. 69).

Pero el mundo afectivo de una sociedad se desarrolla o se distorsiona con el tiempo, por ello los símbolos pueden ir ganando o perdiendo valor para los individuos que la conforman. Símbolos que en el pasado eran positivos y generaban solidaridad y compromiso comunitario pueden convertirse en nocivos y generar degradación social, o simplemente perder todo valor y volverse indiferentes para las nuevas generaciones. Es por ello que los símbolos tienen que

irse renovando, resignificando para estar a tono con la sociedad y para, en su caso, ser elementos de reversión de las distorsiones de la afectividad colectiva.

La significación alcanza su máxima liberación encarnándose en el lenguaje, es decir, en un conjunto de signos convencionales (Lonergan, 1988, p. 73).

La máxima expresión del significado humano es el lenguaje. Mediante el lenguaje se moldea la consciencia de una comunidad y se construye y reconstruye de manera permanente la realidad en la que esa comunidad convive. El lenguaje es el más potente de todos los soportes de la significación, de todos los elementos generadores de cultura, es “la casa del ser” según decía Heidegger (2000) y ello significa que es el elemento central en la configuración de identidad personal y colectiva.

El lenguaje no solamente moldea la consciencia que se va desarrollando, sino que estructura también el mundo que rodea al sujeto (Lonergan, 1988, p. 74).

Mediante el lenguaje se estructura la consciencia del sujeto pero al mismo tiempo se configura también el mundo del sujeto. De este modo, el lenguaje es un factor esencial en la construcción de identidad y cohesión en cualquier sociedad. Es a través de él que se expresan los acuerdos y los desacuerdos, se generan las normas y leyes que regulan el comportamiento de todos los individuos y su convivencia, se producen y reproducen significados, se crea conocimiento científico y sabiduría popular, se construyen en fin, los acuerdos mínimos interpersonales de convivencia.

A medida que el lenguaje se desarrolla, surge una distinción entre lenguaje ordinario, técnico y literario (Lonergan, 1988, p. 75).

El desarrollo del lenguaje va generando la distinción entre distintos tipos de comunicación lingüística, expresando la especialización y la diferenciación de funciones en la sociedad. El lenguaje del sentido común, el lenguaje ordinario se va especializando en la expresión del conocimiento que tiene que ver con la resolución de problemas para afrontar la vida cotidiana, es un lenguaje rico en connotación pero con poco control del significado, un lenguaje poco sistemático y muy expresivo de la experiencia subjetiva. Mientras tanto, el lenguaje científico o técnico se desarrolla creando un control riguroso del significado, aunque perdiendo riqueza connotativa. Es un lenguaje preciso y especializado, que se va diferenciando por disciplinas y creando palabras, expresiones, códigos y patrones de expresión específicos que muchas veces van alejándose de la comprensión de la gente ordinaria. Por otra parte, se desarrolla el lenguaje literario que es un lenguaje creativo, libre, poético, que comunica significados a nivel experiencial, con una riqueza connotativa amplia y un bajo control del significado.

La diferenciación progresiva del lenguaje en lenguajes especializados es una expresión de la diferenciación y la especialización de una sociedad y va

constituyendo también una identidad y un modo de vivir acorde con esa sociedad concreta.

La significación que se encarna en una persona combina todas o, al menos, la mayoría de las otras formas de expresión de la significación. Puede ser a la vez intersubjetiva, artística, simbólica, lingüística. Es la significación de una persona, de su forma de vida de sus palabras de sus hechos (Lonergan, 1988, p. 76).

Finalmente, encontramos el significado personificado, es decir, el significado que se comunica mediante la vida y las acciones de las personas. Este tipo de significación es el más completo puesto que combina todas o al menos varias de las significaciones ya mencionadas. Pero al hacerlo por la vía del testimonio humano, esta comunicación de significado se hace mucho más sólida y potente, porque expresa un significado existencial. Es el significado que encarnan en todas las sociedades los grandes personajes que se convierten en puntos de referencia, en modelos a seguir, en símbolos vivientes. Estos grandes personajes pueden ser los líderes formales, los gobernantes y los artistas, la gente reconocida e integrada plenamente en el funcionamiento social, pero pueden también ser los grandes rebeldes, los personajes marginales y marginados por el statu quo, los que son capaces de generar un punto de vista superior y de generar creativamente nuevas maneras de ver y de vivir la realidad. El poder de conmoción de estos personajes que son significado encarnado es enorme y pueden convertirse en los verdaderos factores de cohesión e identidad social, en las razones por las cuales las grandes masas desean seguir siendo parte de esa comunidad y se sienten orgullosas de pertenecer a ella.

2. CULTURA Y CULTURA UNIVERSITARIA

¿A qué nos referimos cuando hablamos de cultura? este trabajo parte de la noción propuesta por Lonergan (1988), en la que se afirma que la cultura es el conjunto de significados y valores, o de procesos de significación y valoración que determinan el modo concreto de vivir de una comunidad o grupo social y sus modos de percibir y procesar la realidad en la que viven. Por lo tanto, valores y significados son elementos dinámicos pues lo que se cree y valora determina las prácticas de vida y las prácticas de vida inciden en la preservación o transformación de aquello en que se cree o se valora.

En toda cultura, los significados y de alguna manera también los valores se van manifestando y comunicando en los cinco vehículos o soportes que ya se han descrito en este trabajo: la intersubjetividad, el arte, los símbolos, el lenguaje y los modos de ser y de actuar de las personas.

En lo referente a la cultura escolar o educativa, podemos tomar como base la definición de cultura organizacional que aporta Schein (2004). Para este autor una cultura organizacional es:

...un patrón de creencias básicas compartidas que un grupo ha aprendido acerca de cómo resolver sus problemas de adaptación externa e integración interna, y que ha funcionado lo bastante bien como para ser considerado válido y, por tanto, es enseñado a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir en relación con esos problemas.

Si aplicamos la definición de Schein –que es bastante convergente con la visión que expresa sintéticamente Lonergan – a la dimensión de la cultura universitaria, podemos ver que en toda universidad, existe un patrón de creencias básicas que son compartidas por el conjunto de los directivos, docentes y estudiantes, que orienta al conjunto de miembros de la institución para resolver los problemas que se enfrentan en la vida cotidiana. Este patrón ha sido aprendido por el grupo que a su vez lo va a enseñar de manera implícita o explícita a sus nuevos integrantes –nuevos alumnos, docentes recién integrados- porque durante determinado tiempo ha funcionado bien y por ello se considera válido. Como bien afirma la definición, este modo patrón de creencias va conformando una manera de percibir, pensar y sentir las situaciones y problemas que se van presentando en la vida escolar o universitaria.

Si analizamos estas formas de percibir, pensar y sentir y las asumimos como modos de dar significado a las cosas, podemos constatar que se manifiestan en los soportes planteados por Lonergan.

En cuanto a los significados que forman parte de toda cultura universitaria, cabría preguntarse y analizar cómo es la intersubjetividad que se establece espontáneamente entre los sujetos de la educación; cuáles son los lenguajes que privan en el medio educativo, los discursos que se legitiman y los que se rechazan; los símbolos que siguen vigentes en la universidad; el arte que se acepta, se vive, se enseña y se aprende en las instituciones universitarias y, finalmente, de qué manera encarnan los significados (y qué significados encarnan) los educadores en la vida cotidiana de la universidad a través de su propio testimonio.

Estos cinco vehículos se encuentran en una profunda tensión en el contexto latinoamericano actual en el que coexisten, se mezclan y chocan elementos artísticos, simbólicos, intersubjetivos, discursivos y personales que expresan las hondas raíces culturales de un continente inmensamente rico y diverso, con una identidad propia con elementos simbólicos, artísticos, intersubjetivos, discursivos y personales propios del mundo globalizado y centrado en la visión de mercado y consumo que es hoy la cultura dominante en el mundo de este siglo veintiuno.

En esta misma perspectiva, habría que ir reflexionado sobre los valores declarados, esos conceptos de lo bueno que guían la vida universitaria y ese valor real, como respuesta y criterio de decisión y acción, que va haciendo el día a día de la vida de todas las instituciones universitarias concretas en este subcontinente en cambio a partir del proceso de mundialización en marcha. Este conjunto de

conceptos de valor y de búsquedas de valor serán los que determinen el modo concreto de vivir la educación universitaria por parte de sus protagonistas, tanto de los que ponen las reglas y toman las decisiones, como de los que tienen que acatar esas reglas y son objeto de esas decisiones.

Por todo lo anterior, podemos afirmar que los significados y valores se van encarnando y dan coherencia al conjunto de acciones que se llevan a cabo cuando se pretende educar a los profesionistas del futuro.

3. REFORMA EDUCATIVA Y TRANSFORMACIÓN DE LOS VEHÍCULOS DE SIGNIFICACIÓN

El nuevo sistema educativo enseñaría una concepción complejizada de los términos, aparentemente evidentes, de racionalidad, de cientificidad, de complejidad, de modernidad y de desarrollo (Morin, 2011, p. 149).

Una reforma universitaria integral como la que requiere el cambio de época en el contexto latinoamericano lleno de desafíos sociales tiene que plantear la transformación de la cultura universitaria de manera simultánea a la de las estructuras organizacionales, las normas y las prácticas educativas concretas.

Los actores del proceso educativo viven en un mundo mediado por la significación y conviven en las universidades en un ambiente que está constituido de manera intangible –aunque con algunas evidencias tangibles- por un tejido complejo de significados que se comunican y se van reproduciendo a partir del clima intersubjetivo, del lenguaje que predomina, del arte, de los símbolos y de las personas en su forma de pensar y de vivir. Este mundo de significados que se transmiten a través de estos vehículos constituye un poderoso currículo oculto que enseña mucho más que el currículo formalizado en documentos y guías de estudio. Por ello, si se quiere realmente transformar la universidad y responder con ella a los desafíos de la crisis global contemporánea con sus manifestaciones concretas en los países de Latinoamérica resulta indispensable la transformación de este tejido de significados, que puede emprenderse desde la transformación de los vehículos de la significación.

Haciendo un ejercicio de análisis a partir de los siete saberes necesarios para la educación del futuro que plantea Morin (2001) como los elementos fundantes de la reforma universitaria que requiere Latinoamérica en este cambio de época, podemos ver en la matriz que se presenta en la Tabla 1, un ejercicio preliminar que caracteriza la transformación necesaria de los vehículos de significación en la cultura universitaria actual.

Esta matriz es una propuesta que se plantea como un posible instrumento de investigación para indagar entre los actores de la vida universitaria sus propias visiones sobre los cambios necesarios en la cultura universitaria latinoamericana del cambio de época con lo que podría irse construyendo una visión más rica,

amplia y plural de las modificaciones de los distintos vehículos de significación respecto a los siete saberes propuestos por Morin para construir una universidad a la altura de nuestros tiempos.

4. CONCLUSIONES

El ser humano vive en un mundo mediado por la significación. La significación se comunica a través de cinco vehículos principales que Lonergan formula como: intersubjetividad, lenguaje, símbolos, arte y personas. Estos vehículos transmiten los significados que constituyen una cultura de generación en generación en lo que Morin (2001) llama imprinting cultural, aunque los sujetos humanos son capaces individual y socialmente de ir transformando estos vehículos y cambiar por tanto la cultura en la que viven.

Como institución humana y formadora de seres humanos, la universidad es un espacio en el que se va configurando un complejo tejido de significados y valores que van determinando modos concretos de vivir, que en conjunto pueden ser conceptualizados como cultura universitaria.

El cambio de época en que hoy se vive está exigiendo reformas en nuestros significados, en la cultura de la humanidad para construir un meta-sistema capaz de lidiar con los problemas vitales del hombre de hoy. Estos cambios pueden y deberían ser asumidos por el sistema universitario en Latinoamérica para cambiar las mentalidades de las personas que conformarán la nueva sociedad respetando las raíces culturales propias pero al mismo tiempo insertándose en una cultura planetaria común. Edgar Morin (2001) plantea siete saberes que serían indispensables para formar a las nuevas generaciones que construyan la nueva época. Sin embargo, para cambiar las mentalidades y abordar estos saberes se necesita cambiar las instituciones y en este caso se requiere de un cambio en la cultura universitaria.

Este cambio de cultura universitaria puede abordarse a partir del cambio en los vehículos de significación que plantea Lonergan. Considerando los siete saberes planteados por Morin como necesarios para el cambio de época, este trabajo aporta una matriz en la que en un nivel descriptivo general, a manera de ejercicio preliminar se plantean los cambios que tendrían que promoverse en los diferentes vehículos de significación que constituyen la cultura universitaria a partir de los saberes propuestos por el padre del pensamiento complejo. Más que una aportación acabada o definitiva esta matriz constituye una aportación teórico-metodológica que puede convertirse en un instrumento para generar proyectos de investigación acerca de las concepciones de los distintos actores de la formación profesional y de posgrado sobre los elementos de renovación de la cultura universitaria que consideran necesarios para que las instituciones de educación

superior respondan de manera más eficiente y significativa a los desafíos de este cambio de época que está viviendo el mundo.

Es así que la matriz construida desde el planteamiento de los vehículos de significación que sustentan la cultura y en este caso, la cultura universitaria, con relación a la propuesta de los siete saberes de Morin (2001) busca contribuir a hacer operante la invitación para ampliar y profundizar en el cambio de cultura necesario para una reforma universitaria en Latinoamérica que responda a los desafíos de nuestro tiempo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gorostiaga, X. (2000). En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30(01), 11-66.

Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza editorial.

Lonergan, B. (1988). *Método en Teología*. Salamanca: Sígueme.

Lonergan, B. (1998). *Filosofía de la educación*. México: Universidad Iberoamericana.

Lonergan, B. (1994). *Method in Theology*. Toronto: University of Toronto Press.

Lonergan, B. (1999). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca: Sígueme-Universidad Iberoamericana.

Lonergan, B. (2004). *Method in Theology*. Toronto: University of Toronto Press.

López Calva, M. (2000). *Una filosofía humanista de la educación*. México: Trillas.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva visión.

Morin, E. (2003). *El Método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra.

Morin, E. (2011). *La Vía: Para el Futuro de la Humanidad*. (Primera ed.). (N. P. Fontseré, Trad.) París: Paidós.

Tablas

Tabla 1.- Matriz de transformación de los vehículos de significación, a partir de los siete saberes de Morín.

Saber	Vehículo	Vehículo	Vehículo	Vehículo	Vehículo
	Intersubjetividad	Lenguaje	Símbolos	Arte	Personas
La ceguera del conocimiento	De un clima basado en el conocimiento como posesión incuestionable del docente a un clima basado en el conocimiento como construcción autocorrectiva grupal.	De un discurso que asume la invulnerabilidad del conocimiento a un clima que reconoce que puede haber errores e ilusión en el conocimiento.	De símbolos de conocimiento sólido y lejano a símbolos de conocimiento como aventura humana	De la exclusión o minusvaloración del arte como incompatible con el conocimiento a la inclusión del arte como fuente de conocimiento de lo que la ciencia no puede abarcar	De personas que se asumen como poseedoras de conocimiento incuestionable a personas que asumen con humildad lo que saben y se abren a sus posibles errores e ilusiones
Los principios de un conocimiento pertinente	De un clima en que se enseña el conocimiento sin explicitar su pertinencia o se asumen las interpretaciones u opiniones como conocimiento a un clima de construcción y crítica rigurosa.	De un discurso de enseñanza de conocimientos sin reflexión sobre el conocer, a un discurso de búsqueda y construcción de conocimiento analizando sus condiciones.	De símbolos de conocimiento como dado e incuestionable a símbolos de búsqueda y desarrollo de conocimiento	De una idea de conocimiento como superior a la creación artística a una idea de conocimiento polimórfico que valora el arte como una fuente de conocimiento pertinente	De personas que repiten lo que saben a personas que analizan con los alumnos el proceso de construcción del saber
Condición humana	De un clima sustentado en la visión de perfección y racionalismo a un clima sustentado en la condición humana compleja e imperfecta.	De un discurso centrado en el ser humano abstracto a un discurso que concibe seres humanos concretos.	De símbolos que exaltan una humanidad pétrea e inalcanzable a símbolos que humanizan a los grandes actores de la humanidad	De un arte que se memoriza y repite a un arte como instrumento de conocimiento de la condición humana.	De personas que se presentan como ejemplos lejanos de perfección a personas que asumen su condición y la comunican con su vida
Identidad terrenal	De un clima que ignora el arraigo a la naturaleza a un clima en que se asume lo humano como parte de la naturaleza.	De un discurso que asume al ser humano como desarraigado de la naturaleza a un discurso que presenta a la humanidad como parte del universo	De símbolos del progreso científico y tecnológico moderno a símbolos de lo humano inseparable de la naturaleza	De un arte ajeno a la naturaleza a un arte que refleja la identidad terrenal	De personas inconscientes de su identidad terrenal a personas comprometidas con su ser planetario
Enfrentar las incertidumbres	De un clima donde se transmiten certezas a un clima donde se asume la incertidumbre y se camina en ella.	De un discurso de certezas incuestionables a un discurso humilde que reconoce y enfrenta incertidumbres	De símbolos que tienen connotación de certeza a símbolos que comunican la incertidumbre y su enfrentamiento	De una sobrevaloración de las certezas de la ciencia a una revaloración del arte como vehículo para enfrentar y expresar las incertidumbres	De personas que se sostienen en sus certezas y dogmas a personas abiertas a enfrentar sus propias incertidumbres
La comprensión	De un clima centrado en las normas y la autoridad a un clima basado en la comprensión mutua y la convivencia constructiva.	De un discurso de prescripción e imposición a un discurso de comprensión empática	De símbolos que exalten la exclusión, la guerra, la hegemonía de unos sobre otros, de descalificación de los diferentes a símbolos que incluyen, fomentan respeto, tolerancia, etc.	De un arte elitista que separa a un arte democrático e incluyente	De personas que juzgan a los demás a personas que intentan comprender al otro
Ética del género humano	De un clima de ignorancia de lo ético o enseñanza de valores a un clima de centralidad de lo ético como búsqueda.	De un discurso científico con supuesta neutralidad axiológica a un discurso que no separa el juicio de hecho del juicio de valor.	De símbolos de ciencia desligada de valores a símbolos de conocimiento que tiene consecuencias en la vida humana individual y social	De un arte desligado a la búsqueda del bien humano a un arte que comunica las búsquedas éticas	De personas que fundamentan su vida en ciertos valores aprendidos e inamovibles a personas abiertas a la búsqueda del bien en cada situación que se les presenta

Fuente: Elaboración propia.

USO DE LAS REDES SOCIALES POR LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO DE LA PENÍNSULA IBÉRICA

Martínez Serrano, M^a del Carmen

Universidad de Jaén

Ferraz Da Cunha, Elisabete

Escola Superior de Educação.

Instituto Politécnico de Viana do Castelo (Portugal)

RESUMEN

La investigación que aquí se presenta se desarrolló durante el segundo semestre del curso académico 2014/2015, y versa sobre el uso del software social por parte de los estudiantes del Grado de Educación Primaria pertenecientes a dos instituciones de Educación Superior: Universidad de Jaén (España) y la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Viana do Castelo (Portugal). Los objetivos se centran en conocer qué herramientas de software social utilizan preferentemente el alumnado, cuáles son sus percepciones sobre estas herramientas para sus posibilidades académicas y si hay diferencias en función de la universidad de procedencia. Se empleó como instrumento de recogida de datos un cuestionario. Se concluye que la red social más conocida y utilizada es Facebook. El hallazgo principal reside en las diferencias encontradas entre las dos muestras estudiadas en lo concerniente a su utilización.

PALABRAS CLAVE

Redes sociales – Universidad - tecnologías de la información y la comunicación
– estudiantes - formación inicial.

ABSTRACT

The research presented here was developed during the second semester of the academic year 2014/2015, and relates to the use of social software by students of the Degree in Primary Education from two higher education institutions: University of Jaén (Spain) and the School of Education at the Polytechnic Institute of Viana do Castelo (Portugal). The objectives are to know what social software tools are used mainly by the students, what are their perceptions about these tools about their academic potential and whether there are differences depending on the university. It was used as data collection instrument a questionnaire. We conclude that the best known and used social network is Facebook. The main finding lies in the differences between the two samples studied with regard to their use.

KEYWORDS

Social networks – University - information and communications technology – students - initial training.

1. INTRODUCCIÓN

La universidad actualmente ha pasado por diversos cambios en muchos aspectos. Uno de ellos ha sido el metodológico con la entrada de Internet (docencia virtual) y las herramientas de la Web 2.0. A todo esto, debemos sumarle la incursión de las redes sociales. Toda universidad (Facultad, Departamento, Grupo de investigación...) se ha hecho eco de este potencial y anuncian en sus páginas Web la posibilidad de unirse a ellos para obtener más información y estar al día de las novedades.

Las redes sociales se han convertido en uno de los servicios más para los internautas. Como señala, González Sanz (2013), la utilización de las redes crece a un ritmo acelerado (acceso desde distintos dispositivos) entre los jóvenes. Su clasificación ha sido ampliamente estudiada (Campos, 2008; Capdevilla, 2010) así como el uso que realizan los universitarios (Espuny y otros, 2011; Gómez y otros, 2012; Salinas, 2004; Herrera, 2009) y las oportunidades que brindan para las experiencias docentes y la formación del profesorado (Cabero y otros, 2009).

El aspecto docente es el menos valorado dentro de las redes sociales como herramienta para estudiar o realizar actividades escolares, pues existen investigaciones y estudios que han analizado el potencial del uso de algunas de estas redes, sobre todo Facebook, como una herramienta de enseñanza tanto en adolescentes (Barajas y Álvarez, 2013) como en el ámbito universitario (Tuñez y Sixto, 2012) donde Facebook debe entenderse como un complemento de la docencia y un espacio suplementario que debe gestionarse, sin olvidar que se trata de una red personal que los alumnos valoran como un buen escenario para la reflexión y el aprendizaje. El porcentaje de alumnos que voluntariamente usó Facebook para reforzar su aprendizaje fue similar, incluso un poco superior al número de alumnos que asistían a las clases presenciales con regularidad y su valoración fue concluyente al considerarla una herramienta nueva y bien aceptada hasta el punto, de que recomendaban mayoritariamente que deberían incluirse en los métodos docentes de otras asignaturas.

Por otro lado, otros estudios han identificado modelos de interacción en las redes sociales. A este respecto, Sánchez, Prendes y Serrano (2011) definen cuatro modelos de interacción: modelo de costumbres (el estudiante cuenta siempre con la misma red de contactos para interactuar en el contexto presencial, con el móvil y en Internet), modelo de costumbres tecnológicamente ampliado (los alumnos tienen contactos nuevos con los que se comunican únicamente a través de Internet y que no aparecen en su contexto real), modelo tecnológico (los estudiantes tienen un gran número de contactos únicamente en la red o son contactos con los que tiene poca relación en la presencialidad) y modelo multirrelacional (los alumnos establecen más relaciones en las redes y suelen utilizar más herramientas que los demás grupo).

Así pues, es indiscutible pensar que las redes sociales han transformado el modelo de comunicación y socialización de una generación nacida en la era digital (Cabero y Marín, 2014; Varanda y otros, 2012).

2. MÉTODO

La investigación presentada se desarrolló durante el segundo semestre del curso académico 2014/2015, en dos instituciones de educación superior de la península ibérica: La Universidad de Jaén (España) y el Instituto Politécnico de Viana do Castelo (Portugal). La selección de estas universidades obedece a la respuesta positiva que mostraron a colaborar en este trabajo los profesores que imparten docencia en el Grado de Educación Primaria. Los objetivos que se perseguían fueron los siguientes:

- Conocer qué herramientas de software social utilizan preferentemente el alumnado.
- Conocer el uso que hacen de estas herramientas de software social.
- Conocer si existen diferencias en función de la universidad de procedencia respecto a las percepciones que tienen el uso de las redes sociales.
- Conocer las percepciones de los alumnos sobre software social en sus posibilidades académicas.

3. MUESTRA

El tipo de muestreo utilizado es el no probabilístico- incidental, que es aquel en el cual el investigador selecciona directa e intencionadamente la muestra, debido a que tiene fácil acceso a la misma y es representativa de la población (Sabariego, 2004). La muestra obtenida estuvo compuesta por 208 sujetos, correspondientes a una población de 282 estudiantes.

El enfoque metodológico seguido ha sido de corte cuantitativo, empleando para ello un diseño descriptivo no experimental y no correlacional. Para la confección del cuestionario se realizó una búsqueda de la literatura sobre el tema que nos ocupa. El instrumento final quedó compuesto por 24 ítems, distribuidos en: Aspectos de identificación (sexo e institución) (2 ítems), utilización de las redes sociales (4 ítems), uso social de las redes sociales (7 ítems), uso académico de las redes sociales (7 ítems) y percepción sobre sus posibilidades académicas (4 ítems) Tiene una construcción tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (nada, poco, bastante y mucho). El cuestionario se administró en clase teórica a los estudiantes españoles y aprovechando una estancia docente Erasmus al alumnado portugués.

Con la intención de determinar la consistencia interna del instrumento se aplicó la prueba de fiabilidad Alfa de Cronbach, tanto al cuestionario en su totalidad como a cada una de sus dimensiones obteniéndose los siguientes valores: Alfa de Cronbach total del cuestionario: 0,735; Alfa de Cronbach dimensión "utilización de la redes sociales": 0,746; Alfa de Cronbach dimensión "uso social de las redes sociales": 0,741; Alfa de Cronbach dimensión "uso académico de las redes sociales": 0,737; Alfa de Cronbach dimensión "percepción sobre sus posibilidades académicas": 0,743.

Valor que podemos considerar confiable y por tanto dota de fiabilidad al cuestionario. También se realizó la correlación ítem- total, aunque los valores

alcanzados indicaban que la eliminación de ningún ítem aumentaba la fiabilidad del instrumento.

4. RESULTADOS DEL ESTUDIO

Dimensión 1: Aspectos de identificación

La mayoría de las personas que contestaron al cuestionario pertenecían a mujeres (95,7%), frente al que eran de sexo masculino (4,3%). Estos datos guardan una proporción similar al porcentaje de mujeres en estos estudios (Anuario estadístico, 2014).

En lo que se refiere a la institución de procedencia, cabe destacar que el porcentaje de los estudiantes de la Universidad de Jaén (57,2%) era ligeramente superior al alumnado que había cumplimentado nuestro cuestionario en el Instituto Politécnico de Viana do Castelo (42,8%). Dato también muy similar al número total de estudiantes que acceden al grado de Educación Primaria en las dos universidades mencionadas.

Dimensión 2: Utilización de las redes sociales

La segunda parte del cuestionario tenía como objetivo conocer el grado de utilización de las distintas redes sociales por parte del alumnado del Grado de Educación Primaria.

Tabla 1. Preguntas relacionadas con la utilización de las redes sociales

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	%	%	%	%
Facebook	10,6	14,4	39,9	34,6
Twitter	51,0	29,3	14,9	4,8
Tuenti	94,7	3,8	1,0	0,5

En primer lugar, hay que destacar el atractivo que tienen las redes sociales por su utilidad en este rango de estudios. Los estudiantes del Grado de Educación Primaria se encuentran inscritos en su mayoría en al menos una red social, por ende son pocos los estudiantes que desconocen dicho recurso o que no se encuentran iniciados en alguna de ellas.

La red social más desconocida es sin duda Tuenti (94,7%), seguida de Twitter (51%). Por tanto, Facebook es la red que por antonomasia conocen y utilizan los estudiantes con mayor asiduidad (74,5%). Uno de los ítems estaba destinado a conocer el uso de otras redes sociales menos populares pero igualmente utilizadas por amplios sectores de la población, tal como mostramos en la tabla 2.

Tabla 2. Utilización de otras redes sociales

	f	%
Instagram	50	33,7
Whatsapp	11	5,3
Instagram y Whatsapp	7	3,4
Flickr	1	0,5
Otras	12	5,8

En este ítem, encontramos varios datos sorprendentes: El primero de ellos es la escasa utilización de otras redes sociales (por ejemplo Likendin) que no sean las más populares tales como Instagram y Whatsapp; mientras que por otro lado nos extraña que estas dos últimas sean más utilizadas por separado que en su conjunto. Por tanto, la más popular y conocida por la población española de todas las edades y sectores sociales es superada por otra más desconocida llamada Instagram.

Dimensión 3. Uso social de las redes sociales

Esta parte del cuestionario estaba diseñada para conocer la utilización social de las redes sociales. En la tabla 3 presentamos los resultados.

Tabla 3. Para qué utilizas las redes sociales

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	%	%	%	%
Quedar con mi grupo de amigos	20,2	22,1	35,1	22,6
Comentar fotos, vídeos	4,8	36,5	39,9	18,8
Cotillear, curiosear...	13,9	33,2	35,1	17,8
Informarme sobre la actualidad (noticias)	6,7	14,4	55,3	23,6
Contar lo que estoy haciendo, pensando	34,6	50,5	12,0	2,9
Hacer amigos, buscar pareja, retomar contactos	46,6	43,8	7,2	2,4
Otras	94,2	0,5	0,5	4,8

Como podemos observar, los estudiantes utilizan las redes sociales dentro de su tiempo de ocio fundamentalmente para fortalecer la relación existente con su grupo de amigos, sin interesarle en absoluto la búsqueda de nuevas amistades o el retorno de la amistad de antiguos compañeros o grupo de iguales. En algunos casos, el sumatorio de respuestas bastante y mucho, supera el 50% de la distribución tal como ocurre en las siguientes afirmaciones:

- Quedar con mi grupo de amigos (57,7%).
- Comentar fotos, vídeos o hacer comentarios sobre ello (58,7%)
- Informarme sobre la actualidad o noticias (78,9%)

En lo que hace referencia a comentar sus experiencias y sentimientos, resulta llamativo que el 50,5% utilice poco las redes sociales en este aspecto; así como que el 46,6% no las utilice en absoluto con la finalidad de ampliar su círculo de amigos. Un aspecto destacable que diferencia el uso que realizan los distintos estudiantes procedentes de las dos instituciones universitarias que componían la muestra es el dato referido al uso de las redes sociales para mantener el contacto con familiares lusos que habitan fuera de su localidad (4,8%).

Dimensión 4. Uso académico de las redes sociales

Esta parte del cuestionario pretendía recoger información acerca del uso académico real que tienen las redes sociales para los estudiantes universitarios del Grado en Educación Primaria (tabla 4).

Tabla 4. Para qué utilizas las redes sociales en el ámbito académico

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	%	%	%	%
Para solucionar dudas con otros estudiantes	14,9	23,6	47,1	14,4
Para hacer trabajos de clase	15,9	25,0	37,5	21,6
Tutorías, consultas con el profesor	49,0	33,7	14,4	2,9
Para estar actualizado de lo que ocurre en la asignatura	13,0	21,6	49,0	16,3
Para estar al día de las noticias de mi universidad o facultad	15,4	34,6	41,3	8,7
Para organizar actividades extra-académicas	33,2	35,1	25,5	6,3
Otras	99,5	0,5	0	0

En lo que se refiere al uso académico de las redes sociales, hallamos diferentes niveles de utilización. Por una parte se usarían como un instrumento para ayudarse dentro del ámbito académico pero añadiéndole un componente social. Así, los discentes opinan que les ayudan a solucionar dudas con otros estudiantes de forma asidua (61,5% si aunamos las opciones bastante y mucho) y les oferta la posibilidad de realizar los trabajos de clase con otros compañeros-as (59,1%).

Por otra parte, las redes sociales están vinculadas a la información tanto de las distintas asignaturas o materias cursadas por el alumnado (65,3% sumando las opciones bastante-mucho) así como por las novedades surgidas

en torno a la facultad y/o universidad donde el estudiante se encuentra matriculado (50% sumando las opciones bastante- mucho). Este último ítem es muy curioso dado que idéntico porcentaje se produce a la inversa (nulo o escaso seguimiento de la actualidad).

Por último, los encuestados aseguran que el uso de las redes está desvinculado totalmente de actividades que pertenezcan a otra esfera tales como el ocio (68,3% sumando las opciones nada –poco) en sus diferentes vertientes: deportivas, culturales, quedadas...

Un dato que nos parece adecuado destacar por su interés es el idéntico porcentaje que adquieren los ítems relacionados con las tutorías con el profesor (49% se inclinan a no realizarlas nunca) y estar actualizado de la asignatura (49% optan por la opción de bastante), lo que se traduciría en el interés y formación que poseen los estudiantes en estos instrumentos para el aprendizaje entre iguales.

Dimensión 5. Percepción sobre sus posibilidades académicas

La última parte del cuestionario, estaba diseñada para conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre las posibilidades académicas que ofertan las redes sociales. Los resultados alcanzados los presentamos en la tabla 5.

Tabla 5. Percepción posibilidades académicas.

	Negativo	Ni negativo ni positivo	Positivo	No se
	%	%	%	%
Facebook	9,6	30,8	49,0	10,6
Twitter	31,7	33,7	11,5	23,1
Tuenti	52,4	22,6	1,9	23,1
Otras	3,4	0	11,0	85,6

Los resultados encontrados nos afirman que no existe una red de plena confianza para los estudiantes universitarios; no obstante, si tuviésemos que elegir una, Facebook (49%) es la que más adecuada perciben para desarrollar en ella actividades relacionadas con el ámbito académico. En el lado opuesto perciben que la red Tuenti (52,4%) es la menos indicada para implementar el aprendizaje académico.

Uno de los objetivos de nuestro estudio era conocer si había diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de las dos instituciones de educación superior que componían nuestra muestra y el uso que realizan de las redes sociales. Las hipótesis formuladas fueron:

- H0 (hipótesis nula): No hay diferencias significativas entre los estudiantes de las distintas facultades de educación, con un riesgo alfa de equivocarnos de 0,05 o inferior.

- H 1(hipótesis alternativa): Si hay diferencias significativas entre los estudiantes de las distintas facultades de educación, con un riesgo alfa de equivocarnos de 0,05 o inferior.

El estadístico utilizado para ello fue la prueba de t Student para muestras independientes, realizado bajo el programa SPSS en su versión 15. En la tabla 6 presentamos los valores de las medias.

Tabla 6. Medias

	Viana	Jaén
Quedar con mi grupo de amigos	2,81	2,45
Comentar fotos, vídeos	2,47	2,92
Cotillear, curiosear...	2,12	2,90
Informarme sobre la actualidad (noticias)	2,96	2,96
Contar lo que estoy haciendo, pensando	1,55	2,04
Hacer amigos, buscar pareja, retomar contactos	1,69	1,63
Para solucionar dudas con otros estudiantes	2,80	2,47
Para hacer trabajos de clase	2,89	2,47
Tutorías, consultas con el profesor	1,60	1,80
Para estar actualizado de lo que ocurre en la asignatura	2,92	2,51
Para estar al día de las noticias de mi universidad o facultad	2,58	2,32
Para organizar actividades extra-académicas	2,30	1,85

Los resultados obtenidos permiten rechazar la H₀ y por tanto aceptar la H₁, en todos los casos con un riesgo alfa de equivocarnos del 0,05. Las puntuaciones más altas relativas a la “dimensión uso académico de las redes sociales” se produjeron a favor de los estudiantes de Viana do Castelo, mientras que los estudiantes de la Universidad de Jaén destacan al tener una media más alta en la “dimensión uso social de las redes sociales”.

Tabla 7. Prueba t para muestras independientes

	gl	t	Sig
Quedar con mi grupo de amigos	206	-2,504	,013(*)
Comentar fotos, vídeos	206	3,999	,000(**)
Cotillear, curiosear...	206	6,434	,000(**)
Informarme sobre la actualidad (noticias)	206	,026	,979
Contar lo que estoy haciendo, pensando	206	4,964	,000(**)
Hacer amigos, buscar pareja, retomar contactos	206	-,546	,586
Para solucionar dudas con otros estudiantes	206	-2,601	,010(*)
Para hacer trabajos de clase	206	-3,062	,002(*)
Tutorías, consultas con el profesor	206	1,777	,077
Para estar actualizado de lo que ocurre en la asignatura	206	-3,328	0,001(*)
Para estar al día de las noticias de mi universidad o facultad	206	-2,234	,027(*)
Para organizar actividades extra-académicas	206	-3,613	,000(**)

5. CONCLUSIONES

Como se ha podido corroborar a lo largo del estudio, Facebook es la red social más conocida y utilizada por los estudiantes universitarios de las dos instituciones de Educación Superior estudiadas. En el lado opuesto se sitúa Tuenti como la red social menos valorada por los internautas. En esta línea, también se han encontrado resultados similares, en los que Facebook fue la red social más utilizada para expresar la identidad de las personas con los amigos que ya tenían una amistad preestablecida (Pempek, Yemoloyeva y Calvert, 2009). Estos resultados son coherentes en cuanto a la confianza depositada para un posible uso académico (Linhares y Chagas, 2015). No obstante, hemos de destacar una red muy popular entre los estudiantes españoles conocida como Instagram. Así pues, esto nos hace coincidir con el planteamiento de que se está produciendo una migración de usuarios desde la red social más conocida, hacia otra más actual e intuitiva como es Instagram (Marcelino, 2015).

Las respuestas al cuestionario proporcionan evidencias acerca de su uso tanto en el ámbito cotidiano como en el ámbito académico. Dentro del primero, su utilización va dirigida al fortalecimiento de las relaciones con su grupo de iguales, ya establecida, así como al interés en la información de la

actualidad. Dentro del segundo, los discentes las utilizan mayoritariamente para una vez más ayudarse o apoyarse entre compañeros (realizar trabajos, solucionar dudas...), sin embargo, son infrautilizadas en lo relativo a la actualización de contenidos (asignatura, facultad, institución). Los estudiantes que han utilizado estas redes sociales como elemento formativo presentan una implicación hacia los contenidos mucho mayor que aquellos alumnos que no lo han hecho (Hortigüela y Pérez, 2015).

El hallazgo principal reside en las diferencias encontradas entre las dos muestras estudiadas en cuanto a su uso. Los estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Jaén realizan una utilización más prominente de las redes en todo lo relacionado con el uso social de éstas (quedar con mi grupo de amigos, curiosear, comentar fotos, videos o asuntos personales así como organizar actividades extra- académicas) en contraposición con sus homólogos del Instituto Politécnico de Viana do Castelo quienes utilizan mayormente éstas dentro del ámbito académico (solucionar dudas con compañeros, hacer trabajos de clase y mantenerme informado de las novedades de la asignatura, facultad e institución de Educación Superior).

A este respecto, Kim, Sohn y Choi (2011) realizaron un estudio con el objetivo de examinar cómo los contextos culturales condicionan la forma de utilizar las tecnologías de la comunicación, examinando los motivos y los patrones de uso de los sitios de las redes sociales entre los estudiantes universitarios estadounidenses y coreanos. Los hallazgos sugieren que los principales motivos para el usar los sitios de redes sociales (buscar amigos, apoyo social, el entretenimiento, la información...) son similares entre los dos países, aunque los pesos colocados en estas motivaciones son diferentes.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barajas, F. y Álvarez, C. (2013). Uso de Facebook como herramienta en la enseñanza del área de naturales en el grado undécimo de Educación Media Vocacional. *Revista Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, nº 42, 143- 156
- Cabero, J; López, E y Ballesteros, C. (2009). Experiencias universitarias innovadoras con blogs para la mejora de la praxis en el contexto europeo. (Artículo en línea). *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 6, nº 2. UOC (Fecha de consulta: 09/11/2014).
http://journals.uoc.edu/index.php/rusc/article/view/v6n2_cabero_et al/v6n2_cabero
- Cabero, J y Marín, V. (2014). Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios. *Revista Comunicar*, nº 42, v. XXI, 165-172.
- Campos, F. (2008). Las redes sociales trastocan los modelos de los medios de comunicación tradicionales. *Revista Latina de Comunicación Social*, nº 83. (Fecha de consulta: 12/12/2014)
http://www.revistalatinacs.org/_2008/23_34_Santiago/Francisco_Campos.html

- Capdevilla, D. (2010). Las redes sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual. *Revista Documentación de las Ciencias de la Información*, nº 33, 45-68.
- Espuny, C y otros (2011). Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, vol. 8, nº 1, 171-185
- Gómez, M., Roses, S. y Farias, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Revista Comunicar*, vol. 19, nº 38, 131-138.
- González Sanz, G. (2013). El uso de las redes sociales o cómo estar permanentemente ocupado sin centrarse en nada. *Revista Crítica*, nº 985, 16-21.
- Herrera, M. A. (2009). Disponibilidad, uso y apropiación de las tecnologías por estudiantes universitarios en México: perspectivas para una incorporación innovadora. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 48, nº 6, 1-9.
- Hortigüela, D y Pérez, A. (2015). Uso de las redes sociales como elemento formativo en el aula: Análisis de la motivación de alumnado universitario, *Icono*, Vol 13, (2), 95-115. <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v13i2.788>
- Kim, Y., Sohn, D y Choi, SM. (2011). Cultural difference in motivations for using social network sites: a comparative study of American and Korea college students. *Computers in human behavior*, Vol. 27, nº 1, 365-372. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2010.08.015>
- Linhares, R. N y Chagas, A. M. (2015). Conectivismo e aprendizagem colaborativa em rede: o facebook no ensino superior. *Revista Lusófona de Educação*, nº 29, 71-87.
- Marcelino, G.V. (2015). Migración de los jóvenes españoles en redes sociales, de Tuenti a Facebook y de Facebook a Instagram. La segunda migración, *Icono*. Vol 2, nº 13, 48-72. <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v13i2.821>
- Pempek, T.A., Yemoloyeva Y.A. & Calvert, S.L. (2009). College students social networking experiences on Facebook. *Journal of Applied Developmental Psychology*. Vol. 3, nº 3, 227-238. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.010>
- Sabariego, M. (2004). El proceso de investigación. En Bisquerra, R. (Coord). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, pp. 127-163.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* (artículo en línea). UOC. Vol 1. nº 1 (Fecha de consulta: 19/12/2012) [Http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf](http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf)
- Sánchez, M. M; Prendes, M.P & Serrano, J.L. (2011). Modelos de interacción de los adolescentes en contextos presenciales y virtuales. *EduTec-e. Revista electrónica de tecnología educativa*, 35.

(Fecha de consulta: 24/11/2015)
http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec35/modelos_interaccion_adolescete_contextos_presenciales_virtuales.html

Túñez, M & Sixto, J. (2012). Las redes sociales como entorno docente. Análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria. *Revista Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41, 77-82

Universidad de Jaén (2014). Anuario estadístico 2014. (Fecha de consulta: 14/11/2014) www.ujaen.es/serv/spe/anuario/inicio.html

Varanda, M., Rego, R; Fontes, B & Eichner, K. (2012). A análise de redes sociais no mundo losófono. *Revista Redes: Revista hispana para el análisis de redes sociales*. Nº 22, 148-188.

LA CAPACITACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Rivadeneira-Espinoza, Lilitiana
Riviera-Grados, Diana
Sedeño-Monge, Virginia
López-García, Cristina
Soto-Vega, Elena

Departamento de Ciencias de la Salud, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (México)

RESUMEN

Las instituciones educativas de nivel superior están conformadas por profesionales de diferentes disciplinas, que requieren estar capacitados, para promover la generación del conocimiento y lograr el aprendizaje significativo en el alumno. Actualmente, considerando que la educación está basada en competencias, los profesores deben estar capacitados en el manejo de herramientas tecnológicas, de investigación y en las mismas competencias profesionales. Así mismo, hoy en día los alumnos a los que se enfrenta presentan diferentes tipos de problemáticas, por lo que otra área de capacitación importante es la inteligencia emocional. Esto con la finalidad de brindar una educación de mayor calidad.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje – capacitación – competencias – educación - profesor.

ABSTRACT

Universities are conformed by professionals from different disciplines who need to be trained to promote the generation of knowledge and achieve meaningful learning in students. Currently, considering that education is based on educational skills, professors must be trained in the use of technological tools, research and the professional skills. Actually students have to face different kinds of problems, so another important area of training is emotional intelligence, in order to provide higher quality education.

KEY WORDS

Learning – training – skills – education - teacher.

1. INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas de nivel superior están integradas por profesionales de diferentes áreas que en muchas ocasiones incursionan en el ámbito educativo, sin tener la preparación adecuada en el quehacer profesional, por lo que es probable que el profesor no cuente con las competencias necesarias para promover la generación del conocimiento de una forma significativa, lo que limita el proceso de aprendizaje de los alumnos. Por esta razón, las instituciones deben reflexionar sobre la necesidad de capacitación del profesorado.

En los programas manejados por competencias el profesor debe participar activamente en la implementación y ejecución de las mismas, así como en la identificación de los criterios y evidencias de evaluación objetiva. Para que un profesional pueda ser un buen profesor es indispensable que reciba cursos básicos de pedagogía, competencias, modelos educativos, guías de aprendizaje, estrategias de enseñanza-aprendizaje así como capacitación en la tecnología aplicada a la educación entre otros (García *et al*, 2015).

El objetivo de este trabajo es abordar la formación del profesorado universitario en la capacitación en competencias, uso de TIC's, inteligencia emocional e investigación, como áreas para reforzar la preparación del profesorado, que contribuya a una educación integral y de mayor calidad.

2. CAPACITACIÓN EN COMPETENCIAS

La competencia se define como la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes aunadas a la convivencia, las cuales permiten el desarrollo de una buena práctica profesional (Peinado, 2005), es decir, las competencias son necesarias para realizar actividades diversas con calidad y eficacia (Bisquerra y Pérez, 2007). En México, la educación de nivel superior desde hace más de una década, en su mayoría utiliza el sistema de competencias, por lo que se ha modificado la forma de enseñanza. En la actualidad es necesario que el profesor se apropie del concepto de competencia y que modifique la idea de ser el responsable del aprendizaje del alumno, para poder participar en la construcción del conocimiento. Para el desarrollo y aplicación de las competencias es indispensable que éstas se generen en respuesta a diversas situaciones; "aprendiendo a hacer lo que no se sabe hacer, haciéndolo" (Perrenoud, 2008). Por lo que el profesor debe estar previamente facultado en las competencias y así desarrollarlas en el alumno. Esto incluye la necesidad de aprender como propiciar que los estudiantes se apropien de los conocimientos en un clima de confianza y de oportunidad; motivándolos a que alcancen niveles de excelencia del contenido curricular, impulsando la investigación, promoviendo el trabajo colaborativo, así como fomentar la ética en su desempeño (Parra, Tobón, & López, 2015).

La formación del profesorado está basada en las experiencias históricas donde los logros sociales se han obtenido gracias al trabajo diario y conciencia

social orientada a un mejor trabajo educativo y la reivindicación del estatus profesional. (Pineda-Guadarrama, January, 2013.) Es fundamental que el profesor y la academia, basados en el perfil de egreso definan los conocimientos, habilidades y actitudes así como los valores a desarrollar en sus alumnos y la forma en que serán evaluados.

Es necesario que el profesor reoriente la enseñanza de tal manera que el estudiante pueda adquirir y construir conocimientos que le permitan desarrollar sus competencias profesionales. Esto conlleva a que el profesor domine las competencias por medio de la capacitación, y así mismo, que conozca los procesos de evaluación por medio de rubricas, listas de cotejo, elaboración de reactivos y portafolio de evidencias, entre otros.

Tal vez la parte más complicada para el profesor sea precisamente la evaluación de las competencias, ya que ésta debe ser significativa y de acuerdo al nivel de formación del estudiante, conforme éste avanza en los programas académicos. Se debe promover que la evaluación sea auténtica, en contextos más reales y con efectos positivos para el aprendizaje y el desarrollo del alumno. En este sentido, resulta relevante crear ambientes donde no solo el alumno sea el que “aprenda” sino también el profesor, dando a éste último, la posibilidad de aceptar nuevas ideas, teniendo una actitud receptiva sin borrar sus experiencias del pasado, para realizar actos creativos en favor de sus alumnos (Ontoria et al, 2003) y acorde a las necesidades tanto de profesores como de alumnos.

En las instituciones el profesorado debe trabajar en equipo, generando sinergia entre los diferentes contenidos de las asignaturas para desarrollar las competencias profesionales en los alumnos a lo largo de todo el programa académico; por lo que solo la capacitación y la profesionalización permitirán tener un buen profesor, así lo refiere el Dr. Tobón en su libro “Formación integral y competencias” donde enfatiza la importancia de generar personas íntegras, integrales y competentes (Tobón, 2010).

3. CAPACITACIÓN EMOCIONAL

Históricamente la formación y desarrollo profesional del profesor universitario se ha considerado aislada del desarrollo emocional y espiritual. Esta idea era coherente con el concepto técnico y estancado de la profesionalización, pero en la actualidad resulta obsoleto; ya que es un elemento imprescindible para el desarrollo profesional, encontrar un equilibrio en el proceso educativo y la construcción de su propio ser.

Actualmente algunos profesores están sometidos a condiciones laborales desfavorables, falta de recursos y presiones laborales, lo que tiende a asociarse con estrés; aunado a esto, el enfrentarse con la falta de disciplina de los alumnos, la apatía que presentan ante el estudio y en muchos casos el excesivo número de alumnos, puede conllevar a disminuir la calidad de su trabajo docente, resultando significativo el desarrollo de la inteligencia emocional que les permita garantizar mantenerse estables frente a los contratiempos cotidianos y el estrés laboral.

La inteligencia emocional surge de la necesidad de responder a las interrogantes: ¿Por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a diferentes situaciones de la vida?, ¿se puede tener éxito en la vida sin tener grandes habilidades académicas?, además determina el éxito o fracaso en la vida personal, académica y laboral (Buitrón y Navarrete, 2008). El dominio de las competencias emocionales potencia una mejor adaptación al contexto y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito (Bisquerra y Pérez, 2007). Se ha reconocido la importancia de las emociones en la vida del profesor, ya que es un factor que influye en el rendimiento académico, la efectividad organizacional, el desempeño laboral, el liderazgo y finalmente el trabajo colaborativo (Figueroa, 2012).

La capacidad de manejar los propios sentimientos y emociones es una cualidad tan importante para el docente de cualquier nivel educativo, como para los alumnos, debe existir el objetivo de tener un pleno conocimiento de sí mismo, para que al lograrlo se pueda guiar la conducta propia. Si esto se extrapola a las funciones del docente el resultado sería, un profesor que siendo capaz de conocer y entender sus emociones, es también capaz de hacerlo con sus estudiantes. (Prieto, 2015)

La inteligencia emocional permite reconocer, percibir y valorar las propias emociones, regularlas y expresarlas adecuadamente. El profesor emocionalmente competente debe ser capaz de clarificar sus propios valores, discernir y elegir libremente las respuestas, explorando su interioridad, que a su vez le permita formar al alumno en el conocimiento de sus propias emociones (Buitrón y Navarrete, 2008).

La finalidad de las competencias emocionales es formar en el profesor un individuo autorrealizado y ético que contribuya al equilibrio social y ambiental, que promueva en sus alumnos actitudes y valores congruentes con su vida que repercutan de forma positiva en la sociedad (Peinado, 2005). Los procesos educativos y formativos deben tener presente el desarrollo de estas competencias, agrupadas en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar; con el fin de sacar provecho de ellas en las actividades académicas y principalmente en las actividades cotidianas (Bisquerra y Pérez, 2007).

4. CAPACITACIÓN TECNOLÓGICA

El rápido e impresionante avance en la adquisición del conocimiento por parte de los estudiantes a través de las diversas fuentes de información crea la necesidad imperante de capacitar al profesor en el aspecto tecnológico, siendo la falta de esta capacitación el mayor obstáculo en la incorporación del uso de la tecnología al proceso educativo, (Delgado et al, 2009; Malagón, 2006 y Ramírez, 2006) que lo inducen a continuar con la forma tradicional de la enseñanza (Fuentes et al, 2005 y Brown, 2005).

La tecnología educativa es un proceso sistemático y organizado de aplicar la tecnología moderna para mejorar la calidad de la educación. Con la aplicación de la educación tecnológica los estudiantes pueden independientemente progresar en el manejo de las herramientas de enseñanza, elegir su ritmo de avance, volver a revisar el contenido que no fue suficientemente claro y a través de resultados inmediatos de evaluaciones medir su progreso. Con la aplicación de la tecnología educativa se logra un proceso de retroalimentación entre profesor y estudiante (Stosic, 2015).

La Tecnología de la información y Comunicación, comúnmente conocidas como TIC's, son el conjunto de tecnologías desarrolladas para gestionar información, almacenarla, recuperarla, recibirla y enviarla de un lugar a otro, o procesarla para poder calcular resultados y elaborar informes (Cabrero, 1998). De esta manera, la utilización de la tecnología se ha vuelto actualmente parte de la vida cotidiana, por lo que es imprescindible que el profesor desarrolle competencias tecnológicas (Ramírez, 2006).

La formación en el uso de las TIC's puede contribuir a la mejora de la calidad de la educación y la propia formación docente cuando son adaptadas a los requerimientos de una sociedad basada en el conocimiento (González, 2006). De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, el profesor debe integrar el uso de TIC's en la currícula de los estudiantes, saber cuándo utilizarlas en el aula, tener conocimientos básicos del funcionamiento de hardware, software y de sus aplicaciones, un navegador de internet, un programa de comunicación, un presentador multimedia y aplicaciones de gestión, utilizarlas para generar autoaprendizaje que ayude en el desarrollo profesional del estudiante y para crear y supervisar proyectos (UNESCO, 2008).

Así mismo debe promoverse el uso crítico de las tecnologías desde actitudes positivas hacia la comunicación, colaboración y construcción del conocimiento (UNESCO, 2008) y que el profesor involucre líneas de trabajo con tecnologías que ayuden a promover la creatividad, expresión personal y aprender a aprender, además apoyar las capacidades de creatividad, pensamiento crítico (Correa y Pablos, 2009) y la inclusión de laboratorios interactivos así como simuladores (Kyong-Jee y Curtis, 2006).

Se han propuesto objetivos en cuanto a la capacitación tecnológica como modificar el perfil docente en relación a las competencias tecnológicas y la facilitación de aprendizajes virtuales; con lo que se le asigna al profesor un papel más complejo y lo ubica como un facilitador de aprendizajes significativos y de la construcción social del aprendizaje, (Malbernat 2014) no obstante cada institución tendría que plantear sus propios objetivos.

Un aspecto importante de la capacitación tecnológica es el nivel de apropiación de las TIC, entendiéndose este concepto como la incorporación plena de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito socio-cultural del docente, lo que le permitirá desarrollar habilidades para incorporarlas a la práctica. De acuerdo a un estudio se clasifican en 3 niveles; 1) nivel básico y de apropiación personal, 2) un nivel en el que comienza a profundizarse el conocimiento y a

producirse una apropiación profesional y un nivel avanzado, en el que se genera conocimiento, lo que le permite al docente innovar en su práctica, en éste último nivel las TIC son utilizadas como una herramienta que facilita la multiplicidad en las representaciones del conocimiento, la simulación y la resolución de problemas. Los niveles de apropiación de las TIC deben considerarse al momento de diseñar un plan de capacitación para la facilitación del aprendizaje online (Malbernat 2014).

Algunos autores han planteado la necesidad de ampliar el enfoque de la tecnología educativa hacia la planificación y desarrollo de la educación desde una perspectiva interdisciplinar y globalizadora del proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en la percepción de los estudiantes, la forma de representación del contenido curricular, la organización espacio-temporal y el papel de los medios y recursos para el aprendizaje (Valverde, 2015).

5. CAPACITACIÓN EN INVESTIGACIÓN

Los cambios sociales se reflejan en la dinámica de las universidades, las cuales se enfrentan al reto de ofrecer una respuesta ante la amplia demanda educativa, así como a los avances en el conocimiento; es por eso que las universidades ejercen una importante influencia no solo en la comunidad educativa, sino en la toda sociedad.

Las universidades además de ser instituciones de enseñanza, deben desarrollar también la investigación; no obstante las funciones de los profesores pueden no estar totalmente esclarecidas respecto a lo que deben conocer y hacer en investigación. Realizar investigación a nivel de ciencia básica y educativa es necesaria para contribuir y promover el desarrollo de las universidades, mejorar la infraestructura y primordialmente lograr una mejor calidad en la enseñanza; ya que permite mantener actualizadas las asignaturas y desarrollar nuevos cursos e incluso nuevos programas. La investigación y la enseñanza están, por lo tanto, íntimamente relacionadas; los profesores deberían destinar un tiempo para investigar y de esta manera mantenerse actualizados en su área y ser mejores profesores (Sancho, 2001).

Uno de los factores más críticos en el proceso de la investigación es precisamente, la capacidad de los profesores para alcanzar la competencia en investigación científica, para la cual se debe contar con un proceso riguroso de preparación. En México, la comunidad científica es muy pequeña, representa menos del 1 % de los habitantes del país; lo que implica que los profesores que no han tenido aún la capacitación necesaria deban involucrarse en los procesos de investigación científica y educativa en las universidades (Desarrollo Tecnológico e Innovación, 2011).

El desarrollo de la investigación es necesario, ya que contribuye al progreso de la profesión y la institución. La importancia de que el profesorado esté implicado

en la generación y discusión científica se asocia con la capacidad de las instituciones de educación superior para responder continuamente a los cambios sociales.

La competencia en investigación debe estar fundamentada no solo en las demandas de la sociedad, sino también en los perfiles profesionales. En el libro "La cara oculta de la Universidad", Vladimir Kourganoff habla del error que se comete al exigir a los buenos profesores que se conviertan en investigadores y a los buenos investigadores que se conviertan en profesores, ya que son muy pocos los afortunados que conjuntan ambas competencias (Medina, 2015). No obstante, las instituciones de educación superior deben garantizar que el profesorado posea habilidades en investigación y que éstas sean transmitidas a los alumnos; para ello es necesario que cuenten con profesores con posgrado de medio tiempo y tiempo completo, facultados en la enseñanza y además con proyectos de investigación en curso.

Una meta de las universidades del futuro debe ser el implementar un mayor número de posgrados para incrementar de esta manera el número de profesionales capacitados para el desarrollo de la ciencia, así como programas que permitan la inclusión de estudiantes de licenciatura en proyectos de investigación, que tengan como objetivo la formación de investigadores con capacidad para realizar y orientar en forma autónoma procesos académicos y de investigación (Guerrero-Barona, 2000).

La investigación debe impartirse con carácter transversal en todos los programas, aunque en el sistema docente actual se dificulta por el número excesivo de alumnos; aunado a que muchas veces las universidades no cuentan con la infraestructura adecuada y sin embargo, exigen resultados en sus grupos de investigación.

Un profesor investigador debe tener ciertas características; como poseer conocimiento científico, habilidad para aprender y adaptarse, capacidad de formular preguntas de investigación, aptitudes en lenguas extranjeras, creatividad, motivación, adaptabilidad, mente abierta, así como integrarse a equipos interdisciplinarios y desarrollar redes (Sancho, 2001).

6. CONCLUSIÓN

Actualmente los métodos de enseñanza se encuentran en un cambio constante debido a la velocidad con la que se presenta la información, por lo que los profesores deben adquirir el compromiso de su proceso de formación y capacitación para poder afrontar estos cambios y utilizarlos de forma adecuada en el proceso educativo. El profesor universitario debe tener diversas herramientas, combinadas con el desarrollo e implementación de las competencias docentes que le permitan participar en un sistema educativo de calidad y generar en los alumnos un aprendizaje significativo, actual y útil.

La actividad docente no es un trabajo sencillo, por lo que es muy importante que el profesor desarrolle diversas competencias tanto profesionales como

tecnológicas y de investigación. Los profesores deben lograr un equilibrio en el tiempo que dedican a la investigación, la enseñanza y a la administración o gestión. Además dada la convivencia diaria con los jóvenes universitarios, es imperativo el desarrollo de competencias emocionales. Esto con la finalidad de que el profesor desde su ámbito, pueda contribuir a la formación de personas íntegras, felices y capaces de enfrentarse a los retos que el mundo actual demanda.

La capacitación del profesorado es fundamental para que en las instituciones educativas se pueda brindar una educación de calidad, que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad integral del alumnado.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown J. (2005). Incorporación de las tecnologías de información y comunicación en la docencia universitaria estatal costarricense: problemas y soluciones. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1):1-21.
- Bisquerra, R., Pérez, N. (2007) Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10:61-82. <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Buitron S., Navarrete P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional. Reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1):1-8. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.4.8>
- Cabero J. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En Lorenzo, M. y otros (coords): Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales (pp. 197-206). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Correa JM., Pablos J. (2009). Nuevas Tecnologías e Innovación Educativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1):133-145.
- Delgado M., Arrieta X., Riveros V. (2009). Uso de las TIC en educación, una propuesta para su optimización. *Omnia*, 15(3):58-77.
- Desarrollo Tecnológico e Innovación (2011), Estadísticas del SNI, Conacyt, México, www.siicyt.gob.mx.
- Figuroa J. (2012). La inteligencia emocional y su influencia en el rendimiento académico y laboral de la comunidad universitaria. *Axioma*, 8(1), 44-48;ISSN1390-6267.
- Fuentes J., Ortega J., Lorenzo M. (2005). Tecnofobia como déficit formativo Investigando la integración curricular de las TIC en centros públicos de ámbito rural y urbano. *Educar*, 36:169–180.
- García, V., Crocker, R., y Abreu, L. (2015). La educación médica en México. México: ediciones de la noche.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.edumed.2015.10.006>

- González M. (2006). Algunas necesidades en la enseñanza y dirección de empresas: de la teoría a la práctica a través de las TIC. *Pixel- Bit. Revista de Medios y Educación*, 27:59-27.
- Guerrero Barona E. (2000). Polémica en torno a la dualidad docencia e investigación universitaria. *Revista de enseñanza Universitaria*, 16:21-30.
- Kyong-Jee Kim, Curtis JB. (2006). The Future of Online Teaching and Learning in Higher Education. *EDUCASE QUARTERLY*, (4):22-30.
- Malbernat Lucia Rosario (2014). Capacitación docente: Propuesta para incorporar TIC en educación superior. IX Congreso de Tecnología en educación y Educación en Tecnología.
- Malagón, F. (2006). ¿Qué pueden aportar las tecnologías de la información y de la comunicación al campo educativo? *Revista- Escuela de Administración de Negocios.*, 57:185-200.
- Medina ML, Medina MG, Merino LA. (2015) La investigación científica como misión académica de los hospitales públicos universitarios. *Revista cubana de Salud Pública*, 41(1):139-146.
- Ontoria A., Gómez J., Rubio A. (2003). Potenciar la capacidad de aprender a aprender. México: Alfaomega. 48-53.
- Parra, H., Tobón, S., & López, J. (2015). Docencia sociformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma*, 42-55.
- Peinado, H. (2005). Competencias médicas. *Educ. Méd.*, 8(2):4-6.
- Perrenoud, P. (2008). Construire des compétences dès l'école. Construir competencias desde la escuela (pág. 71). Chile: Comunicaciones y ediciones noreste ltda.
- Pineda-Guadarrama, J. D. (2013.). Ideología, Poder y Discurso en la Profesionalización. Un Estudio de la Reforma Educativa en México (pág. 172). USA: Mentoring Institute at the University of New Mexico-Universidad Autónoma del Estado de Mexico-The Science Institute of Government and Strategic Development.
- Prieto Fernández, M. (2015). Cualidades del docente para la planificación curricular desde la perspectiva de los propios docentes y de sus estudiantes universitarios. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 13 (1):157-179.
- Ramírez, J. (2006). Tecnologías de la información y de la comunicación en la educación. *Red Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28):61-90.
- Sancho Gil J.M. (2001). Docencia e Investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Educar*, 28:41-60.

- Stosic Lazar. (2015). The importance of educational technology in teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 3(1):111-114.
- Tobón, S. (2010). *Formación Integral y competencias*. Bogotá: Ecoe ediciones. 31-34.
- UNESCO (2008) *Estándares de competencia en TIC para docentes*. Londres: UNESCO. (pp 1-28). <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>
- Valverde Berrocoso Jesús. (2015). La formación universitaria en Tecnología Educativa: enfoques, perspectivas e innovación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. 14(1):11-16.

EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO: O DESAFIO DA ESCOLA BRASILEIRA

Bizeli, José Luis

Universidade Estadual Paulista (Brasil)

Sebastian-Heredero, Eladio

Universidad de Alcalá (España)

RESUMEN

El trabajo aquí presentado tiene como objetivo principal reflexionar, a partir de las vivencias y estudio de la realidad educativa de Brasil actual, sobre las posibilidades de incorporar las tecnologías de la información y comunicación en la educación. Para ello se parte de un análisis de la situación actual en términos de posibilidades y debilidades y el panorama actual de la escuela brasileña que anda a caballo entre la inclusión escolar que propugnan los modelos de educación para todos y la exclusión provocada por la inmovilidad y resistencia al cambio, siempre con el objetivo de lograr una educación de calidad según los estándares mundiales. A partir de este punto de partida se coloca para el debate la posibilidad de incorporar soportes virtuales e innovaciones tecnológicas que hagan posible el cambio.

PALABRAS CLAVE

Innovación educativa - Tecnologías de la información y comunicación - Escuela inclusiva.

ABSTRACT

The work presented here has as main objective to reflect, from the experiences and study of the educational reality of Brazil today, about the possibilities of incorporating ITC in education. For it is part of an analysis of the current situation in terms of possibilities and weaknesses and the current situation of the Brazilian school walking straddles school inclusion advocating models of education for all and the exclusion caused by immobility and resistance to the change, always with the goal of achieving quality education by world standards. From this starting point is put for discussion the possibility of incorporating virtual media and technological innovations that make change possible.

KEYWORDS

Educational Innovation – ITC - inclusive school

1. INTRODUÇÃO

Ao olharmos um país continental como o Brasil, particularmente sob a ótica da Educação, é possível perceber as contradições que permanecem cristalizadas no tecido social desde o seu descobrimento. Bastaria dizer que a nona economia mundial – mesmo que envolta em profunda crise econômica – apresenta-se em sexagésimo posto em exames internacionais de aprendizagem como o Pisa, que avalia conhecimentos de leitura, matemática e ciências dos adolescentes.

Cabe perguntar, portanto, se processos de inovação tecnológica, mesmo com seus limites (Bizelli, 2013), podem proporcionar, por um lado, um avanço significativo no desempenho da educação brasileira através da introdução de plataformas comunicativas virtuais que auxiliem na organização do conhecimento e da cultura; por outro lado, perguntar como, em um país cindido por diferenças socioeconômicas brutais, as novas tecnologias de informação e comunicação vêm sendo introduzidas na vida escolar, ou seja, quais os resultados que estão sendo aferidos no sentido de proporcionar o acesso e a apropriação do ciberespaço na escola e um assunto, não menos importante, a aplicabilidade do aprendido:

Pero, mi pregunta es: ¿para qué sirve dar muchos contenidos al alumnado? pensando en aquella indicación anterior de significatividad y aplicabilidad, si es incapaz de entenderlos, de interpretarlos o recombinarlos (.../...). Bueno, pues aunque parezca mentira eso es lo que se hace en algunas escuelas y lo realmente importante, que es aprender a aprender, se deja fuera. (Sebastian-Heredero, 2015, p. 20)

A proposta de análise contida neste texto busca contribuir para o entendimento dos dois sentidos apontados. É importante identificar e refletir sobre os avanços que têm sido feitos pela sociedade brasileira para desenvolver inovações – aplicativos, plataformas, infraestrutura – que auxiliem o **criar** através da rede de Internet (Castells, 1999, 2003, 2009; Lévy, 1999, 2004, 2008; Santaella, 2013). Da mesma forma, ganham destaque as investigações que procuram mapear e entender como, especificamente, **avançar** em projetos de Educação de qualidade para todos.

2. SUPORTES VIRTUAIS PARA DIFUSÃO DE INFORMAÇÕES E EDUCAÇÃO.

A rede vem promovendo uma reconfiguração cultural dentro dos territórios nacionais e articulando novas estruturas de sociabilidade através da disseminação de recursos inovadores e da ampliação do campo de possibilidades para novas interações sociais. Ao mesmo tempo, o mundo contemporâneo vai superando a relação tempo espaço da vida material pela virtualização das relações humanas enquanto se desenvolvem novos meios

para a troca comunicativa e para a ação concreta de construção das percepções individuais de mundo (Scherrer, 2010). Correios eletrônicos, *chats*, salas de bate-papo, MSN, *facebook*, *WhatsApp*, Ambientes Virtuais de Aprendizagem ajudam a entender como se produz a cibercultura e o ciberespaço, novos campos de existência cujas palavras-chave são velocidade, conectividade e interatividade.

Como nos lembra Lévy (2008, p.47), as comunidades digitais dão materialidade ao universo virtual, ou seja, a entidades desterritorializadas capazes de gerar manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem estarem presas a um lugar ou tempo em particular.

A rede vai ganhando conotações como o ciberativismo – esteja ele voltado para movimentos em favor da ecologia (Gonçalves; Miguel, 2012), ou para movimentos de transformação política (Santos; Bizelli, 2012), ou para organizar as ruas (Nogueira, 2013) – consolidando a Internet como veículo que desenha o contorno da modernidade líquida (Bauman, 2001). Estar visível através da rede passa a mobilizar áreas do conhecimento e a ser o horizonte das políticas públicas governamentais direcionadas à extensão da cidadania.

Embora o movimento de apropriação do meio utilizado para integrar-se à rede exija um conjunto de habilidades específicas, há um esforço das estruturas governativas para estender o **acesso** à internet para todos os cidadãos. Países investem em *infovias* públicas para que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) não se convertam – através do mercado – em novo fator de exclusão social mediado pelas leis do mercado de bens de consumo.

Quando as TIC entram nas arenas decisórias dos gestores de políticas públicas, há um duplo sentido para que se promova o acesso universal à rede. O primeiro sentido refere-se ao acesso à rede como **fim**: assim como os cidadãos têm direito à iluminação pública, à pavimentação de ruas ou ao saneamento básico, a vida moderna exige o direito de estar conectado à cultura digital. Em outro sentido, a rede é **meio** para comunicar-se com o espaço governamental, para receber serviços digitais e, particularmente, para aprender e ensinar.

O espaço digital gerenciado pelas sociedades contemporâneas concretas não se circunscreve ao território, às instituições ou ao Estado, mas engendra paradigmas que regem a vida pautada pela viagem do conhecimento, pela pluralidade de saberes, pelas relações estratificadas sob a força das potências de pensamentos. É um espaço qualitativo, dinâmico, resultado do desenvolvimento da capacidade humana de autoinventar na produção do mundo (Lévy, 1999).

Será essa a imagem que temos dos processos educativos que acontecem nas salas de aula, em um país como o Brasil? Como absorver o encanto da sociedade da comunicação e informação para desenhar outro formato de escola, uma escola que responda ao encurtamento da noção de tempo e à ruptura com a ideia de espaço enquanto construção do território?

Trata-se de imaginar uma escola que possa estar com crianças e adolescentes sensibilizados por mensagens cognitivas efêmeras – na TV que temos em nossas casas as mensagens comerciais duram de 15 a 30 segundos

– produzidas para serem repetidas milhões de vezes nas grandes cadeias de informação e comunicação. A realidade das escolas brasileiras é outra: educandos submetidos a unidades educacionais por longas jornadas de aulas expositivas, confinados em equipamentos sociais projetados para oferecer – para além de educação formal, ou seja, as disciplinas da grade curricular – programas de assistência à vida material que incluem desde a alimentação e o cuidado especial até o esporte e o lazer.

Dentro do paradigma vigente hoje na escola, a vida de educadores e de educandos está contida em uma sala retangular – organizada com carteiras e uma mesa de trabalho – na qual vai sendo introduzida uma janela virtual para o mundo – um computador com projetor multimídia ou TV –, embotando a capacidade de abstração, enquanto rompe com a noção de tempo e espaço. A explicação geográfica, por exemplo, perde seu encantamento diante da imagem que desfila pela rede, apresentada como espetáculo na sala de aula.

Por outro lado, ao voltar os olhos para o “como” transmitir os conteúdos a serem apreendidos, a atenção se concentra no avaliar o “quanto” a linguagem das TIC agrega de conhecimento à própria escola tradicional. Há, por exemplo, games que possam assumir papel importante na construção de conteúdos midiáticos de edutretenimento, trazidos pela mesma TV que existe hoje no espaço escolar?

O exercício da Educação contém um desafio: usar de métodos testados, avaliados, comprovados para indicar caminhos de um futuro ainda não trilhado. A velocidade com que as inovações reconfiguram os modelos de interpretação da vida cotidiana em nossa sociedade desnudou da forma mais crua o dilema que atores pedagógicos jogam no processo educativo. Há que se imaginar que o educador represente diferentes papéis durante as diversas fases de crescimento dos educandos. Exercícios concretos e divergentes podem ser identificados: primeiramente, na fase inicial quando se trata de conduzir a aprendizagem para o desvendamento de códigos que permitam entender linguagens de diferentes ciências; depois na fase mais madura quando é possível, a partir dos códigos, criar novas formas, inclusive questionando – crítica e criativamente – os sistemas científicos vigentes, exercendo a habilidade da reflexão e da análise.

Há divergências sobre a capacidade de interferência das inovações nas duas fases descritas acima. Há questionamentos que colocam em dúvida os métodos de aprendizagem do início da vida escolar, quando as crianças aprendem sobre a linguagem baseando-se na construção de um processo que parta do alfabeto para as sílabas e para as palavras (De Kerckhove, 1997). Apesar das inquietações, é preciso interpretar os sinais de avanço – para permitir a apropriação dos meios na sociedade em rede – das inovações que vêm surgindo como suporte para o acesso à rede e para a apropriação de seus conteúdos.

O uso de tecnologias educativas que permitam a vida virtual suportada pela rede mundial de computadores constitui-se enquanto ferramenta para o desenvolvimento social e para a ampliação da democracia. Novos parâmetros de democracia da informação têm que ser arquitetados, horizontalizando o acesso à informação, permitindo a apropriação de conteúdos e provocando mudanças de postura ante os fenômenos que são apresentados no próprio

ciberespaço. O meio digital deve oferecer ao usuário ferramentas que o habilitem a interferir nas informações que circulam nos meios da comunicação, desenvolvendo capacidades suficientes para que possa se apresentar como produtor de conteúdos.

Fica visível a oportunidade de rompimento de barreiras que separam o conhecimento erudito do popular, gerando interações totalmente novas, misturas capazes de agregar novos olhares nos múltiplos lados e de fazer com que a população estabeleça outros parâmetros comunicacionais e sociais. Ocorre uma multiplicação do conteúdo midiático, cujo ponto chave inicial é o ciberespaço. A multiplicação das mídias tende a acelerar a dinâmica dos intercâmbios entre as formas eruditas, populares e de massa, as formas tradicionais e modernas (Santaella, 1996).

Se é possível pensar, então, em outras plataformas para a educação – como a TVDi, por exemplo –, amparada em outros métodos educativos – como a Educação a Distância (EaD), por exemplo – a escola, os educadores e os gestores de unidades escolares, no Brasil, associados aos comunicadores e aos desenvolvedores de sistemas, podem desenhar um contorno para plataformas que construam, criem, conhecimentos que consolidem novas habilidades intelectuais e comunicacionais.

Introduzir na sala de aula inovações tecnológicas exige material didático e métodos capazes de garantir o processo ensino-aprendizagem. As diversas formatações midiáticas – vídeos, áudios, textos, imagens – utilizadas como recursos didáticos propiciam melhor aprendizagem. Sem dúvida a utilização dos meios comunicativos em multiplataformas pode propiciar educação significativa, tornando relevante o entendimento das características de memória audiovisual na aprendizagem.

As práticas de sala de aula envolvem ler, ouvir, escrever e falar, as quais são utilizadas de forma individualizada, o que não produz um aprendizado muito eficiente. Combinar recursos pode propiciar melhor aprendizado, ou seja, simulações de experiência real podem oferecer maior realismo e aperfeiçoar a comunicação educativa, interatividade pode criar situações-problema que desafiem a criatividade e a criticidade dos educandos.

De qualquer forma, ganha importância entender como a escola brasileira vem respondendo ao desafio de conectar-se ao ciberespaço, como os educadores estão se preparando para o exercício de repensar a atividade pedagógica frente aos meios digitais e como os gestores vêm administrando a escola para enfrentar as rupturas provocadas pelas TIC.

3. ESPAÇO ESCOLAR BRASILEIRO E INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS.

Ao analisarmos dados sobre o uso das TIC nas escolas brasileiras (CGI.br, 2014) conseguimos montar um cenário para interpretar as demandas por mudanças pedagógicas necessárias que auxiliem a sociedade brasileira a superar os seus limites no que diz respeito à Educação. Vale ressaltar que:

A pesquisa utiliza como referencial metodológico para a coleta de dados o trabalho realizado pela International

Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), divulgado em duas publicações: Sites 2006 (Technical Report – Second Information Technology in Education Study) e Sites 2006 (User Guide for the International Database). Entretanto, alguns aspectos pertinentes à metodologia e ao questionário foram adaptados a fim de atender às especificidades do universo escolar do Brasil e às necessidades dos diferentes setores da sociedade, como governo, academia, organizações da sociedade civil e setor privado. A pesquisa TIC Educação 2013 levou em consideração o plano amostral desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2003. (CGI.br, 2014: 111)

Quanto à amostra, trata-se de pesquisa nacional¹ envolvendo todas as regiões do país, cuja população alvo do estudo:

é composta pelas escolas públicas (estaduais e municipais) e particulares em atividade, localizadas em áreas urbanas do Brasil e que oferecem ensino na modalidade regular em pelo menos um dos níveis de ensino e séries: 4a série / 5o ano do Ensino Fundamental (EF-I), 8a série / 9o ano do Ensino Fundamental (EF-II) e 2o ano do Ensino Médio (EM-II). As escolas públicas federais são excluídas da população alvo por possuírem um comportamento singular. As escolas rurais também são excluídas devido à dificuldade de acesso e às limitações de custo para realizar entrevistas presenciais em localidades rurais. Também fazem parte da população alvo todos os diretores das escolas, bem como os coordenadores pedagógicos, os alunos matriculados e os professores envolvidos com as turmas dos níveis de ensino e das séries considerados na pesquisa. (CGI.br, 2014: 112)

Ao analisarmos, então, os resultados da pesquisa, observa-se que 99% das escolas públicas localizadas em áreas urbanas do país possuem computador, mas o número médio de computadores nas escolas é de 19,1 enquanto o número médio de alunos por escola é de 653.

É possível perceber também que há uma diversificação dos tipos de máquinas disponíveis, além de uma tendência à crescente adoção de computadores portáteis e dispositivos móveis² cujo número cresce significativamente entre 2010 e 2012, estacionando a partir de 2013 pela

¹ Maiores informações sobre a metodologia da pesquisa podem ser encontradas em <http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2013.pdf> às páginas 111 a 131.

² Como os tablets.

adoção dos tablets. Apesar da presença de computadores em quase todas as escolas e da adoção de outros aparatos tecnológicos que sinalizam um investimento em infraestrutura, o número de computadores por aluno não permite o uso individualizado dos equipamentos no cotidiano escolar.

O acesso à Internet está disponível em 95% das escolas públicas brasileiras com computador. Mas devemos destacar a existência de desigualdade regional no acesso a esta tecnologia, pois enquanto as escolas da região Sudeste e Sul estão, respectivamente, 100% e 99% conectadas, as escolas do Norte e Nordeste apresentam percentual idêntico de conexão: 86%. Não há, portanto, uma universalização do acesso, sendo que apenas 71% dos acessos são feitos por tecnologia sem fio³.

Enquanto pouco mais da metade das escolas da região Nordeste contam com conexão de Internet sem fio, na região Centro-Oeste o percentual é de 87%. Apesar de a conexão vir crescendo numericamente a sua qualidade – a velocidade de conexão – ainda é um desafio: a predominância é de baixas velocidades de conexão de Internet nas escolas públicas brasileiras, fato agravado pelo compartilhamento simultâneo de diversos equipamentos e dispositivos, o que limita sua utilização como recurso pedagógico.

Aproximadamente metade dos professores de escolas públicas leva o notebook para a escola e cresce a presença de tablets no ambiente escolar. Os alunos que possuem o equipamento, cada vez mais, estão com eles nas aulas, muito embora venha crescendo também o acesso à Internet por telefone celular. Tudo isso leva a uma redução do uso do laboratório de informática como meio de acesso a computadores e à Internet, sinalizando uma tendência de reforço à mobilidade.

O professor, na maioria das vezes, utiliza seu equipamento para fornecer suporte às atividades pedagógicas com os alunos e para a preparação de aulas (77% de respostas com perguntas nas quais era possível marcar mais de uma alternativa); para levar imagens ou vídeos para apresentar para os alunos (73%); e para pesquisar conteúdos em aula (72%). Há, portanto, forte tendência de utilização de dispositivos móveis como ferramenta na educação formal. No entanto, os dados afirmam que majoritariamente a formação para utilização dos meios digitais recai sobre o próprio professor, já que 52% dos educadores aprenderam a usar através de curso específico⁴, dos quais 78% foram pagos pelos próprios interessados. Apenas 35% das escolas oferecem algum projeto ou programa de capacitação para o uso de tecnologia para fins pedagógicos.

É importante assinalar que, no estágio de desenvolvimento da Sociedade da Informação brasileira, sociedade esta que deveria garantir acesso público à tecnologia disponível para o processo de ensino-aprendizagem, a formação do professor para os meios digitais deixa a desejar. Há nos professores interesse em desenvolver suas habilidades tecnológicas – seja por meio de cursos específicos oferecidos na própria escola ou pago com recursos próprios, seja de forma autodidata ou com auxílio de filhos, familiares, outros professores e até dos próprios alunos – mas faltam políticas públicas

³ Em 2011, o acesso à Internet sem fio nas escolas brasileiras era de 45%.

⁴ Não deixa de ser interessante a informação de que 48% dos educadores aprendem a fazer uso das TIC sozinhos.

para a formação do professor para as tecnologias e para as mídias. Assim, a formação do professor ainda se revela como ponto primordial para que o processo de adequação para uma educação inovadora ocorra de fato.

O uso de recursos educacionais digitais para atividades pedagógicas como preparo de aula ou atividades com os alunos é comum, segundo os professores.

A promoção de Recursos Educacionais Digitais (REA) no âmbito educacional brasileiro ressalta estratégias que enfocam o compartilhamento de práticas de ensino, conteúdos educacionais e outras abordagens que promovem a educação aberta. Assim sendo, procurou-se verificar quais objetos educacionais os professores utilizam em seu cotidiano. Primeiro aparecem as imagens, figuras, ilustrações e fotos (com 84% de respostas com perguntas nas quais era possível marcar mais de uma alternativa); depois são os textos variados (83%); seguidos por questões de provas e avaliações (79%); e, por fim, os vídeos, filmes e animações (74%).

Um dado que merece atenção é que a produção de conteúdos próprios com finalidade pedagógica é feito por 82% dos professores brasileiros, mas somente 21% deles publicam ou compartilham na Internet os conteúdos que produzem. Isso demonstra que os educadores utilizam os recursos digitais e propõem novas configurações para os materiais existentes, porém não se preocupam em publicá-los de forma a criar uma rede colaborativa aberta de conteúdos digitais, que atenda demandas locais de contextualização.

O desafio de inserir TIC nas escolas passa pela integração da cultura escolar com o mundo que tem lugar no ciberespaço. A comunicação todos-todos a qualquer momento e de qualquer lugar em que se tenha conexão disponível permite distintos caminhos de navegação e ligações que compõem redes hipermediáticas. A autoria na expressão e na publicação de ideias, incorporando diferentes linguagens, propicia o desenvolvimento de produções colaborativas.

Vão se desenhando duas linhas de reforço para integrar a Escola à Sociedade da Informação, no Brasil: uma voltada para a qualificação do educador e outra que aponta para a qualificação do processo de gestão escolar. Segundo Geraldi (2015, p.40-42), o educador qualificado deve assumir algumas atitudes frente ao seu trabalho, quando disposto a ser auxiliado por TIC:

- *O professor deve motivar!* Trata-se de vencer a visão de que os estudantes estão à frente no domínio tecnológico e, portanto, o educador deve se proteger de situações constrangedoras. Cabe ao professor, em sala de aula, motivar educandos a usarem inovações e aprender com situações-problema vivenciadas.
- *O professor deve liderar!* Conhecer a tecnologia inserida em um determinado conteúdo é condição para interagir na relação pedagógica construída no espaço escolar. Interação, colaboração e aprendizagem mútua são palavras-chave para transformar a escola em ambiente de aprendizagem.
- *O professor deve planejar!* Usar inovações tecnológicas para produzir aprendizagem exige planejamento, pois não se trata de desfilar velhos

conteúdos e métodos através de recursos tecnológicos modernos, mas as tecnologias têm incorporadas em si regras para enfrentar o conhecimento e a produção da vida.

- *O professor deve gerenciar o tempo!* Há um momento certo para introduzir a tecnologia em relações de ensino-aprendizagem. Meios tecnológicos não são aceleradores de aprendizagem, mas proporcionam novas visões sobre o conhecimento seja na teoria, seja na prática pedagógica.
- *O professor deve harmonizar conteúdos e tecnologias!* A escolha do ferramental tecnológico a ser empregado exige que o educador conheça TIC com interfaces. Para inseri-las é preciso saber utilizá-las de acordo com os conteúdos ministrados por ele em sala de aula.
- *O professor deve avaliar!* A avaliação deve ser adequada à situação de que educandos e educadores agem sob processos de interação e a construção do conhecimento por parte do estudante permite que ele construa suas habilidades e demonstre competências de acordo com a evolução do aprendizado.

Por sua vez, a gestão qualificada está diante de alguns desafios: promover mudanças na escola, mantendo a flexibilidade; estabelecer parcerias com instituições de ensino e organizações da sociedade; incorporar tecnologia no ensino e na aprendizagem; favorecer a participação e o trabalho com a sociedade e com a comunidade escolar; colocar os servidores administrativos a serviço dos servidores pedagógicos; definir prioridades e políticas de ação; fortalecer a autonomia da escola.

Portanto, o perfil desejável do gestor escolar adequado à incorporação tecnológica, segundo Vieira, Almeida e Alonso (2003), demanda características:

- Capacidade de trabalhar em equipe;
- Capacidade de gerenciar um ambiente cada vez mais complexo;
- Criação de novas significações em ambiente instável;
- Capacidade de abstração;
- Manejo de tecnologias emergentes;
- Visão de longo prazo;
- Disposição para assumir responsabilidade pelos resultados;
- Capacidade de comunicação (saber expressar-se e saber escutar);
- Improvisação (criatividade);
- Disposição para fundamentar teoricamente suas decisões;
- Comprometimento com autonomia intelectual dos funcionários;
- Atuação em função de objetivos;
- Visão pluralista das situações;
- Disposição para cristalizar suas intenções (honestidade e credibilidade);
- Conscientização das oportunidades e limitações.

Sem entrar no debate, muito atraente hoje em dia, sobre o assunto da incorporação das tecnologias para o atendimento de alunos com necessidades

educacionais ou com deficiência dentro de uma escola inclusiva que pretende dar uma educação para todos e todas (Sebastián-Heredero & Oliva, 2014, Sebastián-Heredero & Serrano, 2014), faz-se necessária uma adequada preparação dos docentes tanto na formação inicial quanto na formação continuada fora ou em serviço.

Ao compararmos a realidade dos dados com os perfis desejados de professores e gestores, entendemos que o uso das inovações no cenário educacional é sistêmico, ou seja, necessita de estrutura física adequada, pessoas preparadas, materiais e métodos pedagógicos desenvolvidos; e é gradativo, ou seja, depende de planejamento estratégico para a gestão participativa e colaborativa do espaço escolar, já que ali se encontram as informações sobre educandos, educadores, pais de alunos, coordenadores, supervisores, diretores, atendentes, monitores, estagiários e corpo técnico-administrativo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme vimos, há um potencial de transformação da sociedade e da cultura com os meios digitais. Mesmo que encontremos resistências localizadas em setores que trabalham com a educação brasileira, hoje, existem também fortes contra fluxos de criatividade e de ação reflexiva sendo engendrados dentro dos sistemas escolares. Há dificuldades, por um lado, em consolidar políticas públicas governamentais que franqueiem o acesso à rede para todos. Por outro lado, a universalização da educação tecnológica ainda deve ser intensificada para que todos possam usar a rede a favor de seus interesses ou acima deles.

Educação para os meios – via ciberespaço – não é tarefa simples, exige certa firmeza de vontade e comprometimento com a criação de ambientes colaborativos entre profissionais que precisam de interlocução nos ambientes de trabalho. Aqueles que estão aptos ao exercício e se dedicam a ele acabam, muitas vezes, por se esconder na hiperespecialização, que os protege de outros profissionais, inviabilizando produções compartilhadas.

Embora um exercício retórico – sem a finalidade de esgotar ou dar conta da totalidade dos aspectos envolvidos nos diferentes *fazer*s das áreas de atuação profissional – a intenção aqui foi mostrar o tamanho da dificuldade de pensar formas exitosas de trabalhar coletivamente na escola brasileira. Imaginar que seja factível ter toda as inovações tecnológicas disponíveis na escola e ao alcance das mãos dos atores educativos coloca no horizonte um otimismo com relação às soluções criativas do ciberespaço. Para de espaço para educadores ou para escolas, a rede provê espaço educativo para qualquer um que queira ensinar e aprender.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2001) *A modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bizelli, J. L. (2013) *Inovação: limites e possibilidades para aprender na era do conhecimento*. São Paulo: Ed. da UNESP Cultura Acadêmica.
- Castells, M. (2009) *Communication power*. New York: Oxford University Press.
- _____. (2003) *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. (1999) *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- CGI.br. – Comitê Gestor da Internet no Brasil. (2013) *Tecnologias e educação: O uso da Internet por alunos brasileiros de Ensino Fundamental e Médio*. São Paulo: CGI.br. Recuperado de: <http://www.cetic.br/publicacao/tecnologias-e-educacao-o-uso-da-Internet-por-alunos-brasileiros-de-ensino-fundamental-e-medio/>.
- De Kerckhove, D. (1997) *The Skin of Culture: Investigating the New Electronic Reality*. London: Kogan Page.
- Geraldi, L. M. A. (2015) *Uma análise das manifestações docentes sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas públicas de nível médio*. Tese de Doutorado. Unesp. Araraquara.
- Gonçalves, E. M. & Miguel, K. G. (2012) Conhecimento científico e participação social na cibercultura do Greenpeace Brasil. *Revista FAMECOS*, V 19 (n 2), p.438-457.
- Lévy, P. (2013) Memória e cibercultura. *Revista TXT*. Otawa. Recuperado de: http://www.letras.ufmg.br/atelaetexto/entrevista_levy.html.
- _____. (2004) *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Ed. 34.
- _____. (1999) *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34.
- Nogueira, M. A. (2013) *As ruas e a democracia: ensaios sobre o Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Santaella, L. (2013) *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus Ed.
- _____. (1996) *Cultura das mídias*. São Paulo: Ed. Experimento.
- Santos, P B. & Bizelli, J. L. (2012) O ciberativismo tunisiano: análise contextual das novas mídias e uma proposta de documentário interativo. En: *Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Intercom, 35, 2012* (p.1-16). Fortaleza. Anais. Fortaleza: UNIFOR.
- Sebastian-Heredero, E. (2015) Reconstruyendo el currículo del siglo XXI: escuela inclusiva o escuela para todos. En: J.L. Bizelli, E. Sebastián-Heredero & P.R.M. Ribiero (Eds). *Inclusão e aprendizagem. Desafios para a escola em Ibero-América*. (p. 15-22). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Sebastian-Heredero, E. & Oliva, A. (2014) Experiencias y recursos con las tics para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales.

Acta Scientiarum. Education (Print), v. 36 (n 5), p. 279-286.
<http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v36i2.22288>

Sebastian-Heredero, E. & Serrano, C. (2014) El uso de las TIC en Educación Especial: algunos recursos específicos. En: S.E.S.O. Martins, L.M.C. Santarosa; D.A. Rodrigues & E. Sebastián-Heredero (Eds.). *Tecnologías de la información y comunicación. TIC en educación especial.* (p. 253-276). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones UAH.

Scherrer, M. (2010) *Determinando a sociabilidade contemporânea.* Observatório da Imprensa, n.571. Recuperado de: < http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/determinando_a_sociabilidade_contemporanea >. Acesso en: 17 maio 2015.

Vieira, A. T.; Almeida, M. E. B. de & Alonso, M. (Eds.). (2003) *Gestão Educacional e Tecnológica.* São Paulo: Avercamp.

UNIVERSIDADE E ESCOLA TRABALHANDO JUNTAS NA FORMAÇÃO DE UMA NOVA GERAÇÃO DOCENTE: A DE PROFESSORES-PESQUISADORES

Hildegard Susana Jung
Centro Universitário La Salle – Unilasalle (Brasil)

Edite Maria Sudbrack
Sílvia Regina Canan
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI (Brasil)

RESUMO

O presente artigo, um relato de experiência do tipo descritivo de abordagem qualitativa, reflete a parceria entre universidade e escola de Educação Básica. Enquanto agentes de formação, forjam um novo perfil docente: o do professor-pesquisador, por meio do programa brasileiro de iniciação científica chamado PIBIC/EM, (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio), voltado a estudantes de nível médio, no qual uma das autoras trabalhou como co-orientadora. Procura descrever o novo perfil docente que requer a sociedade do conhecimento e da informação. Como resultados da pesquisa, encontrou que políticas de iniciação científica são aliadas no trabalho de construção desta nova identidade que se pretende do educador, uma vez que os resultados são muito animadores.

PALAVRAS-CHAVE

Iniciação científica - Professor-pesquisador - Parceria entre universidade e escola - Educação Básica - Novo perfil docente.

ABSTRACT

This article, an descriptive experience report of qualitative approach, reflects a partnership between the university and the Basic Education School. As agents of formation, forge a new teachers profile: the teacher-as-researcher, through a Brazilian scientific initiation program called PIBIC/EM (Institutional Program of Scholarships of Scientific Initiation for high school), which is aimed at high school students, where one of the authors worked as co -advisor. It also seeks to describe the new teacher profile that it is required to the knowledge of the society and information. As a result of our investigation, was found that policies of scientific initiation are allies in the work of constructing this new identity intended for the educator, the results are very encouraging.

Keywords

Scientific Initiation - Teacher-As-Researcher - University-school partnership - Basic Education - New teacher profile.

RESUMEN

El presente artículo, un relato de experiencia del tipo descriptivo de abordaje cualitativo, refleja la relación entre la universidad y la escuela de Educación Básica. Mientras los agentes de formación forjan un nuevo perfil docente: el del profesor-investigador, a través del programa brasileño de iniciación científica denominado PIBIC/EM, (Programa Institucional de Becas de Iniciación Científica para la Enseñanza Media), vuelto a estudiantes de nivel medio, en el que una de las autoras ha trabajado como orientadora adjunta. Asimismo, busca describir el nuevo perfil docente que requiere la sociedad del conocimiento y de la información. Como resultados de investigación, ha encontrado que políticas de iniciación científica son aliadas en el trabajo de construcción de esta nueva identidad que se pretende del educador, a la vez que los resultados son muy animadores.

PALABRAS-CLAVE

Iniciación científica - Profesor-investigador - Relación entre universidad y escuela - Educación Básica - Nuevo perfil docente.

1. INTRODUÇÃO

O tema relacionado ao professor-pesquisador vem ganhando importante espaço no cenário das discussões acadêmicas desde a década dos anos 1990. Lüdke & Cruz (2005) advertem para o fato de que o professor precisa assumir-se como pesquisador de sua própria prática, pensamento que está impulsionando, na atualidade, a produção de diversos trabalhos relacionados com uma postura docente mais autônoma. Ariza (1987) refere que o professor-pesquisador é um grande mediador da aprendizagem. Neste sentido, acreditamos que quanto mais cedo o (futuro) profissional da educação esteja envolvendo-se no universo da pesquisa, mais facilidade ele terá para exercer esta atividade.

De acordo com o relatório da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, conduzida pela Unesco em Paris no ano de 1998, Moraes & Fava (2000) entendem que a mais importante conclusão à qual chegaram os mais de três mil participantes provindos de universidades de todo o mundo, é a de que “não há condições de uma Nação querer ser moderna com desenvolvimento social e econômico, se não tem base científica e tecnológica” (p. 73). Ainda segundo os autores, o Brasil possui pessoas qualificadas para representar o país internacionalmente, sem causar constrangimentos, mas isto não se torna visível, porque os números são medíocres.

Segundo Demo (2000), a pesquisa faz parte do processo de profissionalização na universidade “não sendo, pois, somente opção ou vocação, mas também componente crucial do processo de formação e recuperação permanente da competência; é, por isso, a maneira decisiva de *substituir treinamento por educação*” (p. 87 – grifo do próprio autor). Desta forma, durante a universidade, e não somente nela, mas também em toda a vida do estudante, pesquisar deverá ser uma ação consciente e não meramente adestramento, em um processo sem reflexão. De acordo com Scheibe (2008), o momento atual “exige iniciativas pontuais e a construção de um sistema nacional de formação de professores” (p. 49), com o objetivo de aprofundar o conhecimento, já que este é o instrumento de trabalho do professor.

Este ensaio, decorrente de uma pesquisa qualitativa, com o objetivo descritivo e do tipo estudo de caso (Gil, 2008) relata a experiência de uma das autoras na condição de co-orientadora de uma bolsista participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Ensino Médio (PIBIC/EM), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Optamos por esta abordagem metodológica, posto que ela nos permite, dentro de uma de suas modalidades¹, focalizar “apenas uma unidade: um indivíduo” (MAZZOTTI, 2006, p. 640). Esta mesma autora recomenda o estudo de caso como estratégia de pesquisa justamente quando há o interesse por casos individuais. Assim, a pesquisa conduzida com a referida bolsista e posteriormente relatada junto às reflexões teóricas deste

¹ Mazzotti (2006) distingue três modalidades de estudo de caso: intrínseco, instrumental e coletivo (ou individual).

trabalho, justifica-se “porque se acredita que seu estudo permitirá melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos” (MAZZOTTI, 2006, p. 642), que é o universo de bolsistas PIBIC/EM em todo o Brasil. Ademais, reflete a respeito da parceria entre universidade e escola de Educação Básica, que poderão atuar como agentes de formação de um novo perfil docente: o do professor-pesquisador. Neste sentido, busca descrever o novo perfil docente que requer a sociedade do conhecimento e da informação.

Para tanto, dividimos o estudo em três partes, como verá o leitor: em um primeiro momento, estabelecemos alguns pontos de reflexão com relação ao trabalho de pesquisa e o professor, principalmente aquele que atua na escola de Educação Básica, a qual, no Brasil, compreende Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio. A partir de investigações realizadas por Lüdke & Cruz (2001; 2005), questionamos: O professor da escola básica pratica a pesquisa? Qual é a concepção deste docente a respeito do tema? Na sequência, relatamos os resultados da experiência de uma das autoras em um estudo de caso envolvendo um exemplo de política pública de iniciação científica no Brasil, o PIBIC/EM. Neste tópico ainda, estão alguns aspectos sobre sua normatização e reflexões a respeito de seu papel na construção desta nova geração de futuros profissionais docentes, enquanto sujeitos educados dentro do princípio da pesquisa e disseminadores em potencial desta prática, como cidadãos reflexivos, autônomos e familiarizados com a investigação. Afinal, é somente na Educação Superior (ou na pós-graduação) que se deverá pesquisar? Por último, abordamos a parceria entre universidade e escola de Educação Básica, cuja relação mais estreita, além de disseminar a pesquisa e o conhecimento, aportando a construção de novos saberes, abre a academia à comunidade, no sentido de formar uma nova geração de profissionais docentes, abertos ao diálogo, à busca autônoma e à reflexão crítica. Neste mesmo caminho, o docente da educação superior tem a oportunidade de crescer enquanto profissional e enquanto pesquisador.

Como questiona Brandão (1981),

Para o quê serve o conhecimento social que a minha ciência acumula com a participação do meu trabalho? Para quem, afinal? Para que usos e em nome de quem, de que poderes sobre mim e sobre aqueles a respeito de quem o que eu conheço, diz alguma coisa? (p. 10).

A este respeito, torna-se necessário refletirmos sobre mais algumas questões: o trabalho de pesquisa cabe somente à universidade? Esta pesquisa, por sua vez, serve para quê? Para quem? Ou, como diria Santos (2010), quem se beneficia de nossas pesquisas?

2. O DOCENTE DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E A PESQUISA

Interessante trabalho a respeito do docente da escola de Educação Básica e sua relação com a pesquisa foi realizado por Lüdke & Cruz (2005) e Lüdke (2001), que entrevistaram a aproximadamente 70 professores de quatro escolas de Educação Básica do município do Rio de Janeiro, questionando-os

sobre o que significa pesquisar em sua opinião. Ademais, as autoras quiseram saber que tipo de investigação estes docentes realizam, se recebem apoio por parte da direção da escola para desenvolver esta prática ou alguma recompensa e em que condições se dão estas pesquisas. Como resultado, Lüdke (2001) destaca que nem todos os professores entrevistados realizam pesquisa. Alguns docentes referiram suas investigações de pós-graduação, outros o desenvolvimento de material didático e um pequeno grupo declarou que faz parte de associações científicas. Com relação ao apoio e recompensa, pelo menos três escolas oferecem estímulo financeiro e carga horária própria para a pesquisa, mas nem todos os docentes se dedicam a ela. As condições físicas são regulares na maioria das escolas, mas uma delas possui um espaço mais apropriado para a pesquisa. A maior dificuldade registrada pelas entrevistadoras se refere à obtenção de produtos das investigações dos professores que se dizem pesquisadores, denotando que existe grande dificuldade para distinguir entre o que é pesquisa e o que é projeto, já que este último é condição para o recebimento do apoio financeiro nas escolas. Ainda segundo Lüdke (2001), muitos professores apresentam algum projeto de organização de um evento ou de um curso extra, alguma excursão ou visita científica que realizaram com os alunos e como, segundo apurado, parece não haver uma cobrança muito rígida, tampouco um acompanhamento constante, fazendo com que essas atividades acabem sendo aceitas no sentido de cumprir a exigência de pesquisa. Uma questão muito relevante e preocupante encontrada nas escolas é com relação à própria concepção de pesquisa, a qual os docentes acabam vinculando somente à academia e não à sua própria prática pedagógica, como relata Lüdke (2001):

Desde impressões bem intuitivas (do tipo “pesquisa é ter curiosidade, é estar vivo” ...) até definições bem próximas do modelo acadêmico, com menção à “construção do conhecimento a partir de métodos rigorosos” que acabavam sendo apresentadas como a definição da “verdadeira pesquisa, não da que fazemos aqui” (pp. 88-89)

Desta forma, percebemos que, quando o educando não está instigado a pesquisar desde a Educação Básica, esta prática parece ser estranha ao seu cotidiano profissional, ainda que este tenha escolhido como carreira a profissão docente. Professores de carreira, principalmente da escola pública, não têm por hábito sintetizar suas pesquisas em trabalhos científicos para socializá-los em eventos do tipo congressos ou seminários, ou ainda revistas científicas. Sobre o tema, Demo (2000) ensina que a escola deveria representar um lugar positivo, onde o aluno tivesse uma participação ativa, presença dinâmica, interação, comunicação e motivação, aprendendo pela pesquisa. “Educação não é só ensinar, instruir, *treinar e domesticar*, é sobretudo formar autonomia crítica e criativa do sujeito histórico competente” (Demo, 2000, p. 16 – grifo nosso). Ainda segundo este autor, pelo menos quatro pressupostos estão relacionados com a proposta de educar pela pesquisa: 1) levar em conta que a educação pela pesquisa é inerente à educação escolar e acadêmica, constituindo-se em sua especificidade mais própria, de onde podemos depreender que o lugar de fazer pesquisa não é somente a universidade; 2) reconhecer que o centro do processo de investigação se constitui no

questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política; 3) a urgência de incorporar a pesquisa à atitude cotidiana do professor e do aluno; 4) definir a educação como parte constituinte do processo de formação da competência histórica humana. Nesta mesma senda, diversos autores chamam a atenção para o questionamento (Demo, 2000), o diálogo (Gusdorf, 1987) e a problematização (Freire, 1979) como princípios essenciais que precisam ser incorporados à face educativa da pesquisa. Desta forma, “a pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade.” (Demo, 2000, p. 8).

John Dewey (1978) ensina que a escola deve ser encarada como um meio especial de educação, já que esta não se dá diretamente, mas indiretamente, através de um meio social. O autor continua, dizendo que este *meio especial de educação* deverá contar com uma preparação que atenda às condições para que a criança cresça em saber, em força e em felicidade. Neste caminho, coloca três características fundamentais da escola: a) um *ambiente simplificado*, para que gradualmente a criança possa conhecer seus segredos e dele participar; b) um meio *purificado*, trazendo felicidade aos pequenos e livre dos aspectos maléficos do ambiente social; c) um lugar de *integração*, de *harmonização* e de *tolerância*, onde os alunos formarão inteligências claras, tolerantes e compreensivas. Desta forma, teremos uma escola que contribuirá para que a vida seja “melhor, mais rica e mais bela.” (Dewey, 1978, p. 32). Aprendemos, portanto, quando podemos expressar-nos, pensar, comparar e decidir, o que também é possível realizar através da pesquisa.

Nesse particular reconhecemos que a pesquisa requer condições para acontecer e um fator que pode ser inibidor dessa prática é a precarização do trabalho docente. Nessa perspectiva Sampaio & Marin (2004, p. 1204), apontam:

Consideramos que problemas ligados à precarização do trabalho escolar não são recentes no país, mas constantes e crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, a definição de rumos e de abrangência do ensino secundário e outras dimensões da escolarização, processo esse sempre precário, na dependência das prioridades em torno das políticas públicas.

São contextos que não podem ser ignorados, embora tenhamos consciência, também, que apesar dessas questões de fundo estarem presentes no cotidiano escolar e as políticas públicas não assumirem, de fato, a Educação Básica como espaço que pesquisa, temos experiências que mostram como é possível fazer diferente.

3. UM EXEMPLO DE POLÍTICA PÚBLICA DE INICIAÇÃO À PESQUISA NO BRASIL – RELATO DE UMA PESQUISA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC/EM) foi criado através da Resolução Normativa RN017/2006, emitida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Este órgão é uma agência do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e tem como principais atribuições fomentar a pesquisa científica e tecnológica, e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros. Criado em 1951, o CNPq desempenha importante papel na formulação e condução das políticas de ciência, tecnologia e inovação. Sua atuação contribui para o desenvolvimento nacional e o reconhecimento das instituições de pesquisa e pesquisadores brasileiros pela comunidade científica internacional.

A ideia para a instituição do programa PIBIC/EM partiu de experiências positivas realizadas pelo CNPq na formação de pesquisadores, sendo criado, em 2003, o Programa de Iniciação Científica Júnior. O enfoque do PIBIC/EM está em despertar no estudante do Ensino Médio uma cultura científica, “com a finalidade de contribuir para a formação de cidadãos plenos, conscientes e participativos; de despertar vocação científica e de incentivar talentos potenciais.” (CNPq, 2012). Entre os objetivos do Programa estão o desenvolvimento de atitudes, habilidades e valores inerentes à formação científica e tecnológica dos educandos da última etapa da Educação Básica, integrando-os à universidade. A parceria entre as Instituições de Ensino Superior (IES) se estabelece por iniciativa da própria universidade, que procura uma escola com a qual desenvolve o PIBIC/EM.

Caberá ao CNPq o pagamento de uma Bolsa mensal de R\$100,00 (aproximadamente U\$30 dólares)², com a qual está contemplado cada bolsista durante 12 meses, podendo ser renovada sucessivamente até o final do Ensino Médio. Para candidatar-se ao Programa, o aluno deverá ter uma frequência mínima de 80%, não ter vínculo com o mercado de trabalho e estar devidamente matriculado no Ensino Médio ou profissional, apresentando seu histórico escolar.

A avaliação dos bolsistas se dá por meio da elaboração de relatórios, devidamente acompanhados de parecer do pesquisador orientador (da universidade) e através da participação em eventos com a apresentação de trabalhos de iniciação científica. Entre as obrigações do bolsista está a dedicação às atividades e objetivos propostos no projeto e nele previstas.

Considerando essas questões, a título de ilustração, entendemos oportuno socializar a experiência vivida na co-orientação de uma aluna³ do Ensino Médio que participou do programa, relatando alguns resultados obtidos nesse estudo de caso⁴.

A acadêmica, de 16 anos, bolsista do PIBIC/EM, que nomearemos aqui carinhosamente *Alice*⁵, devido ao caráter ingênuo e otimista desta jovem com

² Câmbio de 28 de julho de 2015.

³ A escolha desta bolsista não foi proposital, posto que se tratou da única bolsista PIBIC/EM desta co-orientadora durante o ano do 2015.

⁴ A experiência de co-orientação foi desempenhada por uma das autoras do texto, porém o desenvolvimento da pesquisa e a temática de estudo é comum às três autoras.

⁵ *Alice's Adventures in Wonderland*, [...] (*Alice no País das Maravilhas*) é a obra mais conhecida de Charles Lutwidge Dodgson, publicada em 4 de julho de 1865, sob o pseudônimo de Lewis Carroll. O livro conta a história de uma menina chamada Alice, que cai em uma toca de coelho, sendo transportada a

relação ao seu futuro profissional. *Alice*, estudante do segundo ano de Ensino Médio Profissional Magistério, sonha em ser professora de Educação Física. Como desafios iniciais do trabalho com ela durante os encontros, ainda que apresentasse muita curiosidade para aprender, registramos as imensas dificuldades de compreensão da leitura de artigos científicos. Desta forma, para facilitar sua compreensão e também no sentido de ajudá-la a familiarizar-se com o vocabulário acadêmico, sugerimos a confecção de um glossário. Neste, foram registradas as palavras desconhecidas, buscando seu significado, discutindo seu sentido também no contexto onde originalmente se encontravam. Este fato, conjuntamente com a complexidade que se apresentou para ela a questão de sintetizar os conhecimentos e estabelecer novas relações e saberes, fugindo do habitual “copiar” e “colar”, nos leva a pensar que as classes escolares não priorizam (nem mesmo no Ensino Médio!) a pesquisa, e que estamos, lamentavelmente, ainda seguindo o modelo de escola reprodutivista descrita por Demo (2000), que adentra e que não facilita a reflexão e a autonomia. Em momentos de interação com os demais bolsistas do grupo, tornou-se claro que nenhum deles jamais havia tido contato com um artigo científico, suas partes, tampouco mostravam familiaridade com os recursos tecnológicos disponíveis para confeccioná-lo. Apesar de serem jovens nativos digitais, todos entre 15 e 16 anos, com amplo conhecimento de recursos da *web*, o processo de inserção de uma nota de rodapé, utilizando as ferramentas de um editor de texto comum, causou grande satisfação!

Observando estes fenômenos, recordamos as palavras de Santos (2010), quando conceitua a educação vertical como aquela na qual o professor se revela como o detentor do saber, transmitindo aos alunos conhecimentos previamente instituídos. Os estudantes, por sua vez, cujos saberes prévios não são considerados, tampouco suas diferenças histórico-sociais e culturais, serão conduzidos “[...] num abismo intelectual desconectado da realidade social” (p. 48) unificando o saber posto pela escola. Pelo que acabamos de apresentar, percebe-se que a educação vertical ainda se encontra fortemente presente em muitas de nossas escolas: vê-se alunos sentados separadamente, ênfase nos conteúdos, na acumulação de conhecimentos e nas normas de comportamento, o professor é o centro do processo, e o aluno é um sujeito passivo neste sistema. Ainda, podemos lembrar Freire (1979), quando supõe a educação bancária, que *deposita* conhecimentos nos educandos, como quem faz depósitos em uma conta no banco, os quais deverão ser devolvidos no momento da prova.

Nos encontros com *Alice*, tivemos muito presentes as palavras de Freire (1979), quando este ensina que “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (p. 104). A pedagogia freireana está baseada na dialogicidade, na problematização, no afeto, em conhecer o educando e seus saberes prévios, respeitando suas múltiplas dimensões, sejam estas culturais, sociais ou étnicas. O autor vai além e adverte que sem diálogo não há cognoscitividade. Mas o que é diálogo? O próprio Freire (1979) responde:

um lugar fantástico, povoado de criaturas peculiares e antropomórficas, revelando uma lógica do absurdo, característica dos sonhos.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (p. 114)

Pois bem, para haver diálogo como genuína ferramenta pedagógica, se faz necessário um verdadeiro interesse do educador pelo educando, empatia e afeto. Assim fomos caminhando no projeto de ensinar pesquisa a nossa bolsista: um passo de cada vez, respeitando o tempo de *Alice* e, principalmente, promovendo o diálogo, a problematização e a cognoscitividade em todos os momentos. Ao fim do primeiro semestre de trabalho, chegamos com a elaboração de dois trabalhos científicos em forma de comunicação oral, apresentados por ela em eventos promovidos pela universidade local e a construção de seu primeiro artigo científico, que versa sobre sua própria experiência, a do descobrimento da pesquisa através do PIBIC/EM, publicado por revista da instituição. No segundo semestre, mais uma comunicação e dois pôsteres, além do segundo artigo científico, desta vez sobre uma ampla pesquisa realizada a respeito das políticas de formação inicial docente, fecharam o primeiro ano de trabalho, com a certeza de que uma futura pesquisadora está em franco desenvolvimento.

Podemos facilmente imaginar que o desempenho desta futura professora da Educação Básica na universidade, onde pretende seguir a carreira de licenciatura em Educação Física, seguramente será muito diferente daqueles educandos que não tiveram o privilégio de viver esta *aventura* com a pesquisa. E quando *Alice* chegar à pós-graduação? Com seu primeiro artigo científico publicado ainda no segundo ano do Ensino Médio, podemos prognosticar positivamente a maturidade de sua produção e sua capacidade de sintetização dos saberes e a cognoscitividade, como diria Freire (1979).

Segundo Moraes & Fava (2000), através de programas de iniciação científica “temos uma boa probabilidade de identificar uma juventude bastante criadora e, com isso, conquistarmos um melhor desenvolvimento econômico.” (p. 77). Os autores ainda constatarem que um aluno que se dedica à pesquisa normalmente apresenta várias vantagens: a) fuga da rígida estrutura curricular, em um ambiente mais relaxado e menos controlado que o espaço da sala de aula; b) o aluno aprende a ler de forma crítica, seguindo os conselhos do orientador; c) os educandos perdem o medo do novo, desenvolvendo sua autonomia e diminuindo a dependência do professor; d) adquirem maior maturidade intelectual e melhor desempenho no curso de graduação e no de pós-graduação; e) possuem maior espírito de equipe e facilidade de convivência coletiva; f) têm mais facilidade para falar em público, e finalmente,

Quando se aprendem coisas com uma certa autonomia apoiada na diretriz do orientador, posteriormente, na vida prática, ao surgir a primeira dificuldade, ele terá uma razoável habilidade para interpretar o fato e discernir se pode resolvê-lo ou se é preciso consultar quem sabe mais, pois, humildemente,

reconhecerá que não tem a solução. Existem pessoas graduadas há muitos anos que entram em uma biblioteca e não sabem sequer manusear fontes de referências, porque nunca foram habituadas a isso. (MORAES & FAVA, 2000, p. 75)

Após a narrativa desta experiência, nos perguntamos, por quê somente alunos selecionados para programas como o PIBIC/EM, como *Alice*, podem ter a oportunidade de descobrir a pesquisa, e por quê esta não acompanha a prática pedagógica de todos os educadores nas escolas de Educação Básica. Sonhando, talvez, como nossa *Alice*, poderíamos dizer que a geração de professores-pesquisadores está a caminho? Com o resultado positivo que percebemos, e com mais políticas de iniciação científica, nos atrevemos, ainda que utopicamente, a dizer que sim.

De outra parte, não é demais salientarmos a importância que tem assumido essa política na qualificação dos futuros universitários. A convivência com outros alunos que hoje estão frequentando o Ensino Superior e que tiveram oportunidade de participar do PIBID/EM denotam uma capacidade diferenciada, especialmente no que tange aos aspectos de compreensão da leitura e escrita de forma mais crítica.

Isto posto, a defesa pela instituição de políticas públicas que promovam a qualificação dos estudantes é fundamental, pois essas são cada vez mais urgentes. Muitos jovens do Ensino Médio, principalmente do ensino público, pensam que a Universidade é uma realidade distante de suas vidas. O PIBIC/EM tem a clara intenção de mostrar que não, ele promove a identificação de novos talentos e os incentiva a entrar na Universidade para cursar o Ensino Superior, tendo uma base maior de conhecimento sobre as profissões. Além desse aspecto, o programa proporciona o desenvolvimento pessoal, uma vez que precisam apresentar suas pesquisas em eventos e para seus pares. Essa política ainda necessita ser estudada com maior profundidade, no entanto, já podemos concluir por sua importância e necessidade de ampliação.

4. A UNIVERSIDADE E A ESCOLA COMO COADJUVANTES NA FORMAÇÃO DE UM NOVO PERFIL PROFISSIONAL DOCENTE

A gênese da Educação Superior brasileira está relacionada com a chegada da Família Real Portuguesa, em 1808, quando o Brasil passou a contar com as Escolas Régias de Medicina na Bahia, a Politécnica (de Engenharia) no Rio de Janeiro e de Direito em Olinda y Recife, tendo em vista a qualificação de mão-de-obra especializada e seguindo o modelo napoleônico francês. Desde então, coube às elites enviar seus filhos à universidade. A democratização do acesso à educação – e especialmente da Educação Superior – é muito recente no Brasil e seu processo ainda não está livre de tensões. Entretanto, no que se refere ao modelo de universidade, ainda que dois séculos tenham se passado, Masetto & Gaeta (2013) advertem que continuamos com a mesma organização curricular nos cursos de graduação e que o maior desafio destes novos tempos é repensar o papel e as características docentes para o Ensino Superior. Contextualizando o termo *profissionalidade*, de origem italiana, os autores tecem alguns conceitos, dos

quais destacamos o que o define como aquilo que concerne ao afazer docente, abarcando seus comportamentos, conhecimentos, habilidades e valores.

O desafio atual do docente (em todos os níveis) está, principalmente, no fato de que precisa sair de seu individualismo, de sua sala de aula, como refere Nóvoa (2009) que coopere com seus pares, favorecendo a pesquisa-ação e a reflexão, que leve em conta a heterogeneidade de seus alunos e que conduza seu planejamento ao encontro de metodologias ativas e em ambientes diferenciados, como os virtuais e os profissionais. Como fonte de fortalecimento do desenvolvimento da profissionalização docente, Masetto & Gaeta (2013) apontam a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais, que passaram a exigir Projetos Pedagógicos para os cursos de graduação. A este respeito, destacam que o docente contemporâneo deve visar a interdisciplinaridade, a articulação entre teoria e prática, e a integração da universidade com a comunidade através de projetos de extensão e *pesquisa*, com uma nova perspectiva, cujo enfoque envolva a ciência e a tecnologia, articulado com as necessidades da sociedade contemporânea. Situando o professor como um profissional das significações compartilhadas, a ênfase deverá estar nos comportamentos de cooperação e de aprendizagem em equipe. Ainda Masetto & Gaeta (2013) sinalizam como competências necessárias à profissionalidade docente: a área do *conhecimento*, que representa os conhecimentos básicos, os que deverão ser atualizados permanentemente, enfatizando aqui o papel da pesquisa; a *competência pedagógica*, aludindo aos conhecimentos, habilidades e atitudes, colocando a mediação pedagógica como chave à aprendizagem exitosa do aluno; e a *dimensão política*, situando o docente como cidadão comprometido com a responsabilidade social, com a ética e com as dimensões tecnológicas, culturais, ambientais e econômicas.

Nesta mesma linha de pensamento, encontramos as reflexões de Ariza (1987), que supõe a formação “do professor como pesquisador em sala de aula” (p. 65), o qual deverá assumir um novo modelo profissional: a) entender a programação do curso como hipótese de trabalho em permanente construção; b) conceber a avaliação como pesquisa dos acontecimentos vividos em aula; c) fomentar atitudes científicas; y d) partir, sempre que possível, das representações e dos erros dos alunos. Ainda segundo o autor, esta postura poderia facilitar o ensino da pesquisa aos alunos. Sob esta ótica, Cunha (2011) enfoca o ensino com pesquisa e a indissociabilidade de ambos. Entretanto, alerta que, apesar de, e talvez também pela tácita aceitação dessa premissa, é que esta relação necessita de reflexões mais rigorosas, pois “ainda estamos longe de assumir uma posição mais consistente e sedimentada a respeito de tal relação” (CUNHA, 2011, p. 448). A autora pondera que precisamos construir *pontes* entre o pesquisador, o ensinar e o aprender e que, para tanto, são necessários saberes que contemplam o educando, seu contexto cultural, suas condições e o contexto da aprendizagem.

Dito isso, consideramos que todas as iniciativas que possam aproximar a academia da Escola Básica e, conseqüentemente da comunidade, são preciosas oportunidades em uma dupla via: no sentido de democratização do ensino e como oportunidade para formar pesquisadores desde a idade mais precoce, e de formação do novo profissional da Educação em todos os níveis, aberto ao diálogo e às significações compartilhadas, como sugerem Masetto &

Gaeta (2013). Desta forma, caminhamos para desfazer o paradigma de que a pesquisa pertence somente à academia, como apontamos que encontrou Lüdke (2001).

5. ÚLTIMAS PALAVRAS

A educação atual (não somente no Brasil, mas na América Latina em geral) passa por um profundo momento de transformação. De acordo com Fávero et al. (2013), vivemos uma época paradoxal na educação, já que, por um lado, à medida que há um maior investimento e cresce o acesso ao ensino, principalmente ao ensino superior e à pós-graduação, por outro lado distintas contradições trazem obstáculos ao fato de que a educação ocupe o lugar que lhe compete na realização de uma sociedade mais justa e democrática. O desafio atual mais emblemático da escola no processo de socialização do saber está em reposicionar-se na sociedade da informação, o que implica na urgente redefinição das características de sua identidade, tanto da escola em si mesma, como de seus docentes e gestores.

A universidade, por sua vez, passa a rever seu papel social e sua prática pedagógica, voltando a centralidade ao aluno e à aprendizagem, desejando a formação de um docente que apresente um novo olhar, voltado à ciência e à tecnologia, articuladas com as necessidades da sociedade contemporânea. Neste mesmo sentido, Nogaro & Silva (2015) concebem que o desenvolvimento de uma postura reflexiva é determinante também no processo de formação da autonomia, de modo a promover a “construção de conexões entre a prática e o contexto social mais amplo, o qual provoca autonomia nos educandos que devem transformar a realidade na mesma proporção da sua emancipação.” (p.69).

Concluindo, a tarefa de desenvolver habilidades docentes para a contemporaneidade, ainda que complexa, é uma exigência da sociedade, e este crescimento se dará a partir do diálogo com a teoria, com competência e cidadania. O desenvolvimento do senso crítico, reflexivo e autônomo que o estudante adquire ao praticar a pesquisa é um passo importante, como foi possível acompanhar através do PIBIC/EM. Queremos acreditar que estamos diante de um momento importante, ainda que caminemos a passos lentos: o da formação de uma nova geração de professores- pesquisadores da Educação Básica, fruto de políticas e projetos de iniciação científica. Estes (futuros) docentes poderão praticar a pesquisa e ensiná-la, afastando o preconceito de que somente se faz pesquisa na academia, mostrando assim a verdadeira utilidade de seus trabalhos científicos, que é a de disseminar boas práticas, para que todos, em uma postura compartilhada, possamos aprender com elas.

6. Referências

Ariza, R. P. (1987). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. Investigación en la escuela, n. 1. Disponível em: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/1/R1_9.pdf. Acesso em 12.11.2015.

Brandao, C. R. (org). (1981). Pesquisa participante. 3a. ed, São Paulo: Brasiliense, 211 p.

Brasil. Resolução Normativa RN017/2006. (2006). Estabelece as normas gerais e específicas para as modalidades de bolsa por quota no país. Brasília, 06 de julho de 2006. Disponível em: http://www.cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100352. Acesso em 10.11.2015

CNPQ. (2012). Plano de trabalho do bolsista: Diretrizes para o Ensino Normal. Dezembro de 2012. Disponível em: <http://cnpq.br/pibic-ensino-medio> . Acesso em 12.11.2015.

Cunha, M. I. (2011) Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. *Perspectiva, Florianópolis*, v. 29, n. 2, 443-462, jul./dez.

Demo, P. (2000). Educar pela pesquisa. 4a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 120p.

Dewey, J. (1978). Vida e educação. Traducción y estudio preliminar por Anísio Teixeira. 10a edición. São Paulo: Edições Melhoramentos em convenio con la Fundação Nacional de Material Escola – Ministerio de la Educación y Cultura, 113 p. PMCID:PMC336274

Fávero, A. A.; Tonietto, C.; Roman, M. F. (2013). A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. *Revista Educação*. Santa Maria, v. 38, n.2, p. 277-288, maio/ago. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/5483/5466> . Acesso em 10.10.2015.

Freire, P. (1979). Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 150 p.

Gil, A.C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed. - São Paulo: Atlas, 201 p.

Gusdorf, G. (1987). Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 214 p.

Lüdke, M. (2001). O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril, p. 77-96.

<http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302001000100006>

Lüdke, M.; Cruz, G. B. (2005). Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000200006>

Masetto, M. T.; Gaeta, C. (2013). Docência com profissionalidade no Ensino Superior. In: *Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities Research Medium*, Ituiutaba, v. 4 Special Issue 1 p. 299-310, jul./dez.

Nogaro, A.; Silva, H. (2015). Professor reflexivo: prática emancipatória? Curitiba, PR: CRV, 132 p. PMCID:PMC4403884

Nóvoa, A. (2009). Professores, Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 41 p.

Mazzotti, A. J. A. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 637-651, set/dez. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000200006>

Moraes, F. F.; Fava, M. (2000). A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. *São Paulo em Perspectiva*, 14(1), p. 73-77.

Santos, B. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce, 113 p.

Scheibe, L. (2008). Formação de professores no Brasil: A herança histórica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez.

Sampaio, M. M. F.; Marin A. J. (2004) Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004. <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302001000100006>

TECNOLOGÍAS TRADICIONALES Y EMERGENTES AL SERVICIO DEL PRÁCTICUM EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

M^a del Camino Pereiro González

CPI Plurilingüe Virxe da Cela, Monfero (A Coruña)

M^a Beatriz Páramo Iglesias

Universidad de Vigo (Pontevedra)

RESUMEN

En las siguientes páginas se presenta una propuesta de intervención para el practicum del Grado de Educación Primaria, que pretende el aprovechamiento de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC) que parte de las potencialidades de los recursos tradicionales como son la radio y la fotografía para establecer un tratamiento de éstas más innovador y que suponga, al mismo tiempo un tratamiento integral de las emergentes en post de procesos educativos y formativos de calidad, innovadores e inclusivos.

Además, partimos de la importancia acuñada, por un lado establecer propuestas de prácticum de calidad y adaptadas a las necesidades formativas actuales; por otro lado al adecuado aprovechamiento de las tecnologías, y en particular de las emergentes; y finalmente a la relevancia de un compromiso activo y compartido en el ámbito educativo, parece oportuno brindar al alumnado de prácticum tareas de aprendizaje integradas que les permitan conocer cómo diseñar un proceso educativo significativo que tengan en cuenta la realidad y el contexto de cada centro educativo.

A partir de estas premisas, presentamos en las siguientes líneas un marco teórico que ampara esta necesidad, así como unas pinceladas de desarrollo asentadas en dos ejes vertebrados: la fotografía y la radio; a través de una propuesta metodológica cooperativa, activa y dinamizadora de los agentes que participan en la misma. Nuestra intención es facilitar mecanismos y pautas de intervención adecuadas a la estructura organizativa del prácticum con la finalidad de que sea fácilmente adaptable a diferentes realidades y que tenga una repercusión social significativa en su ámbito de desarrollo.

PALABRAS CLAVE

Practicum - educación primaria - tecnologías para el aprendizaje y conocimiento - propuesta de intervención.

ABSTRACT

In these pages we present an intervention proposal for the practicum in the Primary Education Grade, which aim is the use of learning and knowledge technology (TAC) in order to promote new and innovative treatment of traditional resources, like radio and photography to establish an emerging and comprehensive treatment in support of a quality, innovative and inclusive educational processes.

Furthermore, our start point is, in one hand, the importance of establishing quality practicum proposed, and adapted to current training needs; on the other hand the appropriate use of technology, particularly in emerging; and finally the relevance of an active and collective agreement. Thus, it would seem appropriate to give the practicum students learning tasks to know how to design a meaningful educational process, and reality and context of each school would be taken as the starting point by them.

From these premises, in the following lines we present a theoretical framework that protects this need, and some information about vertebrate resources of this practicum proposal: photography and radio; through an active and cooperative methodology and revitalizing agents involved in it. Our intention is to provide appropriate mechanisms for the organizational structure of the practicum, in order to make it easily adaptable to different realities and have a significant social impact on their teacher development.

KEY WORDS

Practicum - primary education - learning and knowledge technologies - intervention proposal.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día una de las preocupaciones en cuanto al prácticum de nuestro alumnado de los Grados de Educación Primaria es la necesidad de potenciar primeramente el conocimiento, la intervención y la investigación - acción sobre su propia práctica, pero también sobre el contexto en el que la desarrollan. Una de las técnicas que ayudan a iniciarse en ello es la tarea de aprendizaje integrada entendida como una secuencia didáctica que permite que el alumnado de prácticum interrelacione currículum, contexto y sociedad.

No cabe duda, ni da lugar a discusión, la importancia de que observen y reflexionen mientras toman consciencia de sus aprendizajes, de la importancia del punto de partida en la intervención, así como de la relevancia del contexto. Igualmente deben comprobar que toda acción educativa tiene que tener en cuenta las características generales e individuales del alumnado al que se destina la intervención y ser capaces de integrar los recursos disponibles de forma coherente. Todo esto asentado en una reflexión crítica, lo que nos lleva a la importancia del proceso de evaluación, ya que permite destacar las potencialidades, tener en cuenta las dificultades y establecer las propuestas de mejora necesarias en cada momento.

Pero, ¿se les brindan oportunidades para ello tanto desde la universidad como desde la escuela? Los docentes tutores de ambas instituciones cuentan con las guías propias de cada universidad, protocolos acerca de las competencias e indicadores que se le demanda a los futuros docentes. Sin embargo, consideramos que el alumnado de prácticum, dentro de su desarrollo competencial, ha de tener una guía más específica sobre propuestas metodológicas de intervención en aula que aúnen innovación, inclusión y calidad educativa. Este es el punto de partida de nuestra propuesta. Para un objetivo tan ambicioso nos propondremos realizar un diseño que además de tener en cuenta estas variables, integre los recursos propios de los centros educativos y de la sociedad en general. En esta dimensión destacar el papel de las TAC, ya que caminamos de la sociedad 2.0 a la 3.0 sin casi tiempo para una formación sólida y reflexiva sobre su manejo e impacto en el aula. En este punto, se quiere destacar que las nuevas generaciones de docentes deben contar con estrategias autoformativas que les permitan integrar los avances tecnológicos desde la coherencia y la crítica constructiva.

Todo lo anteriormente expuesto se complementa con la necesidad de una formación docente asentada en la innovación-acción y en la reflexión crítica de forma que el alumnado reconozca las dificultades de la labor profesional y que valore la importancia de la educación, entendida como un esfuerzo compartido. Es decir, que sea capaz de realizar propuestas de intervención de calidad que partan de los principios educativos de igualdad, equidad, compensación de desigualdades y revalorización de las potencialidades como líneas prioritarias de actuación.

¿Cuál es nuestra propuesta? Bajo el título “Tecnologías emergentes y tradicionales al servicio del prácticum del grado de Educación Primaria”, diseñamos una secuencia didáctica que aúna dos recursos digitales

tradicionales: radio y fotografía, ante el paradigma de las tecnologías emergentes, con usos flamantes y poco conocidos en el contexto del prácticum (Domínguez-Prieto, Doval-Ruíz, Pérez-Abellás y Raposo, Rivas, 2003). Toma como punto de partida por un lado el contexto de Prácticum del Grado de Educación Primaria del Campus de Ourense de la Universidad de Vigo, y experiencias llevadas a cabo en el CPI Plurilingüe Virxe da Cela de Monfero (A Coruña). De esta forma se establece un banco de tareas, que pretenden implicar y tener repercusión en la comunidad educativa, tratar de forma integral el currículum y ser fácilmente adaptables, tanto a la diversidad de las aulas como a diferentes contextos de prácticum y etapas educativas.

2. EL PRÁCTICUM Y LAS TAC, EJES VERTEBRADORES DE FORMACIÓN

2.1 El prácticum

Son múltiples los estudios que giran en torno al prácticum (Mérida, González y Olivares 2012) que nos acercan al estado del arte de esta materia con una carga cada vez más importante en gran parte de las titulaciones (Zabalza, 2011), situándolo como un escenario de gran peso formativo. Sin embargo, Mérida *et al.*, (2012) constatan la escasez de un cuerpo de experiencias prácticas fundamentadas y diversificadas.

De la misma forma, las leyes educativas vigentes entienden el proceso educativo y formativo como un esfuerzo compartido, donde la colaboración entre instituciones como escuela y universidad cobra cada vez mayor relevancia. De esta manera, creemos en la innovación educativa desde el prácticum como fuente y garantía de un aprendizaje y formación de calidad. Para Onrubia, Colomina, Mauri y Clarà (2014) es el espacio para establecer una conexión entre conocimiento teórico y práctico que se les presupone a las dos instituciones. Por lo tanto, queremos entender el prácticum como si de una comunidad de aprendizaje se tratase, unida con un objetivo común: la calidad como seña de identidad. Ahora bien, el fin último de todo conocimiento práctico es el de reflexionar sobre ámbitos de la realidad educativa, y también sobre los elementos que inciden en ella, como, en el caso que nos ocupa, las TAC en el prácticum.

Esto nos lleva al papel del alumnado en prácticas, al que se le identifican dos cometidos: enseñar a aprender, pero a la vez seguir aprendiendo. Hablamos de *aprenseñar*, término establecido por Durán (2014), que nos lleva a un alumnado de prácticum, con una visión formadora y autoformadora que necesita hacerse explícita en el momento de enfrentarse a las tareas propias para su estancia en el prácticum. Este escenario permite y promueve la reflexión sobre los sistemas que configuran la realidad de los niños y niñas de la etapa en la que se encuentra, alejándose del papel de observador-presentador de contenidos y evaluador cuantitativo de resultados, adentrándose en análisis del contexto, interpretando situaciones (Onrubia, *et al.*, 2014) y proponiendo soluciones.

El prácticum se entiende también como una corresponsabilidad entre los agentes que intervienen en la formación del alumnado de prácticas (Novella, *et al.*, 2012). Dadas las nuevas necesidades formativas y educativas, es papel de

los tutores/as académicos y profesionales dotar a este alumnado de los recursos e instrumentos necesarios para analizar el contexto, captar su riqueza y posibilidades y establecer procesos de **enseñanza-aprendizaje** de calidad. Al mismo tiempo, deben dotar al alumnado de prácticas de pautas de reflexión crítica sobre sus actuaciones y sobre su futura práctica docente. Esto sólo se puede conseguir a través de la cooperación entre tutor académico y profesional (Martínez, 2007; Castaño, Jenaro, Flores, 2012).

2.2 Tecnologías tradicionales que caminan hacia la emergencia

Lázaro y Gisbert (2015) consideran trascendente que los futuros docentes tanto en su formación teórica como práctica y en relación a la universidad y a la escuela, adquirieran competencias para analizar e integrar los medios tecnológicos en el proceso educativo. Esta afirmación si cabe aún se vuelve más trascendental, dado que la gran variedad de recursos de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento de las que disponemos es desmesurado. Esto es así porque han aparecido en el campo educativo las tecnologías emergentes, pero (Adell y Castañeda, 2012) van más allá, hablando de de recursos digitales tradicionales, con usos emergentes, que se adaptan, se renuevan y reinventan para convertirse en herramientas de pedagogías emergentes. Hablamos, entre otras de usos novedosos de la radio y la fotografía, recursos principales de esta propuesta.

Más allá de la radio como medio de comunicación e información social, existen algunas experiencias que fundamentan su protagonismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación primaria (Melgarejo y Rodríguez, 2015; Feijoo, 2014), como método de educación a distancia (Gavari y García, 2007), como elemento de relación entre universidad y escuela (Blanco, Molinero, Murarte y Prieto, 2012) e incluso el uso que se hace de este tipo de recursos en el prácticum (Martínez, 2001). Aun así, la presencia de la radio como elemento vertebrador del prácticum y sus tareas de observación, análisis e intervención no parece ser una línea prioritaria (Perona, 2009).

En cuanto a la fotografía, olvidando su naturaleza de técnica de obtención de imágenes, sus potencialidades a nivel educativo se defienden hasta el día de hoy (Cuaderno pedagógico, 2015). Recientemente ha aparecido en el campo tanto de la investigación como de la docencia un uso emergente de la fotografía: la fotografía participativa de la mano de dos técnicas que vienen a amparar esa afirmación: fotovoz y foto narrada. Doval, Martínez y Raposo (2013) muestran una experiencia con alumnado de Educación Infantil y Primaria desde el paradigma inclusivo; Pereiro (2009) desde la perspectiva comunitaria, otras experiencias se llevan a cabo desde la formación de educadores (Araújo, Figueiredo, Amante, y Ribeiro, 2015); e incluso encontramos algunas experiencias extranjeras pioneras en el prácticum (Mathews y Crew, 2016).

Como vemos, la radio y la fotografía desde su vertiente más emergente pueden ser los instrumentos a través de los cuales el alumnado en prácticas realice tareas de observación, análisis, reflexión, intervención y evaluación (Adell, y Castañeda, 2012) ya no sólo en relación a contenidos meramente

curriculares, sino centrados en conocer el contexto y los diferentes niveles o ecosistemas que configuran la realidad del alumnado (Álvarez-Arregui y Rodríguez-Martín, 2012), formas de vida, usos y costumbres tradicionales y cómo han evolucionado la sociedad. Es decir, conocer el pasado para poder valorar el presente y, posteriormente, avanzar. Estaríamos hablando de nuevas técnicas a partir de la fotografía y la radio como infografías digitales, stopmotion, podcasts, creación y edición de vídeo que intentan ser herramientas que favorezcan el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico, la concepción de grupo, el aprendizaje basado en problemas, significativo, etc. principios de cualquier pedagogía emergente.

3. DISEÑO Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La siguiente propuesta de intervención integrando radio y fotografía es una tarea de aprendizaje integrada para el alumnado de prácticum de los grados de Educación Primaria.

3.1 Justificación

El Real Decreto 592/2014, de 11 de julio por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios hace alusión a la necesidad de que las prácticas favorezcan los valores de innovación, creatividad y emprendimiento, a través del desarrollo de competencias técnicas, metodológicas, personales y participativas.

Así, esta propuesta está diseñada para que el alumnado de prácticum pueda: 1) observar, intervenir, innovar y reflexionar críticamente de acuerdo a la realidad del centro educativo donde se encuentre y sobre su actuación; 2) adaptar su actuación a las características y necesidades del alumnado y contexto; 3) sacar un rendimiento óptimo de los recursos de los que se dispone y rentabilizarlos a favor de propuestas educativas realistas e inclusivas potenciando las tecnologías tradicionales y aquellas más emergentes como facilitadoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje; y 4) reforzar los valores patrimoniales más cercanos a la comunidad educativa. Además el desarrollo competencial es una máxima del sistema educativo actual, y con ello, cobra más importancia si cabe el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes de grado, futuros/as docentes. Más específicamente y en relación al trabajo expuesto, con ello nos referimos a las habilidades necesarias en relación al lenguaje visual y radiofónico.

Así mismo, toma como punto de partida, por un lado, el contexto formativo de la guía docente del Prácticum de la Universidad de Vigo, que aporta veracidad y significatividad a los objetivos y tareas propuestos. Y por otro lado, parte de las experiencias llevadas a cabo en el CPI Plurilingüe Virxe da Cela de Monfero (A Coruña) en torno al análisis y conocimiento del entorno a partir de la radio y la fotografía (Pereiro, 2013).

3.2 Contexto

Se establece esta propuesta dentro de las premisas de un diseño abierto y flexible para que su funcionalidad sea fácilmente trasladable a:

- Diferentes realidades en el marco del prácticum de grados de Educación Primaria.
- Diferente duración, temporalización y secuenciación, ya sea mensual o anual.
- Centros educativos que cuenten con recursos ordinarios de enseñanza-aprendizaje.
- Diferentes niveles de la etapa de Educación Primaria.
- Además permite su continuidad en el tiempo más allá de esta materia y el curso escolar, dada la naturaleza de los recursos empleados que posibilita estudios longitudinales.

Sin embargo, es cierto que puede parecer que los objetivos y tareas que se plantean a continuación requieran de un alumnado con una competencia digital ampliamente desarrollada, pero se toman como punto de partida las guía docentes de la asignatura de Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación de la Universidad de Vigo¹ (por ser a la que mayor carga se le presupone en materia de competencia digital) que se curse en el primer año, y la del Practicum, en el último curso, son habilidades, contenidos y tareas propias que ha de desarrollar el alumnado desde el inicio de su carrera docente hasta que llega al contexto preprofesional. .

Igualmente, se entiende por contexto no solo el centro educativo donde se desarrollan las prácticas, sino las relaciones que se establecen entre escuela y universidad. El alumnado de prácticum es el principal protagonista de las dos instituciones y su presencia en el centro escolar debe suponer el conocimiento de los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, debe adquirir las habilidades necesarias que le permitan implicar a la comunidad educativa (familias, instituciones y sociedad en general) como cooperadores activos. Traslada esta finalidad a la propuesta que presentamos, se puede llevar a cabo teniendo como punto de partida los recursos tecnológicos tradicionales que proponemos: la radio y la fotografía. Ambas forman parte del bagaje cultural de las personas, remiten a vivencias, experiencias y sentimientos y permitirán trabajar además, desde una visión del contexto intergeneracional.

Todo ello supondrá *facilitar el conocimiento de la metodología de trabajo adecuada a la realidad profesional en que los estudiantes habrán de operar*, finalidad del prácticum según el ya citado Real Decreto 592/2014, de 11 de julio por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios.

3.3 Preguntas, objetivos y contenidos de la propuesta

¹ Disponible en: https://seix.uvigo.es/docnet-nuevo/guia_docent/?centro=105&ensenyament=O05G120V01&assignatura=O05G120V01202&any_academic=2015_16

Las preguntas iniciales que vertebran la justificación del planteamiento de una intervención que aúne los ejes teóricos comentados son:

- ¿Cómo introducir al alumnado en el contexto real de los centros?
- ¿Cómo conseguir que los recursos tradicionales se conviertan en emergentes?
- ¿Cómo formar al futuro docente en la técnica de investigación-acción?

El objetivo principal de la propuesta es: establecer una secuencia didáctica del prácticum que permita conocer de manera integral la realidad de los centros y las características y necesidades concretas de su alumnado a través de usos emergentes de la radio y la fotografía, para que el alumnado de prácticum pueda influir en los mismos. Para ello, los objetivos específicos tomando como punto de partida los señalados en la guía docente del Prácticum de la Universidad de Vigo² son:

- Desarrollar una tarea de aprendizaje integrada que aúne el conocimiento del contexto y la aplicación de tecnologías tradicionales con usos emergentes.
- Diseñar prácticas de investigación-acción fácilmente trasladables a diferentes realidades.
- Aprovechar los recursos del medio, en especial los tecnológicos, para el diseño de propuestas educativas innovadoras.
- Favorecer y facilitar los procesos de observación, análisis, intervención e innovación en el alumnado de prácticum.

Esta propuesta de tarea de aprendizaje integrada pretende desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje que se centre en el desarrollo competencial (Lledó, 2014) y dado el carácter globalizado del prácticum y de la etapa que nos ocupa, incumbe a la totalidad de las competencias clave (Tejada y Ruiz, 2013). Así, estos objetivos y tareas propias del Practicum del grado de Educación en la Universidad de Vigo nos sitúan ante los siguientes contenidos: la investigación-acción, la inmersión en el contexto, el desarrollo de prácticas reales, el conocimiento y aprovechamiento de los recursos del aula, del centro, del contexto, la observación y sus técnicas, valoración del análisis como instrumento de mejora, propuestas de intervención, las tecnologías tradicionales, disfrute de pedagogías emergentes, entre otras.

3.4 Tareas

Estamos ante una secuencia de tareas que busca desarrollar una metodología de aprendizaje – servicio (Carbonell y Carrillo, 2010) que nazca de la cooperación entre universidad y escuela. Permitirá el conocimiento del contexto y la revalorización de los valores culturales al tiempo que permita atender a las demandas curriculares, aprovechando, para ello, el conjunto de los recursos disponibles.

Estamos ante una espiral formativa cuyo punto de partida es el alumnado de prácticum. Éste debe reflexionar sobre sí mismo y sobre su bagaje educativo para poder integrarse en las dinámicas de la escuela con ciertas garantías de éxito formativo. Una vez en el mismo, tendrá que identificar

² Disponible en: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/O05G120V01981_gal%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/O05G120V01981_gal%20(1).pdf)

las características generales del grupo clase, no desde una visión global y sesgada, sino haciendo especial hincapié en sus peculiaridades humanas. Siguiendo esta espiral, el siguiente elemento que el alumnado de prácticum debe observar y analizar es el ambiente del aula, desde una perspectiva cooperativa que aúne no sólo la percepción personal, sino también la grupal. Pero el análisis de un grupo de aula no tiene sentido si no se tienen en cuenta otros elementos que condicionan la práctica educativa. Primeramente, destacaremos la organización del centro y el papel de las familias. En torno a estas últimas, el futuro docente debe comprobar cómo su configuración general e individual determina las formas de actuar tanto del alumnado como del docente.

Estos aspectos ya analizados nos llevan a los ámbitos de autonomía organizativa, pedagógica y de gestión que cada centro desarrolla en función de sus características contextuales y de comunidad. Es decir, el análisis de su concreción en los diferentes documentos, planes y proyectos de centro por parte del alumnado del prácticum. Después de dicho análisis, es necesaria una propuesta práctica que revalorice las potencialidades y que plantee propuestas de mejora que sea quien de darle sentido, validez y utilidad práctica tanto a nivel organizativo como pedagógico. Pero al mismo tiempo, debe ser capaz de aunar participación comunitaria y repercusión social. Esta última planteada no como un elemento físico, sino como una puesta en valor del centro y de su contexto.

3.4.1 Tarea 1

Reflexión sobre **uno** mismo y sobre su trayectoria formativa. Se propondrá la realización de las siguientes actuaciones:

- Elaboración del modelo de autorización para la recogida de imágenes en el centro, así como su publicación en el blog del aula, según el protocolo de protección de datos de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de Galicia (2016), y recogida de autorizaciones pertinentes.
- Creación de una infografía digital que recoja los aspectos fundamentales del protocolo para darlo a conocer entre los miembros de la comunidad educativa.
- Recopilación de fotografías, dibujos, producciones, audios, etc. sobre el pasado escolar de cada uno/a y su trayectoria formativa.
- Creación de una infografía digital que recoja lo anterior.
- Creación de un blog personal a modo de e-portafolio donde se plasmarán todos los productos relevantes de las tareas siguientes, así como cualquier reflexión relacionada con la materia.

El producto final relevante será: 1) la infografía sobre la protección de datos en formato tríptico; y 2) la infografía sobre el pasado escolar y trayectoria formativa

3.4.2 Tarea 2

Observación y análisis del entorno más inmediato del aula: **los niños y niñas y el cuadro docente**. Se propondrán las siguientes actividades con el alumnado:

- Realización de fotografías de los docentes, del alumnado y del alumnado en prácticas.
- Creación de caricaturas positivas del grupo clase, entre todos con la Pizarra Digital Interactiva (en adelante PDI), destacando en los dibujos aquellos aspectos personales que el alumnado más admira.
- Creación de avatares para el escritorio digital del ordenador del aula, donde se recopila información de cada alumno y alumna en relación a sus producciones.

Los productos finales relevantes será: 1) Un análisis de contenido y reflexión sobre capacidades más valoradas; 2) Un *stoptmotion* con las caricaturas, fotografías y avatares.

3.4.3. Tarea 3

Observación y análisis del **ambiente** y del **aula**. Se propondrán las siguientes actividades con el alumnado, cuyo uso tecnológico es actual, pero lo que realmente hace que esta tecnología sea emergente es el valor añadido en las actividades, no sólo su conocimiento técnico, si no que suponga un aprendizaje colaborativo centrado en el debate, en el desarrollo de habilidades, esto es el aprendizaje basado en problemas. Como señala Area (2008), este tipo de proyectos son las formulaciones didácticas innovadoras en materia de TIC. En este caso el problema a resolver sería cómo decorar el aula a gusto de todos y todas.

- Realidad aumentada en el aula: decoración y organización a partir de imágenes.
- Realización de un coloquio radiofónico con el alumnado de primaria sobre nuestra aula ideal.
- Creación de un muro digital colaborativo de una pared del aula.

Los productos finales relevantes serán: 1) la reflexión sobre el ambiente del aula, 2) un análisis exhaustivo de las grabaciones y fotografías para rescatar reflexiones e índices de calidad en el ambiente del aula y 3) planificación del diseño de su aula ideal.

3.4.4. Tarea 4

Observación y conocimiento del entorno más inmediato de los discentes (**familias**). Se propondrán las siguientes actuaciones con los estudiantes:

- Recopilación de fotografías familiares presentes y pasadas sobre todo centradas en actividades de carácter cotidiano y social.
- Selección y análisis y de las fotografías según parámetros de relevancia justificada para el alumnado del prácticum.
- Diseño y desarrollo de un programa de radio por el alumnado del centro educativo coordinado por el alumnado de prácticum, con la presencia

activa de personajes relevantes que faciliten la comprensión de los significados de las imágenes.

- Recopilación de los *podcast*, rescatando las respuestas que interesen según el objeto de estudio que haya escogido el alumnado (estilo de entrevista indirecta).
- Creación de fotos narradas por el alumnado del centro. El alumnado de prácticum decide y justifica curricularmente esta decisión.

Los productos finales relevantes serán: 1) la valoración de la planificación de la actividad de radio en colaboración con el/la docente de aula y su alumnado; 2) valoración de la cooperación en la creación de la foto narrada y subida al blog; 3) el poster digital que recoja el proceso de intervención llevado a cabo, las características más importantes de la situación del alumnado y las familias derivados del análisis de las fotografías en los límites del respeto personal y de la protección de datos; y 4) la reflexión de la presencia de estas características en los documentos de centro.

3.4.5 Tarea 5

Acercamiento al **medio** que forma parte del quehacer diario, desde una perspectiva transformadora, que nos permita entenderlo y emplearlo para configurar prácticas docentes innovadoras. Así lo señala la guía de Prácticum ya mencionada, defendiendo que el prácticum debe permitir participar y colaborar en propuestas de mejora con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Se propondrán las siguientes actividades con el alumnado:

- Recopilación de imágenes relacionadas con la vida en comunidad, donde se observen cómo ha ido evolucionando, entre otras, las costumbres, tradiciones, fiestas, paisajes... tras la intervención del hombre. Se trabaja así la conciencia crítica ante la excesiva urbanización, la importancia del desarrollo sostenible, la contaminación, la pérdida de valores tradicionales, la cooperación entre vecindad, etc.
- Creación de un muro colaborativo en el que se irán subiendo todas esas informaciones a modo de mapa conceptual, que recoja cómo era, por qué cambió, cómo es ahora, etc.
- Diseño y desarrollo de un programa de radio temático por el alumnado del centro y en colaboración con los docentes, donde el eje central sea contar como ha evolucionado y como es nuestra realidad para poder comprender que es la suma de todas las acciones anteriores.
- Creación de un vídeo o desarrollo de una videoconferencia a través de la PDI con otro centro explicando el mapa conceptual para proponerles una colaboración que permita trasladar la propuesta a otras realidades educativas y favorecer procesos de investigación-acción intercentros.

Los productos relevantes finales serán: 1) diseñar una campaña de divulgación del contexto del centro educativo, empleando los materiales creados, con la finalidad de que pueda ser difundida por diferentes canales: ayuntamientos, instituciones, redes sociales...; 2) una E-rúbrica para evaluar el desarrollo de la tarea de aprendizaje integrada (Aguilar, 2012); 3) un portafolio

físico (a modo de catálogo de exposición, dossier informativo, revista divulgativa) que cuente con diferentes códigos QR que enlacen a soporte digital dichos materiales, para poder trasladar a ámbitos sociales relevantes todas las actuaciones.

Reiteramos la idea de que puede parecer que no se ajusta a la realidad existente, pero cualquier centro es susceptible de llevar a cabo esta propuesta puesto que no es difícil encontrar centros con cámara de fotos, PDI, ordenadores en el aula, blog de centro.... Además, no es cuestión de un uso puntual de la fotografía y la radio, sino de prácticas emergentes con sus usos innovadores: infografías digitales, blogs, e-portafolio, PDI, escritorios digitales, stopmotion, Realidad Aumentada y códigos QR, muro digital, podcast, creación y edición de vídeo digital, videoconferencia, redes sociales, e-rúbricas, contenidos todos ellos de la asignatura de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación de los grados de Educación Primaria e Infantil, que permitan a su vez prácticas basadas en metodologías activas, un desarrollo competencial y de inteligencias múltiples, la construcción conjunta de aprendizajes...

3.5 Metodología

Se parte de una perspectiva o enfoque globalizado e interdisciplinar del prácticum que tengan en cuenta los intereses y características de los agentes que conforman el hecho educativo, que van surgiendo del análisis del contexto. Son punto de partida, los principios de actividad, individualización, socialización, motivación, creatividad y esfuerzo compartido, que todo futuro docente ha de conocer y poner en práctica.

En relación al ambiente de aprendizaje, su diseño general está pensado para realizarse en un trimestre, pero dado el carácter flexible y abierto de la propuesta y su estructuración temporal, se podrá secuenciar en actuaciones concretas de menor duración y que respondan a las funciones de cada etapa de la materia (observación, intervención, innovación), así como complementarse con otro tipo de actividades en función de la realidad del centro educativo donde se realice la estancia y de las necesidades formativas de éste y del prácticum. Los recursos humanos y materiales deben dotar de sentido a la propuesta, siendo realistas y fácilmente adaptables a las diferentes circunstancias, para revalorizar por un lado los recursos TAC, y por otro lado, aunar esfuerzos con la comunidad educativa (familias y colaboración entre instituciones) en post de una educación de calidad, innovadora, inclusiva, equitativa, compensadora de las desigualdades y que apueste por un adecuado aprovechamiento de los recursos disponibles. Esto conlleva que el espacio de referencia no sea solo el aula donde el alumnado de prácticum está inmerso, sino también, el centro educativo y la comunidad en la que se enmarca.

Esto significa abrir nuevos espacios de formación en el prácticum, no únicamente centrados en la observación pedagógica sino que vayan más allá, que permitan establecer propuestas de trabajo realistas que impliquen el tratamiento de la innovación educativa, la investigación-acción y el desarrollo de las posibilidades de las TAC en el prácticum.

De esta manera la propuesta se abre a la realidad educativa, dejando de ser la universidad y la escuela meros transmisores de conocimiento pasando a configurarse como canales de comunicación y de aprendizaje del alumnado del prácticum.

Esto significa que cada uno de los agentes que centralizan la propuesta tenga un papel bien definido.

- El alumnado de prácticum será capaz de interrelacionar los aprendizajes recibidos y darles sentido práctico en un marco contextual concreto, construyendo su propio aprendizaje y dejando huella en el espacio formativo. desarrollando sus inteligencias múltiples (Cano, 2008). Al mismo tiempo comprobará la importancia de los recursos didácticos, sobre todo, aquellos de carácter tecnológico que conectan realidad social con el ámbito educativo, conociendo nuevos usos a los ya existentes y tradicionales.
- El tutor/a académico ejercerá de guía en el proceso y será participe activo en las relaciones cooperativas entre los diferentes miembros de la comunidad, aportando reflexión teórica, pedagógica y científica, desde un punto de vista crítico positivo. De la misma forma, debe contar con las habilidades necesarias para trasladar al alumnado del prácticum la importancia de integrar sus aprendizajes, destacando la relevancia de aprovechar los recursos disponibles y sobre todo, aquellos que están relacionados con los cambios sociales actuales (usos emergentes). Esto significa que el alumnado comprenda la importancia de establecer procesos de enseñanza-aprendizaje acordes al ritmo evolutivo de nuestra época.
- Por último, el papel del tutor/a profesional pasa por acompañar al alumnado del prácticum en su proceso formativo, propiciando el análisis de todos los ámbitos educativos (organizativos, pedagógicos y de gestión) y la toma de decisiones correctas en base a dichos ámbitos en cuanto al desarrollo de la propuesta. Al mismo tiempo, ejercerá de nexo de unión entre discentes, familias, profesorado y entidades públicas y privadas implicadas y el alumnado del prácticum. Igualmente debe facilitar el acceso a los recursos disponibles, tanto espaciales, temporales como personales. Mención especial a los recursos tecnológicos, pues seguimos con la intención de adaptar la realidad educativa a las necesidades individuales y sociales donde los progresos tecnológicos son una constante.

3.6 Evaluación

La evaluación constituye un instrumento imprescindible al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje que integra, no solo la actuación concreta en el aula del alumnado de prácticum, sino a todos los elementos que giran alrededor de esta estancia (coordinación docente profesorado, formación teórica, habilidades metodológicas, aprovechamiento de recursos, pautas de trabajo cooperativo y habilidades sociales, entre otras). Se convierte por lo tanto en el punto de referencia para la adopción de mejoras en el ámbito formativo del prácticum, destacando aspectos como la actuación docente

universitaria en general, y la toma de decisiones en cuanto a la organización de planes de estudios de grados y sus especialidades.

Igualmente no se puede obviar, que la evaluación no solo se aplicará al proceso formativo del alumnado sino a la totalidad de los agentes, relaciones y propuestas realizadas en el transcurso de la materia, es decir, a parte de las implicaciones universitarias: las escolares y su interrelación. Esto va a permitir verificar su repercusión real en la formación de los futuros docentes, la viabilidad de las propuestas educativas y su impacto real en el contexto donde se enmarcan.

Teniendo en cuenta todo esto, se diseñará un proceso evaluativo donde se analice la propuesta en su conjunto, valorando el diseño; la implicación de los diferentes agentes; la repercusión en el aula, en el centro y en la comunidad educativa; y por supuesto la actuación del propio alumnado del prácticum, cuyos resultados de aprendizaje esperados se encuentran en la guía docente de marco. Para ello, es necesario el empleo de técnicas e instrumentos de evaluación rigurosos y sistemáticos que permitan una valoración tanto cualitativa como cuantitativa. Hablamos de técnicas como la observación directa, el análisis de contenido, de producciones escritas, orales, y de los recursos TAC empleados, que necesitan de instrumentos relevantes, de contrastada solvencia científica y pedagógica y adaptados al contexto. Destacar el diseño por parte del alumnado de prácticum de rúbricas y escalas de observación y valoración específicas, entre otros, para cada tarea y fase de la propuesta; y por otro lado, por parte de los tutores/as académicos y profesionales el establecimiento de instrumentos concretos para valorar los aspectos antes señalados, incluyendo la actuación de los futuros docentes (Cebrián, Bartolomé, Cebrián y Ruiz, 2015).

4. CONCLUSIONES

De acuerdo con las palabras de Meneses y Mominó (2015) que nos remiten a la necesidad de “promover un acuerdo entre profesorado, equipos directivos y responsables institucionales sobre la importancia de una perspectiva comunitaria que reconozca el valor de la comunicación y la colaboración como instrumentos eficaces para hacer frente a los retos de la educación escolar” (418), hemos presentando esta propuesta con la convicción de que es necesario crear situaciones de enseñanza-aprendizaje en el marco del prácticum del Grado de Educación Primaria, que permitan que el alumnado ponga en juego de manera interrelacionada mecanismos afectivos, intelectuales, expresivos y formativos a través de propuestas en las que tengan que tomar decisiones, organizar y anticipar sus acciones. Supone que sean partícipes activos de su proceso instructivo y verdaderos protagonistas de aprendizajes significativos y funcionales aplicables a diferentes contextos y útiles para su desarrollo profesional.

Se pretende crear un espacio de formación rico y estimulante, aprovechando todos los recursos disponibles, fortaleciendo y dando usos emergentes a la radio y a la fotografía (podcast, muros digitales interactivos, códigos QR, fotografía narrada, tratamiento colaborativo de imágenes, escritorios digitales...) como punto de partida y elemento identificativo dentro del amplio abanico de posibilidades que ofrecen las tecnologías actuales. Pero

con la idea de que no sea un uso puntual de éstos, si no como ejemplo práctico para futuras prácticas ya en el contexto laboral de estos futuros/as docentes. Es más, no debemos olvidar la importancia de que cualquier práctica preprofesional debe también favorecer procesos de aprendizaje en el alumnado de la etapa de Primaria. De esta manera, también los niños y niñas observarán los usos pedagógicos de esos recursos TAC desde una óptima constructiva y significativa.

En resumen, esta propuesta quiere facilitar la formación de docentes que tengan claro su papel, que va más allá de meros transmisores. Son la vía para conectar realidad y cultura, capaces de adaptarse a la diversidad de contextos, indagando en su realidad con la finalidad de crear saberes relevantes y adaptados a las características personales y sociales. Como destacan los principios de Dewey (Jover y Fernández, 2015), la escuela debe educar en la vida y para la vida, función de todo futuro docente, refiriéndonos a la importancia de una actuación que conecte el saber, con el saber hacer y con el saber estar. Esto, solo se podrá conseguir, a partir de un trabajo cooperativo entre los diferentes agentes educativos implicados en el prácticum lo que dotará de coherencia a la práctica educativa. Desde esta perspectiva, el uso de los recursos tecnológicos se articula como un itinerario formativo planificado que nos permite poner en práctica las diferentes competencias clave, imprescindibles para la formación docente.

Por último, y centrándonos en la prospectiva de esta propuesta, destacar la relevancia de establecer ambientes de desarrollo de la investigación más amplios, que permitan en un futuro un trabajo de investigación formal que determine la verdadera viabilidad de actuaciones como la presentada y su repercusión en el acto educativo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J., y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino, y A. Vázquez (coords.) *Tendencias emergentes en Educación con TIC*. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología, pp 12-32.
- Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), 801-811.
- Álvarez-Arregui, E., y Rodríguez-Martín, A. (2012). Los ecosistemas de formación como propuesta para mejorar la calidad en la gestión e implementación del Prácticum. *Riaices*, 0 (1), 75-96.
- Araújo, L., Figueiredo, M., Amante, M. J. y Ribeiro, E. (2015). As potencialidades do photovoice enquanto metodologia participativa na formação de Educadores Sociais. *Revista de estudos e investigação em psicologia y educación*, 6, 1-4. (DOI: 10.17979/reipe.2015.0.06.198)
- Area, M. (2008). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*, 64, 5-18.

- Blanco, Y., Molinero, N., Murarte, G., y Prieto, J. M. (2012). Colaboración activa de estudiantes de la uem en una radio escolar. Comunicación presentada en el IX Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior.
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado*, 12 (3), 1-16.
- Carbonell, J., y Carrillo, I. (2010). Prácticas de cooperación en planes de formación inicial. La educación en valores como vivencia. En M. Martínez (Ed.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro, pp. 151-176.
- Castaño, R., Jenaro, C., y Flores, N. (2012). Adquisición de competencias a través de los practicum de maestro: valoración de estudiantes y maestros-tutores e implicaciones de mejora. En M.P. García y M. L. Belmonte (eds.), *Retos educativos actuales en la formación del profesorado* Murcia: AUFOP, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, pp. 101-111.
- Cebrián, M., Bartolomé, A.R., Cebrián, D., y Ruiz, M. (2015). Study of the Portfolios in the Practicum. Analysis of a PLE-Portfolio. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21 (2), 1-18.
- Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2016). *Protocolo Protección de Datos*. Recuperado de: http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/protocolo_proteccion_datos_v1.0.pdf
- Cuaderno Pedagógico (2015). *El potencial educativo de la fotografía*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Domínguez-Prieto, E., Doval-Ruíz, M.I., Pérez-Abellás, A., y Raposo, Rivas, M. (2003). Guía para el alumno: cómo integrar las nuevas tecnologías en el Prácticum de Magisterio. En M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid, y M. Raposo (coords.) *El practicum como compromiso institucional: los planes de prácticas*. Santiago de Compostela: Unidixital, pp 515-526.
- Doval, M.I., Martínez-Figueira, M.E., y Raposo-Rivas, M. (2013). La voz de sus ojos: la participación de los escolares mediante Fotovoz. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 150-171.
- Durán, D. (2014). *Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea.
- España: Real Decreto 592/2014, de 11 de julio por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios Boletín Oficial del Estado, 184, de 30 de julio de 2014.
- Feijoo, X. (2014). Ponte... nas Ondas. *Revista Galega de Educación*, 60, 20-23.
- Gavari, E., y García, M. J. (2007). La virtualización del practicum de pedagogía en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (1), 162-178.

- Jover, G., y Fernández, A.G. (2015). Relectura de la educación por competencias desde el pragmatismo de John. *Teoría de la Educación; Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 16 (1), 32-43. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/eks20151613243>
- Lázaro, J.L., y Gisbert, M. (2015). El desarrollo de la competencia digital docente a partir de una experiencia piloto de formación en alternancia en el Grado de Educación. *Educar*, 51, (2), 321-348.
- Lledó, A. (coord.) (2014). Indicadores de observación y competencias en el Prácticum Grados Infantil y Primaria: centro y aula. En M.T. Tortosa, J.D. Álvarez y N. Pellín (Coord.), *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 1944-1956.
- Martínez, M.C. (2001). Uso de los medios en la formación universitaria del profesorado y reflejo en el periodo de prácticum. En M.Z. Zabalza, M.L. Iglesias (coord.), *Innovaciones en el prácticum*. Universidad de Vigo y Universidad de Santiago de Compostela, pp. 61.
- (2007). El profesor-tutor del prácticum de magisterio como profesional usuario de medios. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 28, 47-52.
- Mathews, S.A., y Crew, E. (2016). Examining Community with Pre-service Teachers Through the Use of Participatory Photography Projects. En A.R. Crowe y A. Cuenca, *Rethinking Social Studies Teacher Education in the Twenty-First Century*. Nueva York: Springer Internacional Publishing, pp. 295-319. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-22939-3_16
- Melgarejo, I., y Rodríguez, M. M. (2015). La radio como recurso didáctico en el aula de infantil y primaria: los podcast y su naturaleza educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 29-46.
- Meneses, J., y Mominó, J. M. (2015). Online community building in classrooms and schools: Using the internet to extend teachers' face-to-face community practices. *Educar*, 51 (2), 417-440.
- Mérida, R., González, M.E., y Olivares, M.A. (2012). RIECU: una experiencia de innovación en el prácticum I del Grado de Infantil de la Universidad de Córdoba. *Profesorado*, 16 (3), 447-468.
- Novella, A., Forés, A., Rubio, L., Costa, S., Gil, E., y Pérez, N. (2012). Innovar en, desde y para el prácticum: supervisión y evaluación de transferencias de competencias. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 453-476.
- Onrubia, J., Colomina, R.M., Mauri, T., y Clarà, M. (2014). Apoyando procesos de reflexión sobre la práctica docente en el prácticum de maestro. *Revista del Congreso Internacional de Docencia Universitaria i Innovació CIDUI*, 2, 1- 14.
- Pereiro, M.C. (2009). Elaboración de materiales curriculares para trabajar o patrimonio cultural do rural galego. En J. Rodríguez, M. Horsley, y Knudsen S.V. (Ed.) *Local, National and Transnational identities in*

Textbooks an Educational Media. Santiago de Compostela: IARTEM, pp. 183-193.

- Pereiro M. D. C. (2013). Unha paisaxe única, unha escola única: desenvolvemento do proxecto " A nosa paisaxe, a nosa vida" no CPI Virxe da Cela de Monfero (Programa 12 meses, 12 paisaxes). *Eduga: revista galega do ensino*, (66), 7. Recuperado de <http://www.edu.xunta.es/eduga/513/plan-proxecta/unha-paisaxe-unica-unha-escola-unica>
- Perona, J. J. (2009). Edu-webs radiofónicas: experiencias españolas de educación en medios. *Comunicar*, 33 (17), 107-114. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/c33-2009-03-001>
- Tejada, J., y Ruiz, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado*, 17 (3), 91-110.
- Zabalza, M.A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

DIFERENCIAS POR GÉNERO EN UNA VALIDACIÓN INICIAL DE UN INSTRUMENTO EN CONSTRUCCIÓN PARA EVALUAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN UNA MUESTRA DE ALUMNOS DE SECUNDARIA.

Pulido Acosta, Federico
Herrera Clavero, Francisco
Universidad de Granada

RESUMEN

El objetivo fue elaborar un cuestionario para evaluar la Inteligencia Emocional (IE) destinado a una muestra juvenil. Se contó con una muestra de 557 participantes. Como instrumentos de evaluación se emplearon un test elaborado para la evaluación de la IE, junto con una adaptación propia de la EHS (Gismero, 2000). Los resultados obtenidos reflejan niveles de fiabilidad aceptables. Las dimensiones esperadas fueron diferentes para ambos géneros, apareciendo intercorrelaciones positivas entre los totales y las dimensiones que lo conforman. Este cuestionario se muestra como instrumento adecuado para evaluar estas capacidades en la población juvenil, siendo más indicado aplicar el análisis a ambos géneros por separado.

PALABRAS CLAVE

Emociones - Inteligencia Emocional - educación emocional - instrumento de evaluación - género.

ABSTRACT

The objective of this paper is to develop a questionnaire to assess Emotional Intelligence (EI), aimed at a sample of students from Secondary Education..We focused on 557.The techniques used in this survey are a test developed to assess EI in teenagers and a similar adaptation of EHS (Gismero, 2000). The results show high levels of reliability for both genders. The dimensions are different (4 girls and 5 boys) for both genders. There are positive correlations between totals and the dimensions that make them. We found significant correlations between the two scales. Therefore this questionnaire is an appropriate tool to evaluate these capabilities after making some modifications in future works. It is more appropriate to apply the analysis separately.

KEYWORDS

Emotions - Emotional Intelligence - emotional education - assessment tool - gender.

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios tecnológicos, económicos y demográficos actuales están produciendo un impacto que está modificando la configuración del panorama profesional (Asensio, Ruiz y Castro, 2015). Con el fin último de que el alumnado pueda aprender y desarrollar nuevas habilidades y capacidades que le permitan afrontar el futuro con relativa esperanza (Codero y Manchón, 2014), los estados emocionales comienzan a adquirir una importancia cada vez mayor y van haciéndose un hueco en las más diversas áreas de la vida. Emociones e inteligencia racional han sido consideradas como áreas opuestas de la vida mental, sin embargo, en los últimos años se han aproximado entre sí, hasta tal punto que se plantea el manejo emocional como un conjunto de aptitudes y habilidades. Aparece así la IE como habilidad, que se define como la destreza en el procesamiento de la información con contenido emocional y que exige una evaluación de la misma a través de instrumentos de ejecución o rendimiento (Mayer, Salovey y Caruso, 2009). El interés en la IE en poblaciones adolescentes se ha incrementado en los últimos años debido a la evidencia que arrojan algunos estudios sobre la importancia de la misma en edades tempranas para variables como el rendimiento académico (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz, 2012).

Al mismo tiempo, cada vez son más las voces que cuestionan la exclusividad de la inteligencia racional como factor más influyente para alcanzar el éxito personal, social, académico y profesional. Se entiende que existen otros que también habría que tener en cuenta, como por ejemplo, las inteligencias emocional (Filella, Pérez, Agulló y Oriol, 2014) y social.

Esta realidad provoca que exista un enorme interés por el desarrollo de programas de educación emocional, con independencia de la etapa educativa a la que éste vaya dirigida. Ésta pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que resultan vitales, pero que no se encuentran atendidas de forma adecuada en la actual educación formal de nuestro país (Aguaded y Pantoja, 2015). Existe, así, una creciente demanda por la implementación de este tipo de programas (Mestre, Guil, Martínez-Cabañas, Larrán & González, 2011). El desarrollo de todos los componentes emocionales, trabajados en este tipo de experiencias, es un elemento favorecedor de la convivencia entre iguales en la etapa infantojuvenil, contribuyendo a la mejora de pautas de pensamiento y comportamiento acordes a las normas sociales, al mismo tiempo que un importante preventor de las conductas violentas dentro del ámbito educativo (Gorostiaga y Balluerka, 2014). Las competencias emocionales son además importantes en el proceso de socialización de los más jóvenes, ya que aquellos que tienen un mejor manejo de su repertorio emocional son percibidos, por parte del profesorado, como mejor adaptados a la escuela y a los demás, con mayor manejo de la impulsividad, mejor rendimiento académico y menos conflictividad. Todo esto se podrá cumplir si los programas resultan adecuados, por eso los elementos desarrollados deben ser evaluados de manera correcta, a través de una medida válida y fiable de la progresión del desarrollo cognitivo-emocional. Este aspecto esencial de toda intervención, en numerosas ocasiones cae en el descuido. Por ello, una manera válida de ayudar a la evaluación de dichos programas es desarrollando instrumentos de medida válidos y fiables, que

reflejen lo más fielmente posible el tópico que deseamos evaluar (Mestre et al., 2011).

Como concepto integrador de todas las capacidades socioemocionales aparece la IE. Resulta evidente que la manera de entenderla se centra en ésta en cuanto a un conjunto de habilidades (no de forma percibida) que permiten razonar sobre las emociones y emplearlas para la mejora de los procesos cognitivos. A pesar de esto, las diferencias son claras entre IE e inteligencia racional, en línea con en el estudio realizado por Pérez y Castejón (2006). En éste los resultados pusieron de manifiesto la existencia de correlaciones prácticamente nulas, entre el cociente intelectual, que define la inteligencia racional y los diferentes aspectos de la IE. De esta manera, la IE se relaciona con las aptitudes con las que las personas ejecutan las tareas y resuelven sus problemas emocionales, en lugar de limitarse a una valoración subjetiva y de manera autopercebida. Son aptitudes reales para resolver problemas emocionales (Mayer et al., 2009). A la vez, esta concepción permite que se pueda hablar de un conjunto de habilidades específicas que integran la IE (Pulido y Herrera, 2015), englobando las habilidades de conocimiento de sí mismos (entendido como la adecuada identificación y comprensión de las emociones propias), autocontrol (manejo de las propias emociones) y motivación (relacionada con el impulso director para el desarrollo de una tarea y cómo una emoción puede facilitar el pensamiento y la ejecución). Estas tres capacidades integran la inteligencia intrapersonal, mientras que la empatía (capacidad de identificar y comprender las emociones en los demás) y habilidades sociales (habilidades que permiten la adecuada interacción con los demás de acuerdo con la situación emocional) integran la interpersonal.

Teniendo en cuenta lo comentado, el objetivo de esta investigación fue encontrar un instrumento válido para llevar a cabo la evaluación de las mencionadas capacidades, con intención de hacer más adecuados los programas de educación emocional. En este sentido, se pueden distinguir dos tipos de instrumentos para evaluar la IE: el primero se refiere a cómo las emociones y el pensamiento interactúan, como el de Mayer et al. (2009). Este cuestionario se acerca a la concepción de IE antes comentada, sin embargo, se centra en la evaluación de este conjunto de aptitudes en una población adulta. Existe un vacío en la medida de las mismas en poblaciones infantiles y juveniles, las cuales constituyen un importante blanco de este tipo de programas educativos centrados en las emociones. En segundo lugar, los modelos percibidos (autopercepción de la IE), utilizan inventarios de autoinforme basándose en la popular concepción de la IE de Goleman (1996).

Otro de los aspectos más relevantes en relación con la IE es la gran controversia existente con respecto a la influencia del género en ésta. Desde este punto de vista, se parte de diferentes trabajos que plantean que las mujeres manifiestan niveles superiores (Billings, Downey, Lomas, Lloyd y Stough, 2014 y Pulido y Herrera, 2015), lo que no hace otra cosa que alimentar el estereotipo de que las mujeres son más “emocionales” que los varones. Sin embargo, en otros estudios se demuestra que las diferencias en función del género están mediatizadas por factores diferentes. Entre estos factores se sugiere la variable edad (Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo y Extremera, 2012) o la identidad de género (Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá, 2012).

Desde esta perspectiva Matesanz (2006) encuentra una importante objeción a los estudios que aplican el análisis estadístico conjuntamente para ambos géneros. Esto último no es teóricamente aconsejable en este tipo de estudios, dado que se pueden obtener factores independientes para ambos, factores afectados por el género. La estructura factorial más consistente y de mejor interpretación resulta cuando se realizan análisis factoriales separados según el género (Matesanz, 2006). De esta manera, se pretende determinar con más precisión el valor predictivo y/o discriminativo dentro de esta dimensión, como reveladora de un rasgo propio de cada género. Sólo de esta manera se podrá considerar justamente el valor discriminativo del instrumento. La elaboración tanto de cuestionarios unidimensionales de personalidad como de inventarios multidimensionales ha descuidado el análisis por separado en diferentes géneros. Esta realidad genera dimensiones adulteradas por este factor, constituyendo una notable fuente de error en la interpretación de las puntuaciones recogidas. La validez de un instrumento, característica fundamental del mismo y muy apreciada en psicometría, se puede ver negativamente afectada (Matesanz, 2006) cuando no se tiene en cuenta la variable género en el análisis. Por esta razón, el presente trabajo hace especial hincapié en el análisis de los datos con independencia para ambos géneros.

Considerando todo lo mencionado, se presenta el estudio llevado a cabo con una muestra adolescente de alumnos escolarizados en Institutos de Enseñanza Secundaria en la ciudad de Ceuta, donde conviven principalmente personas de cultura cristiana y musulmana.

Los objetivos del trabajo han sido elaborar y validar un instrumento para evaluar la IE (como conjunto de aptitudes, tomando como punto de partida el MSCEIT, 2009) para una población adolescente (no contemplada en el cuestionario de referencia), así como conocer y analizar las relaciones de la IE con las Habilidades Sociales (HHSS, empleando como referencia la EHS, Gismero, 2000), determinando si se pueden incluir estas últimas dentro de la IE. Para ello se consideró por separado el análisis de las propiedades psicométricas de ambos géneros.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Para llevar a cabo esta investigación se seleccionó una muestra integrada por 557 participantes (255 chicos y 302 chicas) repartidos entre cuatro institutos, que reflejan las características de nuestro contexto pluricultural. Para preservar la identidad del alumnado, se emplearon nombres en clave (colores) para hacer referencia a cada uno de ellos. El primero (Naranja) es un centro con un elevado volumen de población educativa y docente (lo que hace que sea muy diversa y con diferentes sectores socio-económicos). El instituto Blanco se sitúa en una zona periférica de la ciudad y tiene un alumnado, casi en su totalidad, de cultura musulmana, que podría inscribirse dentro del nivel socio-económico bajo y medio bajo. El Instituto Amarillo es el de menor tamaño, con alumnado de zonas vinculadas a niveles medio-bajos y medios, volviendo a ser, predominantemente, alumnado de cultura/religión musulmana. Finalmente el Instituto Negro se encuentra situado en una zona céntrica de la ciudad. Su alumnado se vincula con niveles

socioeconómicos medio-altos y medios. Tiene los porcentajes más altos de alumnos y alumnas cristianos. Por curso, la muestra se distribuye entre el 17.1% de primero de ESO, el 15.4% de segundo, el 20.3% de alumnos de tercero y el 21.5% de cuarto de ESO. Correspondientes a los bachilleratos se alcanzan el 12.9% y el 12.7% para primero y segundo respectivamente. Las edades de la muestra estaban comprendidas entre los 12 y los 18 años (M=14.93, D.T.=1.696, Rango=12-18). Describiendo la muestra, en función de la variable género, se dan porcentajes bastante equilibrados entre sí, siendo el 45.8% chicos y el resto (54.2% %) chicas. Considerando la cultura (que se corresponde con la religión), el grupo mayoritario es el de participantes pertenecientes a la cultura-religión musulmana. Estos constituyen el 64.5% de la muestra. El 35.5% eran cristianos. Como característica específica, la población árabe musulmana, presenta una procedencia marroquí con un altísimo nivel de analfabetismo y una elevada natalidad, así como un estatus socioeconómico y cultural bajo, serios problemas de enculturación y bilingüismo (integración por la comunicación) y con una presencia muy marcada de su religión, el Islam, en sus vidas (Herrera, 2000). Atendiendo al estatus, sólo el 6.3% de la muestra identificó su nivel como bajo. Fueron menos los que se identificaron como pertenecientes a un nivel alto (4.8%). El 38.1% corresponde al estatus medio-bajo y el 50.8% al medio. Los participantes se seleccionaron por el método de muestreo no probabilístico por conveniencia, incidental o casual. Se seleccionó, aleatoriamente, un curso (desde primero de la ESO hasta 2º de bachillerato) por cada uno de los centros. El error muestral fue del 3%.

Tabla 1. Muestra en función de variables sociodemográficas

Variables sociodemográficas	Media descriptiva			
	N=557	Media	D.T.	Rango
Edad	N=557	14.93	1.696	12-18
			N	%
Sexo	Chicos		255	45.8
	Chicas		302	54.2
Cultura/Religión	Cristianos		198	35.5
	Musulmanes		359	64.5
Estatus	Bajo		35	6.3
	Medio-Bajo		212	38.1
	Medio		283	50.8
	Alto		27	4.8

2.2. Instrumento

La intención fue la de crear un instrumento que permitiera evaluar la IE como conjunto de habilidades específicas. Por tanto, este cuestionario pide al sujeto que resuelva problemas emocionales organizados en diferentes secciones. Para ello se tomó como referencia y punto de partida el MSCEIT (Test de Inteligencia Emocional de Mayer et al., 2009), adaptándolo a la población juvenil, teniendo en cuenta que este último está dirigido a personas de 17 años en adelante y, por tanto, no es apto para su uso en la población juvenil. Al mismo tiempo, se pretende incluir entre las capacidades evaluadas (de acuerdo con la concepción de IE defendida en el apartado teórico) las HHSS,

no consideradas en el cuestionario de referencia. El instrumento elaborado pretende medir un área o capacidad unitaria (IE), que a su vez se divide en diferentes capacidades específicas (Autocontrol, Empatía, Autoconcepto,...). Para llevar a cabo la elaboración del instrumento se contó con la opinión de dos expertos en los campos de la psicología, las emociones, la educación, la evaluación y la estadística. Partiendo del modelo presente en el MSCEIT, dividido en cuatro ramas y ocho tareas, se siguió la misma estructura del cuestionario original, respetando el número de secciones del mismo (exceptuando la G, que se suprimió por su excesiva dificultad para el alumnado que contestaría). Entre las ramas del cuestionario original aparecen los apartados de Percepción Emocional, para la identificación de emociones en gestos faciales y en diferentes fotografías (secciones A y E del cuestionario original). Los ítems correspondientes a esta primera rama quedan integrados en el factor Conocimiento de sí mismos en nuestro cuestionario. Dentro de este factor destacan ítems como "Un compañero te gasta una broma y el profesor te echa de clase a ti" o "Estás en el bosque y ves acercarse lentamente un oso") y a continuación se le indica cuánto de cada emoción indicada (miedo, alegría, sorpresa, vergüenza,...) sentiría en ese momento. La segunda de las ramas en el cuestionario original se refiere a la capacidad de las emociones para facilitar el pensamiento, utilizándolas en procesos cognitivos (Facilitación Emocional). Ésta integra la comprobación de la utilidad de diferentes emociones en situaciones determinadas (sección B) y la relación de diferentes emociones con acciones concretas (sección F). En nuestro cuestionario los ítems correspondientes quedan vinculados con el factor Motivación. En los ítems que forman parte de la Motivación aparecen cuestiones del tipo "¿Qué estado de ánimo es mejor cuando estamos preparando una fiesta de cumpleaños? o ¿Qué estado de ánimo es útil cuando estamos haciendo un examen?". A continuación el participante responde a través de una casilla en una escala, tipo Likert, en relación con emociones concretas (enfado, miedo, alegría,...). La tercera rama, Comprensión Emocional, incluye la selección de la emoción que más se ajuste a cada caso (sección C). En nuestro cuestionario aparecen dos factores. Así para la comprensión de información emocional, se diferenció entre las propias (Autoconcepto con ítems del tipo "Fuiste al cine a ver una película de miedo. Después de verla, estabas muy asustado y no podías dormir. ¿Cómo ayudarían las siguientes situaciones a que te tranquilizaras y pudieras dormir?") y las ajenas (Empatía con ítems donde se pide al sujeto que se fije en una serie de imágenes y a continuación se le indica que marque una de una lista de emociones vinculadas a cada una de esas imágenes (por ejemplo miedo, alegría, vergüenza,...). La última rama del cuestionario original, Manejo Emocional, se relaciona con la capacidad para manejar las propias emociones, modulando los sentimientos en uno mismo y considerando la respuesta a cuestiones emocionales acordes a determinadas historias (sección D y H). Esta última rama, en nuestro cuestionario, constituye el factor Autocontrol. Las cuestiones relacionadas con el Autocontrol son del tipo "José estaba muy triste. Había perdido su equipo de fútbol. ¿Cómo ayudarían las siguientes situaciones a que se sintiera mejor?". A continuación se le indican un conjunto de situaciones para que, en una escala tipo Likert, indique cuánto podría ayudar cada situación con respecto a lo indicado en la pregunta (para la comentada, por ejemplo, se incluyen llamar a algunos amigos para jugar, comer su comida favorita, encerrarse en su cuarto a llorar o enfadarse con su madre). Todo ello

queda más claro en el cuadro 1. Se ajustaron las diferentes secciones al nivel del alumnado. Para ello, se rescribieron los diferentes ítems, estableciendo relaciones con el instrumento original. En nuestro instrumento, la sección eliminada (G) fue sustituida por un apartado para evaluar las HHSS. Se intentó aprovechar la idea de incluir ítems que evaluaran estas capacidades, no considerados en el cuestionario original. Para evitar que la validez del instrumento se pueda ver negativamente afectada se aplicó en análisis a ambos géneros por separado.

El número total de ítems en el cuestionario fue de 58, distribuido entre los diferentes factores. La respuesta es a través de una escala tipo Likert de cuatro puntos (con la intención de eliminar la tendencia a contestar la respuesta central se usó un número par de posibilidades) o bien a través de la selección de la emoción que más se adapta a cada situación, imagen o persona de un listado de 4 diferentes.

Para las HHSS se empleó una adaptación de la EHS (Escala de Habilidades Sociales, Gismero, 2000). También se utilizó una escala tipo Likert de cuatro alternativas para las respuestas.

Cuadro 1. Relación entre las ramas del cuestionario original y los factores en el cuestionario elaborado

MSCEIT			CUESTIONARIO		
RAMAS	Percepción Emocional	A y E	FACTORES	Conocimiento de sí mismos	
	Facilitación Emocional	B y F		Motivación	
	Comprensión Emocional	C y G*		Autoconcepto/Empatía	
	Manejo Emocional	D y H		Autocontrol	
	* Sección eliminada en nuestro cuestionario			Habilidades Sociales	

2.3. Procedimiento

Antes de contestar a los cuestionarios, se explicó el modo en el que debían contestar al mismo, haciendo un ejemplo inicial para asegurar el entendimiento por parte de la muestra (lógicamente no contabilizado en el cuestionario). Después de esto, los alumnos contestaron por sí mismos. Se intentó reducir al máximo la influencia de elementos externos que pudieran dificultar la concentración del alumnado. Finalmente, antes de la entrega, se aseguró que ninguno de los participantes dejara ítems sin contestar. La duración de la prueba fue de unos 45 minutos (incluyendo las cuestiones relativas a las HHSS).

Una vez obtenidos los datos y construida la base, se llevó a cabo el pertinente análisis estadístico, empleando para ello el Statistical Package for Social Sciences (SPSS20, 2011). Antes de iniciar el análisis del cuestionario se procedió a realizar una primera valoración para contemplar la existencia de diferencias significativas en los totales de IE, empleando como variable independiente el Género. Para ello se empleó la prueba ANOVA. Una vez

evaluadas estas diferencias se continuó con el análisis de la consistencia interna del cuestionario. Para evaluar la fiabilidad se emplearon la prueba α de Cronbach junto con la prueba de dos mitades de Spearman-Brown. Posteriormente se aplicaron cálculos para comprobar la validez factorial, empleando un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), por medio del análisis de varianza de componentes principales con rotación varimax. La fiabilidad para cada una de las muestras se comprobó tanto para el cuestionario, como para cada uno de los factores (4-5) obtenidos en cada caso. Para asegurar la validez del modelo jerárquico propuesto, se aplicaron cálculos correlacionales entre el cuestionario (IE) y cada uno de los factores del mismo (incluyendo las HHSS). Finalmente se volvió a usar la prueba ANOVA para contemplar la existencia de diferencias significativas en los factores que coinciden entre chicos y chicas.

3. RESULTADOS

Se comienza con los resultados que hacen referencia a la existencia de diferencias significativas para ambos géneros. Los resultados de la prueba ANOVA resaltan la existencia de diferencias significativas (a un nivel $p < .05$) en los niveles totales de IE, en función de la variable Género. Se observan diferencias significativas en la IE Total ($p = .025$), siendo las chicas (media de 119.47) las que evidencian resultados superiores (varones 115.34), tal y como demuestran sus medias. Esto indica diferencias en esta variable entre alumnos y alumnas, lo que apoya la idea de considerar la variable Género por separado.

Se comienza con los resultados que hacen referencia a la consistencia interna del instrumento. La fiabilidad del cuestionario elaborado, en su versión inicial, se evaluó a través de la prueba α de Cronbach. La consistencia interna del cuestionario (IE) fue de .876 para los varones y .861 para la muestra femenina. En un segundo análisis se procedió a realizar la prueba de dos mitades de Spearman-Brown. Este coeficiente fue de .831 para los chicos y .817 para las chicas. Se observa una gran igualdad para ambos géneros, incluyendo todos los ítems. Esto muestra una alta fiabilidad en el cuestionario elaborado, con independencia del género.

Los factores encontrados entre las chicas fueron 4. Para el primer factor, que aúna elementos relacionados con el Autoconcepto y el Conocimiento de sí mismos, se obtuvo un valor de .840. La del segundo factor, Motivación fue de .788. El tercer factor, que hace referencia a la Empatía, obtuvo una fiabilidad de .715. El Autocontrol, último factor en las alumnas obtuvo un resultado de .638, el valor más bajo. Para las HHSS, la consistencia interna viene especificada por un α de Cronbach de .791. Los resultados del segundo análisis (Spearman-Brown) para los factores fue de .826, .752, .699 y .626 respectivamente (siguiendo el orden en el que se han comentado anteriormente). Para las HHSS fue de .751. En el caso de las chicas, la fiabilidad mostrada para cada uno de los factores resulta adecuada, del mismo modo que ocurre con la habilidad unitaria que entre todos integran. Los valores de la primera prueba (α de Cronbach) quedan recogidos en la tabla 2.

Tabla 2. Valores de la prueba α de Cronbach en cuestionario y factores en chicas

CONSISTENCIA INTERNA DEL CUESTIONARIO		
Inteligencia Emocional	α de Cronbach	.861
CONSISTENCIA INTERNA DE LOS FACTORES		
Autoconcepto/Conocimiento	α de Cronbach	.840
Motivación	α de Cronbach	.788
Empatía	α de Cronbach	.715
Autocontrol	α de Cronbach	.638
CONSISTENCIA INTERNA HABILIDADES SOCIALES		
Habilidades Sociales	α de Cronbach	.791

Los factores en los varones fueron 5. El primero, Autocontrol, obtuvo un valor de .837, la Empatía, segundo, obtuvo .782. El tercer factor, que hace referencia al Autoconcepto obtuvo una fiabilidad de .725, mientras que el cuarto, Motivación, fue de .685. El valor más bajo se obtuvo en Conocimiento de sí mismos (.673). Para las HHSS fue de .798. Los coeficientes del segundo análisis para los factores fueron de .792, .736, .714, .671 y .650 respectivamente. Para las HHSS fue de .741. En el caso de los varones se puede ocurre lo mismo que se ha comentado para las chicas.

Tabla 3. Valores de la prueba α de Cronbach en cuestionario y factores en varones

CONSISTENCIA INTERNA DEL CUESTIONARIO		
Inteligencia Emocional	α de Cronbach	.876
CONSISTENCIA INTERNA DE LOS FACTORES		
Autocontrol	α de Cronbach	.837
Empatía	α de Cronbach	.782
Autoconcepto	α de Cronbach	.725
Motivación	α de Cronbach	.685
Conocimiento de sí mismos	α de Cronbach	.673
CONSISTENCIA INTERNA HABILIDADES SOCIALES		
Habilidades Sociales	α de Cronbach	.798

En el apartado relacionado con la varianza factorial se emplearon diferentes Análisis Factoriales Confirmatorios (AFC) cuyo propósito es analizar las relaciones entre los ítems de un test y los factores que configuran. En este sentido, los factores obtenidos entre las chicas fueron 4. El primero de los cuatro factores está vinculado a dos capacidades al mismo tiempo. Éstas son el Autoconcepto y el Conocimiento de sí mismos, siendo la categoría con mayor número de ítems (20). Entre todos representan el 14.573% de la varianza explicada. El segundo factor es la Motivación. Son 12 los ítems que aparecen, que llegan a representar el 9.249% de la varianza explicada. El tercer factor es la Empatía, que también muestra 12 ítems. Este factor representa el 7.085% de la varianza explicada. Finalmente, el Autocontrol es la cuarta categoría, con 14 ítems. Estos reactivos suman el 6.218% de la varianza explicada. Entre todos los factores suman una varianza explicada total del 37.123%. Todos los resultados en este apartado aparecen resumidos en la tabla 4.

Tabla 4. Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario en las chicas

VARIANZA DE FACTORES DE CUESTIONARIO IE				
	FACTOR	Nº ítems	V. Explicada	Suma Total
IE	AUTOCONCEPTO/CONOCIMIENTO	20	14.573%	58 ítems
	MOTIVACIÓN	12	9.249%	37.123% en la varianza total explicada
	EMPATÍA	12	7.083%	
	AUTOCONTROL	14	6.218%	

En este apartado, los factores obtenidos en los varones fueron 5. El primero de los cinco factores, que se relaciona con la capacidad del sujeto para expresar sus emociones en su justa medida y controlarlas de manera precisa (Autocontrol), se puede equiparar con el descrito en las chicas. Está formado por 19 ítems. La mayoría de ellos coinciden en ambas muestras. Todos estos ítems representan el 14.696% de la varianza explicada. Algo similar ocurre con el segundo factor, que hace referencia a la capacidad del sujeto para la identificación de emociones en otras personas (Empatía). Esta categoría está conformada por 12 ítems (representan el 11.952% de la varianza explicada). El tercer factor, relacionado con el Autoconcepto, queda constituido por 11 ítems que representan una varianza explicada del 7.152%. Esta categoría incorpora ítems relacionados con el Autoconcepto (en el caso de la muestra femenina incluye también elementos relacionados con el Conocimiento de sí mismos). En el cuarto factor, vinculado a la Motivación, aparecen 10 ítems que representan el 3.794% de la varianza explicada. La gran mayoría, de nuevo, coinciden con los encontrados en las chicas. Exactamente lo mismo que lo comentado para el Autoconcepto ocurre con el último factor, Conocimiento de sí mismos (incorpora ítems relacionados con la primera capacidad). Son 6 los ítems que lo conforman y representa el 3.294% de la varianza explicada. Todo esto da una varianza explicada total del 38.318%. Los resultados en este apartado aparecen resumidos en la tabla 5.

Tabla 5. Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario en varones

VARIANZA DE FACTORES DE CUESTIONARIO IE				
	FACTOR	Nº ítems	V. Explicada	Suma Total
IE	AUTOCONTROL	19	14.696%	58 ítems
	EMPATÍA	12	9.382%	38.318% en la varianza total explicada
	AUTOCONCEPTO	11	7.152%	
	MOTIVACIÓN	10	3.794%	
	CONOCIMIENTO DE SÍ MISMOS	6	3.294%	

De la misma manera que hace el MSCEIT, el cuestionario elaborado pretende medir un área unitaria, la IE, que a su vez se subdivide en una serie de habilidades específicas (factores). Para que el planteamiento jerárquico propuesto sea válido, es necesario que las diferentes puntuaciones correlacionen positivamente entre sí. La correlación de elementos se refiere a la variación conjunta existente entre los mismos. Una correlación positiva indica que los valores de ambos elementos varían de forma parecida. La correlación fue significativa al nivel $p=.01$, tal y como era de esperar. Las más bajas (en el caso de la muestra femenina) se dan entre la IE y el factor Autocontrol (.589).

Las correlaciones con niveles más altos (.825) son las encontradas con el factor Autoconcepto/Conocimiento de sí mismos. Los mismos resultados comentados para la IE y todos los factores se repiten considerando las intercorrelaciones de los factores entre sí. En todos los casos el nivel de significación es de al menos $p=.01$. En este sentido, los niveles son más bajos que los reflejado para los totales (algo esperado), moviéndose entre los más altos (.469) encontrados en las correlaciones entre la Empatía y el Autoconcepto/Conocimiento de sí mismos y los más bajos (.263) encontrados entre el Autocontrol y la Empatía. También se realizó el mismo análisis considerando las HHSS, sin embargo, a pesar de que fueron significativas (.099), su nivel fue de $p=.05$. Esto indica la existencia de relaciones entre ambas escalas, del mismo modo que existen entre los factores del cuestionario.

Tabla 6. Correlaciones factores IE chicas

	IE	Au/Co.	Motiv.	Empa.	Autocl.
Inteligencia Emocional	1				
Autoconcepto/Conocimiento	.825	1			
Motivación	.748	.410	1		
Empatía	.636	.469	.365	1	
Autocontrol	.589	.397	.310	.263	1

La correlación es significativa al nivel 0.01.

De la misma manera, se valoraron estos resultados en la muestra masculina. Las correlaciones volvieron a ser significativa al nivel $p=.01$. Las más altas se dan entre la IE y el factor Autoconcepto (.803). Los resultados más bajos (.401) se obtienen entre la IE y la Motivación. Lo mismo ocurre con las correlaciones encontradas entre todos los factores ($p=.01$). En este sentido, se mueven entre las puntuaciones más altas (.396), encontradas en las correlaciones entre Autoconcepto y la Empatía y las más bajas (.199), encontradas entre la Motivación y el Autocontrol. En el caso de las HHSS (.089) se obtuvieron valores similares a los descritos en la muestra femenina. Los resultados comentados aparecen resumidos en la tabla 7.

Tabla 7. Correlaciones factores IE chicos

	IE	Aucep.	Empa.	Autrol.	Motiv.	Conoc.
Inteligencia Emocional	1					
Autoconcepto	.803	1				
Empatía	.693	.396	1			
Autocontrol	.631	.272	.344	1		
Motivación	.401	.382	.262	.199	1	
Conocimiento de sí mismos	.551	.213	.326	.473	.229	1

La correlación es significativa al nivel 0.01.

A continuación se comentan los resultados de la prueba ANOVA, con la intención de comprobar la existencia de diferencias significativas en función de la variable Género. En este sentido, se consideraron sólo los factores que coinciden en ambos géneros (con los mismos ítems), apareciendo tres

categorías. En dos de ellas (Autocontrol $-p=.000-$ y Empatía $-p=.000$) las diferencias son estadísticamente significativas, mientras que para la Motivación ($p=.706$) no lo fueron. En los casos en los que las diferencias fueron significativas, la muestra femenina refleja resultados significativamente superiores, como indican sus medias (los varones 1.55 y las chicas 1.94 en Autocontrol y 1.79 la muestra masculina y 1.98 la femenina en Empatía). Por tanto, se observa que la variable género tiene influencia sobre los factores de la IE medidos a través del cuestionario empleado. Esto da más sentido a la necesidad de aplicar el instrumento por separado para ambos géneros y confirma que esta variable resulta determinante dentro del campo de las emociones.

4. CONCLUSIONES

Partimos en el presente estudio con la idea de hacer una primera validación inicial de un instrumento para evaluar la IE en una población juvenil, basándonos en las características del MSCEIT (Mayer et al., 2009). Con la intención de aumentar su validez y poder predictivo se analizaron por separado las muestras de ambos géneros, intentando contemplar las diferencias, siguiendo una dinámica similar al estudio de Matesanz (2006). Los niveles de consistencia interna del instrumento fueron aceptables para la IE. En ambos géneros son similares ($\alpha=.876$ los varones y $\alpha=.861$ las mujeres). También fueron elevados y similares los obtenidos en el mismo para cada uno de los factores (α desde .837 hasta .673 en los chicos y desde .840 hasta .638 en las chicas). Respecto a la dimensionalidad del instrumento, se encontraron algunas diferencias entre ambos géneros. En el caso de los varones se obtuvieron 5 factores. Estos factores son Autocontrol (último factor en las chicas), Empatía (tercera categoría en las chicas), Autoconcepto (el factor de las mujeres incluye elementos relacionados con el Conocimiento de sí mismos), Motivación (segunda categoría en chicas) y Conocimiento de sí mismos (tampoco se pueden equiparar, dado que los ítems incluyen Autoconcepto en las chicas). Para ellas los factores son Autoconcepto/Conocimiento de sí mismos (divididos en dos factores diferentes entre los varones), Motivación, Empatía y Autocontrol. Entre todos los factores suman una varianza explicada total del 38.318% para los varones y de 37.123% para las mujeres, quedando el cuestionario integrado por un total de 58 ítems, en ambos casos.

Estos resultados, junto con los referentes a las correlaciones (significativos al nivel $p=.01$ en todos los casos) apoyan el concepto jerárquico propuesto, que parte de la existencia de un área unitaria (IE) y una dimensionalidad múltiple (habilidades específicas). Existe una importante relación entre todos los ítems del cuestionario elaborado, del mismo modo que también se relacionan con el factor HHSS. La validez convergente del instrumento esperaba obtener y obtuvo correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre las dimensiones del instrumento. Se encontraron diferencias significativas por Género en los totales y en dos de las tres categorías que coincidían en ambas muestras, actuando todas en una misma dirección: las chicas obtienen mejores resultados, tal y como se puede contemplar en Billings et al. (2014) y Pulido & Herrera (2015). Desde este punto de vista, se parte de diferentes trabajos que plantean que las capacidades

emocionales han estado tradicionalmente ligadas al género femenino, encontrándose múltiples experiencias además de las ya mencionadas (Billings et al., 2014) donde son también las mujeres las que manifiestan niveles superiores, lo que no hace otra cosa que alimentar el estereotipo de que las mujeres son más “emocionales” que los varones. Tradicionalmente, también se ha considerado que las mujeres son más inteligentes emocionalmente que los hombres. Como posible explicación parece válida la aportada por Méndez, Inglés, Hidalgo, García-Fernández & Quiles (2003), relacionada con la educación diferencial que reciben niños y niñas, correspondiente con los diferentes estilos de crianza. Las diferencias en estos patrones hace que las chicas sean más “emocionales” que los varones, lo que justificaría estas diferencias.

En segundo lugar, también se hizo una primera validación de un instrumento para evaluar las HHSS, empleando como referencia la EHS (Gismero, 2000). La fiabilidad encontrada fue elevada en los totales para ambos géneros ($\alpha=.798$ los chicos y $\alpha=.791$ las chicas), quedando la escala integrada por 32 reactivos. Existen correlaciones significativas entre las HHSS y la IE, en ambos géneros. Por eso, empleando esta escala para evaluar las HHSS, tienen cabida dentro del ámbito de la IE.

Finalmente indicar que, para ser la primera validación, los resultados iniciales nos permiten ser optimistas con respecto a los elementos a corregir para depurar este instrumento de evaluación de la IE. Del mismo modo, puede ser un importante cuestionario a emplear dentro del ámbito psicológico, social y, sobre todo, educativo en una población juvenil y multicultural, superando elementos como la complejidad para leer y entender los ítems en el cuestionario de referencia, destinado a una población adulta. Aparecen algunas diferencias entre chicas y chicos (sólo varían 2 factores). Siguiendo a Matesanz (2006) se destaca una mayor precisión y más valor predictivo, siendo el Género un elemento discriminativo revelador de un rasgo femenino o masculino. Para evitar que la validez del instrumento se pueda ver negativamente afectada, lo más indicado es aplicar el análisis estadístico por separado para ambos géneros. No obstante es importante remarcar que el trabajo se encuentra en sus fases iniciales, presentando ciertas limitaciones (fiabilidad a aumentar, varianza explicada por los factores a aumentar, eliminación y reformulación de ítems,...) lo que deja abierta futuras experiencias dentro de este campo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, M. C. y Pantoja, M. J. (2015). Innovar desde un proyecto educativo de Inteligencia Emocional en primaria e infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 69-88. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/revista/1412/A/2015>
- Asensio, I. I., Ruiz, C. y Castro, M. (2015). Formación de maestros e investigación educativa: la percepción de los estudiantes de Grado en la Universidad Complutense de Madrid. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 217-236. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/revista/1412/A/2015>

- Billings, C., Downey, L. A., Lomas, J. E., Lloyd, J. y Stough, C. (2014). Emotional Intelligence and scholastic achievement in pre-adolescent children. *Personality and Individual Differences*, 65, 14–18. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.017>
- Codero, J. M. y Manchón, C. (2014). Factores explicativos del rendimiento en educación primaria: un análisis a partir de TIMSS 2011. *Estudios Sobre Educación*, 27, 9-35
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M. y Sáinz, M. (2012). Social and Emotional Intelligence in Childhood and Adolescence: Spanish Validation of a Measurement Instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-338 <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.2814>
- Filella, G., Pérez, N., Agulló, M. J. y Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios Sobre Educación*, 26, 125-147.
- Gismero E. (2000). *EHS, Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gorostiaga, A. y Balluerka, N. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364, 12-38.
- Herrera, F. (2000). La inmigración extranjera no comunitaria y la convivencia en contextos concretos: el caso de Ceuta. En Instituto de Estudios Ceutíes, *Monografía de los cursos de Verano de la Universidad de Granada en Ceuta* (12ª ed., pp. 357-359). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes-Universidad de Granada.
- Matesanz, A. (2006). Datos para la adaptación castellana de la Escala de Temores (FSS). *Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 144, 521-551.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2009). *Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso*. Madrid: TEA Ediciones.
- Méndez, F.X., Inglés, C.J., Hidalgo, M.D., García-Fernández, J.M., & Quiles, M.J. (2003). Los miedos en la infancia y la adolescencia: un estudio descriptivo. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(13), 150-163. Recuperado de 2010 en <http://reme.uji.es>
- Mestre, J. M., Guil, R., Martínez–Cabañas, F., Larrán, C. & González, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 37-54. Recuperado de web: <http://www.aufop.com>
- Pérez, N. y Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la Inteligencia Emocional y el Cociente Intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (R.E.M.E.)*, 9(22) 1-27.
- Pulido, F. y Herrera, F. (2015). Miedo e inteligencia emocional en el contexto pluricultural de Ceuta. *Anuario de Psicología*, 45(2), 249-263.

SPSS Inc. Released 2011. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0.
Armonk, NY: IBM Corp.

BRECHA DIGITAL: IMPACTO EN EL DESARROLLO SOCIAL Y PERSONAL. FACTORES ASOCIADOS

Cañón Rodríguez, Ruth

Grande de Prado, Mario

Cantón Mayo, Isabel

Universidad de León

RESUMEN

El presente ensayo teórico revisa el concepto de la brecha digital, empezando por la relación entre el desarrollo y la tecnología, incluyendo el papel que juega a nivel internacional la educación en este complejo mosaico. Posteriormente, definimos la competencia digital y la brecha digital, para centrarnos en aquellos aspectos que pueden influir en su aparición. Entendiendo la brecha digital como fruto de la falta de acceso o de competencia en el uso de la tecnología digital, los factores que aparecen asociados son principalmente de tipo socioeconómico. De entre ellos destacamos el género, edad y el uso de los videojuegos.

PALABRAS CLAVE

Brecha digital - competencia digital – TIC - Formación del profesorado - sociedad digital.

ABSTRACT

This theoretical essay reviews the concept of the digital divide, starting with the relationship between development and Technology, including the role of Education in this complex and international mosaic. Later, we define digital literacy and the digital divide, to focus on those aspects that can influence their appearance. Understanding the digital divide as a result of lack of access or proficiency in the use of digital technology, the factors associated are mainly socioeconomic. Among these we can find gender, age and use of video games.

KEYWORDS

Digital divide - digital literacy – ICT - teacher training - digital society.

1. INTRODUCCION

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son un eje básico en la sociedad actual (Castells, 2001; Vivancos, 2013; 2014). Influyen enormemente en una economía globalizada en la que horarios, espacios y comunicaciones se modifican gracias a estos avances (Cantón y Baelo, 2009). Otro aspecto relevante lo constituyen las posibilidades que brindan las TIC en la actualización de la formación, dado que los cambios vertiginosos de nuestra sociedad dejan obsoleta la capacitación inicial recibida en las instancias educativas (Cabero y Barroso, 2013; 2015). Su carencia debe ser objeto de estudio e interés tanto para el desarrollo personal como social.

Para ello vamos a iniciar el análisis sobre la brecha digital, con una perspectiva amplia sobre su repercusión social para después considerar los aspectos asociados a su aparición.

2. TECNOLOGIA Y DESARROLLO SOCIECONOMICO

Una de las áreas más interesantes en el estudio de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) se centra en la relación entre la tecnología y el desarrollo. Este interés se apoya especialmente en el estudio de las economías de países como Estados Unidos y Singapur durante la década de los noventa, cuyo avance se debe en gran medida al crecimiento de la industria de las TIC (DeLong y Summers, 1991; Dewan y Kramer, 1998; Rahim, y Pennings, 1987), y que nos permite subrayar que la información ejerce una poderosa influencia en la productividad (Gates, 1999; Alstyne y Bulkley, 2006). En este sentido, Brynjolfsson (2011) resalta el papel que las TIC ejercen al cambiar las reglas del juego socioeconómico en EEUU y Europa. Y no podemos obviar a China, que parece escalar las cumbres de la economía mundial a pasos agigantados y cuya evolución se debe en gran parte al desarrollo tecnológico que ha experimentado en las últimas tres décadas (Lee, Xiang y Kim, 2011). Evidentemente sería excesivamente reduccionista considerar que los progresos económicos se deben exclusivamente a la tecnología, pero su vinculación es innegable. Dewan y Kraemer (1998) en un estudio sobre las TIC y el desarrollo económico, encuentran que existe en muchos casos, y señalan cuatro variables fundamentales que condicionan el efecto económico de las TIC:

- los factores ambientales
- la política industrial
- la estructura industrial
- la difusión de las TIC

3. TECNOLOGIA, EDUCACION Y DESARROLLO

Entre las variables citadas existen sinergias, que se pueden apreciar con claridad en las potencias industriales, al igual que la relación entre el desarrollo de

un país y su nivel educativo es evidente. No en vano, la educación ayuda a edificar la sociedad del futuro, tanto en sus valores como en las competencias profesionales. La sociedad espera beneficiarse de las labores educativas (Díaz y Alemán, 2011), tanto a nivel social como económico. La educación es una inversión en capital humano, que desde un punto de vista económico debe reportar beneficios y que desde el punto de vista social debe ayudar a formar mejores ciudadanos, y por ende una mejor sociedad. Desde ambas perspectivas la mejora de la competencia digital se convierte en un objetivo deseable, dado que la tecnología incentiva la economía y promueve la participación social.

Rojas (2013), señala que deberíamos reflexionar sobre la calidad de la educación y sus consecuencias en el desarrollo económico. Considerando (ver Figura 1) que las Universidades con peor ranking correlacionan con bastante exactitud con los países europeos más duramente golpeados por la crisis económica actual (los países de Europa del Sur: España, Italia, Portugal y Grecia), podríamos interpretar que la estructura económica de dichos países se ve fuertemente influida por la carencia generalizada de un estrato universitario fuerte.

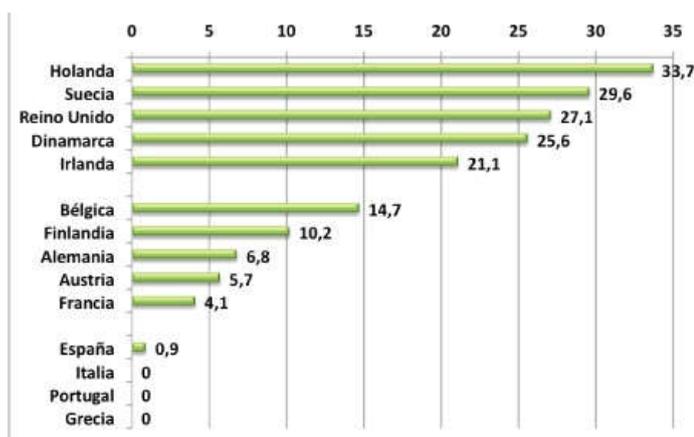


Figura 1. Ranking de Universidades Europeas. World University Ranking, 2011-2012

Si nos centramos en los datos relativos a patentes internacionales relevantes (patentes triádicas) parece todavía más evidente, puesto que los últimos países europeos, tal como se observa en la Figura 2, son aquellos más duramente golpeados por la crisis y con menos universidades prestigiosas en relación número de habitantes.

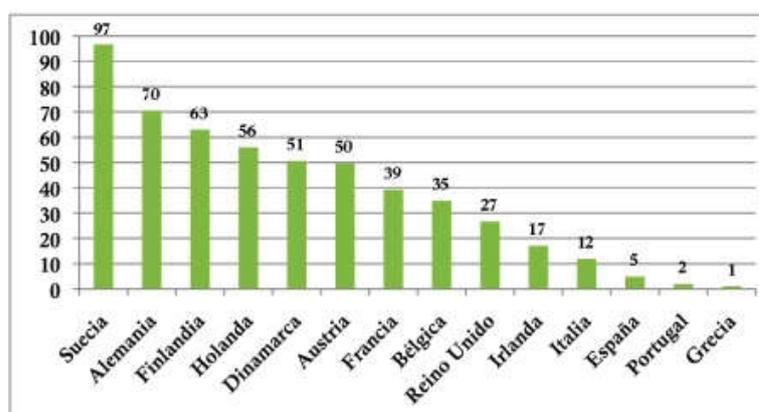


Figura 2. Patentes triádicas por millón de habitantes (OMPI, 2009)

La ONU propuso como uno de los Objetivos del Milenio la Educación Universal en 2015, y aunque es cierto que se observan avances, en muchos países pobres tienen serias dificultades, especialmente en el Sur de Asia y en el África Subsahariana (ONU, 2015). Siendo conscientes del papel que juegan las TIC en el desarrollo y su papel en la educación, para que puedan estar al servicio de la sociedad y la cultura, los diferentes estados deben dotarse de una infraestructura tecnológica, acompañada de políticas apropiadas. La brecha digital no se anula adquiriendo ordenadores y conectándolos a la red, sino que debe ser la culminación de un proceso global, fruto de la educación (Serrano y Martínez, 2015).

Respecto a los países del Sur, en proceso de vertiginoso desarrollo TIC, pero todavía muy lejos de los países del Norte (Serrano y Martínez, 2015), debemos comprender que el mayor determinante para el desarrollo de la sociedad es el conocimiento y el desarrollo científico y tecnológico (Cantón y Ferrero, 2014). Para ilustrar los avances de estos países, podemos observar los resultados obtenidos por la UIT (Unión Internacional de Comunicaciones) en 2009. El análisis se basa en el Índice del Desarrollo de las TIC (IDT), que representa el nivel TIC en 154 países del mundo y compara los progresos entre 2002 y 2007 en la reducción de la brecha digital. Y podemos comprobar que los países ricos tienen un mayor crecimiento a pesar de observarse un aumento en todas las naciones.

Como se puede observar, cualquier Estado que pretenda desarrollarse a medio y largo plazo debe invertir en TIC y en Educación; y que las inversiones y cambios educativos se deben realizar desde una perspectiva temporal alejada de los vaivenes electorales que suceden cada cuatro años. Para evitar la brecha digital, entre países y dentro de la población de cada nación, es vital la apuesta firme y decidida tanto en educación como en investigación (De Pablos, 2007, 2015), para que orienten el desarrollo de tecnologías hacia la satisfacción de las necesidades del ser humano y la sociedad, impulsando la gestión del conocimiento (Cantón y Ferrero, 2014).

4. LA TECNOLOGIA Y LOS CAMBIOS SOCIALES SOCIAL

Reflexionando sobre lo que ha impulsado al ser humano al desarrollo tecnológico, comprobamos que inicialmente era la supervivencia. De hecho, varios historiadores señalan el renacimiento como el momento en el que se deja de temer a la naturaleza para intentar dominarla (Kranzberg y Pursell, 1981; Derry y Williams, 1986) mediante el método científico. Siglos después la Tecnología cambió bruscamente la sociedad durante Revolución Industrial (con la máquina de vapor y posteriormente con el uso del petróleo), para llegar a nuestros días, en la Ultra modernidad, dotando a la sociedad de una serie de características:

- Relativismo en las ciencias sociales (Vattimo y Rovatti, 1988)
- Globalización, vinculada al desarrollo tecnológico (Vidal-Beneyto, 1998; Majó y Marques, 2002 o Cabero y Barroso, 2013; 2015).
- Flexibilidad del mundo económico-laboral (Majó y Marques, 2002).
- Dinamismo: el tiempo, es oro (Giddens, 1993)
- Reorganización laboral: una auténtica revolución (Ortiz, 1997; De la Torre y Conde, 1998).
- Comprensión del tiempo, todo sucede muy rápido, lo que para Bautista (2010) genera pérdida de experiencias y mayor manipulación, convirtiendo en míticos a los medios de comunicación (Pablos, 2007). Estamos en un tiempo caracterizado por cambios vertiginosos (Aguaded y Cabero, 2014), un ritmo trepidante del desarrollo tecnológico que supera la toma de conciencia y formación de espíritu crítico (Aguaded y Pérez, 2012).

Por lo tanto, la Tecnología cambia la manera de producir y es lógico considerar que las investigaciones que innovan en producción tengan una intencionalidad. La respuesta más sencilla es que la intención es reducir esfuerzos, pero como dice Ortega y Gasset (1982) ¿Qué se hace con ese esfuerzo ahorrado? ¿Quién toma las decisiones? ¿Qué valores subyacen? ¿El desarrollo tecnológico solo existe en una dirección predeterminada? Aceptamos los avances tecnológicos como si estuviésemos recorriendo un camino, el único posible. Se acepta por tanto el imperativo o determinismo tecnológico sin análisis crítico alguno (Majó y Marques, 2002). Las creencias y valores influyen en el desarrollo tecnológico (Pablos, 2007), en aspectos tan evidentes como en que debemos emplear nuestro tiempo de ocio. Bautista (2010) y Majó y Marques (2002), subrayan la existencia y consolidación en la sociedad del determinismo tecnológico, la Tecnología como causa del progreso y la neutralidad de la Tecnología, etc....

Por otra parte Internet puede fomentar diversidad cultural. Si bien es cierto que las herramientas dependen de quienes las usen, también es cierto que potencian unos determinados comportamientos. Esto puede adquirir un carácter grave y preocupante, dejando nuestro desarrollo en manos de criterios tecnológicos y económicos (Sábato, 1999).

Estos avances tecnológicos, como señalan varios autores (Left, 1986; George, 1990 y Roitman 1998; Pablos, 2007; Bautista; 2010), no deben aumentar las diferencias sociales, teniendo presente que la Tecnología no sólo refleja los artefactos y su uso, si no el camino y la intención que nos lleva a su génesis (Pablos, 2007) y pueden constatarse experiencias que emplean las TIC como impulsoras de la igualdad (Coleman y Baker, 2006).

5. BRECHA DIGITAL

Al hablar de Brecha Digital, no podemos obviar otro concepto íntimamente relacionado: la Competencia Digital.

El término competencia, es ambiguo y confuso (Carreras y Perrenoud, 2005), y aparece ligado al campo laboral para posteriormente introducirse en el ámbito académico. Es un término que podemos definir de manera sintética, basándonos en Zabalza y Arnau (2008), como la integración de conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes o valores, en un contexto determinado y asociados a la ejecución; no solamente importa la adquisición sino la utilización, y la habilidad para responder a situaciones problemáticas.

Por su parte, la competencia digital es la capacidad para usar las TIC eficazmente, en los ámbitos laboral, educativo, ocio y de la participación ciudadana (Ferrari, 2013; INTEF, 2014). Como contra partida, podemos entender que la brecha digital consiste en las carencias para usar las TIC eficazmente. Este concepto se suele denominar “la segunda brecha digital” y se caracteriza por esa falta de competencia, frente a la “primera brecha digital”, relacionada con el acceso físico a las TIC (Castaño, 2008).

Desde 1997, se ha hecho referencia con mayor frecuencia a un nuevo analfabetismo, el digital, existiendo sectores de la sociedad que son capaces de sacar partido a las TIC y otros incapaces de usarlos. Esta fractura social puede ser tan importante como la originada por el analfabetismo tradicional (Gilster, 1997), y posee una gran relevancia en la sociedad actual:

“la imprenta estableció una fuerte separación entre las personas que sabían leer (...) lo mismo pasa en la actualidad con la telemática, multimedia y todas las tecnologías digitales, que se están convirtiendo en el elemento básico de distribución y acceso a la información, de forma que las personas que no sean capaces de utilizarlas se van a ver claramente marginadas” (Cabero y Llorente, 2006:8).

La existencia de cualquier brecha digital se transforma en una gran preocupación tanto para los gobiernos como para la sociedad (Castaño, 2008; Baelo, 2008; Aguaded, Marín-Gutiérrez y Díaz-Parejo, 2015). Prueba de esta preocupación política la observamos en que la concepción anglosajona de la brecha digital, “digital divide”, comienza a ser utilizada en EEUU durante la presidencia Clinton a raíz de las *“desigualdades sociales que comienzan a surgir a medida que se desarrolla el uso de los ordenadores y de Internet”* (Ballester, 2002: 69).

La autoría del término realmente no resulta clara, aunque suele atribuirse a Moores o a Moriset (Hoffman, Novak y Schlosser, 2001), para referirse a la fractura que podía originarse en los EEUU entre los “conectados” y “no conectados” si no superaban mediante inversiones y ayudas públicas en infraestructuras y educación las diferencias que existían entre territorios, razas, etnias, clases y géneros.

Teniendo en cuenta lo anterior, la brecha digital se puede entender como la diferencia en aspectos básicos para la vida cotidiana que supone una desigualdad de oportunidades en el acceso a la información, el conocimiento y la educación (Serrano y Martínez, 2015). La falta de acceso a las TIC o su pobre uso provoca un efecto de exclusión, de privación de la posibilidad de progreso social, económico y humano que en potencia ofrecen las TIC (Rogers, 2003).

Además, no hay ninguna duda de que una persona considerada libre en la sociedad del conocimiento, *“requiere estar capacitado para saber codificar y decodificar los mensajes que se generan por los múltiples medios de comunicación y tecnologías que en ella se movilizan, y evitar de esta forma la manipulación, el cautiverio, que originan”*, según Cabero y Llorente (2006:8). De esta forma, el manejo de la información se convierte en un aspecto clave para los nuevos ciudadanos y coloca la competencia digital como una dimensión básica en las sociedades actuales y futuras (Ferrari, 2013).

Gutiérrez (2003: 25-26), por su parte considera que la brecha digital “ se concibe hoy día como una barrera al desarrollo personal y social, y como una divisoria social de la misma importancia que la economía.” En este sentido se ha denunciado que el inicial componente de diferenciación tecnológica presente en la brecha digital ha pasado a convertirse en un componente cognitivo, conformando de esta forma una brecha social que provoca la separación, la marginación y exclusión económica, social y personal no sólo de países, sino también de comunidades, culturas, género, idiomas, etc. (Rogers, 2001; Cabero, 2004; Korup y Szydlik, 2005; Cabrera, Rubio y Fernández, 2006; Castaño, 2008).

Las TIC se presentan como un elemento generador de múltiples posibilidades socioeconómicas, con capacidad para reducir desigualdades sociales (Aguaded, Marín-Gutiérrez y Díaz-Parejo, 2015; Peral, Arenas y Villarejo, 2015); pero también se constituyen como potenciales herramientas de exclusión social (Adell, 1998; Negroponte, 1999; Area Moreira, 2001; Prensky, 2001, 2011; Brynin (2004); Castaño, 2008; Forestello y Aarónica, 2013; Colombo, Aroldi y Carlo, 2015). Sólo desde una adecuada competencia podemos plantearnos una ciudadanía plena (Cabero y Barroso, 2013; 2015).

En este sentido, la escuela debe luchar contra el riesgo de exclusión generado por las TIC, aprovechando precisamente las bondades que éstas poseen. Para ello, en los currículos educativos se debe fomentar la alfabetización digital del alumnado, evitando de esta forma las exclusiones, ya no sólo tecnológicas, sino también sociales que pueden derivarse.

Esta nueva sociedad de la información y el conocimiento requiere de nuevas competencias y para lograrlo hay que llevar a cabo una acción similar a la

alfabetización tradicional, una alfabetización digital. A pesar de ello, es fácil comprender también la existencia de factores influyen en el desarrollo de la Competencia Digital y favorecen la brecha digital.

6. FACTORES ASOCIADOS A LA BRECHA DIGITAL

Teniendo en cuenta que la brecha digital, se puede entender como la carencia de competencia digital, es necesario conocer cuáles son las cuestiones vinculadas con esa falta de habilidad, y que engloban varios factores, incluidos los actitudinales:

“La existencia de las barreras motivacionales y de destrezas computacionales e informáticas nos apuntan a la brecha como un problema con múltiples factores.

Se trata de un fenómeno dinámico, que evoluciona junto al grupo social donde existe y que es mucho más complejo que tener o no tener acceso a la tecnología o la diferencia entre un usuario de Internet y un no usuario. Sus características dependerán del momento en la adopción de una tecnología, sea éste la adaptación temprana, el despegue o la saturación de una determinada TIC” (Fernández Molina, 2005: 80).

De esta aportación se desprende que existen múltiples variables en base al grupo social, más allá del mero acceso físico a la Tecnología, lo que incide en la evolución de la brecha digital, inicialmente en el acceso, posteriormente en el uso, y finalmente en la calidad del uso, tal como señalan Molnar (2003) y Norman (2000), (citados en Fernández Molina, 2005).

Serrano y Martínez (2015), citan algunos estudios sobre los factores asociados a la brecha digital, entre los que destacan los socioeconómicos, siendo conveniente tener en cuenta que estamos ante un fenómeno multidimensional (Fernández Molina, 2005), en el que varios factores pueden solaparse, afectando al acceso y al uso de las TIC:

- Raza (digital apartheid) ¹
- Ingresos. Autores como Carracedo (2004) señalan el impacto beneficioso de licencias abiertas, al facilitar el acceso a nuevos productos para lograr disminuir la brecha digital.
- Localización geográfica
- Educación, como pieza fundamental en el uso de la información y su transformación en conocimiento (Van Welsum y Montaigner, 2007)
- Edad. Los más jóvenes se adaptan (y adoptan) velozmente los avances tecnológicos mientras las generaciones de mayor edad parecen encontrarse con dificultades para asimilar los rápidos cambios que se suceden (Prensky, 2001; 2011; Castaño, 2008; Agudo, Pascual y Fombona, 2012; Colombo et al, 2015; Koh y Chai, 2014; Roig, Mengual y Quinto, 2015, Colombo, Aroldi y Carlo, 2015). Aun así, esto no significa que los más

jóvenes sean competentes digitalmente en todos los aspectos (Aguaded y Sánchez, 2013).

- Sexo. En número importante de investigaciones aparecen diferencias entre la competencia digital de hombres y mujeres, pareciendo que estas últimas tienen más dificultades (Brynin, 2004; Castaño, 2008; Fernández, Cebreiro, y Fernández, 2009; Erdogan y Sahin, 2010; Burnett, 2011 Roig y Pascual, 2012; Pérez y Vilches, 2012; Duncan-Howell, 2012; Chen, Zhou, Tan y Wong, 2013; Cabezas, Casillas y Pinto, 2014; Rokenes y Krumsvik, 2014). Algunos estudios indican usos diferentes de las TIC, por ejemplo más centrados en el caso de las mujeres en las redes sociales, y más vinculados a los videojuegos en el caso de los varones (Díez 2004; 2014; Roig, Mengual y Quinto, 2015).
- Debilidad Física

Desde una perspectiva más amplia, Korup y Szydlik (2005) nos hablan de tres tipos de factores asociados a la brecha digital:

- el capital humano, en cuanto a nivel, tipos de estudio y puesto de trabajo;
- el contexto familiar, respecto a la renta y composición/estructura familiar;
- el contexto social, en función del género, edad/generación, bagaje cultural y lugar de residencia.

En base a los aspectos asociados a la brecha digital, las consecuencias de la misma aumentan las diferencias ya existentes entre países y grupos sociales. Pueden provocar dificultades en el acceso al mundo laboral de los analfabetos digitales (Gros, 2004). Esto ha provocado que se pongan en marcha algunos planes gubernamentales (como el Avanza o Red XXI) que existen para limitar esa brecha.

Pero no solamente nos podemos centrar en los aspectos sociales a la hora de hablar de brecha digital, porque a nivel cultural, económico o generacional también se produce. De hecho, si analizamos el acceso a internet, el término “división digital” es utilizado y definido como el resultado de sus diferencias en el uso y disponibilidad de la infraestructura de comunicación, el desarrollo tecnológico.

Según Gourova, Ducatel, Gavigan, Scapolo y Di Pietrogia (2001), hay que tener en cuenta aspectos como la penetración en Internet, el uso en instituciones públicas y privadas, acceso en los hogares, etc., apareciendo entonces varias brechas a nivel social, cultural y generacional. Tampoco podemos obviar el hecho de que la mayor parte de los informes sobre brecha digital tienen un claro sesgo economicista (Gourova, Ducatel, Gavigan, Scapolo y Di Pietrogia, 2001). La mayoría de los indicadores económicos muestran que lo básico inicialmente es conseguir la conectividad y en ese sentido, un papel importante en el acceso lo tienen los cibercafés que permiten un acceso barato a la red, etc.

Pero Internet no garantiza automáticamente un progreso social y una mejora educativa. El acceso a una educación de calidad y la democratización de

las TIC son la garantía más segura para luchar contra la fractura entre países y colectivos. En ese sentido frente a la brecha digital, existe a nivel supranacional una demanda de actuaciones educativas (Gros, 2004; UNESCO, 2005; Ferrari, 2013; INTEF, 2014), es decir, una creciente preocupación mundial por la brecha digital.

Para Castells (2001) cerrar la brecha digital se trata fundamentalmente de desarrollar la capacidad de saber dónde está la información, buscarla, procesarla, transformarla en conocimiento específico para lo que se quiere hacer. Pero esa capacidad de aprender a aprender, de saber qué hacer con lo que se aprende, es socialmente desigual y está ligada al origen social, al origen familiar, al nivel cultural y al nivel educativo.

Y es ahí donde surge un hándicap para desarrollar la competencia digital. Por ejemplo, si nos centramos en el caso de las minorías étnicas comprobamos que éstas tienen serios problemas ya que el tipo de contenidos o el idioma en el que se encuentran publicados es un gran obstáculo, tal como se recoge en diversos estudios de la Fundación Benton.¹

Otro de los factores que inciden en la brecha digital, es la diferencia entre generaciones. Una brecha generacional en la que nos encontramos con unos jóvenes más competentes en el uso de nuevas tecnologías, y unos adultos inseguros ante esa situación (Agudo, Pascual y Fombona, 2012; Prensky, 2001; 2011; Colombo et al, 2015). Una situación, en la que la escuela y el mundo adulto ya no son depositarios del saber, o al menos no del saber socialmente relevante, alfabetizando la lectoescritura pero no otras variantes. Estamos ante una situación producida por la aparición de la imprenta, que provocó la demanda y la necesidad de leer y escribir a la población mayoritaria (Gros, 2004). Las nuevas generaciones, se muestran mucho más competentes que sus mayores, debido a su facilidad para asimilar estos cambios; aun así presentan lagunas en algunos aspectos (Aguaded y Sánchez, 2013). Es una situación insólita, en la que parece que la edad óptima para mostrarse plenamente integrado en las sociedades del siglo XXI se reduce significativamente, y donde las personas mayores utilizan la Tecnología en menor grado que el resto de la población, de modo que van quedando rezagados y hasta pueden llegar a quedar excluidos (Agudo, Pascual y Fombona, 2012).

En el terreno educativo, según un estudio realizado por Roig, Mengual y Quinto (2015), los profesores de mayor edad parecen poseer menos competencias tecnológicas. En contrapartida, los cerebros de los jóvenes *“experimentan cambios que los convierten en diferentes a los nuestros.”* (Prensky, 2001:5). Es decir, son nativos digitales caracterizados por:

“Querer recibir la información de forma ágil e inmediata. Se sienten atraídos por multitareas y procesos paralelos. Prefieren los gráficos a los

¹ Consultado el 12 de marzo de 2016 en www.benton.org

textos. Se inclinan por los accesos al azar (desde hipertextos). Funcionan mejor y rinden más cuando trabajan en Red. Tienen la conciencia de que van progresando, lo cual les reporta satisfacción y recompensa inmediatas. Prefieren instruirse de forma lúdica a embarcarse en el rigor del trabajo tradicional.” (Prensky, 2001: 2).

Otro de los aspectos o factores asociados a la brecha digital es el género (Fernández, Cebreiro, y Fernández, 2009; Burnett, 2011 Roig y Pascual, 2012; Pérez y Vilches, 2012; Duncan-Howell, 2012; Chen, Zhou, Tan y Wong, 2013; Cabezas, Casillas y Pinto, 2014; Rokenes y Krumsvik, 2014)

De hecho, las grandes diferencias son que las mujeres parecen ser menos competentes tanto en las TIC en general, como en el acceso y uso de Internet (Castaño, 2008), lo cual incluye a las docentes (Erdogan y Sahin, 2010; Roig, Mengual y Quinto, 2015). Sin embargo en un estudio reciente (Aguaded, Marín-Gutiérrez y Díaz-Parejo, 2015) no aparecen diferencias asociadas al sexo en los alumnos de Secundaria andaluces.

Otro factor, en el que se observa diferencia en cuanto al sexo es el uso de los videojuegos, considerados por diversos autores como útiles y potenciales respecto a la alfabetización digital (Squire y Jenkis, 2002; Gros, 2002; 2004; 2006; 2008; Pérez y Ortega, 2011; Martínez García, 2014), aumentando su motivación y ahondando en sus capacidades comunicativas, creativas y lúdicas (Cebrián, 2013) son mayoritariamente utilizados por el género masculino (Díez 2004; 2014). A pesar de ello, en educación, debemos ser prudentes en el establecimiento de causalidad (McMillan y Schumacher, 2005), y tener en cuenta que los mitos y miedos a los videojuegos no parecen justificados (Gros, 2001, Arriola, 2005; Camas y Almazán, 2006), lo que no significa ignorar la presencia de estereotipos y valores negativos (Ortega y Fuentes, 2009; Díez, 2014;).

Aun así, debemos partir de la premisa básica de que los niños y jóvenes de la generación digital no son ni mejores ni peores por el hecho de utilizar videojuegos, participar en chats o usar teléfonos móviles; el elemento clave es la Educación que les proporcionemos (Gros, 2008).

El movimiento de gamificación, entendido como el uso del juego, o mejor dicho de varias características del juego, dentro de las actividades educativas, (Fernández Solo, 2015) y sus consideraciones neurológicas, así como varios autores (Gros, 2002; 2004; 2006; 2008; Pérez y Ortega, 2011; Graham, Borup y Smith, 2012; Kim, Kim, Lee y De-Meester, 2013; Roig, Mengual y Quinto, 2015) que sugieren el uso de videojuegos para facilitar la integración positiva y eficaz de las TIC en el aula. También resulta interesante señalar que algunos estudios indican que los intereses en el ámbito del ocio (incluyendo obviamente los videojuegos) presentan un variaciones relacionadas con el género (Martínez, 2014).

Como observamos, el sesgo que existe en relación a la TIC y el sexo es un fenómeno que puede vincularse a varios aspectos y requiere una visión de conjunto de la compleja realidad en la que nos encontramos. Es por tanto un

fenómeno que requiere un análisis multidisciplinar que pondere las interacciones entre diferentes elementos.

7. CONCLUSIONES

La competencia digital hace referencia al uso habilidoso, crítico y creativo de las TIC para alcanzar metas relacionadas con el entorno laboral, el aprendizaje, el ocio y la inclusión y/o participación en la sociedad (Ferrari, 2013). Este término se encuentra muy ligado con el de brecha digital, que se emplea para referirse a la carencia de esta competencia digital y que en consecuencia hace que las TIC pueden aumentar o crear la exclusión social de diversos colectivos (Adell, 1998; Negropte, 1999; Area Moreira, 2001; Prensky, 2001, 2011; Brynin, 2004; Castaño, 2008; Forestello y Aarónica, 2013).

Los factores que parecen influir en esta brecha, que afecta al desarrollo social y personal pueden ser de diferente índole, pero destacan aquellos que pueden generar nuevas divisiones sociales o profundizar en las ya existentes, como el género (Brynin, 2004; Castaño, 2008) o la edad (Prensky, 2001; 2011; Colombo, Aroldi y Carlo, 2015). Otro factor nos puede ayudar a considerar como reducir esa brecha es el uso de videojuegos (Gros, 2002; 2004; 2006; 2008; Roig, Mengual y Quinto, 2015).

Llama la atención la tendencia a la reducción de la brecha digital el incremento de los mayores en el ecosistema digital en España (Fundación Telefónica, informe de 2015) con lo que la brecha asociada a la edad iría descendiendo. También señalamos la existencia de un 'plan nacional' para eliminar la brecha digital en España reduciendo las tarifas de Internet e incrementando la formación para acceder al mercado del trabajo (Serrano y Martínez, 2015).

Dicha brecha supone tanto un problema a nivel macroeconómico como dentro de la propia sociedad de cada nación, limitando el desarrollo socioeconómico de los países y el desarrollo personal de sus ciudadanos en muy diferentes ámbitos. Por ello debe ser un aspecto prioritario en la intervención gubernamental y educativa, tanto a nivel nacional como dentro de cada aula en la que los futuros ciudadanos reciben la formación para poder participar libre y plenamente en nuestro entorno social.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. (1998). Redes y educación en Pablos Pons de, J. y Jiménez Segura, J. (1998) (Coords), *Nuevas tecnologías. Comunicación audiovisual y educación*, p. 177-211. Barcelona: Cedecs Editorial.
- Aguaded, I., y Pérez-Rodríguez, M. A. (2012). Estrategias para la alfabetización mediática: competencias audiovisuales y ciudadanía en Andalucía. *New Approaches in Educational Research*, 1 (1), 25-30. doi: 10.7821/naer.1.1.22-26

- Aguaded Gómez, J. I., y Sánchez Carrero, J. (2013). El empoderamiento digital de niños y jóvenes a través de la producción audiovisual. *AdComunica*, (5), 175-196.
- Aguaded, I., y Cabero Almenara, J. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación didáctica con las tecnologías emergentes e interactivas. En *Educación* (pp. 67-83).
- Aguaded, I., Marín-Gutiérrez, I., y Díaz-Parejo, E. (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía (España). RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18 (2), 275-298. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.18.2.13407>
- Agudo Prado, S., Pascual Sevillana, M. Á., y Fombona Cadavieco, J. (2012). Usos de las herramientas digitales entre las personas mayores. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20(39), 193-201.
- Alstynne, M. W., y Bulkley, N. (2006). Por qué la información debería influir en la productividad. En *La sociedad red: una visión global* (191-225). Alianza Editorial.
- Baelo Álvarez, R. (2008). *Integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los centros de Educación Superior de Castilla y León*. Tesis. León: Universidad de León.
- Baelo, R. y Cantón, I. (2010). Las TIC en las universidades de Castilla y León. *Comunicar*, 35, 159-166
- Ballesteros, F. (2002). *La brecha digital. El riesgo de exclusión Información*. Madrid: Fundación Retevisión-Auna.
- Bautista, A. (2010) *Desarrollo Tecnológico y educación*. Editorial Fundamentos. Madrid.
- Brynin, M. (2006). "Gender, Technology and Jobs", *The British Journal of Sociology*, vol. 57, no. 3, 437-453.
- Brynjolfsson, E. (2011). *Wired for innovation: how information technology is reshaping the economy*. MIT Press Books, 1.
- Burnett, C. (2011). Preservice teachers' digital literacy practices: exploring contingency in identity and digital literacy in and out of educational contexts. *Language and Education*, 25 (5), 433 - 449. doi:10.1080/09500782.2011.584347
- Cabero Almenara, J. (2004). Formación del profesorado en TIC. El gran caballo de batalla. *Primeras Noticias: Comunicación y Pedagogía*, (195), 27-31.
- Cabero, J. y Llorente, M. C. (2006). *La rosa de los vientos. Dominios tecnológicos de las TIC por los estudiantes*. Sevilla: GID.
- Cabero Almenara, J., y Barroso Osuna, J. (2013). La escuela en la sociedad de la información. La escuela 2.0. En J. Cabero Almenara, y J. Barroso Osuna, *Nuevos escenarios digitales* (21-36). Madrid: Pirámide.

- Cabero, J. y Barroso, J. (coords.) (2015). Nuevos retos en tecnología educativa. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cabezas, M., Casillas, S. y Pinto, A.M. (2014). Percepción de los alumnos de Educación Primaria de la Universidad de Salamanca sobre su competencia digital. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 48. Recuperado de: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec48/n48_Cabezas_Casillas_Pinto.html
- Cabrera, P., Rubio, M. J. y Fernández, Y. (2006). La contribución del tercer sector de acción social en la lucha contra la brecha digital y la exclusión en la sociedad de la información. En Casado Ortiz, R. (dir.). *Claves de la alfabetización digital*. Madrid: Ariel/Fundación Telefónica. 361-389. Recuperado de: <http://sociedaddelainformacion.telefonica.es/documentos/articulos/Claves%20de%20la%20alfabetizacion%20digital.pdf>
- Camas, M. y Almazán, M. (2006). Jóvenes y videojuegos. *Revista Comunicación y Pedagogía*. nº 216.
- Cantón Mayo, I., y Ferrero de Lucas, E. (2014). La gestión del conocimiento en estudiantes de magisterio. *Tendencias Pedagógicas nº 24*, 307-326
- Carracedo Gallardo, J. (2004). Seguridad en redes Telemáticas. Editorial McGraw-Hill.
- Carreras, J. y Perrenoud, P. (2005). El debat sobre les competències en l'ensenyament universitari. *Quaderns de Docència Universitària. Institut d'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona*. Recuperado de: <http://www.ub.edu/forum/Archivos/perrenoud.pdf>
- Castaño, C (2008). *La segunda brecha digital*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Castells, M (2001). *La dimensión cultural de Internet*. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.html>
- Chen, W., Zhou, X., Tan, A., y Wong, P. S. K. (2013). ICT experiences and competencies of pre- service teachers in the digital age. Recuperado de: <https://repository.nie.edu.sg/handle/10497/14995>
- Coleman, K. M., y Baker, W. E. (2006).Segregación racial y brecha digital en la región metropolitana de Detroit. En *La sociedad red: una visión global* (311-333). Alianza Editorial.
- Colombo, F. Aroldi, P y Carlo, S. (2015). Nuevos mayores, viejas brechas. En *Comunicar*, 45, 47-55
- De La Torre, A. y Conde, J. (1998). *El desafío del cambio tecnológico*. Tecnos. Madrid.
- DeLong, B y Summers, H. (1991). "Equipment investment and economic growth". *Quarterly Journal of Economics*.1991, vol. 106, N. 2, p 445-502.

- Derry, T.K. y Williams, T.I. (1986) *A short history of technology*. Cup Londres.
- Dewan, S y Kramemer, K. (1998). Information technology and productivity: evidence from country level data. *CRITO Working Paper*.
- Díaz Domínguez, T., y Alemán, P. A. (2011). La Educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(23).
- Díez Gutiérrez, E.J. (Dir.). (2004). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. Madrid: CIDE-Instituto de la Mujer.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2014). Video games and gender-based violence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132, 58-64.
- Erdogan, A., y Sahin, I. (2010). Relationship between Math Teacher Candidates' Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) and Achievement Levels. *Procedia-Social Behavioral Sciences*, 2, 2707-2711. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro. - 2010.03.400>
- Fernández Molina, F. J. (2005). Brecha e inclusión digital en Chile: los desafíos de una nueva alfabetización. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (24), 77-84
- Fernández Morante, C., Cebreiro López, B., y Fernández de la Iglesia, J. C. (2009). *Usos de las TIC y preparación de los estudiantes de ciencias de la educación para la sociedad del conocimiento (EDU-CTE)*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Fernández Solo de Zaldívar, I. (2015). Juego serio: gamificación y aprendizaje. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, (281), 43-48.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf>
- Forestello, R., y Arónica, S. (2013). 05 Evolución de la plataforma educativa en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, (7), pp-45 Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu./images/stories/disc2015.pdf>
- Fundación Telefónica (2015). *Informe Sociedad de la Información en España 2015*. Recuperado de http://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/sociedad-de-la-informacion/informe-sie-espana-2015/
- Gates, B. (1999). Business@ the speed of thought. En *Business Strategy Review*, 10 (2), 11-18.
- George, S. (1990). *La trampa de la deuda. Tercer mundo y dependencia*. Iepala Editorial. Madrid
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid. Alianza Editorial.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*, Wiley and Computer Publishing.

- Gourova E., Ducatel K., Gavigan J., Scapolo F. y Di Pietrogia (2001). *Expert Panel on Technology, Knowledge and Learning*. Enlargement Futures Report Series 03/2, EUR 20118. Comisión Europea. IPTS. Sevilla, España, 2001.
- Graham, C.R., Borup, J., y Smith, N.B. (2012). Using TPACK as a Framework to Understand Teacher Candidates' Technology Integration Decisions. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28, 530- 546. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00472.x>
- Gros, B. (2002). Videojuegos y alfabetización digital En *Revista en Red ando*, 16 de Mayo 2002. Recuperado de: <http://enredando.com/cas/enredantes/enredantes160.html>
- Gros, B y Grup F. (2004). *Pantallas, juegos y alfabetización digital*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gros, B (2006). "Juegos digitales para comprender los sistemas complejos" en *Revista Comunicación y Pedagogía*, nº 216
- Gros, B (2008). *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital*. Barcelona: Gedisa
- INTEF (2014). *Marco Común de Competencia Digital Docente del Plan de Cultura Digital en la Escuela* (v.2). Madrid: MECD.
- Kim, C., Kim, M.K., Lee, C., Spector, J.M., y De-Meester, K. (2013). Teacher Beliefs and Technology Integration. *Teaching and Teacher Education*, 29, 76-85. DOI. <http://dx.doi.org/10.1016/j.t-ate.2012.08.005>
- Koh, J. H. L., y Chai, C.S. (2014). Teacher Clusters and their Perceptions of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Development through ICT Lesson Design. *Computers y Education*, 70, 22-232. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.com-pedu.2013.08.017>
- Kranzberg, M. y Pursell, C.W. (Eds.) (1981). *Technology in Western Civilisation*. 2 vol. Oxford University Press. Nueva York.
- Korupp, S. y Szydlík, M. (2005) "Causes and Trends of the Digital Divide". En *European Sociological Review*, vol. 21, no. 4, 409-422.
- Lee, S., Xiang, J. Y., y Kim, J. K. (2011). Information technology and productivity: Empirical evidence from the Chinese electronics industry. *Information & Management*, 48(2), 79-87.
- Left, E. (1986). *Ecología y capital: racionalidad medio ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable*. México: Siglo XXI.
- Majó, J.y Marques, P. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: Cisspraxis
- Martínez, C. (2014). La búsqueda de nuevos valores, referentes y modelos en un mundo líquido: el refugio de la cultura "friki" en España. Tesis doctoral (inédita). Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://summa.upsa.es/details.vm?q=parent:0000007780&lang=es&s=5>

- Mcmillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Negroponete, N. P. (1999). La civilización digital. En *Gestión*, 4(1), 117-121.
- ONU (2015). Objetivos de desarrollo del milenio. Recuperado de: <http://www.un.org/es/millenniumgoals/education.shtml>
- Ortega Carrillo, J. A. y Fuentes Esparrell, J. A. (2009). Los videojuegos violentos y su incidencia en la educación en valores: los centros educativos como agencias de cultura de paz. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (27), 119-146.
- Ortega y Gasset, J. (1982). Meditación de la técnica y otros ensayos sobre ciencia y filosofía. Madrid. *Revista de Occidente en Alianza Editorial* (Edición original, 1936)
- Ortiz, F. (1997). *El teletrabajo. Una nueva sociedad en la era de la tecnología*. Madrid: McGraw Hill.
- Pablos Pons, J. de (2007). Algunas reflexiones sobre las tecnologías digitales y su impacto a diferentes niveles sociales y educativos. *Comunidades virtuais de aprendizagem e identidades no ensino superior*, 31.
- Pablos Pons, J. de (Coord.) (2015). Los centros educativos ante el desafío de las tecnologías digitales. Madrid: La Muralla.
- Peral Peral, B., Arenas Gaitán, J., y Villarejo Ramos, Á. F. (2015). De la brecha digital a la brecha psico-digital: Mayores y redes sociales. En *Comunicar*, 45. 57-74 DOI: 10.3916/C45-2015-06
- Pérez García, Á. y Ortega Carrillo, J. A. (2011). El Potencial Didáctico de los Videojuegos: "The Movies" un Videojuego que Fomenta la Creatividad Audiovisual. *Etic@ net*, 9(10), 2.
- Pérez Fernández, F., y Vílchez López, J. E. (2012). El uso de los videojuegos y redes sociales como predictores de la integración curricular de las TIC en estudiantes de Magisterio. *Sphera Pública*, (12), 199-215. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29729577013>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press, 9.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a Nativos Digitales*. Madrid: SM
- Rahim, S y Pennings, S. (1987). *Computerization and development in Southeast Asia, Asian mass communications*. Singapore: Research and Information.
- Rogers, E.M. (2001). "The Digital Divide", en *Convergence*, vol. 7, no. 4, 96-111.
- Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of Innovations*. New York: The Free Press.
- Roig Vila, R. y Pascual Luna, A. M. (2012). Las competencias digitales de los futuros docentes. Un análisis con estudiantes de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Alicante. *@tic. Revista d'innovació educativa*.

- (nº 9). Recuperado de:
<http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/25885/1/1473.pdf>
- Roig Villa, R., Mengual Andrés, S. y Quinto Medrano, P. (2015). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares del profesorado de Primaria. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 23(45). Recuperado de:
<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detallesynumero=45yarticulo=45-2015-16>
- Roitman, M. (1998) *Las razones de la democracia*. Madrid: Sequitur.
- Rojas, M. (2013). *Crisis europea y el modelo del Estado de bienestar: Lecciones de un modelo a evitar*. Recuperado de: <http://www.elcato.org/crisis-europea-y-el-modelo-del-estado-de-bienestar-lecciones-de-un-modelo-evitar>.
- Rokenes, F., y Krumsvik, R. J. (2014). Development of Student Teachers' Digital Competence in Teacher Education - A Literature Review. *Nordic Journal of Digital Literacy*, n. 04, 250-280. Recuperado de:
http://www.idunn.no/dk/2014/04/development_of_student_teachers_digital_competence_in_teach
- Sabato, E. (1999) *Antes del fin*. Barcelona: Seix Barral.
- Serrano A. y Martínez, E. (2015). *La Brecha Digital: Mitos y Realidades*. México: UABC. Recuperado de: <http://www.labrechadigital.org>
- Squire, K.D. y Jenkins, H. (2002). *The Art of Contested Spaces*. In Ed. Game On! London: Barbican.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Colección Obras de referencia de la UNESCO. Paris, Francia: UNESCO. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- Van Welsum, D. y Montaigner, P. (2007). *ICTs and Gender, Working Party on the Information Economy*. Paris: OECD.
- Vattimo, G.P. y Rovatti, P.A. (1988). *El Pensamiento débil*. Cátedra. Madrid.
- Vidal-Beneyto, J. (1998). Mundialización y posmodernidad. *El País*, 2-VII-1998. p.8
- Vivancos Martí, J. (2013). El futuro de la educación y las TIC. *Padres y Maestros. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, (351), 22-26.
- Vivancos Martí, J. (2014). *Tratamiento de la información y competencia digital* (edición electrónica). Madrid: Alianza Editorial.
- Zabalza, A. y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó

LA INCLUSIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: UNA INTERVENCIÓN DE AULA A TRAVÉS DEL MODELO TPACK.

Gómez Trigueros, Isabel M^a
Universidad de Alicante

RESUMEN

La progresiva incorporación de las tecnologías en los procesos educativos ha supuesto cambios esenciales en el Conocimiento Base del Docente, así como modificaciones importantes en la formación del profesorado. En este artículo se presenta un estudio sobre los conocimientos conceptuales geográficos y tecnológicos de 622 estudiantes de Grado de Educación Primaria en la Facultad de Educación de Alicante. Para su consecución, se ha implementado el modelo TPACK de enseñanza y aprendizaje utilizando un método de investigación mixto. Los resultados muestran los problemas conceptuales (CK) y manipulativos de la tecnología (TK) en la formación inicial del profesorado y la necesidad de implementar metodologías activas con TIC.

PALABRAS CLAVE

Ciencias Sociales - formación inicial - Google EarthTM - TIC - TPACK

ABSTRACT

The progressive incorporation of the technologies in the educational processes has supposed essential changes in the Basic Knowledge of the Teacher, as well as important modifications in the training of the professorship. In this article is presented a study on the conceptual geographical and technological knowledge of 622 students of Degree of Primary Education in the Faculty of Education of Alicante. For his attainment, there has been implemented the model TPACK of education and learning using a method of investigation compound. The results show the conceptual problems (CK) and manipulativos of the technology (TK) in the initial formation of the professorship and the need to implement active methodologies with TIC.

KEY WORDS

Social Sciences - initial training - Google EarthTM - ITC - TPACK

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios e investigaciones existentes sobre el conocimiento del docente, su composición, su formación y estructuración también denominado *Pensamiento del Profesorado* (Marcelo, 1987), se han desarrollado desde diferentes perspectivas y, con el paso del tiempo, han ido evolucionando y adaptándose según el paradigma pedagógico y/o psicológico del momento.

Hacia finales de los años ochenta, estos estudios se han adherido al paradigma cognitivo, imperante en ese momento, con el consecuente interés por las investigaciones en torno a “los procesos de razonamiento, toma de decisiones” y demás aspectos que no se habían tenido en cuenta en la mayoría de estudios y que conforman la actuación del docente en el proceso de enseñanza. Junto al *Pensamiento del Profesorado* ya mencionado, se han desarrollado investigaciones relacionadas con el llamado *Conocimiento del Profesor* (Fuentes, 1998) que tienen su máxima representación investigativa en los estudios de Shulman dentro del proyecto “Knowledge Growth in a Profession: development of knowledge in teaching”, llevado a cabo en la Universidad de Stanford (1983).

Esta nueva vía de investigación, centrada en aspectos de tipo cognitivo en relación al docente, se fue extendiendo entre los estudiosos de la comunidad educativa y en ese desarrollo han aparecido otras ramas de análisis y estudio que Carter (1990) agrupa de la siguiente forma:

- 1.- Investigaciones encargadas del procesamiento de la información que realiza el profesorado en su labor docente.
- 2.- Estudios centrados en el conocimiento práctico del profesorado.
- 3.- Investigaciones relacionadas con el conocimiento del contenido pedagógico.

El primero de ellos se centra en modelos cognitivos de procesamiento de la información que inciden en los procesos mentales de planificación docente, antes y después del proceso de enseñanza. Actualmente, dichos estudios se dedican a la comparación y el análisis de diferencias entre docentes noveles y expertos (Marcelo, 1993).

En el segundo bloque se incluyen las investigaciones que pretenden comprender aquello que los docentes conocen como resultado de su experiencia práctica personal en el desempeño de su tarea profesional. La mayoría de estas investigaciones parten del conocimiento que proporcionan los propios profesores con sus aportaciones. Para Carter “se refiere de forma amplia al conocimiento que poseen los profesores sobre las situaciones de clase y los dilemas prácticos que se les plantean para llevar a cabo metas educativas en estas situaciones” (1990; 299).

El tercer grupo se interesa por conocer cómo el docente transforma la materia que imparte en estructuras didácticas relevantes. En tales trabajos, se presta una atención especial a la noción *Conocimiento Base del Profesor* que incluye tanto la dimensión conceptual (*saber qué*) y pedagógica como la dimensión procedimental (*saber hacer*) que contiene, al mismo tiempo, las justificaciones para que se actúe de esa manera (*por qué*) (Goodman y Adler, 1985; Cornett, 1990; Onosko, 1989). Es en este último grupo de estudios entre

los que se enmarca el concepto TPACK, estructurador de este trabajo y eje vertebrador en el que enmarcamos el estudio aquí presentado.

1.1. El modelo de enseñanza y aprendizaje TPACK

Con las siglas TPACK, TPCK o CTPC (Cabero, 2014; 114) se hace mención al acrónimo de la expresión *Technological Pedagogical Content Knowledge*. Este modelo de enseñanza y aprendizaje (E-A), desarrollado por los profesores Punya Mishra y Matthew J. Koehler (2006, 2011) de la Universidad Estatal de Michigan, identifica los tipos de conocimiento que un docente necesita dominar para integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de una forma eficaz en la enseñanza que imparte. Se incluye entre los modelos cognitivos en ambientes cooperativos donde se utiliza la tecnología concretándose en la interacción de los tres elementos que intervienen en la adquisición de conocimientos, esto es: 1) El contenido de la materia concreta que se quiere enseñar; 2) La pedagogía necesaria para que el alumnado alcance esos contenidos; 3) La tecnología que interviene en el proceso de aprendizaje. Dichos componentes interactúan al mismo tiempo en el proceso de E-A. Se construye así un entramado de interrelaciones de las que debe disponer el profesorado para la consecución de una correcta inclusión de las TIC en su actividad diaria (Mishra y Koehler, 2006).

Tal modelo tiene su punto de partida en los trabajos realizados por Lee S. Shulman (1986) bajo la denominación de *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) o *Conocimiento Didáctico del Contenido* (CDC) y al que algunos autores denominan *Conocimiento Profesional* (Valbuena, 2008). Para Shulman existen dos únicos componentes del proceso de E-A: los contenidos (CK) y la pedagogía (PK). Asimismo, incide en la interacción de ambos elementos (PCK), prestando una especial atención a cómo los contenidos concretos se organizan y adaptan a partir de la pedagogía de manera que lleguen adecuadamente al alumnado.

El modelo TPACK incorpora una nueva variable al PCK: el contenido tecnológico (TK) pues tiene en cuenta el hecho de que la tecnología forma parte de la actividad docente. A esta realidad, Mishra y Koehler (2006) proponen al profesorado, no sólo el aprendizaje en el uso de las tecnologías sino también la formación en habilidades para adaptarse a los cambios que se produzcan ante los nuevos *software* y *hardware*, destacando una de sus características principales, la inmediatez de su obsolescencia. Para dichos autores, la máxima expresión del *Conocimiento Base Docente* (CBD) es el que integra los tres conocimientos: el conocimiento disciplinar o de contenidos (CK), el conocimiento pedagógico (PK) y el conocimiento tecnológico (TK). Del mismo modo, defienden que para llevar a cabo una correcta enseñanza con tecnologías es necesaria la adquisición y comprensión de tales interacciones. Así pues, la inclusión de las TIC en las aulas necesita de una adecuada formación de los dispositivos digitales no sólo de tipo manipulativo sino, muy especialmente, de los contenidos de la disciplina que se va a trabajar y de las metodologías-pedagogías concretas que se quieren implementar para la consecución de objetivos didácticos. Siguiendo tales planteamientos se propone una intervención didáctica en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales.

2. OBJETIVOS Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La actual Sociedad de la Información y la Comunicación (SIC) y el desarrollo de las TIC en el ámbito de la educación han dado lugar a la promoción y necesidad de adecuación del CBD a estas nuevas realidades contextuales. De este modo, ya no es suficiente una formación en contenidos de la materia que el profesorado debe impartir (conceptos geográficos, matemáticos, etc.) o en pedagogía (cómo trabajar esos conceptos en el aula, selección de aquellas estrategias más adecuadas para su consecución, etc.), además debe disponer de la competencia procedimental y los conocimientos suficientes que le permitan la correcta inclusión de las TIC en clase. En tal sentido, han surgido nuevas aportaciones que inciden en la necesidad de formar al futuro maestro más allá del simple dominio en el uso de las tecnologías (Coronado, 2010; Erdogan & Sahin, 2010; Jang & Chen, 2010; Chai et al, 2011; Koehler et al., 2011; Sahin, 2011; Giménez, 2012; Mudzimiri, 2012; Pamuk, 2012; Jamieson-Porotor et al., 2013; Hubbard et al., 2013; Porras & Salinas, 2013; Price, 2013; Cabero, 2014; Ekrem & Recep, 2014; Gómez, 2013). Como ya se ha mencionado, entre estas contribuciones figura el modelo de E-A TPACK (Mishra & Koehler, 2006) que presta especial atención a la correcta incorporación que el futuro docente haga de las TIC en su labor profesional, prestando especial interés en la interacción y la formación del docente en Conocimiento Pedagógico de la Materia (PCK); Conocimiento Tecnológico-Pedagógico (TCK) y Conocimiento Tecnológico de la Disciplina (TPK).

El ámbito de desarrollo de este trabajo ha sido la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, a lo largo de los cursos académicos 2011-2012 a 2014-15 en el área de “Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía” que se imparte en 2º curso en Grado de Primaria. Los resultados que aquí se exponen se han elaborado a partir de las respuestas obtenidas en las encuestas realizadas a 622 estudiantes así como de la valoración de actividades didácticas propuestas por la muestra para la enseñanza de la Geografía con el uso de TIC.

El objetivo principal de esta investigación es el de utilizar las conclusiones que se extraigan para reelaborar el currículo de la asignatura antes citada, adecuándolo a las necesidades y carencias que presenta el alumnado respecto de las herramientas y destrezas geográficas; proponiendo pautas de actuación para la resolución de los problemas observados en dicho colectivo; haciendo hincapié en aquellos aspectos relevantes que permitan, a los futuros maestros y maestras, alcanzar las competencias básicas y específicas de la ciencia geográfica así como incidir en la consecución de la competencia tecnológica que recoge la Orden del Ministerio de Educación 3857/2007 de 27 de Diciembre y la propia Declaración de Bolonia (1999). De manera concreta, se analizan los conocimientos de *escala geográfica* como se observa en el cuestionario confeccionado y en las actividades propuestas a la muestra participante y que han servido como instrumento de análisis en este trabajo.

3. METODOLOGÍA DE TRABAJO

3.1. Diseño, contexto de la intervención y muestra participante

El trabajo que se presenta es de tipo descriptivo a partir de un modelo mixto de investigación, integrando elementos de análisis desde puntos de vista cuantitativos y cualitativos (Kaplowitz, Hakdlock & Levine, 2004) de manera que se puedan extraer conclusiones más fiables.

En referencia al enfoque cuantitativo, se ha empleado un diseño experimental mediante cuestionarios *pre* y *post* a la implementación en el aula de una experiencia didáctica a partir del modelo de E-A TPACK con tecnología (*Google Earth™*), para la consecución de los objetivos curriculares incluidos en la asignatura “Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía”.

En cuanto a los resultados cualitativos, también se han utilizado preguntas de respuestas abiertas, reelaboradas y categorizadas posteriormente para su valoración. También, se han evaluados los propios contenidos digitales elaborados por el alumnado participante en la experiencia de aula.

Respecto a la muestra seleccionada, está formada por 622 participantes, alumnado de la asignatura antes citada, a lo largo de cinco cursos académicos. Este número es representativo de la población total (N=1331), superando el mínimo deseable para este tipo de estudios en Ciencias Sociales con encuestas (Tejada, 1997; Sevillano, 2002).

En relación con el género de los participantes, indicar que el 83,5% eran mujeres y el 16,5% eran hombres. Dicha diferencia en relación al género se hace patente en los estudios de Grado de Primaria en la mayoría de Facultades de Educación españolas. Respecto al rango de edad se sitúa entre los 19 y 25 años.

3.2. Instrumentos de medición y el programa estadístico SPSS

Con respecto a los instrumentos utilizados, como se ha señalado, se ha contado con un cuestionario (el mismo en la fase inicial o *pre* y final o *post* intervención formativa) de tipo mixto (Cohen & Manion, 2002) y una serie de ejercicios prácticos llevados a cabo por la muestra participante. Para el cuestionario, se ha tomado como referencia para su elaboración las propuestas de Sing Chai et al. (2011) y de Jamieson-Portor et al. (2013), que tienen en cuenta no sólo los elementos conceptuales sino también la relación entre los conceptos y los procedimientos. Dicho instrumento ha sido adaptado al objetivo concreto de esta investigación y validado por expertos universitarios de los departamentos de Sociología y Didáctica General y Específica de dos universidades españolas (Burgos, Alicante). Estructuralmente está formado por dos apartados: el primero recoge los datos de tipo sociodemográfico y académicos (género, edad, años en la facultad, curso); el segundo, en el que se plantean una serie de preguntas relacionadas, de un lado, con su percepción sobre las tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje y, de otro,

con sus conocimientos conceptuales y procedimentales de la *escala cartográfica*. Al tratarse de un modelo mixto, se combinan cuestiones de respuesta tipo Likert que oscilan entre *Muy en desacuerdo* (valor 1) a *Totalmente de acuerdo* (valor 5) y preguntas de respuesta guiada. Tal composición aporta un mayor valor a los resultados obtenidos, enriqueciendo las conclusiones del trabajo.

Otro elemento para valorar la acción formativa han sido las actividades y propuestas diseñadas por el alumnado participante. Dichas tareas se han llevado a cabo en el aula en grupos de cinco o seis alumnos/as, a través de un trabajo cooperativo y con la TIC *Google Earth™*. Las preguntas del cuestionario se han centrado en aspectos de tipo conceptual mientras que las propuestas didácticas que el alumnado debía resolver y construir se refieren a aspectos procedimentales y de interpretación de *escala* del mapa.

Para un mejor análisis de las respuestas se ha utilizado el programa estadístico informático SPSS, en su versión 22, usado en las Ciencias Sociales por su capacidad para trabajar con grandes bases de datos y un sencillo interface para la mayoría de los análisis. En esta investigación se ha empleado para la elaboración de cuadros de estadísticos descriptivos de los ítems (media, desviación típica); cuadros de frecuencias y porcentajes obtenidos con las respuestas y gráficos de barras descriptivos.

De otro lado, los coeficientes de fiabilidad para determinar la consistencia interna de los instrumentos se han empleado las pruebas de Alfa de Cronbach que han arrojado un valor de $\alpha=0,942$ indicativo de una alta fiabilidad, credibilidad y fuerza a los resultados obtenidos y presentados en este trabajo (Sevillano, 2002; 201). De igual forma, se ha procedido a la realización de análisis de Chi-Cuadrado de Pearson con resultados de $p\text{-valor}<1= \text{Sig. } 0,001$, mostrando una elevada correlación entre las preguntas propuestas (Cohen & Manion, 2002). Todo ello permite afirmar la validez de las cuestiones y la estructura del cuestionario elaborado.

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Análisis del cuestionario en sus dos fases

El análisis de los resultados del cuestionario en la fase inicial y final nos permite identificar y concretar distintos aspectos de la muestra participante. En relación a la actitud del futuro profesorado hacia las TIC se constata una percepción positiva hacia estas herramientas. Se debe indicar que se observa una modificación en las respuestas obtenidas entre la fase previa (1^a fase) y posterior (2^a fase) a la formación docente. Así, en la primera fase del estudio, a la cuestión o ítem 1: "*Pienso que las TIC ayudan en los procesos de enseñanza de los contenidos y procedimientos*", un 75% responde "De acuerdo" y un 15% responde "En desacuerdo". Respecto a la pregunta o ítem 2: "*Considero que las TIC mejoran el aprendizaje*" un 77,6% responden "De acuerdo". Si se comparan estas respuestas con las emitidas en la segunda fase de la investigación se observan cambios sustanciales con el incremento hasta un 89,1% de respuestas "Totalmente de acuerdo" y un 9,9% "De acuerdo" respecto al primer ítem y un hasta un 90,8% de respuestas "Totalmente de acuerdo" y un 8,7% "De acuerdo" en el segundo ítem (figura 1).

Asimismo, se observa esta tendencia positiva ante el ítem 3: “Habitualmente utilizo las TIC para acceder a contenidos que me son útiles en mi formación como futuro docente” en la que en la primera fase del estudio responden “De acuerdo” un 68,7% y “Totalmente de acuerdo” un 3,1% mientras que en la segunda fase un 98,3% de la muestra responde “Totalmente de acuerdo” y un 1,7% “De acuerdo” (figura 1).

Tales resultados se explican por tratarse de alumnado familiarizado con las tecnologías en su vida cotidiana. Destacaremos que mientras en un primer momento otorgan un valor añadido a las TIC para la consecución de conocimientos no ocurre lo mismo en relación a su utilidad para los procesos de enseñanza. Dichas valoraciones nos permiten afirmar que los futuros docentes restan importancia a las tecnologías para el aprendizaje de contenidos aunque tiene una concepción positiva de tales herramientas para la enseñanza de nuevos conocimientos didácticos.

	2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015	
	(\bar{x})	σ								
Ítem4	3,84	0,46	3,47	0,95	4,03	0,46	3,61	0,71	3,67	0,67
Ítem5	3,25	0,91	3,11	0,99	3,97	0,54	3,48	0,75	3,48	0,69
Ítem6	2,79	0,99	2,97	0,94	3,93	0,60	3,46	0,76	3,41	0,75
Ítem7	2,64	0,95	2,95	0,90	3,87	0,67	3,27	0,73	3,20	0,86
Ítem8	2,38	0,91	2,84	0,86	3,77	0,76	3,24	0,71	3,12	0,91

Ítem4: Sé qué es la *escala* de un mapa o *escala* cartográfica.

Ítem5: Sé utilizar la *escala* de un mapa para leer e interpretar la información que aparece reflejada en dicho mapa o plano.

Ítem6: Sé qué *escala* del mapa es la correcta en función de la información que quiera mostrarse en un mapa o plano.

Ítem7: Puedo calcular distancias entre puntos o lugares a partir de la *escala* gráfica de un mapa o plano.

Ítem8: Puedo calcular distancias entre puntos o lugares a partir de la *escala* numérica de un mapa o plano.

Tabla 1. Resultados sobre los conocimientos conceptuales de la *escala* cartográfica por curso académico en la 1ª fase de la investigación.

En cuanto al análisis sobre sus conocimientos conceptuales y procedimentales de la *escala* cartográfica, en la tabla 1 se reflejan los estadísticos descriptivos: media (\bar{x}) y desviación típica (σ) de las respuestas emitidas.

Destacamos los valores de media (\bar{x}) recogidos en el ítem 4 (*Sé qué es la escala de un mapa o escala cartográfica*) que indican el conocimiento del concepto *escala* cartográfica. En los resultados de media más bajos figuran los ítems 7 (*Puedo calcular distancias entre puntos o lugares a partir de la escala gráfica de un mapa o plano*) y 8 (*Puedo calcular distancias entre puntos o*

lugares a partir de la escala numérica de un mapa o plano) con un mayor número de respuestas en la opción “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” y que nos permite afirmar que la muestra desconoce el uso procedimental (CK) de la escala del mapa tanto gráfica (ítem 7) como numérica (ítem 8) del mismo modo que no será capaz de implementar su E-A en el aula (PK). Esta circunstancia es significativa y debe tenerse en cuenta en el diseño del currículo de la asignatura “Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía” pues se trata de una de las principales destrezas procedimentales que debe poseer el futuro docente de Primaria para la enseñanza de la disciplina geográfica.

	2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015	
	(\bar{x})	σ								
Ítem4	4,19	0,39	4,35	0,47	4,22	0,41	4,26	0,43	4,23	0,42
Ítem5	4,20	0,40	4,38	0,48	4,24	0,43	4,26	0,44	4,30	0,45
Ítem6	4,28	0,45	4,39	0,49	4,29	0,45	4,39	0,48	4,30	0,46
Ítem7	4,27	0,44	4,39	0,49	4,32	0,46	4,42	0,49	4,30	0,45
Ítem8	4,25	0,43	4,37	0,48	4,29	0,45	4,38	0,48	4,38	0,48

Tabla 2. Resultados sobre los conocimientos conceptuales de la escala cartográfica por curso académico en la 2^a fase de la investigación.

Si comparamos los resultados de la tabla 1 con los de la tabla 2 se observan diferencias significativas en los datos cuantitativos-descriptivos obtenidos (media y desviación estándar) pasando a ser el valor de la media, en todos los ítems y en todos los cursos académicos analizados, “De acuerdo”. Dichos valores denotan la consecución de conocimientos disciplinares (conceptuales y procedimentales) y, en consecuencia, el alumnado participante presenta, tras la experiencia formativa, la adquisición de la capacidad para utilizar la *escala* cartográfica en el aula de Educación Primaria (PK y PCK). Igualmente, se observa una escasa desviación típica (σ) en todos los ítems y los cursos, lo que indicaría acuerdo y coincidencia en la consideración a este respecto del alumnado participante.

En relación a los resultados descriptivos de la 1^a fase (figura 1) sobre la TIC, se observa como los resultados de la media más elevados se refieren a los ítems 9 (*Google Earth™ es una herramienta útil para comprender y trabajar contenidos geográficos en el aula de Primaria*) y al ítem 13 (*A través del manejo de Google Earth™ puedo mejorar mi tarea como docente*), con un valor superior en todos los cursos a 3 ($\bar{x} > 3$) haciendo hincapié en la importancia en el *software* utilizado para trabajar la *escala* en el aula.

La mayoría responde de manera positiva respecto a las potencialidades de dicha herramienta para la adquisición de conocimientos y destrezas relacionados con el uso de la *escala* de los mapas, tanto para su propio aprendizaje como para su futura labor como docentes.

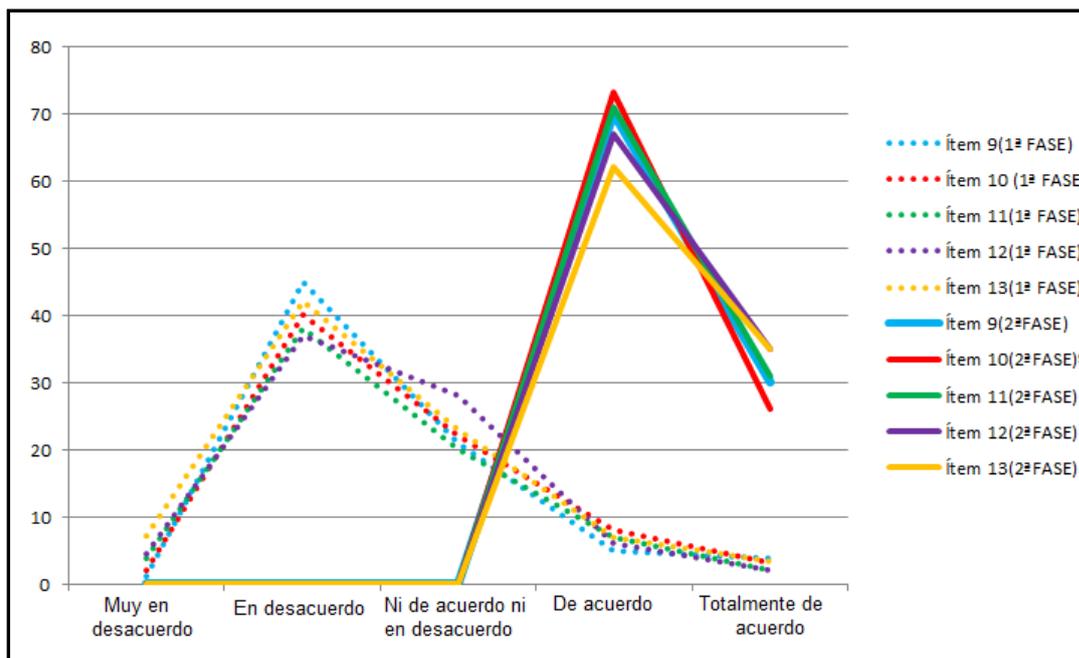


Figura 1: Consideraciones sobre Google Earth™ en la 1ª y 2ª fase.

Si se analizan los resultados obtenidos para los mismo ítems en la 2ª fase de la investigación (figura 1) se advierte que los ítems 10 (*Considero que Google Earth™ permite plantear estrategias metodológicas activas en el aula para trabajar la escala cartográfica*), 11 (*Aprender a utilizar Google Earth™ mejora mis destrezas geográficas como estudiante.*) y 12 (*La utilización de Google Earth™ para desarrollar propuestas didácticas con la escala cartográfica mejora mi comprensión como estudiante a nivel conceptual y procedimental*) han incrementado la media de sus respuestas siendo superior al valor 4 ($\bar{x} > 4$) o “De acuerdo”. Dichos resultados se pueden explicar si se atiende a que han utilizado la herramienta TIC en el aula para el diseño de actividades y, también, para asentar y consolidar sus propios conocimientos (conceptuales y procedimentales) de escala cartográfica.

Ítem14: *La escala de un mapa indica:*

- a. *Cómo es de grande el mapa que se representa*
- b. *Cómo es de pequeño el mapa que se representa*
- c. *El tamaño al que se ha elaborado el mapa que leemos*
- d. *La proporcionalidad del mapa respecto de la realidad representada*

Ítem15: *En el aula de 1º curso de Primaria utilizaré mapas de escala:*

- a. *Grande*
- b. *Pequeña*
- c. *Indistintamente*

Ítem16: *La escala gráfica y numérica de un mapa nos ayudan a conocer:*

- a. *La distancia entre dos lugares geográficos*
 - b. *El tiempo que va a hacer en ese lugar*
 - c. *Cómo llegar de un país a otro*
-

Tabla 3. Preguntas guiadas del cuestionario.

Por tanto, se puede concluir diciendo que se constata una evolución favorable a lo largo de los cinco cursos académicos estudiados respecto de la tecnología *Google Earth*TM no sólo para la enseñanza (PK) sino también para el aprendizaje de contenidos geográficos (CK), en concreto para trabajar la *escala* del mapa (PCK) con tecnología (TPK).

Hemos considerado interesante presentar el análisis de las preguntas guiadas del cuestionario. Las preguntas aparecen en la tabla 5 y los resultados se muestran en porcentajes de respuestas a las opciones dadas (figura 2).

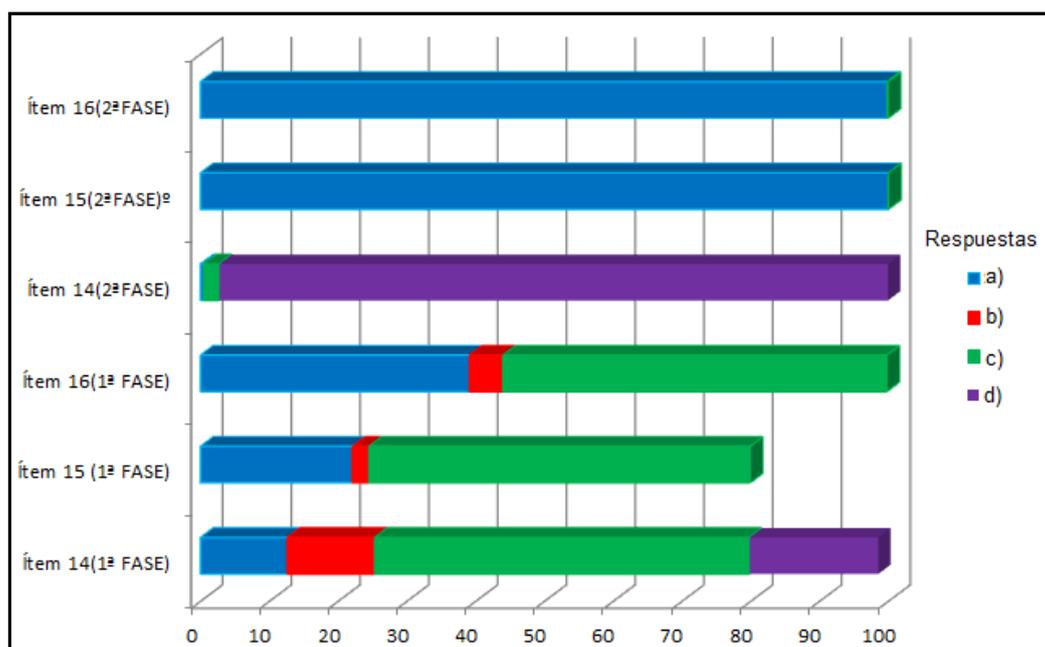


Figura 2: Porcentajes de respuestas a las cuestiones guiadas del cuestionario en la 1ª y 2ª fase.

4.2. Valoración de las propuestas didácticas con TIC

Otro de los instrumentos para valorar la efectividad de la propuesta didáctica llevada al aula es el análisis de los resultados cualitativos a través de las propuestas didácticas realizadas por el alumnado. En ellas, la muestra participante debía proponer actividades para el aula de Primaria en las que se trabajase la *escala* gráfica del mapa. Como requisito, se propuso la adecuada inclusión de la herramienta *Google Earth*TM como ya se ha indicado anteriormente, por tratarse de una tecnología que permite el aprendizaje significativo y vivencial, además de incidir en la necesidad de que la tarea desarrollada implicara el trabajo cooperativo. Aquí se muestran sólo dos de tales propuestas didácticas por cuestiones obvias de espacio en este artículo:

Título: ¿Qué distancia hay entre mi colegio y mi casa?

Nivel: 4º curso de Educación Primaria

Objetivos:

- Conocer qué es la escala gráfica de un mapa.
- Saber qué indica cada uno de los elementos que componen la escala gráfica del mapa.
- Aprender a utilizar la escala gráfica del mapa para realizar pequeñas mediciones vivenciales (espacio percibido).
- Calcular distancias representadas en un mapa de mi provincia.

Desarrollo de la actividad: La propuesta didáctica versa sobre la medición de la distancia real existente entre el colegio Nuestra Sra. de los Ángeles (Alicante) y otros edificios próximos. Se propone una metodología activa y cooperativa (grupos de 5 ó 6 alumnos/as) a partir de una cuestión que el alumnado debe resolver (ABP). Las herramientas para la medición son virtuales, esto es, el programa *Google Earth™* en su versión gratuita (7.1.3.22.3).

Tabla 4: Primera propuestas didáctica.

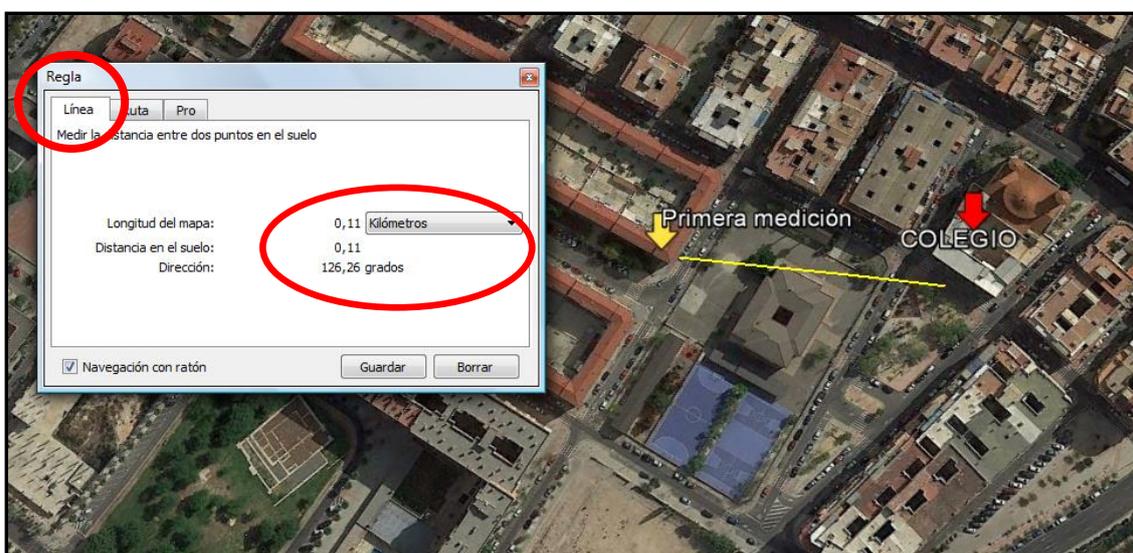


Imagen 1: Captura de pantalla de la medición de la distancia entre el Colegio y un edificio de viviendas próximo.

En la imagen 1 aparece una impresión de pantalla de cómo se realizan las mediciones con la TIC *Google Earth™*, a partir de la herramienta “Regla”. En particular, la distancia entre el colegio y edificios próximos de viviendas. En la imagen 2 se utiliza la *escala* gráfica que tiene como herramienta el programa para realizar el mismo cálculo de distancias reales.



Imagen 2: Captura de pantalla de la opción de visualización de la escala gráfica del mapa del programa Google Earth™

Título: *¿Qué transporte es el más adecuado para viajar a ...?*

Nivel: 6º curso de Educación Primaria

Objetivos:

- Reconocer la escala gráfica de un mapa.
- Saber qué indica cada uno de los elementos que componen la escala gráfica del mapa.
- Aprender a utilizar la escala gráfica del mapa para realizar grandes mediciones (espacio concebido).
- Calcular distancias representadas en un mapa de Europa.

Desarrollo de la actividad: La propuesta didáctica versa sobre la medición de la distancia real existente entre dos puntos, en un mapa de Europa. Se propone una metodología activa y cooperativa (grupos de 5 ó 6 alumnos/as) a partir de una cuestión que el alumnado debe resolver (ABP). Las herramientas para la medición son virtuales, esto es, el programa Google Earth™ en su versión gratuita (7.1.3.22.3). El alumnado debe indicar qué medio de transporte es el más adecuado para el desplazamiento y por qué, justificando su respuesta a través de una exposición oral al grupo de referencia (clase).

Tabla 5. Segunda propuesta didáctica

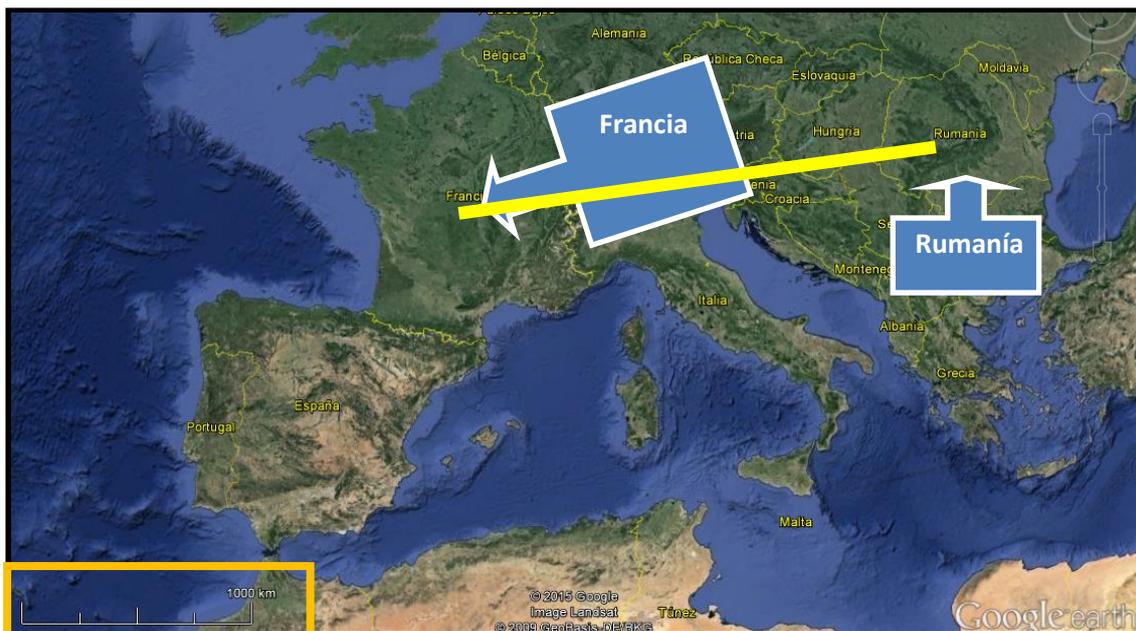


Imagen 3: Captura de pantalla de los dos países entre los que se va a viajar (Francia y Rumanía) y la escala gráfica de referencia del programa Google Earth™.



Imagen 4: Captura de pantalla de la escala gráfica de la medición para calcular la distancia real entre Francia y Rumanía del programa Google Earth™.

Al tratarse de propuestas de aula con TIC estamos hablando de creación de actividades digitales. Para su evaluación se han tenido en cuenta aspectos tales como la adecuación de las tareas al currículo oficial vigente (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo) y se ha valorado positivamente la adecuación de la herramienta a los objetivos previamente señalados tratándose no sólo de actividades manipulativas con la tecnología sino también de la adquisición de contenidos conceptuales y procedimentales propios de la ciencia geográfica. Así, la metodología que subyace de tales actividades es activa, cooperativa y con una correcta inclusión de las TIC en el aula de Primaria.

Para que dicha valoración no fuera sesgada o interesada por parte del profesorado participante en la experiencia, se elaboraron rúbricas en las que los participantes calificaban su propio proceso de aprendizaje y que nosotros resumimos a partir de los resultados extraídos. Así, ante la cuestión “*Considero que he aprendido contenidos geográficos necesarios para impartir mis clases en Educación Primaria*”, el 97% responde positivamente lo que nos lleva a afirmar que se logra la consecución del Conocimiento de la Materia (CK). En relación a la consecución de conocimientos tecnológicos manipulativos y, sobre todo, metodológicos, para una correcta inclusión de las TIC en el aula de Primaria (“*Sé cómo incluir las tecnologías en el aula para sacar el máximo partido a mis clases de Conocimiento del Medio: Geografía*”) el porcentaje de respuestas positivas supera el 87% de manera que también se logra la

adquisición del Conocimiento Tecnológico de la Materia (TCK) así como el Metodológico (TPK).

Cuando se les consultaba sobre el carácter motivador de la estrategia de trabajo (*“Al trabajar con tecnología en el aula mi aprendizaje es más motivador y práctico para mi futura labor en el aula de Primaria”*) el 100% reconocen que el uso de las herramientas TIC proporciona interés y una mayor atención. De igual modo, valoran muy positivamente la función práctica para su labor como docentes. Se ha querido también conocer su percepción sobre el cambio de rol en el aula pues el profesorado participante se ha convertido en un mero guía del proceso de E-A mientras que el alumnado ha pasado a ser el verdadero protagonista, elaborando sus propios materiales con tecnología, adquiriendo los conocimientos de la disciplina geográfica, desarrollando estrategias y metodologías activas, cooperativas, etc. Para ello, se les pregunta *“¿Consideras que la labor del/la docente en clase ha sido la correcta guiando tu aprendizaje, aconsejándote e informándote sobre tus errores y aciertos así como de las fuentes en las que podías encontrar respuesta a tus cuestiones?”* y se obtiene un 87% de respuestas muy positivas (*“Muy de acuerdo”*) y un 7% de respuestas positivas (*“De acuerdo”*) lo que nos permite considerar positiva o muy positiva la experiencia implementada.

5. CONCLUSIONES Y POSIBLES MODIFICACIONES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTRO/A DE PRIMARIA

Los resultados iniciales que aquí se muestran son un mero punto de partida para una investigación mucho más profunda llevada a cabo en la Universidad de Alicante sobre los problemas que aparecen en la formación inicial del profesorado no sólo en relación a la adquisición de conocimientos propios de la disciplina Geografía sino también en relación a la creación y propuestas de estrategias didácticas con metodologías activas, participativas, cooperativas y con TIC.

Si prestamos atención a las dificultades conceptuales y procedimentales de la materia encontramos que uno de los problemas para el trabajo con mapas reside en el concepto de *escala* cartográfica. Como ya se ha mostrado a través de esta investigación, el alumnado carece de “Conocimientos Disciplinarios” de Ciencias Sociales (CK) que le permitan una adecuada labor como docente lo que obliga a una revisión de los planes de estudio no sólo en niveles superiores sino también en los currículos de Enseñanzas Medias y Primaria pues muchos errores se arrastran desde dichos niveles educativos.

Del mismo modo, se han observado dificultades importantes en el uso manipulativo de las tecnologías previo a la intervención. Tales carencias en el “Conocimiento Tecnológico” (TK) ya aparecen constatadas en trabajos anteriores en relación al futuro profesorado (Angeli & Valanides, 2005; Area, 2005; Archambault & Crippen, 2009; Sing Chai et al., 2011; Barberá & Fuentes, 2012; Area & Sanabria, 2014) motivo por el cual, desde los gobiernos y las autoridades educativas de todo el mundo (OCDE, 2012; OIT, 2014; ONU, 2014) se vienen planteando modificaciones en los estudios universitarios hacia la promoción de un aprendizaje con TIC. En nuestra experiencia didáctica se propone la combinación del trabajo con las tecnologías, en este caso con *Google Earth™* que permite trasladar el espacio real al aula, con metodologías

activas y cooperativas a través de la implementación del modelo de E-A TPACK para la consecución de los contenidos curriculares de didáctica de la Geografía, de manera concreta el concepto *escala* gráfica.

De igual modo, se desprende la necesidad de llevar a cabo una formación inicial del profesorado que tenga en cuenta no solo la adquisición de conocimientos de Geografía sino también una adecuada capacitación en el uso didáctico de las tecnologías que aproxime al futuro docente a la realidad de la SIC. También, y como se propone desde el EEES (Bologna, 1999), se hace necesaria una transformación de los procesos de E-A hacia una enseñanza activa y dinámica, con cambios en el papel del docente que debe convertirse en un orientador del estudiante que es quien, como protagonista del proceso, construye su propio aprendizaje (Cabero, 2004; Pérez, 2005; Finkel, 2008; UNESCO, 2008; Murillo, 2011).

Todos estos requerimientos en la adquisición del CBD quedan plasmados en la experiencia llevada a cabo a lo largo de cinco cursos académicos y que arroja datos sólidos, validados tanto cuantitativa como cualitativamente, que demuestran la importancia de una correcta y necesaria inclusión de las TIC en la formación docente poniendo de relieve, al igual que otras propuestas realizadas en otros contextos (Morine-Dershimer & Kent, 1999; Valverde et al., 2010; Baran et al., 2011), la importancia de desarrollar prácticas educativas con metodologías activas y cooperativas que tengan en cuenta el diseño de materiales para el aula de Primaria con tecnologías. Los resultados de este trabajo indican la positiva evaluación que el alumnado participante hace respecto del uso de las TIC en su proceso de aprendizaje así como la elevada valoración respecto de su utilidad en la labor docente; a la adquisición de conocimientos pedagógicos para una correcta inclusión de las tecnologías en los procesos de enseñanza y al valor añadido que supone la apropiación de la capacidad para diseñar actividades con TIC para Primaria.

Por lo tanto, se puede afirmar la importancia de la inclusión del uso didáctico y no sólo manipulativo de las tecnologías en la formación inicial del profesorado teniendo como modelo de E-A el modelo TPACK con la búsqueda de una correcta utilización de las tecnologías en el aula de Ciencias Sociales, persiguiendo la consecución de objetivos curriculares, adecuándose a las demandas de la SIC, del EEES (Ornellas et al., 2010) y desechando usos que poco o nada tiene que ver con la función docente.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angeli, C., & Valanides, N. (2005). Preservice elementary teachers as information and communication technology designers: An instructional systems design model based on an expanded view of pedagogical content knowledge. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 292-302. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2005.00135.x>

Archambault, L., & Crippen, K. (2009). Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 71-88.

- Area Moreira, M. (2005). Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(1).
- Area, M., & Sanabria, A. L. (2014). Opiniones, expectativas y valoraciones del profesorado participante en el Programa Escuela 2.0 en España. *Educación*, 50(1), 15-39. Recuperado de http://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2014m16v50n1/educar_a2014m1-6v50n1p15.pdf
- Baran, E., Hsueh-Hua, C., & Thompson, A. (2011). TPACK: an emerging research and development tool for teacher educators. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 370-377.
- Barberá Cebolla, J.P., & Fuentes Agustí, M. (2012). Estudio de caso sobre las percepciones de los estudiantes en la inclusión de las TIC en un centro de educación secundaria. *Profesorado*, 16(3), 285-305.
- Bolonia (1999). *Declaración de Bolonia* (español). Recuperado de <http://www.educacion.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracion-bolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>.
- Cabero Almenara, J. (2004). La transformación de los escenarios educativos como consecuencia de la aplicación de las TICs: estrategias educativas. En Vera, M.I., Pérez i Pérez, D. (Eds.), *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas* (17-43). Alicante: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Cabero Almenara, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XX1*, 17(1), 11-132.
- Carter, K. (1990). Teachers' Knowledge and Learning to Teach. En Houston, R., *Handbook of Research on Teacher Education*. (pp. 291-310). New York : Macmillan.
- Chai, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C. C. (2010). Facilitating preservice teachers' development of technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK). *Journal of Educational Technology & Society*, 13(4), 63-73.
- Cohen, L., & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida*. Recuperado de educastur de la Consejería de Educación y Ciencias del Principado de Asturias http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf
- Cornett, J. W. (1990). Teacher thinking about curriculum and instruction: A case study of a secondary social studies teacher. *Theory and Research in Social Education*, 18, 248-273. <http://dx.doi.org/10.1080/00933104.1990.10505617>
- Coronado Hijo, A. (2010). Un diseño de enseñanzas prácticas dirigidas, basado en el modelo TPCK o TPACK en enseñanza universitaria. En Cobos

- Sanchiz, D., Jaén Martínez, A., López Meneses, E. (Dirs.), / *Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA 2012*, 21, 22 y 23 de Noviembre. (pp. 476-482). Sevilla: AFOE.
- Ekrem, S., & Recep, Ç. (2014). Examining Preservice EFL Teachers' TPACK Competencies in Turkey. *Journal of Educators*, 11(2), 1-22.
- Erdogan, A., & Sahin, I. (2010). Relationship between math teacher candidates' Technological Pedagogical And Content Knowledge (TPACK) and achievement levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2707-2711. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.400>
- Finkel, D. (2008). *Dar clases con la boca cerrada*. Valencia: Universitat de València.
- Fuentes Abeledo, E. J. (1998). Concepciones, conocimiento y práctica docente del profesorado de Ciencias Sociales. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 2(2), 121-143.
- Giménez Esteban, C. (2012). El model TPACK aplicat a l'ensenyament de la biologia a secundària. *Revista del Col·legi de Biòlegs de Catalunya, CBCAT*, 19, 8-14.
- Goodman, J & Adler, S.A. (1985). Becoming an Elementary Social Studies Teacher: A Study fo Perspectives. *Theory and Research in Social Education*, V. XIII (2), 1-10. <http://dx.doi.org/10.1080/00933104.1985.10505496>
- Gómez Trigueros, I.M. (2013). El uso de la herramienta *Google Earth* para trabajar la escala en Geografía. En Tortosa Ibáñez, M.T. et al. (Coord.), *XI Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària. Reptes de futur en l'ensenyament superior: Docència i investigació per a aconseguir l'excel·lència acadèmica* (2659-2676). Alicante: Universidad de Alicante.
- Hubbard, J., & Price, G. (2013). *Determining the impact of the Integrated Triadic Model on TPACK development in preservice teachers*. (Theses and Dissertations).Alabama: The University of Alabama Electronic. Recuperado de http://acumen.lib.ua.edu/content/u0015/0000001/0001171/u0015_0000001_0001171.pdf
- Jamieson-Porotor, R. (2013). Development of the TTF TPACK Survey Instrument. *Australian Educational Computing*, 27(3), 26-35.
- Jang, S.-J., & Chen, K.-C. (2010). From PCK to TPACK: Developing a transformative model for pre-service science teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 19(6), 553–564. <http://dx.doi.org/10.1007/s10956-010-9222-y>
- Kaplowitz, M.D., Hadlock, T.D., & Levine, R. (2004). A comparison of Weand mail survey response rates. *Public Opinion Quarterly*, 68, 94-101. <http://dx.doi.org/10.1093/poq/nfh006>

- Koehler, M., Mishra, P., Bouck, E., DeSchriver, M., Kereluik, K., Shin, T., & Wolf, L. (2011). Deep-play: Developing TPACK for 21st century teachers. *International Journal of Learning Technology*, 6(2), 146-163. <http://dx.doi.org/10.1504/IJLT.2011.042646>
- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 diciembre.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marcelo, C. (1993). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. En Montero, L. & Vez, J. M. (Eds.), *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado (I)*. (pp. 151-186). Santiago de Compostela: Tórculo.
- MINISTERIO DE FOMENTO. INSTITUTO GEOGRÁFICO NACIONAL. *Conceptos Geográficos*. Madrid. CNIG, 2010. Recuperado 6 de abril de 2015, desde: http://www.ign.es/ign/resources/cartografiaensenanza/concepto_scarto/descargas/conceptos_cartograficos_def.pdf
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Morine-Dersheimer, G., & Kent, T. (1999). The Complex Nature and Sources of Teachers' Pedagogical Content Knowledge. In Gess-Newsome, J., & Lederman, N. (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and its Implications for Science Education* (pp. 21-50). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Mudzimiri, R. (2012). *A study of the development of technological pedagogical content knowledge (TPACK) in pre-service secondary mathematics teachers* (ProQuest Dissertations and Theses). Montana State University. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1038369527?accountid=17192>. (1038369527).
- Murillo Yuderks, L.S. (2011). *Didáctica de la Geografía y las Nuevas Tecnologías* (Tesis doctoral). Tarragona: Universidad Rovira i Virgili. Recuperado de <https://historia1imagen.files.wordpress.com/2013/03/11-didc3a1ctica-de-la-geografc3ada-y-las-nuevas-tecnologc3adas-linay-murillo1-copy.pdf>
- OCDE (2012). Innovation Strategy for Education and Training. Recuperado de http://www.oecd.org/document/2/0,3746,en_21571361_49995565_40814978_1_1_1_1,00.html
- Onosko, J. J. (1989). Comparing teachers' thinking about prompting students' thinking. *Theory and Research in Social Education*, 17,174-195. <http://dx.doi.org/10.1080/00933104.1989.10505588>

- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria." B.O.E. núm. 312, de 29 de diciembre de 2007. 53747-50.
- Ornellas, A., Sánchez, J.A, Fraga, L, & Domingo, L. (2010). De políticas y prácticas en torno a la formación permanente del profesorado en TIC en Cataluña. En La formación de los docentes y la integración de las TICs en el curriculum escolar. Actas del Congreso Reinventar la formación docente. Málaga.
- ONU (2014). *Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe 2014*. Naciones Unidas: Nueva York.
- Pamuk, S. (2012). Understanding preservice teachers' technology use through TPACK framework. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(5), 425–439. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00447.x>
- Pérez Serrano, M. (2005). Rol docente y pedagogía activa en la formación universitaria. La enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno. Adaptación del Programa al EEES. *Humanidades y Trabajo Social*, 4, 153-175.
- Porras Herández, L.H., & Salinas Amescua, B. (2013). Strengthening TPACK: A Broader Notion of Context and the Use of Teacher's Narratives to Reveal Knowledge Construction. *Journal of Educational Computing Research*, 8(2), 223-244. <http://dx.doi.org/10.2190/EC.48.2.f>
- Price, G.P. (2013). *Determining the impact of the integrated triadic model on TPACK development in preservice teachers* (Tesis doctoral). University Alabama.
- Sahin, I. (2011). Development of survey of technological pedagogical and content knowledge (TPACK). *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 97-105.
- Sevillano, M. L. (Coord.)(2002). *Nuevas Tecnologías, Medios de Comunicación y Educación. Formación inicial y permanente del profesorado*. Madrid: Editorial CCS.
- Shulman, S. I. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Sing Chai, C., Hwee, J., Tsai, Ch., & Wee, L.L. (2011). Modeling primary school pre-service teachers' Technological Pedagogical Content (TPACK) communication technology (ICT). *Computer & Education*, 57, 1184-1193. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.007>
- Tejada, F.J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundación La Caixa-E.U.I. Santa Madrona.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra, UNESCO. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

- Valbuena, E. (2008). El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). *Revista De Educación En Biología*, 11(2), 60- 63.
- Valverde Berrocoso, J., Garrido Arroyo, M. C., & Fernández Sánchez, R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 203-229.

EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL *HAPPY 8-12* PARA LA RESOLUCIÓN ASERTIVA DE CONFLICTOS.

Rueda Carcelén, Pilar Mireya
Cabello, Enric
Filella, Gemma
Vendrell, M^a Concepción
Universidad de Lleida

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es presentar el programa de Educación Emocional gamificado *Happy 8-12* y la valoración que ofrece el profesorado y el alumnado sobre dicho programa. Este programa es una herramienta pedagógica que ayuda a los docentes a entrenar la resolución de conflictos de manera asertiva de sus alumnos siguiendo un proceso de regulación emocional. El videojuego presenta veinticinco conflictos entre niños y niñas de edades comprendidas entre los ocho y los doce años.

La valoración del videojuego por parte del alumnado participante en la investigación es muy positiva, destacando la accesibilidad, comprensión y diversión. El equipo docente participante valoró la capacidad de simulación en contextos reales, así como la posibilidad de sistematización del procedimiento de resolución de conflictos que ofrece.

PALABRAS CLAVE

Gamificación - educación emocional - resolución asertiva de conflictos - *Happy 8-12* - convivencia.

ABSTRACT

The aim of this article is to present the emotional education program *Happy 8-12* and the assessment made by the teachers and students of the program. This game is a teaching tool that helps teachers to train conflict resolution assertively their students through a process of emotional regulation. The game features twenty conflicts between boys and girls aged between eight and twelve. The assessment of the game by the students participating in the research (is very positive, highlighting the availability, understanding and fun. The faculty participant valued the ability to simulate real contexts that presents the game, and the possibility of systematizing the process of conflict resolution offered.

KEY WORDS

Video game - emotional education - assertive conflict resolution - *Happy 8-12* - coexistence.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente artículo es presentar el programa de Educación Emocional gamificado *Happy 8-12* y la valoración que hace el profesorado y el alumnado de dicho programa. Este videojuego es una herramienta pedagógica que ayuda a los docentes a entrenar la resolución de conflictos de manera asertiva con sus alumnos siguiendo un proceso de regulación emocional.

Es evidente que la convivencia en la escuela conlleva conflictos, y actualmente existe un consenso en señalar que muchas de las agresiones de los jóvenes a sus iguales no son debidas a un exceso de hostilidad, sino que tienen más relación con la falta de habilidades y estrategias para resolver los problemas sociales de forma eficaz (Ortega, 2008) y, una variable importante sería la falta de competencia en la gestión emocional (Filella, 2014).

El conflicto forma parte de la vida. Sin embargo, en determinadas ocasiones, puede conducir a la violencia. Por ello, para mejorar la convivencia educativa y prevenir la violencia es preciso enseñar a resolver conflictos de forma asertiva. La violencia surge con frecuencia cuando el individuo o el grupo que la utiliza carecen de alternativas asertivas a través de las cuales poder resolver los conflictos que experimenta. En este sentido, para prevenirla, y mejorar la convivencia escolar, es preciso desarrollar dichas alternativas (Díaz-Aguado, 2002).

Desde los once años aproximadamente, la capacidad de los niños para resolver conflictos sociales se refleja en su habilidad para controlar las emociones negativas que dichos conflictos implican, especialmente en situaciones ambiguas, en las que son posibles varias interpretaciones. Siguiendo a Díaz Aguado (1992) se ha observado que los niños agresivos suelen tener dificultades para interpretar correctamente determinadas señales ambiguas procedentes de sus compañeros. Cuando, por ejemplo, reciben un pisotón en una fila, suelen interpretarlo como una muestra intencional de hostilidad por parte del otro niño, descartando inmediatamente la posibilidad de que pudiera ser “sin querer”. La interpretación de hostilidad hace que el niño responda con agresión a estas situaciones ambiguas y sea después efectivamente, agredido, originando una escalada de la agresividad que le impide establecer relaciones sociales adecuadas. Aprender a inhibir la primera respuesta (cuando ésta es negativa y estresante) y buscar otras posibles explicaciones alternativas (que no generen agresividad), puede ser de gran eficacia para prevenir la violencia y mejorar, de esta forma, la convivencia (Dodge et al., 1990).

La conclusión general de las revisiones realizadas a nivel internacional sobre el impacto de programas de aprendizaje en competencias emocionales y sociales es contundente. Estos programas promueven el desarrollo integral de los jóvenes y actúan como factor de prevención de problemas en su desarrollo y mejora del rendimiento académico (Riggs, Greenberg, Kushe y Pentz, 2006; Weissberg & O'Brien, 2004).

Como se ha demostrado en repetidas ocasiones, es innegable que las emociones juegan un papel fundamental en cualquier situación conflictiva. El impacto de las emociones en las relaciones sociales (Dougherty, 2006; Goleman, 2006; Ortega y Del Rey, 2004), así como en lo referente al conflicto

(Friedman, Anderson, Brett, Olekalns, Goates y Lisco, 2004; Fischer y Shapiro, 2005; Murphy y Eisenberg, 2005; Redorta, Obiols y Bisquerra, 2006), ha sido puesto de manifiesto por numerosos autores.

Es por ello, que desde hace poco más de una década, se están incorporando programas de educación emocional y social en los centros educativos, tanto a nivel nacional como internacional. Por ejemplo, en EEUU se ha creado el novedoso movimiento "*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*" (CASEL), el cual empezó a aplicar programas en las escuelas norteamericanas bajo la premisa de que los problemas que afectan a la infancia y adolescencia son causados por dificultades a nivel social y emocional. Estos programas pretenden intervenir de forma preventiva en las escuelas para fomentar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales desde las primeras edades favoreciendo un ambiente positivo y estimulador para el niño (Greenberg et al., 2003).

En concreto, el presente videojuego se ha diseñado desde el marco conceptual del GROPE (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) que trabaja la educación emocional con el propósito de contribuir al desarrollo de las competencias emocionales, las cuales se pueden agrupar en cinco bloques (Bisquerra, 2009). La primera competencia es la conciencia emocional, ésta es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Dentro de este bloque se pueden especificar los siguientes aspectos: la toma de conciencia de las propias emociones (es la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos y etiquetarlos), dar nombre a las emociones (es la eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado), comprensión de las emociones de los demás (es la capacidad para percibir con precisión las emociones y sentimientos de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales) y tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.

La segunda competencia es la regulación emocional que contempla la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y conducta; tener buenas estrategias de afrontamiento y la capacidad de autogenerarse emociones positivas. Las microcompetencias que la configuran son: la expresión emocional apropiada (implica la habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, supone la comprensión del impacto que la propia expresión emocional y el propio comportamiento pueden tener en otras personas), habilidades de afrontamiento y situaciones de conflicto. Esto implica estrategias de autorregulación para gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales y autogenerar emociones positivas para mejorar la calidad de vida.

La tercera competencia es la autonomía emocional. Ésta hace referencia a un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las cuales se encuentra la autoestima, la actitud positiva en la vida, responsabilidad, capacidad para analizar de manera crítica las normas sociales, la autoeficacia emocional y la capacidad para buscar ayuda y recursos. Incluye las siguientes microcompetencias: autoestima (tener una imagen positiva de sí mismo), automotivación, autoeficacia emocional (aceptar

la propia existencia emocional), responsabilidad (capacidad para responder de los propios actos), actitud positiva (por extensión, la actitud positiva repercute en la intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo), análisis crítico de normas morales (es la capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de las nuevas tecnologías) y resiliencia (la capacidad que tiene una persona para enfrentarse con éxito a unas condiciones de vida sumamente adversas).

La cuarta competencia es la competencia social, que es la capacidad para mantener buenas relaciones con las demás personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad de comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales y asertividad. Las microcompetencias que incluye la competencia social son: dominar las habilidades sociales básicas, respeto por los demás, practicar la comunicación receptiva, practicar la comunicación expresiva, compartir emociones, comportamiento prosocial y cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos, capacidad para gestionar situaciones emocionales en contextos sociales.

Finalmente, la competencia para la vida y el bienestar hace referencia a la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar de manera satisfactoria los retos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales. Por otro lado, Happy 8-12, tiene en cuenta las orientaciones de la psicología evolutiva, las habilidades cognitivo-lingüísticas y el desarrollo de los seis estadios morales de Piaget y Kohlberg. En este sentido, el videojuego Happy 8-12 puede actuar como prevención del acoso escolar y pretende incidir en los niveles de ansiedad en el aula, entrenar las competencias emocionales, mejorar el clima de patio, el clima de aula, el rendimiento académico y la resolución asertiva de conflictos.

Para prevenir los problemas de violencia que aquejan a los centros escolares y a la sociedad en general, el objetivo preferente de los centros educativos debe ser el de educar los componentes y procesos psicológicos necesarios para desarrollar unas relaciones sociales e interpersonales competentes y respetuosas con los demás (Cerezo y Esteban, 1992; Díaz-Aguado, 1996) como son las competencias emocionales.

Si tenemos en cuenta, además, que el cociente intelectual no es un buen predictor del éxito en la vida; el 80% depende de otras factores (muchas de ellas de carácter emocional) y que el cociente intelectual ni el rendimiento académico son predictores de la productividad en el trabajo o en la escuela (Goleman, 1999), estaríamos ante la necesidad de contemplar la educación emocional en la práctica y en la teoría en los centros educativos desde las primeras etapas educativas. En este sentido, Fernández- Berrocal y Extremera (2008) muestran la correlación positiva y significativa entre inteligencia emocional, bienestar psicológico y estabilidad emocional.

La gamificación de este programa de Educación Emocional supone un valor educativo extra puesto que, siguiendo a Marín y García (2005), fomenta la capacidad del alumno para potenciar la curiosidad por aprender, favorece determinadas habilidades, permite el desarrollo de distintas áreas transversales del currículum, así como el refuerzo de la autoestima y el valor de uno mismo.

Teniendo en cuenta las afirmaciones formuladas por Díaz-Aguado (2002) la actual Revolución Tecnológica provoca cambios en todas las esferas de nuestra vida, como por ejemplo: la dificultad para comprender lo que sucede frente a la gran cantidad de información disponible, la necesidad de relacionarnos en un contexto cada vez más heterogéneo, la eliminación de las barreras espaciales en la culminación frente a un riesgo de aislamiento y exclusión social. Estos cambios modifican las condiciones en las que se produce el desarrollo de los niños y los jóvenes, incrementando el riesgo de violencia, y por tanto, la necesidad de trabajar activamente en su prevención. Para lo cual es preciso llevar a cabo importantes innovaciones educativas.

Por lo tanto, lejos de ignorar, minimizar o sobredimensionar los problemas de convivencia o situaciones de conflicto, apostamos por tenerlos en cuenta y afrontarlos desde la educación emocional como un aspecto más de la educación para la convivencia.

Si los vislumbramos como hechos educativos, éstos pueden ser una oportunidad para desarrollar el diálogo, descubrir problemas que estaban ocultos y encontrar soluciones, facilitar la aceptación y el reconocimiento de los demás, en definitiva, favorecer la integración de las personas en un espacio común. Por lo tanto, las conductas conflictivas en el entorno escolar guardan una amplia relación con las competencias emocionales de los alumnos en el sentido que, un peor manejo de las competencias emocionales conlleva una peor y menor resolución asertiva de conflictos (Filella, 2014). Además, numerosos estudios han relacionado una menor capacidad de gestión de las emociones con un peor rendimiento escolar y con un estado emocional más vulnerable de estos mismos alumnos (Spinrad, Eisenberg, Harris, Hanish, Fabes et al., 2004).

1.1 Descripción del programa Happy 8-12

El videojuego presenta veinticinco conflictos entre niños y niñas de edades comprendidas entre los ocho y doce años. Estos conflictos pueden ser de diferente tipología, como, por ejemplo, en el patio de la escuela, en los pasillos de la misma, en el comedor escolar o en casa con los hermanos.

Para conseguir una resolución de los conflictos adecuada, se sigue el siguiente proceso de regulación emocional: a) conflicto b) conciencia emocional (¿qué emociones siento?) c) Semáforo (Stop, respirar hondo y pensar) d) estrategias de regulación emocional e) respuesta asertiva al conflicto. A continuación se presenta una secuencia de imágenes con un conflicto elegido al azar para mostrar el proceso de regulación emocional del conflicto. Antes de comenzar, se selecciona el personaje. El videojuego presenta dos posibilidades de elección de sexo, el femenino o el masculino.

En primer lugar, aparece el conflicto en el mini mapa y se ha de caminar hasta escogerlo (cuando se llega al conflicto, puede verse una nube que lo refleja) o bien se puede ir directamente al tablón de anuncios y seleccionarlo.

A continuación, aparece el primer momento del conflicto. El protagonista jugará diferentes roles según la tipología del conflicto. Por ejemplo, una tipología es el rol de agresor, otra es la de víctima y finalmente la de observador.

Una vez leído el conflicto se pregunta por las emociones que siente el protagonista. La elección de la emoción hace referencia a la primera competencia emocional propuesta por el GROPE (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) que es la Conciencia Emocional.

La siguiente imagen es una captura de pantalla del videojuego, que representa la primera competencia: Conciencia Emocional.

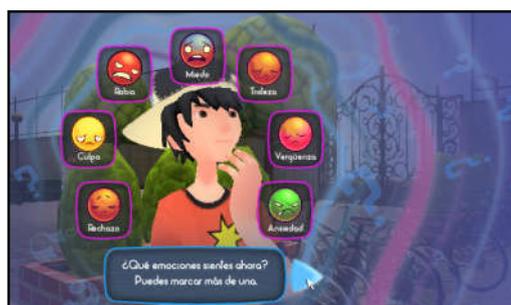


Imagen 1

Después de esta secuencia de conciencia emocional, se ofrece la posibilidad de practicar la comprensión emocional y legitimar las emociones (“Es normal lo que estás sintiendo”) para después, dar paso, al *semáforo*.

Éste hace referencia a tres etapas necesarias en el proceso de regulación emocional, que son: saber parar, respirar y después, proceder a buscar una estrategia de resolución del conflicto. Es muy importante proceder a este paso después de la rueda de la conciencia emocional y antes de elegir una posible estrategia de resolución puesto que es la clave para que el nivel de intensidad de la emoción baje y de esta forma, no se tomen decisiones precipitadas o erróneas.

Después de la conciencia emocional inicial, la comprensión emocional, la legitimación de las emociones y el *semáforo* aparece la elección de seis posibles estrategias de resolución de conflicto.

De éstas, el alumno deberá elegir un máximo de cuatro estrategias, puesto que cada una de ellas tiene una puntuación (máximo 1000 puntos entre las cuatro respuestas) que ayudará al alumno a ser consciente de su propio proceso de aprendizaje.

En concreto, la regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, tener buenas estrategias de afrontamiento y capacidad para autogenerarse emociones positivas.

En este sentido, las estrategias de regulación emocional que propone el videojuego son las siguientes:

- Distracción cognitiva. Consiste en no pensar más en el problema evitando la “rumiación”.
- Explicar lo que ha sucedido a un amigo o familiar. Contribuye a dejar pasar el tiempo, ayuda a ser consciente de las emociones y del

problema. A veces, ayuda a encontrar la solución más adecuada. Las investigaciones han demostrado que, simplemente por el hecho de poner un número, una etiqueta o un nombre a lo que sentimos, reducimos literalmente la actividad del circuito emocional y del hemisferio derecho (Gross, 2007).

- Cambiar la manera de pensar, sobre todo en positivo, ayuda a reenfocar el conflicto desde otro punto de vista para poder encontrar una solución. Esta estrategia no es fácil de llevarla a cabo, requiere entrenamiento y/o experiencia. Puesto que supone ver la situación conflictiva desde diferentes puntos de vista y siempre, desde una visión proactiva, es decir, en la que ambas partes del conflicto se beneficien (gano-ganas). Esta estrategia está íntimamente relacionada con la empatía.
- Buscar una solución: en aquellos conflictos que tienen solución inmediata, se ofrecen herramientas para que la encuentren.
- Explicar el conflicto a una persona con autoridad, normalmente los padres, maestros o mediadores.

La siguiente imagen es una captura de pantalla del videojuego, que representa la segunda competencia: Regulación Emocional. En concreto, las estrategias de regulación emocional anteriormente mencionadas.



Imagen 2

Después de las estrategias de regulación, aparecen cuatro posibles respuestas al conflicto: una de ellas es asertiva, otra pasiva, otra agresiva y finalmente una respuesta pensada para despistar las tres anteriores y que la respuesta correcta no se deduzca con facilidad. Si la respuesta elegida es inadecuada aparece automáticamente una explicación argumentada de los motivos por los que es incorrecta. La respuesta adecuada ofrece la posibilidad de sumar 500 puntos al marcador final. Por otro lado, la autoestima del protagonista de nuestro juego aumenta.

Finalmente, una vez seleccionada la respuesta adecuada, se vuelve a preguntar al protagonista qué emociones siente. Esta vez, las emociones son positivas: alivio, gratitud, alegría, estima, felicidad y dos emociones ambiguas: la esperanza y la sorpresa.

Cuando se ha terminado de resolver el conflicto aparece una pantalla con la puntuación obtenida. Esta pantalla ofrece la posibilidad al alumno de conocer el resultado de las estrategias de regulación emocional y respuestas elegidas. En total pueden llegar a sumar 1500 puntos (1000 sumando las cuatro estrategias correctas y 500 sumando la respuesta asertiva).

Esta pantalla ayuda a los docentes y a los propios alumnos a obtener un feedback de la resolución del conflicto y conocer, si las opciones elegidas han sido las correctas o no.

La siguiente imagen es una captura de pantalla del videojuego, que representa la puntuación obtenida.



Imagen 3

Al finalizar el conflicto, aparece de nuevo la pantalla inicial del patio. Una vez allí, se puede continuar jugando hasta veinticinco ocasiones más, intentando resolver de manera asertiva las situaciones conflictivas que el protagonista del juego puede encontrar.

2. METODOLOGÍA

Una vez presentado el programa de Educación Emocional *Happy 8-12* y sus principales características, en este apartado se describen los diferentes elementos del diseño llevados a cabo en esta investigación con el fin de conseguir los objetivos planteados. Se trata de un estudio experimental, con diseño pretest, posttest y grupo control.

2.1 Objetivos

Como hemos expresado, el presente artículo pretende comunicar una parte de un trabajo más amplio en el que se trata la evaluación del rendimiento académico, las competencias emocionales, el nivel de ansiedad, de autoestima, clima de aula y de patio antes y después de la implementación del videojuego *Happy 8-12* en el aula.

En esta ocasión, tenemos la intención de exponer los resultados que se derivan de uno de los objetivos generales de esa investigación más amplia: *“Conocer el interés y valoración de los maestros y alumnos participantes acerca de la resolución asertiva de conflictos que ofrece Happy 8-12”*

Este objetivo amplio lo hemos desglosado en dos más específicos:

1. Conocer la importancia que otorgan los alumnos a la resolución asertiva de conflictos y su utilidad en la vida diaria tanto en el hogar como en el colegio.

2. Conocer la eficacia del programa teniendo en cuenta la valoración del profesorado acerca de la viabilidad, adecuación a la edad y utilidad.

2.2 Participantes

La población participante está compuesta por alumnos de quinto y sexto de Educación primaria de seis colegios de la provincia de Lleida. La muestra definitiva es de 622 niños/as de edades comprendidas entre los nueve y los trece años. El grupo experimental consta de 384 alumnos (62% del total). El grupo control consta de 238 alumnos (38% del total). Los tutores participantes en el estudio fueron 15, los correspondientes tutores de las clases del grupo experimental donde se implementó el programa Happy.

2.3 Instrumentos

Los instrumentos de recogida de información utilizados son cuestionarios estructurados, compuestos por preguntas cerradas. Para los alumnos se elaboró el *Cuestionario de valoración Happy 8-12 del alumnado* y para los maestros se elaboró el *Cuestionario de valoración Happy 8-12 del profesorado*. El cuestionario para el alumnado pretende conocer cuál es la valoración del alumnado después de jugar a Happy 8-12 durante el curso escolar. Consta de 12 preguntas: *¿Te ha gustado el videojuego?, ¿Es fácil jugar?, ¿es divertido?, ¿te gustaría jugar un rato cada día en la escuela?, ¿te ha pasado alguna de estas situaciones?, ¿crees que te servirá para no enfadarte a la hora del recreo?, ¿crees que puede ayudarte a decir las cosas bien?* Una vez utilizada la prueba de jueces como herramienta para validar el cuestionario, el resultado de Alfa de Cronhach es de 0.91, el que consideramos satisfactorio.

Por otro lado, el cuestionario para el profesorado pretende conocer cuál es la valoración del profesorado después de la implementación de Happy 8-12 durante el curso escolar. Consta de 9 preguntas: *¿te ha gustado el videojuego?, ¿ves viable utilizar este videojuego en el ámbito educativo?, ¿se adecúa a la edad de los alumnos? ¿Crees que se necesitaría recibir formación para poderlo aplicar?, ¿crees que puede ser una herramienta útil para trabajar la resolución de conflictos?, ¿crees que consigue los objetivos fijados?, ¿crees que ayuda a sistematizar el procedimiento de resolución de conflictos?* También se realizó la prueba de jueces como herramienta para validar el cuestionario, el resultado de Alfa de Cronhach es de 0.88, el que consideramos satisfactorio.

2.4 Procedimiento

El procedimiento llevado a cabo para aplicar los cuestionarios ha sido el siguiente: después de la implementación del videojuego Happy 8-12 a lo largo del curso escolar 2013-2014, en el mes de junio y coincidiendo con la finalización del programa, se realizó la administración de los cuestionarios a los alumnos y a los maestros.

Un miembro del equipo de investigación estuvo durante la administración para poder resolver todas las dudas que pudieran surgir entre los participantes. Su cumplimentación duró entre diez y quince minutos (alumnos) y cinco minutos (maestros).

2.5 Análisis

El análisis de datos del cuestionario se hizo mediante el paquete informático SPSS aplicando procedimientos estadísticos descriptivos, en este caso medias, siendo 0 la puntuación mínima y 5 la puntuación máxima.

3 RESULTADOS

Los resultados obtenidos se pueden ver en la siguiente tabla:

TABLA I. Resultados del cuestionario de valoración de los alumnos y del profesorado.

Niños		Maestros	
	Media		Media
1. <i>¿Te ha gustado el videojuego?</i>	4.30	1. <i>¿Te ha gustado el videojuego?</i>	3,65
2. <i>¿Es fácil jugar?</i>	4.54	2. <i>¿Ves viable utilizar este videojuego en el ámbito educativo?</i>	4,18
3. <i>¿Es divertido?</i>	4.20	3. <i>¿Se adecua a la edad de los estudiantes?</i>	3,35
4. <i>¿Te gustaría jugar un rato cada semana en la escuela?</i>	4.32	4. <i>¿Crees que se necesitaría recibir formación para poderlo aplicar?</i>	3,35
5. <i>¿Te ha pasado alguna de estas situaciones?</i>	3.00	5. <i>¿Crees que puede ser una herramienta útil para trabajar la resolución de conflictos?</i>	3,88
6. <i>¿Crees que te servirá para no enfadarte a la hora del recreo?</i>	4.03	6. <i>¿Crees que consigue los objetivos fijados?</i>	3,82
7. <i>¿Crees que puede ayudarte a decir las cosas bien?</i>	4.29	7. <i>¿Crees que ayuda a sistematizar el procedimiento de resolución de conflictos?</i>	3,82

Como se puede observar en la tabla I del cuestionario de valoración de los alumnos y de los maestros, la puntuación media general la valoramos muy positiva.

Desde el punto de vista de los alumnos *Happy 8-12* es un videojuego accesible, intuitivo y fácil de comprender y jugar, además de divertido. Los alumnos consideran que sería favorable dedicar unos minutos a lo largo de la jornada escolar a entrenar la resolución de conflictos de una forma simulada, mediante el programa gamificado *Happy 8-12*. Además, también valoran mucho su utilidad, puesto que ofrece la posibilidad de entrenar previamente el proceso de regulación emocional en situaciones reales de conflicto a la hora del patio, incluso en el hogar con hermanos y familiares.

Por otro lado, desde el punto de vista de los maestros *Happy 8-12* es un programa que ofrece la posibilidad de simular contextos reales, sistematiza el proceso de resolución de conflictos y alcanza los objetivos fijados. Es una herramienta pedagógica útil para la resolución de los conflictos, por lo que, no solamente es un programa de Educación Emocional gamificado eficaz por su contenido y adecuación a la edad, sino que también lo es por las posibilidades que ofrece la innovación a través de la gamificación, como es el caso de la rueda de la conciencia emocional, visionado de situaciones conflictivas en gran grupo, debate en las respuestas, posibilidad de representación de roles en una situación conflictiva: agresor, víctima y observador, entre otros.

Por otro lado, destacar también que los maestros opinan que introducir este programa de educación emocional en las aulas ayudaría a enseñar a resolver los conflictos en uno de los agentes de socialización más importantes para el niño/a: la escuela.

Finalmente concluir en la concienciación e importancia de la formación básica del cuerpo docente para la implementación del videojuego. Debemos tener presente, como defiende Marín (2005), que la capacidad didáctica y formativa de los videojuegos es infinita, pero, para ello, se debe tener presente la finalidad del mismo y la preparación de los docentes es la clave para potenciar la capacidad educativa que ofrece la gamificación.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Es importante aprender a prevenir el conflicto. Pero hay que aceptar que el conflicto es inevitable en las relaciones interpersonales y sociales. De la inevitabilidad el conflicto no debe derivarse violencia. Tampoco deberían generarse enfrentamientos irreconciliables. En un mundo caracterizado por la diversidad, hay que aceptar que puede haber distintos puntos de vista sobre la realidad (Bisquerra, 2009). Y es por ello que en el momento actual, los centros escolares tienen la necesidad y la obligación de revisar sus formas de prevenir los conflictos y, en su caso, intervenir en ellos para la mejora de la convivencia (Fernández, 2002).

La resolución de conflictos entre iguales dentro y fuera de los entornos educativos requiere de Educación Emocional. Es importante resaltar que la corriente de conocimiento que defiende estos tipos de programas como herramientas de prevención primaria de conflictos en las escuelas (CASEL, etc) está ganando fuerza a nivel escolar y presenta resultados prometedores

(Rimm-Kaufman, Larsen, Baroody, Curby, Ko, Thomas, Merritt, Abry, DeCoster, 2014). Si bien es cierto que estos programas deben enmarcarse en un clima de convivencia, con la presencia de programas de mediación y con la participación de toda la comunidad educativa para anticiparse a situaciones conflictivas y hacer frente a los efectos producidos por el acoso (Ibarrola e Iriarte, 2012; Medina, 2010; Torrego, 2006).

Es necesario plantearse los conflictos como una llamada de atención que nos permita intervenir para conseguir progresos. Es un enfoque que no puede quedarse en las intenciones sino que ha de quedar reflejado en las actuaciones. Un buen centro no es el que no tiene conflictos, sino el que da buenas respuestas a los mismos. Como defiende Bisquerra (2009) se ha visto que las emociones se activan a partir de las valoraciones que se hacen de los acontecimientos. El estilo valorativo es la particular forma de valorar los acontecimientos y depende de cada persona. Algunas personas tienden a valorarlos positivamente; otros negativamente; otros, objetivamente. El estilo valorativo se puede modificar mediante el aprendizaje.

Por lo tanto, se puede decir que el estilo de evaluación va a determinar la emoción que se va a experimentar. Y lo que es más importante para la práctica educativa: se puede aprender y se puede entrenar.

Teniendo en cuenta que la inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones y que sirve para percibir, comprender y manejar las relaciones sociales (Salovey y Mayer, 1990), defendemos que el entrenamiento de las competencias emocionales es la herramienta para adquirir mayor inteligencia emocional. El programa de Educación Emocional gamificado Happy 8-12 presentado en este artículo es una propuesta pedagógica que entrena estas competencias, con la finalidad de mejorar la regulación emocional en situaciones conflictivas y de esta forma, prevenir la violencia y por ende, mejorar la convivencia.

Como conclusión, con este estudio hemos pretendido arrojar un poco más de luz a la idea y necesidad de desarrollar herramientas que no sólo actúen una vez presentada una situación conflictiva, sino que trabajen de raíz aquellas variables que mejoren las competencias del alumno en el ámbito social, emocional y en el rendimiento académico. Hemos puesto de manifiesto la importancia de crear un espacio temporal en el aula para hablar de situaciones conflictivas que afectan a los alumnos. Tal y como afirma Filella (2014) existen conflictos interpersonales e intrapersonales, a escala internacional, a nivel nacional y personal. Resolver los conflictos de manera satisfactoria tiene muchos beneficios en todos los niveles, aunque, también se puede constatar que la resolución satisfactoria de éstos no es una práctica habitual en la población mundial. Por ello, es tan importante contemplar la resolución de conflictos en el aula, con los alumnos y dedicarle, no solamente unas horas dentro del horario lectivo, sino toda una filosofía de centro, en el que padres, alumnos, profesorado y personal de servicios y administración estén implicados.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid. Síntesis.
- Cerezo, F., & Esteban, M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. *Diversos enfoques*.
- Díaz-Aguado, M. (1996). Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Cuatro volúmenes y dos videos. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. (2002). Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J. (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Cuatro volúmenes y un vídeo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Dodge, K.A., Bates, J.E., & Petit, G.S. (1990) Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.
<http://dx.doi.org/10.1126/science.2270481>
- Dougherty, L.R. (2006). Children's emotionality and social status: A meta-analytic review. *Social Development*, 15 (3), 394-417.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00348.x>
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2008). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.
- Fernández, I. (2002). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Filella, G. (2014). *Aprender a convivir*. Barcelona: Barcanova.
- Filella, G., Pérez, N., Cabello, E., Ros-Morente, A. (en prensa). Evaluación del programa de Educación Emocional "Happy 8-12" para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales. *Revista de Educación*.
- Fisher, R., & Shapiro, D. (2005). *Beyond reason: Using emotions as you negotiate*. Penguin.
- Friedman, R., Anderson, C., Brett, J., Olekalns, M., Goates, N., Lisco, C. (2004). The positive and negative effects of anger on dispute resolution: Evidence from electronically mediated disputes. *Journal of Applied Psychology*, Vol 89 (2), 369-376.
<http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.89.2.369>
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>

- Ibarrola, S. e Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo*. Madrid: Pirámide.
- Marín, V. y García, M. (2005). Los videojuegos y su capacidad didáctico-formativa. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 26, 113-119.
- Medina, M. (2010). La prevención de la violencia: la implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar. *Bordón. Revista de pedagogía*, 62 (1), 93-107.
- Murphy, B.C. y Eisenberg, N. (2005). An integrative examination of peer conflict: children's reported goals, emotions and behaviours. *Social Development*, 11 (4), 534-557. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9507.00214>
- Ortega, R. (Dir.). (2008). *Disciplina y gestión de la convivencia. 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Redorta, J., Bisquerra, R., Obiols, M. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Riggs, N.R., Greenberg, M.T., Kushe, C.A., & Pentz, M. (2006). The mediational role of neurocognition in behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: effects of the PATHS curriculum. *Prevention Science*, 7, 91-102. <http://dx.doi.org/10.1007/s11121-005-0022-1>
- Rimm-Kaufman, S. E., Larsen, R. A. A., Baroody, A. E., Curby, T. W., Ko, M., Thomas, J. B., Merritt, E. G., Abry, T., & DeCoster, J. (2014). Efficacy of the Responsive Classroom approach: Results from a 3-year, longitudinal randomized controlled trial. *American Educational Research Journal*, 1-37. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831214523821>
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. <http://dx.doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Spinrad, T., Eisenberg, N., Harris, E., Hanish, L., Fabes, R., Kupanoff, K., Ringwald, S & Holmes, J. (2004). The relation of children's everyday nonsocial peer play behavior to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental psychology*. 40 (1), 67-80. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.40.1.67>
- Torrego, J. (Coords.). (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Weissberg, R. & O'Brien, M. (2004). What works in school-based social and emotional learning program for positive youth development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 86-97. <http://dx.doi.org/10.1177/0002716203260093>

LA RESILIENCIA DEL DOCENTE COMO FACTOR CRUCIAL PARA SUPERAR LAS ADVERSIDADES EN UNA SOCIEDAD DE CAMBIOS

Aguaded Gómez, M^a Cinta
Almeida Pires Cavaco, Nora Alejandra
Universidad de Huelva

RESUMEN

La resiliencia y el desarrollo humano son conceptos de suma importancia que requieren una reflexión y un análisis detallado y necesario para el sujeto, tanto a nivel personal como profesional. La resiliencia es concebida por tanto como un fenómeno, un funcionamiento, un proceso, o, a veces, como una característica que refleja una capacidad. Este fenómeno no es constante o permanente, pudiendo el sujeto, o en este caso particular, el educador, ser resiliente en ciertas áreas y no en otras, consistiendo la resiliencia principalmente en un equilibrio de fuerzas. Por lo tanto, la resiliencia es un potencial presente en cada uno de nosotros, pero se determina diferencialmente en función de las etapas de desarrollo psicológico, del ciclo de vida y de las condiciones ambientales. Este estudio es relevante por la importancia actual que para un docente es ser resiliente para afrontar con éxito su tarea como educador en una sociedad cambiante.

PALABRAS CLAVES

Resiliencia - desarrollo humano - desarrollo personal - desarrollo profesional.

ABSTRACT

The resilience and human development are important concepts that require reflection and detailed analysis and necessary for the subject, both personally and professionally. Resilience is therefore conceived as a phenomenon, operation, process, or sometimes as a feature reflecting capacity. This phenomenon is not constant or permanent, can the subject, or in this particular case, the educator, be resilient in certain areas and not in others, mainly consisting resilience in a balance of forces. Therefore, a potential resilience is present in each of us, but differentially develops according to the stages of psychological development life cycle, and environmental conditions. This study is relevant for the current important it is for a teacher to be resilient to successfully meet its task as an educator in a changing society.

KEYWORDS

Resilience - human development - personal development - professional development.

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia personal y subjetiva es la base sobre la que se construye el conocimiento abstracto, y por lo tanto no hay modelos a seguir. Partimos de la base que el hombre busca como objetivo último la autorrealización o el uso pleno de sus potencialidades y capacidades y por tanto el educador como persona nunca es un resultado, un producto terminado sino que se crea a sí mismo, teniendo una existencia no condicionada a priori. Así podemos definir el desarrollo humano como la complejidad de los procesos y estructuras que se desarrollan y consolidan a lo largo de la vida, no de una forma lineal, pero de manera gradual.

Todo este proceso y estructuras están asociados a un otro concepto muy importante que nos permite superar las adversidades a las que nos enfrentamos y que de algún modo todos tenemos: la resiliencia.

La resiliencia es una característica que surge de este proceso de transformación a lo largo del desarrollo humano, ya que cuanto más desarrollada está la persona, mayor es su flexibilidad y mejor se adapta a las situaciones adversas. Así Ralha-Simões (2001: 101) afirma que *"(...) la aprehensión de la resiliencia, se afirmaría de modo indisociable de la dimensión diacrónica implicada en la estructuración de la personalidad y debe ser entendida como un aspecto interdependiente de la progresión del desarrollo psicológico a lo largo de la vida orientado hacia la complejidad y diferenciación (...) pareciendo ser cierto que esta tiene una naturaleza cambiante y diferenciada (...)"*.

El desarrollo personal resultaría pues de una multiplicidad de aspectos, no sólo externos sino también internos, que es la configuración del modo como cada individuo reacciona a diversas experiencias que son parte de su marco contextual. Sin embargo, todavía hay dudas en cuanto al modo de aparición de una personalidad resiliente, pareciendo que ciertos rasgos de personalidad hacen que las personas tengan una mayor capacidad para soportar situaciones desfavorables y superarlas.

2. DIMENSION PERSONAL Y SOCIAL DEL EDUCADOR

Los seres humanos están construyendo constantemente su desarrollo desde el nacimiento hasta el final, teniendo que invertir directa o indirectamente en su propio crecimiento, en su auto-construcción, como personas que viven en sociedad, en constante interacción con el medio ambiente y con los demás. La dimensión personal del educador es un aspecto a tener en cuenta, siendo de hecho determinante para entender el rendimiento de cada individuo a nivel profesional. El educador es un ser dinámico en cuanto persona y no un ser pasivo dependiente de la información externa. Riegel (1976) considera que el desarrollo resulta de la interacción del individuo con el medio ambiente, siendo un proceso de co-construcción que consiste esencialmente en la coordinación y sincronización de progresiones, en las que la crisis y el conflicto están siempre presentes y conducirán a la formación de patrones de relaciones y significados.

La dimensión personal es crucial para un adecuado desempeño profesional; por lo tanto, debe ser un proceso de transformación interna y de descubrimiento para que posibilite al sujeto transponer al exterior y en su

práctica, las acciones específicas en función de las experiencias que retira de las situaciones vividas. Por lo tanto, el educador como profesional y como persona, se desarrolla, crece como un sistema en interacción con otros sistemas que lo alteran, modifican, sobre los cuales ejercerá de forma recíproca su influencia. Teniendo en cuenta estos aspectos del desarrollo humano, se puede deducir que la participación del sujeto en actividades y experiencias innovadoras, con la posibilidad de actualización y de apertura al cambio, en relación a la sociedad y a su actividad profesional, lleva a que el educador se desarrolle como persona y como profesional no de forma automática, pero con un "crecimiento" flexible y capaz de ajustes y reajustes, teniendo en cuenta las distintas situaciones a las que está sujeto y los contextos en los que se encuentra. Podemos decir que en la actualidad el desarrollo personal es la competencia fundamental de todo profesional educativo, por el papel potenciador que esta competencia tiene en relación a todas las demás que tendrá que desarrollar en su rendimiento. Es indudable que existe una clara relación entre el educador y la persona del educador. Es decir, el maestro es una persona y una parte integrante de esa cualidad está en el hecho de ser un buen educador. Por lo tanto, es urgente encontrar espacios de interacción entre las dimensiones personales y profesionales que permitan a los educadores apropiarse de sus procesos de desarrollo con el fin de darles un sentido en el contexto de sus historias de vida. Consideramos que es esencial que el educador asuma una postura de reflexión crítica sobre sus propias prácticas, en constante construcción de su identidad personal. La resiliencia se presenta como un campo útil y positivo de investigación, ya que permite tratar de comprender las situaciones que hacen al sujeto más vulnerable en su proceso de desarrollo y cuáles son los mecanismos que le permiten, incluso teniendo en cuenta las situaciones más complejas o difíciles, caminar en la dirección que le permita lograr un crecimiento físico y psicológico equilibrado y saludable.

3. LA DOCENCIA Y LA RESILIENCIA

La forma en que cada persona responde a las adversidades de la vida y a las experiencias que son parte de su marco contextual contribuye a su desarrollo personal como resultado de una multitud de aspectos, internos y externos. La resiliencia puede ser vista como un conjunto de sistemas intrapsíquicos que permiten al individuo tener un estilo de vida saludable, en un entorno difícil, lo que evidencia las capacidades individuales en el desarrollo de las capacidades resilientes, lo que constituye una característica individual y personal de cada ser humano.

No es constante ni permanente, un sujeto puede ser resiliente en algunas áreas y no en otras, la resiliencia reside principalmente en un equilibrio de fuerzas que depende de los factores de protección que modifican la respuesta a los peligros presentes en el ambiente afectivo y social.

La necesidad de comprender la totalidad del sujeto lleva a que el educador, no sólo como profesional sino también como persona, invierta en un proceso interactivo y dinámico, que le permita desarrollarse como ser humano activando su resiliencia, su capacidad para mirarse a sí mismo y a su proceder de modo más reflexivo. Por lo tanto, creemos que la personalidad del educador

se verá reflejada de modo bien visible al hacer su práctica junto a sus niños en el medio en el que opera y en el que interactúa.

Un educador que invierte en su formación a nivel personal, que tiene conocimientos de sí mismo, podrá seguramente exteriorizar de manera más coherente y eficaz, sus valores, creencias y conocimientos, de forma más contextualizada, dominando las situaciones a las que está expuesto, con más seguridad y control de los problemas sin "estrés" y sin miedo de intervenir. Es importante que el educador practique el triple movimiento mencionado por Schon (1992) la reflexión en la acción, el conocimiento en la acción y la reflexión sobre la acción. Este aspecto que adquiere mayor relevancia en el contexto del desarrollo personal de los educadores y que se refiere a la consolidación en el ámbito profesional de espacios de formación participativa.

El estrés y las depresiones entre docentes es un hecho que va aumentando por años por la incapacidad de controlar las situaciones en las que se enfrenta cada día. La soledad y la falta de entendimiento por parte de sus compañeros, que a veces asumen actitudes de pasividad y falta de motivación, hacen que la resiliencia disminuya y estas situaciones de tensión sean incontrolables.

Sí la persona se considera un proceso continuo de descubrimiento de su propio ser, como hemos mencionado antes, conectándose con otras personas y grupos, es necesario a nivel institucional cuidar de la salud psíquica de los docentes, no sólo a nivel individual sino grupal para prevenir males mayores. La dimensión personal del educador tiene un gran peso en la forma como actúa, como activa su capacidad de resiliencia, como practica su intervención con los niños necesitan o no medidas extraordinarias para su plena escolarización pero también a nivel grupal pueden organizarse talleres y cursos de entrenamiento para adquirir esta resiliencia necesaria. No toda la formación debe de ser académica sino también personal, afectiva y emocional.

4. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DEL ALUMNO Y EN LA MANERA DE ENSEÑAR DEL DOCENTE

El educador debe ser más que un transmisor de conocimientos un facilitador del aprendizaje. Por lo tanto, siendo portador de esta dimensión personal, el maestro tiene una capacidad innata para desarrollarse, auto-dirigirse y reajustarse. Es importante que la administración educativa trasmita que es importante que no se acomode a las situaciones y que apueste en su auto-desarrollo. Uno de los aspectos más importantes de la persona es el "yo, que se desarrolla, incluyendo todas las percepciones que el individuo tiene de sí mismo y de su experiencia. Las percepciones personales se relacionan con las percepciones de otras personas y los acontecimientos de su entorno y del contexto espacial y temporal más alargado en el que opera, por tanto, esto justifica una formación grupal de todo el entorno educativo donde actúa. De esta manera coincidimos con autores clásicos como Combs (1965) que opina que el maestro no necesita necesariamente obtener habilidades y conocimientos y defiende que éstos se desarrollarán únicamente en relación a las concepciones que tienen de sí mismos y no de un plan de estudios que se le imponga.

El proceso de enseñanza y la práctica pedagógica dependerán del carácter propio del educador y de la forma en que se interrelaciona con el carácter individual del alumnado. Recordamos a nuestros docentes no por lo que nos enseñaron sino cómo lo enseñaron, retenemos las impresiones que causaron al resolver los problemas cotidianos del aula y por tanto su templanza y su capacidad de resiliencia día a día. En consecuencia se deben especificar las habilidades del educador en lo que se refiere a la relación del mismo con el educando. ¿Es un facilitador de los aprendizajes? y es en ese clima facilitador lo que va a identificar al educador (en la forma en que este interviene y se "da" con el que tiene en frente) cómo maneja sus problemas vitales y no los proyecta en su quehacer diario y las repercusiones que pueden tener en su existencia. Para que esto sea posible, es importante que el profesional sea auténtico, abierto a sus experiencias, consistente e íntegro en su forma de estar y de actuar y para ello debe de existir jornadas de reflexión sobre los problemas docentes, terapias grupales y cursos de estrategias para manejar la adversidad y adquirir más resiliencia.

La autenticidad y la congruencia se consideran condiciones que facilitan el aprendizaje y deben de ser características personales del maestro que contribuyan a que la persona que está siendo apoyada / ayudada refleje esa misma autenticidad e integridad. Esto implica por supuesto una forma de intervención basada en una práctica de interacción, en la que la aceptación y el respeto al otro son evidentes y extremadamente importantes. La aceptación del alumnado con una actitud de comprensión empática crea un clima favorable para que todos aprendan y se desarrollen de la forma más equilibrada y armoniosa posible, implicando de parte del educador una enorme habilidad y un importante saber-ser. "Volverse persona" es realmente la clave del proceso de aprendizaje en la visión humanista. Es un proceso personal de naturaleza vivencial en el que la persona está en el centro como ser que piensa, siente y vive. Se trata de un proceso de descubrimiento del significado personal del conocimiento, que pasa en el interior de la persona con sus experiencias y está relacionado con la imagen que esta tiene de sí misma y de los demás. Es importante centrar nuestra atención en la persona del profesional, en la intervención del educador como persona en relación con el contexto educativo y las relaciones interpersonales que se establecen en este marco. La formación permanente no sólo debe de ir encaminada a asimilar legislación, contenidos e innovaciones docentes sin que la persona que esté formándose no este capacitada personalmente y emocionalmente para enfrentare a una escuela aparejada a una sociedad cambiante y compleja.

5. LA ACTITUD REFLEXIVA DEL DOCENTE Y LA DIMENSIÓN PERSONAL

La dimensión personal del educador lleva a que este surja como un solucionador de problemas, un estratega que encuadra y resuelve situaciones cotidianas llenas de adversidades a través de la acción reflexiva, de sus características resilientes y de la investigación que realiza. La dimensión personal abarca por lo tanto las características personales del sujeto, incluyendo su desarrollo, su auto comprensión y su dominio de las habilidades de interpretación de las interacciones interpersonales. El desarrollo del educador como persona se basa en la formación de la identidad y en

habilidades como: auto-confrontación, la clarificación de valores y la implicación interpersonal, en particular entre los individuos y grupos pequeños. La dimensión personal resalta la capacidad de desarrollar un estilo personal dentro de su papel.

La dimensión del desarrollo personal es parte de un proceso que involucra a la persona del educador en una variedad de aspectos, entre los que se destacan la adquisición y organización de conocimientos, valores, creencias y actitudes, así como los sentimientos y las motivaciones intrínsecas y extrínsecas al sujeto. Por lo tanto, el desarrollo personal del educador abarca un proceso que implica prácticas de reflexión sobre sí mismo. Este proceso reflexivo tendrá implicaciones para el auto-conocimiento del educador en el contexto educacional, tanto como persona como profesional. Este proceso no excluye los aspectos emocionales que son factores decisivos y determinantes de lo que se retiene y de lo que se aprende. El plano emocional y su desarrollo, en el educando y en el educador es tan importante como otro aspecto del desarrollo humano, pero debe desarrollarse en un ambiente sin trabas donde la creatividad se pueda mostrar libremente en un clima donde predominen la colaboración, la espontaneidad y la empatía. Según Simões y Ralha-Simões (1991), tendremos que pugnar por una escuela multidimensional donde el objetivo de la educación sea el desarrollo humano. Por tanto, es urgente formar profesionales competentes, no sólo para que sean capaces de realizar varias tareas, sino para que sean competentes para lidiar, de manera efectiva, con la realidad circundante. Podemos decir que cada individuo es un ser único que tiene una organización y una unidad que le son propias, que hace que se desarrolle y actúe como un sistema único, en el que ciertas dimensiones no pueden ser consideradas de forma aislada, sino como interdependientes unas de otras.

Hasta que la administración educativa no comprenda que la formación continua del docente no es administrar sólo contenidos sino prepararlos para perfeccionarse como personas y adquirir la resiliencia necesaria para afrontar una educación en un mundo cambiante, la educación no adquirirá el sentido amplio que su definición engloba.

Porque a pesar que el ser humano tiene una enorme capacidad de amoldarse a nivel conductual y enormes posibilidades para alcanzar o desarrollar todo su potencial genético no siempre está preparado para conflictos cotidianos que se le plantean en el aula. Desde los inicios de la psicología se ha venido debatiendo los factores que pueden influir en estos comportamientos, destacando los más importantes el factor genético y el medio ambiente del que el individuo es parte e interactúa. Hoy en día este debate se ha superado afirmando que estos factores no deben ser tratados de forma aislada, sino en simultáneo interviniendo de forma interactiva con los aspectos del desarrollo. Sin embargo aún, existen algunas controversias en cuanto al papel del sujeto en su propio proceso de desarrollo.

Los conductistas en sus inicios consideraban al sujeto más pasivo, mientras que los interaccionistas destacaban el papel del sujeto, considerándolo como un agente activo en el proceso de auto-desarrollo. También es importante tener en cuenta que el desarrollo no es igual para todos los seres humanos, existiendo todavía una continuidad y una discontinuidad que son características de su proceso de desarrollo. Cabe señalar que en los

diversos dominios del desarrollo, se distinguen con frecuencia cambios rápidos en unos y graduales en otros. De hecho, en el transcurso del desarrollo existe una relación continua entre el sujeto y el medio en el cual ocurren los procesos de adaptación; así, el sujeto se adapta al medio y el medio se adapta a sí mismo, a través de diversos mecanismos de asimilación y acomodación, en un intento de encontrar el equilibrio deseado.

El equilibrio y la maduración también son consideradas como factores de desarrollo, por lo que hay una continuidad funcional debido a la permanencia de los mecanismos; sin embargo no hay duda que existe una discontinuidad a nivel estructural, ya que si bien los mecanismos que son responsables del proceso de desarrollo aseguran una continuidad funcional, teniendo en cuenta la estructura del conjunto en cada etapa, cada una de estas corresponde a un nivel diferente dotado de discontinuidad estructural.

En el proceso de enseñanza es importante que el maestro conozca las dimensiones del desarrollo en diferentes niveles (moral, lingüístico, socio-emocional y psicosocial). Con el dominio de estas dimensiones el educador según Barros y Barros (1993) planifica su intervención educativa con flexibilidad, teniendo en cuenta las capacidades de aprendizaje de cada una de ellas y respetando el nivel de desarrollo en que se encuentra el educando. Es decir, la capacidad de aprendizaje depende del nivel de desarrollo, pero también puede ser influenciado por la calidad del aprendizaje, lo que implica que estos aspectos deben de ser tenido en cuenta con un docente. La imagen de serenidad, equilibrio emocional y su nivel comunicativo va marcando un halo casi invisible que marca la relación con su alumnado.

Las teorías más actuales de las etapas de desarrollo se unen a un paradigma o a un meta-modelo filosófico organicista que hace hincapié en un enfoque holístico para la comprensión de los cambios cualitativos, adaptativos y secuenciales de un organismo activo (Simões, 1986 McHale y Lerner, 1985). Desde la perspectiva cognitivista, tenemos que considerar el desarrollo humano como algo que evoluciona en el tiempo, pasando por niveles de actualización y de integración crecientes con el fin de permitir que el "yo" del sujeto se vuelva cada vez más integrado y actualizado. Esta concepción del maestro como un adulto, un ser humano que se desarrolla, está conectada con la auto-percepción del sujeto y con la percepción que este tiene sobre los demás. Es importante referir que el auto conocimiento se revela como una base importante para el sujeto que actúa e interactúa, reflejando su persona, su personalidad en la práctica con los demás y con los niños con que interviene. Hay que tener en cuenta la contribución que otros factores proporcionarán en este proceso, a saber, los de carácter afectivo. El auto-conocimiento es un aspecto fundamental en la construcción del conocimiento científico de la conducta humana, especialmente en la comprensión de experiencias en áreas como la educación. Este hecho se pone de manifiesto especialmente cuando se estudia cómo en ciertos contextos específicos (entre ellos, el educativo), la gente se orienta y están condicionadas por los significados personales que atribuyen a sus experiencias. Esta interpretación nos lleva a entender este proceso como una construcción activa, donde la acción sobre el conocimiento del mundo exterior es inseparable del conocimiento que tenemos sobre nosotros mismos.

Es importante que el educador no sólo sepa qué enseñar y cómo hacerlo, sino que se preocupe de conocerse a sí mismo y entenderse como un instrumento que construye y transforma el conocimiento de forma activa. El auto-conocimiento es importante en la medida en que la construcción del conocimiento de los alumnos se apoya en el educador, en su acción y en su práctica como profesional. Un educador que reflexiona, se auto-evalúa, que se conoce y que adapta su práctica de una manera más personalizada y contextualizada será, sin duda, un profesional eficaz y más adaptado a su función, transmitirá a su alumnado más seguridad, menos incertidumbre y por lo tanto el conocimiento se adquirirá de una forma más deseada con más ilusión.

Epstein, en Ralha-Simões, (1995) apuntan que la forma en que cada individuo se describe, predice y gestiona su experiencia profesional, así como los significados que le atribuye a sus experiencias, depende de la esencia de su auto-conocimiento. De hecho, el auto-conocimiento es un proceso en el cual el sujeto organiza la información desde el exterior, con el fin de utilizarla de manera eficaz en la interacción con un mundo complejo, contradictorio y cambiante, manteniendo al mismo tiempo la identidad y la autoestima.

Considerando que este desarrollo presupone una evolución del auto-conocimiento, que implica un pasaje de las etapas anteriores a otras que inmediatamente le siguen, Weinstein y Alschuler (1985) presentan un modelo teórico que traduce la transición de cuatro etapas por orden jerárquica: etapa elemental, situacional, configuracional y de transformación. De acuerdo con este modelo teórico, el sujeto se someterá a un proceso de evolución de un conocimiento fragmentado y no consciente del "yo" para un mayor conocimiento sobre su propio funcionamiento como persona. Para hacer frente a las contradicciones entre las propias características personales del sujeto y las causas externas o exteriores al individuo existen mecanismos internos de cambio, que se utilizan en forma de procedimientos.

Así pues, el proceso de desarrollo aparece como un camino marcado por etapas sucesivas en la etapa de desarrollo, así la etapa de desarrollo donde cada uno se encuentra refleja de manera significativa su intervención educativa. Por lo tanto, es importante entender al maestro como un sujeto que se desarrolla y progresa en su complejidad en términos de su madurez y competencia, volviéndose cada vez más flexible y adaptable a las situaciones, con el fin de lograr un mejor desempeño como profesional, en su práctica docente. Pero estas etapas no se dan linealmente y no se pasa de una a otra sin haber ejercido la autoreflexión precisa para superarlas. Por tanto es necesario que el docente a la vez que posea los conocimientos necesarios para impartir sus clases y llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus alumnos se autoperfeccionen como persona y adquiera la resiliencia necesaria para enfrentarse a adversidades y situaciones complejas. Según la perspectiva del desarrollo, el arte de educar está estrechamente vinculado al proceso de desarrollo psicológico de cada persona, donde es importante aceptar los cambios a que las capacidades individuales de cada uno pueden estar sujetos a lo largo del tiempo, a través de una intervención adecuada. Este enfoque se desvía del concepto de individuo como sujeto estático, con capacidades predeterminadas que de ninguna forma influenciarían, ni serían influenciadas a lo largo de su vida.

Debemos, por tanto, cuando abordemos la formación inicial del maestro incluir en los planes de estudios universitarios asignaturas referidas a la inteligencia emocional y la resiliencia entendida como la capacidad de maleabilidad y de adaptación. Así, no se trata de reducir este fenómeno a la "invulnerabilidad" (Anthony et al., 1982) sino de encontrarse a sí mismo y conocer los problemas cotidianos que se presentan en la práctica diaria. El maestro que acaba de formarse cuando sale de la universidad y se enfrenta por primera vez a la práctica y no está preparado para manejar la situación puede sentirse insatisfecho y esta desesperación le lleva a adoptar diferentes posturas extremas que van desde la verborrea intensa de comunicar sus problemas no resueltos a los compañeros más experimentados a la situación de silencio cayendo en un sólido caparazón impenetrable. Ambas posturas extremas llevan a la rigidez, lo que se aparta completamente de la flexibilidad necesaria a la resiliencia. Esta capacidad no es innata, sino que el individuo en su trayecto de vida puede construir e integrarla progresivamente en su vida. Es una forma de auto-corrección que se puede poner en práctica cuando el ser humano se enfrenta a situaciones adversas, nefastas y negativas. La resiliencia está presente como un potencial en cada uno, pero desarrollado diferencialmente en función de las fases del desarrollo psicológico, del ciclo de vida y de las condiciones ambientales.

En esta perspectiva, los recursos latentes podrían ser activados, ya sea espontáneamente por el individuo ya sea como resultado de la estimulación y ayudas de acompañantes externos como son los educadores, maestros y psicoterapeutas. Si algunos investigadores en su enfoque de la resiliencia la describen como un proceso conductual o psíquico, la resiliencia es, en primer lugar, una capacidad que corresponde a la posibilidad de tener éxito en la ejecución de una tarea, esta capacidad de resiliencia individual podía por lo tanto, ser medible y estimulada por la acción educativa o terapéutica.

Es algo difícil de determinar sus contornos teóricos, sin embargo, consideramos que puede surgir como un rasgo de carácter o de personalidad, como un proceso evolutivo o puede ser planteado como resultado de este proceso, o incluso como el resultado de un trayecto de vida. Por tanto, el enfoque de la resiliencia puede ser visto como un proceso de análisis complejo y al mismo tiempo considerado como resultado del propio proceso de ajuste psíquico y resultado de este trabajo en términos de adaptabilidad y de interacción con el medio social y psico-afectivo.

Si consideramos a la resiliencia como una forma de movilización de caminos de deseos de parte de los sujetos, es importante que los educadores desarrollen una personalidad resiliente y para eso hay factores que contribuyen a este fin. Los factores internos, familiares y ambientales son los pilares que llevan al sujeto a desarrollar estos comportamientos ante dificultades que se encuentran a diario en las dos dimensiones principales que se enfocan en esta investigación, como son su práctica profesional y lo que respecta a su proceso de desarrollo personal.

Henderson, Milstein y Vitale (2003) afirman que las escuelas son espacios claves para que los individuos logren sobreponerse a la adversidad y adquieran competencias sociales, académicas y vocacionales. Señalan siete pasos para llevar a cabo el proceso de resiliencia:

1. Mitigar el riesgo y enriquecer los vínculos
2. Fijar límites claros y firmes
3. Enseñar habilidades para la vida
4. Construir la resiliencia
5. Brindar afecto y apoyo
6. Establecer y transmitir expectativas elevadas.
7. Brindar oportunidades de participación significativa.

Teniendo en cuenta la literatura científica que se dedica a este tema de la resiliencia en los docentes, podemos citar la investigación realizada por Jaude, Galindo y Navarro (2005) en Chile en la que analizaron los factores protectores y de riesgo para la adquisición de la resiliencia en un contexto educativo de alto riesgo. Llegando a la conclusión que conocerlos supone un gran avance para el bienestar psíquico del profesorado y de toda la comunidad educativa. Clemente Franco (2010) planteó una investigación con profesores de secundaria en España a los cuales aplico al grupo experimental un programa de conciencia plena para elevar los niveles de burnout obteniendo resultados mantenidos en el tiempo y con gran satisfacción por parte de los docentes. Acevedo y Restrepo (2012) llevaron a cabo una investigación cualitativa en Colombia con diecinueve maestros de aulas de aceleración del aprendizaje, quienes participaron en seis talleres, entre febrero y junio de 2010 para someterse a una indagación autoreflexiva, analizar y dar sentido a sus prácticas docentes para la construcción de ambientes resilientes y para la generación de nuevos materiales de apoyo útiles. Sistematizada y evaluada la experiencia, reconocieron la resiliencia del maestro como elemento esencial para potenciar la resiliencia de alumnos y familias.

El hecho de que el sujeto se caracterice por tener una personalidad dulce con alta autoestima, ser seguro de sí mismo, con una buena capacidad de funcionamiento intelectual, por tener un ambiente afectivo estable a nivel familiar, estructurado, con una amplia red de amigos y relaciones sociales, o el hecho de asistir a la escuela son factores que promueven una personalidad resiliente.

Los maestros de infantil primaria e incluso secundaria están sometidos diariamente a situaciones de estrés, desmotivación y angustia ante todas las dificultades a las que están expuestos, esto se une a la desvalorización, cada vez más evidente de la carrera docente, la baja remuneración ante una profesión que exige de parte del profesional la máxima dedicación y compromiso, ya que su mayor herramienta de trabajo es el mismo profesional. El educador que se enfrenta a los niños con necesidades educativas especiales, a menudo sin tener ninguna preparación para desarrollar una práctica efectiva que pueda posibilitar al niño en cuestión una educación adecuada o al menos con la calidad a la que tienen derecho lleva a que se acomode, se rinda o simplemente se desmotive, lo que se refleja en su práctica interfiriendo en su actuación como profesional, y en la mayoría de los casos, también en su vida personal.

Las bajas por depresiones en los docentes están aumentando en los últimos años, en un estudio sobre el malestar docente realizado en 2005 por Bermejo y Prieto con 71 profesores de secundaria publicado en la revista española de pedagogía muestra una correlación negativa y significativa entre la

percepción de autoeficacia docente, burnout y absentismo laboral. Por tanto el bienestar del profesorado no solo mejora el aprendizaje sino que elimina el absentismo.

6. LAS APORTACIONES DE LA RESILIENCIA AL SISTEMA EDUCATIVO

El profesional educativo que apuesta por su desarrollo es un educador responsable que cree en su crecimiento profesional y personal, es por tanto, un sujeto resiliente. En la promoción de la resiliencia debemos resaltar los factores que actúan como un mecanismo de protección. Estos factores se pueden traducir por la competencia que el sujeto tiene para resolver su destino de la manera más apropiada, lo que le permite transformar con éxito una situación de riesgo en otra con un efecto adaptativo. La activación de capacidades resilientes en el ser humano es una prioridad, en la medida en que su desarrollo pasa a través de la movilización y activación de sus capacidades de ser, de tener, de poder y de querer, que definen la autoestima.

Todos los seres humanos, incluso los más desmotivados revelan una riqueza de capacidades y recursos que les permiten ser capaces de querer hacer más y mejor, de lograr vencer y alcanzar sus objetivos y sus metas. El descubrimiento de sus capacidades les permite hacerse más resilientes. Por tanto, la resiliencia es resultado de una reconstrucción incesante de la estructura psicológica del individuo, en su confrontación con las circunstancias adversas, externas e internas, siempre presentes a lo largo de todo el desarrollo humano. Aguaded (1998) postula que es necesario que el profesorado cuente con una formación adecuada para trabajar con alumnos con alguna discapacidad. Es importante que el individuo establezca "un límite hasta donde todavía se puede mostrar flexibilidad sin que la identidad se pierda y sin que se desencadene la ruptura del sistema, debido a la estrecha relación existente entre el desarrollo de la resiliencia y la construcción o reconstrucción de la estructura psicológica del sujeto que debe mantener entre sí un cierto equilibrio de modo a que el "yo" se mantenga intacto" (Ralha-Simoes y Simões, 1998: 210).

Por otra parte, se observa que "la resiliencia es un fenómeno psicológico que se construye y no es tarea del sujeto solo. Las personas resilientes contaron con la presencia de figuras significativas, establecieron vínculos ya sea de apoyo o de admiración. Tales experiencias de apego han permitido el desarrollo de la autoestima y de la auto-confianza" (Vincent, 2000: 1). Considerada la resiliencia una capacidad y definida como una resistencia estructural de la persona que se manifiesta durante el proceso de desarrollo psicológico, resultando de la capacidad personal para enfrentar la adversidad de modo, a no sólo resistirle sino a superarla con éxito, podemos prever la importancia de la existencia de relaciones interpersonales adecuadas para la estructuración de una personalidad resiliente. Educar es un acto que se bifurca en dos caminos, o que se dimensiona fundamentalmente a través de los sujetos interactúan. En la actualidad no se imagina un acto educativo que desconsidere o se anteponga al papel activo que el niño / estudiante toma o debería tomar.

Cada vez más, es legítimo afirmar que el acto educativo caracterizado por la participación activa del estudiante a lo largo de todo el proceso es fundamental. El educador debe fijar unos objetivos, teniendo en cuenta al estudiante como parámetro en sí. Partiendo de las fortalezas del niño y no de sus límites para establecer metas y ser capaz de lograrlas. Por más crédulos, dogmáticos o escépticos que seamos, todos somos seres humanos, titulares de una enorme capacidad de resiliencia que nos permite indagar y auto-cuestionarnos, pues tenemos una eterna compañía que es la duda. Esta duda hace del hombre un indagador innato, que lo lleva a reflexionar y a progresar a nivel personal y profesional. Por lo tanto, es en la práctica que todo queda a la vista, ya que la forma como actuamos refleja nuestros valores, nuestras actitudes y la sensibilidad que tenemos en relación a ciertas situaciones y problemas con que nos enfrentamos a diario en el contexto educativo con los niños con quien trabajamos. Con el fin de dar respuestas adecuadas a las situaciones que se le presentan, es importante que el educador apueste en su desarrollo como persona y como profesional, no acomodándose con el fin de continuar dedicándose a lo que es más importante, que es su imprescindible papel como profesional educativo que se rige por los valores que sigue defendiendo, sin miedos mediante una postura resiliente.

La administración educativa no debe de olvidar este aspecto entre los contenidos formativos del docente tanto en su formación inicial como permanente debe de estar presentes: talleres, jornadas y cursos que preparen al educador a la autoreflexión de sus capacidades resilientes, así mismo dentro de las comunidades educativas se debe de analizar a la escuela como ente organizativo que está obstaculizando o favoreciendo la adquisición de esa resiliencia en los docentes. Las investigaciones que se están realizando, como hemos mencionado anteriormente, dejan constancia de la necesidad de atender este aspecto que no sólo redundaría en el bienestar del docente sino en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, V. E. & Restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 301-319
- Aguaded, M.C. et al (1998) *Integración, didáctica y organización*. Huelva: hergué
- Barros, J., Barros, A., Neto, F. (1993). *Psicologia do controlo pessoal*. Braga: Universidade do Minho.
- Bermejo, L y Prieto M, (2005) Mañestar docente y creencias y autoeficacia del profesor. *Revista española de pedagogía (REOP)* nº 232, pp. 493-510
- Combs, A.W. (1965) *the professional education of teachers – a perceptual view of teacher preparation*. boston, Allyn and Bacon.

- Clemente Franco, J (2010) Intervención en los niveles de burnout y resiliencia en docentes de Educación Secundaria a través de un programa de conciencia plena (Mindfulness). *Revista complutense de educación*, 21 (2) pp. 271-288
- Epstein, M (1995) The self-concept revisited or a theory of a theory. *American Psychologist*
- Fontaines, T y Urdanteta, G, (2009) Aptitud resiliente de los docentes en ambientes universitarios. *Revista de Artes y Humanidades UNICA Volumen 10 N° 1 / Enero-Abril*, pp. 163 – 180.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2005) Resiliencia en la escuela. Editorial: PAIDÓS Colección: Redes en Educación.
- Jadue J.; Galindo M. y Navarro N. (2005) Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa de riesgo social. *Estud. pedagóg.* [online]. 2005, vol.31, n.2 [citado 2016-06-14], pp. 43-55 Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052005000200003&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0705. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000200003>.
- Ralha-Simoes, H. (1995). *Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores*. CIDINE, Aveiro.
- Ralha-Simoes, H. y simoes, C. (1998). Resiliência e tarefas de desenvolvimento: a educação em diferentes etapas da vida. *Psicologia, Educação e Cultura*.
- Ralha-Simoes, H. (2001). Resiliência e desenvolvimento pessoal. In TAVARES, J. (org.) *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Rielger, K. F. (1979). *Foundations of dialectical psychology*, New York, Academic Press.
- Shon (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa (org.). *os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote / Instituto de Inovação Educational.
- Vicente, C. M., (2000). *Promovendo a resiliência*. In (<http://www.fundabrinq.org.br/pnc/cc>).
- weinsteim, G. & Alschuler, A.S. 1985) Educating and counseling for self-Knowledge development. *Journal of Counselling and Development*. 64:19-25

EDUCAÇÃO – UM MOSAICO FEMININO DA HISTÓRIA ÀS HISTÓRIAS – A RAZÃO DAS NARRATIVAS EM SALA DE AULA

**Cavalcanti, Joana
Pinheiro, Ana Cristina
Cortesão, Irene
Medeiros, Paula
Ribeiro, Sara**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

RESUMO

O estudo “Histórias no Feminino: a influência das narrativas na construção identitária de mulheres educadoras em Portugal e em Espanha” foi desenvolvido ao longo de dois anos com investigadores da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e da Universidad de Madrid. O grupo de trabalho centrou as suas atenções para uma investigação qualitativa, de carácter biográfico, baseada em histórias de vida, tendo entrevistado onze educadoras/professoras portuguesas e espanholas, optando-se por apresentar agora apenas seis histórias, todas narradas por mulheres portuguesas.

Neste artigo os autores abordam uma parcela do estudo e centram-se em seis entrevistas no que diz respeito ao papel da mulher como educadora que conta histórias. Assim, focalizam-se várias dimensões da mulher ao assumir-se como contadora de histórias, quer ao falar de si mesma ou de outra mulher que conta histórias. Neste artigo, apresentamos o discurso de algumas entrevistadas que ao narrarem a sua relação com a hora do conto resgatam aspetos importantes da sua infância. No resgate, elas reconstróem-se numa memória afetiva relacionada com os contos, as personagens, os sentimentos desencadeados após terem ouvido ou lido uma boa história.

PALAVRAS CHAVE

Mulher – feminino – conto – história - educação

ABSTRACT

The project research "Stories in the feminine: the influence of the narratives in women educator's identity construction in Portugal and in Spain" was developed over two years with researchers from Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, and Universidad de Madrid. The group developed a qualitative research, with a biographical nature, based on life stories, having interviewed 11 Portuguese and Spanish educators/teachers. In this text we present only six of these stories, all narrated by Portuguese women.

This article covers a part of the study and focus on six interviews regarding to the role of women as educators and storytellers. Thereby, the article focuses on women's different dimensions, assuming themselves as storytellers, whether talking about themselves or about another storyteller woman. In this article we present the speech of some of the women interviewed that, as speaking about their relationship with Storytelling time, rescue important aspects of their childhood. In this process, they rebuild themselves in an affective memory related to the stories, the characters, the feelings triggered after experienced when they hear or read a good story.

KEY WORDS

Woman – female – tale – history - education

1. DO CONTEXTO AO TEXTO – HISTÓRIAS NO FEMININO

As histórias são os lugares que habitamos, de onde viemos e, quiçá, para onde vamos. Portanto, é razoável que também se produza material capaz de se constituir como espaço de reflexão, sobretudo de troca para a discussão em torno da importância das histórias na construção identitária dos vários grupos sociais.

Por conseguinte, é-nos importante focalizar o nosso estudo na questão de como os contos influenciam e interferem na construção das narrativas identitárias de mulheres educadoras¹ por motivos diversos, mas muito especialmente porque se sabe que a mulher tem uma representação bastante significativa na maioria dessas histórias (Lopes, 1989).

É nesta linha que se pretende desenvolver este trabalho, definindo como objeto central da investigação as histórias e o modo como estas interferem na construção identitária de mulheres educadoras em Portugal e Espanha. As mulheres não se constituem aqui como nosso foco principal. O nosso maior interesse situa-se na análise das suas histórias de vida para saber se estas foram influenciadas pelos contos lidos e ouvidos, essencialmente no que diz respeito à razão pela qual contam histórias, como o fazem e com que intencionalidade. No caso concreto, neste artigo apresentamos as diferentes dimensões da mulher como contadora de histórias, suas e de outros. Não podemos esquecer que, tradicionalmente, a mulher tem ocupado um lugar de relevo na educação em consequência de muitos aspetos relacionados com fatores que vão desde a maternidade, força física e sensibilidade até outros relacionados com as competências cognitivas e emocionais, pois de facto as histórias continuam a ser um dos principais instrumentos pedagógicos. As histórias relacionam-se com a aprendizagem e interiorização de valores, além de outras aprendizagens que se fazem de forma transversal e interdisciplinar e, em geral, na infância e juventude, mediadas por uma mulher que conta e lê histórias.

2. METODOLOGIA: TRABALHO BIOGRÁFICO

A organização de um estudo pressupõe um olhar clarificador para o seu principal objetivo, mas sempre tendo em conta tudo o que em torno dele circula: o público-alvo, o tempo, os recursos, os pressupostos teóricos. Este exercício de reflexão, na procura de um método adequado ao objetivo de pesquisa, foi desenvolvido pelo grupo de investigadores da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e da Universidad de Madrid

O estudo, “Histórias no Feminino: a influência das narrativas na construção identitária de mulheres educadoras em Portugal e em Espanha”, pretende descrever de forma intensiva as vivências concretas de indivíduos. Encontrando-se no exercício da sua profissão como educadoras, queremos perceber como olham para os contos na sua realidade atual, em que medida foram marcadas por estes contos e de que forma marcam outros através deles. Neste artigo pretendemos sublinhar as várias dimensões das mulheres como contadoras de histórias, não esquecendo os processos de identidade que se

¹Considera-se aqui como “educadoras” as mulheres profissionais de educação – Educadores de infância e professores de primeiro ciclo do ensino básico

constroem permanentemente no ato de narrar.

Para analisar a influência dos conteúdos dos contos nas narrativas identitárias em mulheres profissionais de educação, optámos por utilizar uma estratégia metodológica de tipo biográfico, mais concretamente, as histórias de vida. Pressupondo que as narrativas biográficas são configuradas, tanto pelas circunstâncias particulares da vida de cada sujeito, como pelos significados em jogo na sociedade, entendemos poder considerar, a partir da análise das narrativas das educadoras, duas dimensões fundamentais. A primeira diz respeito a um conjunto de significados e valores que se estruturam a partir das personagens presentes nos contos; a segunda dimensão relaciona-se com o modo como esses significados e valores se articulam com a noção de identidade.

As histórias de vida, comumente elaboradas a partir de entrevistas em contextos de investigação, constituem uma estratégia metodológica particularmente adequada à identificação de um conjunto de estereótipos, valores e outros sentidos sociais e culturais que são apropriados pelos sujeitos, e que se articulam, posteriormente, nas narrativas sobre si e sobre os outros. Estas narrativas são consideradas por Denzin como uma das expressões mais próximas das identidades dos indivíduos. Diz o autor: “(...) as pessoas são construídas pelas histórias que contam”² (2009, p. XI). Segundo o mesmo autor e de acordo com esta perspectiva, a articulação entre as condições materiais e as práticas discursivas e narrativas revela-se central na configuração dos sujeitos e das suas identidades (2009).

3. A MULHER E O CONTO: O PODER DA PALAVRA

Acredita-se que no período histórico que antecede a Idade Média era atribuído à mulher o poder da palavra, do sagrado e do conhecimento. O feminino tinha a ver com a alma e com aspetos míticos e divinos, portanto à mulher eram conferidas capacidades de intervenção na organização social. Entretanto, a Idade Média trouxe uma perspectiva diferente da mulher que passa a ser considerada como uma ‘identidade’ perigosa, maléfica e relacionada com forças inferiores. Embora o papel e a imagem da mulher tenham sofrido alterações profundas na passagem de um tempo ao outro, será na literatura de carácter oral que se manterá o arquétipo do feminino, em toda a sua dualidade, como força renovadora capaz do poder da transformação.

Sabe-se que os contos surgiram muito antes da escrita e têm uma forte relação com a oralidade que durante um vasto período da história se constituiu como uma instância de poder, ou seja, a palavra era conotada como apropriação, poder, conhecimento e tinha uma ligação com o sagrado. O ato de narrar era um ato de poder e conhecimento capaz de mudar a realidade (Warner, 1999).

Durante muito tempo os contos de fadas transitaram quase no obscurantismo, já que eram considerados como histórias para os incultos, as mulheres e as crianças e, talvez o facto de terem sido transmitidos quase que na clandestinidade fez com que se fortalecessem e migrassem pelo mundo com uma força sempre renovada, ocupando as salas de fiação, os espaços da

²Tradução das autoras

agricultura e as cozinhas. De facto, parecem nunca ter abandonado as representações de origem, mantendo o vínculo com o mito e o sagrado, mas incorporando a esfera do pagão de onde se originam personagens icónicas como fadas, bruxas, ogres, entre outros (Warner, 1999).

Apenas no séc. XVII os contos alcançam um outro estatuto, sendo principalmente transformados em histórias para as crianças, enquanto na ascensão da burguesia serviam como consolo para o povo (Warner, 1999). Com efeito, é provável que os contos narrem também, de maneira simbólica, o trajeto da (re)construção identitária da mulher que se dedica profissionalmente à educação de crianças e jovens, embora a descoberta deste trajeto não seja o objetivo da nossa investigação. Assim, da mesma forma, chegaram até aos nossos dias mantendo os seus arquétipos e as suas várias funções como a simbólica, recuperadora, sagrada, mítica, psicológica, histórica e social, entre outras.

Ora, é pertinente deduzir-se que os contos interferiram e interferem na (re)construção da identidade da mulher que durante grande parte deste percurso foi e é, na maioria da vezes, a voz dessas narrativas. Se considerarmos que durante um longo período tal género literário se constituiu basicamente na única leitura das crianças e mulheres, então corroboramos com Ijsseling quando afirma que “O que se lê deixa as suas marcas e é, certamente quando se lê bem, determinante para o que se pensa e para como se pensa.” (citado por Borges-Duarte, 2000: p.33).

Certamente o ouvir histórias narradas por mulheres influencia as crianças na sua visão do mundo, mas o conteúdo simbólico dos contos traduz uma conceção da realidade, que extrapola a dimensão do narrador e assume-se como marca e herança cultural.

4. O PODER DO CONTO

Narrar e efabular sempre fez parte da natureza humana. Esta foi desde sempre potenciada pela necessidade e capacidade de se viver em grupo a partir de processos de interação social. Tornar-se pessoa inevitavelmente está condicionado ao desenvolvimento de uma linguagem que extrapola a dimensão da comunicação, pois se o viver em grupo concede sentido à linguagem, a linguagem propõe sentidos múltiplos para a interpretação e compreensão das várias experiências humanas. Com efeito, até podemos afirmar que a linguagem, para além de ser o espaço onde se concretiza a comunicação é também o lugar onde se constrói o pensamento, a racionalidade, a ficção, a imaginação e os vínculos afetivos, tal como propõem os estudos do investigador chileno Humberto Maturana (2002), realizados no âmbito da Biologia do Conhecimento.

O ser humano comunica e expressa-se de forma bastante ampla ao fazer da palavra um instrumento de apropriação e “apoderamento” do mundo. Ele próprio é a palavra e as suas várias possibilidades de realização histórica. Parece-nos que é a palavra que faz a memória individual e coletiva, seja oral ou escrita, portanto a palavra constrói a memória.

A grande questão é como e quando a palavra, antes isolada e utilizada apenas como instrumento de domínio da realidade, se converteu em narrativa,

em efabulação e expressão consciente da vida, sendo memória e tradição. O facto de a linguagem se ter desenvolvido ao longo dos tempos tem a ver com a memória e a repetição dessa memória através da herança que se vai anelando entre as gerações, promovendo a capacidade de nos situarmos num *continuum* histórico resultante da coletividade, mas muito especialmente tendo como matéria-prima as histórias, ou seja, as biografias dos sujeitos. Neste sentido, a palavra é o que dá origem à tradição, pois:

“(...) desenvolve-se e mantém-se através da repetição e a repetição, por sua vez, acontece nos contos como na vida, numa tentativa simultânea de ritmo, de recuperação e de mnemónica. Seria assim uma *trans-missão*, a dos contadores, detentores e divulgadores de uma memória colectiva?” (Meireles, 2005, p. 10)

Embora não seja a nossa intenção aprofundarmo-nos na antropologia da linguagem ou mesmo dos contos, enquanto narrativas originadas pela oralidade, consideramos importante refletir sobre os contos enquanto narrativas tradicionais que se perpetuam e reconstróem através dos tempos. De certa forma, estes são uma espécie de memória muito especial, circular e abrangente das diversas culturas porque traduzem pela palavra que, em muitos sentidos dos seus eixos sintagmáticos, pode ser interpretada como fio de ligação e de união entre os membros de uma coletividade, bem como de recuperação. Por outro lado, queremos compreender o que é recuperado pelas palavras que se agrupam nas narrativas, especificamente no conto.

Inúmeros estudiosos dos contos tradicionais procuram materiais que possam dar respostas ao porquê de tais narrativas, aparentemente tão simples e ingénuas, permanecerem no imaginário de crianças e adultos desde os tempos mais remotos de que se tem conhecimento, sendo estes uma das mais fortes expressões simbólicas e humanas.

Para além disso, principalmente naquilo que diz respeito aos contos de fadas, interessa saber por que é que os arquétipos que giram em torno do feminino estão marcadamente presentes por meio de símbolos investidos do sentido de poder, nem sempre explícito, por vezes paralelo. Certamente, não daremos respostas para tantas questões, apenas sugerimos possibilidades na intenção de que o leitor possa aprofundar o seu conhecimento através de outras fontes.

5. HISTÓRIAS DE MULHERES SOBRE MULHERES

Violeta, Margarida, Magnólia, Maria, Celeste e Camélia são as seis entrevistadas e contadoras da sua própria história de vida. Apresentam-se aqui fragmentos de histórias narradas por estas mulheres que descobrem o valor do conto através das suas contadoras. É notável a presença da mulher na transmissão de histórias às crianças e, talvez, seja possível afirmar que a memória que muitos adultos têm dos narradores que habitaram a sua infância se situa na voz feminina, em geral a mãe, a avó, a tia, a educadora.

5.1. Violeta, a mulher-mãe

Aos 32 anos, Violeta, nascida no coração da cidade Porto, mas com

raízes transmontanas por parte dos pais traduz-se ao narrar a sua história. Violeta é Educadora de Infância e conta com paixão histórias, prazer descoberto, por acidente, nos estágios realizados no âmbito da sua formação profissionalizante. Refere, com alegria, a escolha amadurecida pelo Curso de Educadora de Infância aos vinte e quatro anos de idade. Assume-se no início da sua carreira, trilhando agora os primeiros passos na profissão, cheia de jovialidade, alegria e expectativas.

Na senda das memórias da infância, recupera o cheiro da terra, e, porque cresceu em meio citadino, Violeta faz questão de frisar a sua estreita e contínua ligação ao telúrico, ao convívio com o verde intenso da aldeia de Carrazeda de Ansiães, onde passava os períodos das longas férias de verão, brincando despreocupada. Recorda esse tempo muito feliz:

“Sim, (a infância) foi predominantemente ligada à terra, porque, repara, nós íamos sempre cerca de dois a três meses, nas férias grandes, a Trás - os - Montes, à aldeia (Carrazeda de Ansiães). Nós íamos no final de junho e só voltávamos em setembro.”

Lembra-se, contudo, nitidamente do momento, em que se identificou com a menina perdida na floresta. A mãe recontava-lhe a história do Capuchinho, seguindo o ritual da refeição, e, de repente, sentiu muito medo. Intuitivamente, ao evocar esta memória, sente-a como a sua memória mais antiga, a mais marcante, entre todas as que a prendem aos momentos de ouvir a mãe contar-lhe histórias. Conforme nos confidencia:

“Devia ter para aí uns seis anos, quase nos sete, e... lembro-me da minha mãe me estar a contar... [pausa]. Tenho a sensação que já não era a primeira vez que o ouvia (alude ao conto do Capuchinho Vermelho). Lembro-me dela me estar a contar, quer dizer, supostamente devo tê-lo ouvido até muito mais novinha, aos três ou quatro anos... [pausa]. Mas recordo-me particularmente desse episódio, dela me estar a contar a história do Capuchinho e eu me ter identificado muito com a menina que estava perdida na floresta. Lembro-me disso... [pausa]. De ter ficado com muito medo. Lembro-me de ter questionado a minha mãe: ela perdeu-se, e agora? Lembro-me claramente disso.”

Prosseguindo a conversa, explica-nos, depois, ao abordar as eventuais semelhanças entre o seu conto preferido e a sua própria vida, que nunca havia refletido anteriormente nesse assunto. Mas, intui agora uma ligação, pois apercebe-se que, de facto, nesse dia, se projetou claramente na personagem, recordando que também ela própria se havia perdido dos pais nesse verão:

“Talvez sim..... [pausa]. Agora que me estás a perguntar, lembro-me que no verão anterior eu me tinha perdido dos meus pais na praia... [pausa]. Talvez tenha sido por isso que eu tenha ficado muito aflita por a menina se ter perdido na floresta. Lembro-me desse momento também.”

Assim, compreende-se que esta história funcionou para si também como um modelo regulador de comportamentos a seguir ou rejeitar, disciplinadora de atitudes, vivenciando ela própria, enquanto criança, a angústia da personagem:

“Foi o que mais me marcou. Não sei se pela sensação negativa que eu tive de ficar perdida na floresta, talvez... [pausa]. Mas, se calhar, foi por isso. Mexeu comigo e eu senti necessidade de questionar a minha mãe: e

agora o que é que a menina vai fazer? O que é que ela faz? E, se eu ficasse perdida? Porque, eu, claramente me projetei na personagem. O que é que ela vai fazer ali perdida?”

Não reconhece, no imediato, que o gosto pelas histórias a tenha conduzido ao seu percurso profissional, nomeadamente ao curso de Educadora de Infância. No entanto, no decorrer da conversa, apercebemo-nos de marcas impressas, ainda que inconscientemente, pela mãe, na atual Violeta – contadora de histórias e no prazer que vivencia ao contar histórias aos “seus meninos”, ao dizer:

“Mas, recordo-me mais do que a ilustração. Sabes, a minha mãe é muito expressiva. Lembro-me que ela colocava assim uns tons de voz diferentes [arrasta a voz, modulando-a]... e isso é importante. A expressão corporal dela, também. Depois fazia aquelas caras: se fosse de maldade, ela franzia as sobrancelhas e fazia uma cara muito má [mimetiza as expressões]; quando, no final, tudo se resolvia, ela fazia uma cara muito feliz. Era tudo contemplado pela expressão gestual.”

Prossegue, tecendo considerações sobre espaços simbólicos dos contos e estereótipos que reconhece nas histórias tradicionais (proteção da casa / perigo da floresta; fragilidade feminina / masculinidade; o bem / o mal ...), reconhecendo pela sua experiência pedagógica o papel que lhes cabe na estruturação das crianças, deixando transparecer na conversa as preocupações pedagógicas que norteiam às escolhas que faz para os seus alunos na sala de jardim-de-infância. Referindo-se à inculcação de valores subjacente às histórias tradicionais, afirma que:

“No meu ponto de vista (as histórias tradicionais) são muito importantes. Para já, porque sou menina e me projetei na figura da menina no conto “Capuchinho Vermelho”... A parte feminina é muito importante porque os miúdos associam quase sempre à mãe. É uma referência, normalmente eles identificam-se: as meninas com as figuras femininas e os rapazes associam-nas às mães... As meninas surgem nos contos sempre como seres mais frágeis do que os rapazes ... e os rapazes, representam a masculinidade, lá está.”

Assim, a *Violeta-mãe*, privilegia os afetos, recorrendo à leitura do livro, à estética e qualidade das suas ilustrações, na hora de dormir, como momento apaziguador do dia. Percebe-se que controla a expressividade gestual que lhe é própria e deveras explorada noutros contextos, para não afugentar o sono ao seu menino de cinco anos:

“Não é o contar que é diferente, aí acho que é o ... (nome do filho) que lucra menos... aí recorro mais ao livro, porque conto mais histórias quando ele vai dormir. Sabes, não quero alterar a rotina dele, o tomar banho, o deitar-me com ele e ler a história. É um ritual... Se apresentar um flanelógrafo, ele vai ficar excitado, altera tudo... com os miúdos estou mais absorvida, é uma atividade. Com o ... (nome do filho) é a mãe que está ali, são os afetos entendes?”

5.2. Margarida e a mulher que não contava histórias

Margarida tem sessenta e quatro anos. Fala da sua infância com um ar

tranquilo e sonhador e, com muito sentido de humor, leva-nos para um mundo mágico onde cresceu e onde claramente sente muito prazer em voltar. É a mais nova de nove filhos e pensa que isto fez com que a sua infância tivesse características especiais:

“Tenho sessenta e quatro anos, nasci no dia 9/2/47, num domingo, às cinco da tarde, num dia extremamente chuvoso, com um frio de rachar. Sou a nona filha, portanto de nove filhos sou a última e fui a única que nasceu no hospital, portanto não sei se não fui trocada à nascença (risos).”

O ambiente cultural e familiar levaram-na a viver desde muito cedo e estar em contacto com a infância. Como irmã mais nova, desde cedo teve sobrinhos que ficavam à sua responsabilidade e saboreou esses momentos com imenso prazer.

Através dos livros fugia para um outro mundo, o das histórias onde se transformava em inúmeras personagens que viviam num mundo seu. E essas viagens para os outros mundos foram estruturantes na sua relação com a vida e com o mundo. As histórias contadas oralmente têm uma presença muito menor na sua memória.

“E as histórias, quando eu lia as histórias de encantar, as histórias de fadas, eu embrenhava-me completamente na trama e não existia mais nada, porque eu deixava de existir praticamente e o que passava a existir era aquilo que eu estava a ler. Eu estava lá metida, não sei bem qual a figura que eu fazia, qual era o meu papel, se princesa, se pobrezinha. [Eu] Chorava. Lembro-me de ler aquela história “A Menina dos Fósforos”, por exemplo, e chorava com a história que era muito triste, então tudo isso faz parte da minha vida... Contavam-me muitas histórias, sim. Contavam-me histórias, mas a recordação que tenho das histórias, não sei porquê, é mais ligada à leitura, do que propriamente ...não tenho grande... de certeza que me contavam histórias... não me lembro de estar ao colo da minha mãe... eu já não conheci as minhas avós ... Portanto, já vim com um espaço entre os meus irmãos mais velhos muito grande e minha mãe dava-me imensos mimos, colo, mas não tenho recordação da minha mãe a gostar de contar uma história.”

5.3. A mulher-avó, a mãe das histórias

Magnólia tem trinta e três anos, nasceu, cresceu e vive em Vila Nova de Famalicão, a sua “cidade do coração” e diz-nos:

“E pronto, fui sempre marcada por esta parte, mas ao mesmo tempo tinha uma avó que alimentou muito isto. E acho que isto tem muito de genético mas também muito da minha Avó. A minha Avó foi a minha Mãe das histórias...”

“Desde pequenina que eu fui alimentada com aquele banho de linguagem, aquela imaginação fértil que a minha Avó tinha, aquele gestos, aquele olhar, aquilo tudo...aquilo para mim é o que a minha avó é...era... e acho que tenho esta veia artística por parte da minha Avó, mas também foi muito adquirido por esta experiência que tive com ela... a originalidade, a

magia a imaginação, aquilo tudo isso está cá, nunca fugiu.”

“Eu nunca me esqueço de uma... não sei se esta história existe, ou se não existe... a minha avó inventava muitas histórias, mas eu nunca mais me esqueço da “Torre da Babilónia”. Nunca mais me esqueço... essa história está marcadamente cá dentro. É engraçado que parece que ainda sinto os cheiros da história da minha avó... Eu era mínima e ainda me lembro. Dizem que as crianças não se lembram mas ninguém me avivou a memória mais tarde. Eu lembro-me que isto foi no Algarve, eu era mínima e a minha avó contava-me histórias a qualquer hora. Mas lembro-me que era na hora em que eu não queria fazer a sesta, queria ir para a praia e a minha Avó contou-me essa história.”

Reconhece assim os contos como uma espécie de guia para se perceber e preparar para o mundo real:

“A minha avó já morreu... ainda há pouco tempo atrás era viva... e estava consciente... e a cada passo da minha vida contava-me histórias para que eu pudesse compreender algumas coisas ou para fazer com que eu fizesse determinadas coisas. Ela contava histórias com uma finalidade lúdica, mas também com intencionalidade... era muito assim a minha avó.”

Esta ligação afetiva profunda com a infância surge sempre ligada à figura da Avó, a contadora de histórias, que com os seus contos conseguiu enfeitiçar a Magnólia (e as outras crianças da família), fazendo crescer a capacidade de imaginar, de sair do mundo real e passear por lugares diferentes, recorrendo à voz e às expressões físicas como suportes para contar as histórias:

“(...) a minha avó usava a face. Era a face. A face era fantástica. Tenho um primo meu que diz, quando a avó contava histórias ela conseguia-nos pôr com terror, para mim esse terror era fantástico! Nós chegávamos quase até ao fim da história... ah!... (Susteve a respiração) à espera do que saía dali. Era fantástico porque nos prendia completamente!”

Como contadora de histórias, Magnólia segue a avó, modelo incontestável:

“É muito raro. Muito raro... a não ser quando estou lá com o livro... costume fugir um bocadinho... Roupas não... é muito a minha cara. Até é rara a situação em que utilizo roupa. Conto muito mais histórias não lidas. As lidas são muito mais presas, mas condicionadas e eu gosto muito mais de contar as histórias tradicionais... e, às vezes, invento! Invento!”

Relativamente aos sons, diz:

“Sons é o som da minha Avó... aquela voz entoada, aquela voz... e ao mesmo tempo aquela voz meiga que... afagava. Tinha aquelas partes mais monótonas, depois as principais... era fantástico. E agora que estamos aqui a conversar parece que vem tudo assim ao de cima, não é? Parece que tudo reaviva, parece que a estou mesmo a ver a contar histórias como se fosse hoje. Parece que aquilo que aconteceu que lhe contei parece hoje. Não me esqueci de nada. Parece que estou na cama, com festinhas na cabeça a ouvir a história, com aqueles sons, aquela voz, aquela cara, aquilo tudo. Independentemente de estarmos a conversar,

lembro-me. A minha avó foi uma referência em tudo, em tudo. E de facto era uma contadora de histórias inata! Ela não aprendeu com ninguém nada. Ela não teve formação em nada e a minha avó era... eu digo, a minha avó tinha arte dentro dela. E isso em todos os sentidos... a minha avó contava histórias, o meu avô não tinha muito jeito, a minha Mãe também não, e era a minha avó. “

5.4. Maria e a mulher-professora

Maria tem quarenta e quatro anos e é professora de Educação Especial. Nasceu no Porto onde vive e trabalha, atualmente. Fez a sua formação inicial em Educação de Infância, especializou-se em Educação Especial.

Em criança, Maria brincava com os seus irmãos, amigos e vizinhos, corria, andava de bicicleta, lia e escutava histórias. Não se lembra quem as contou. Recorda-se, somente, que quando foi para a Escola já conhecia a maior parte dos contos tradicionais. Depois de ter ingressado na escola, Maria recorda-se da sua professora primária:

“(...) a minha professora primária também gostava muito de contar histórias e perguntava sempre: “qual é a moral desta história?” e nós tínhamos que dizer. O que acontecia era muito contraproducente, ou seja, quando se tinha que dizer a moral da história, quase que se deitava por terra toda a imaginação, acaba por um pendor muito pragmático, para saber para o que é que serve... não tem que servir para nada, pode ser uma história completamente inventada, para divertir!”

Por volta dos 8 anos de idade, Maria teve um problema de saúde e deixou, por isso, de poder acompanhar as outras crianças nas “correrias”. Passou a ficar mais tempo dentro de casa e encontrou nos livros a sua principal companhia. Por essa altura, como nos disse, “devorava livros”. Explicou-nos que este seu gosto pelos livros e pela leitura se devia também ao facto de ter em casa muitos livros, um património acumulado pela família e que era acrescentado pelos presentes dos amigos.

5.5. Celeste e a mulher-tia

Numa pequena aldeia em Trás-os-Montes, região ao norte de Portugal, traçada pelo Douro e os montes, nasceu a menina Celeste no ano de 1958. Filha de proprietários de terras e com uma vida confortável viveu naquele lugar até os seus cinco anos de idade. Uma primeira infância marcada pela liberdade das brincadeiras na rua, a companhia dos amigos, os pés em contacto com a terra... tempos muito felizes, tal como nos diz a entrevistada, protagonista desta história:

“Tive uma infância feliz na aldeia. Não tenho muita noção do que se passou, mas com a morte repentina de meu pai, tivemos de vir cá para baixo. Foi algo terrível, que ninguém contava... [lá] era mesmo uma infância feliz... cá em baixo também tive uma infância feliz, mas diferente. Cá era tudo mais controlado.”

O percurso de Celeste foi inevitavelmente condicionado pela morte de seu pai, a partida da pequena aldeia e a chegada a Gaia, onde tudo se

transformou. Agora, exigiam-se mais sacrifícios. Contudo, a vida compensou-lhe porque ao ter vindo viver para Gaia, logo encontrou na escola amigas com quem conviveria um longo período da sua história. Diz mesmo que foi “meio adotada” pela família destas amigas e sublinha o facto ao afirmar:

“Tive o privilégio de viver numa casa que não era a minha, mas onde eu passava muito tempo, [casa] de amigas da escola. Eu acabava por ser meio adotada na casa... Nesta casa sim, havia livros e as pessoas eram muito cultas, uma família muito grande. Eu tinha uns sete anos... Antes disso, eu não me lembro de ninguém a contar-me ou ler-me histórias. [Naquela] Casa, as pessoas contavam muitas histórias e, também, eu tinha acesso aos livros que liam. Eu ouvia e lia [histórias].”

Assim, de certa forma, a saída da aldeia e a perda daquela infância em liberdade foi compensada pelos vínculos que criou com esta família da qual fala com um certo orgulho e admiração. Parece que o ambiente de erudição e conhecimento que aí se vivia foram um marco e incentivo para que a pequena Celeste se transformasse numa rapariga de gosto requintado, apreciadora de arte, livros e boa educação. A roca tece a vida...

Ao descrever a casa, que para ela se constituía num lugar quase sagrado, fala com entusiasmo e admiração, pois era mesmo uma casa requintada, com vários cómodos, jantares com muitos convidados, pratarias e muitas obras de arte. Celeste não se recorda de escutar histórias antes de frequentar o palacete, pois diz “(...) a minha mãe não contava histórias, tinha muito o que fazer...era uma pessoa excepcional, mas não contava histórias” e, assim, a hora do conto foi marcada pela voz da tia L (a tia das amigas) que após o jantar proporcionava às crianças, com muita frequência, um momento especial, encantado e cantado. Lembra-se de que a tia das amigas era também um pouco sua e diz:

“A tia contava com uma forma muito especial. (baixa o tom da voz e sussurra) Sentávamos na alcatifa e ela ao piano tocava e contava [histórias]. Nós pedíamos para ela contar... ela contou-nos: A Bela Adormecida, sem livro! Contava sempre sem livro, mas depois dizia-nos para ler o livro. A imagem da Bela Adormecida, princesa Bela, com vestidos... a casa era um pouco desse imaginário, a casa em si era muito especial... a sala de visita era a do silêncio, era diferente... tinha uma educação rígida. Não se corre, pede-se licença para entrar, respeito aos mais velhos...a família era muito grande, vinte e tal pessoas à mesa...magia! Enquanto a minha casa era uma casa vulgar... era a minha casa, mas eu passava mais tempo na outra casa do que na minha.”

Celeste, muito espontaneamente, faz um contraponto entre a sua casa, uma casa vulgar, e a casa grande e especial, onde aconteciam jantares e saraus. Já não está na sua pequena aldeia, contudo a vida ali era boa, “Hum...hum...eu vivia e tinha tudo... (...) tudo diferente daquilo que as crianças de hoje... aspetos afetivos, pois neste tempo o material não me fez tanta falta (...)”. Continua a falar e valoriza os aspetos afetivos, pois embora a vida tivesse passado a ser mais difícil do ponto de vista material, ela conseguia sentir que tinha tudo.

Mais à vontade, discorre livremente e faz avanços e recuos no tempo. A casa parece ser o seu espaço sagrado e poetizado. Um lugar onde a vida era a promessa de dias festivos e acolhedores, onde habitavam as histórias e os sítios mágicos e secretos. A tia oferecia-se como janela, descoberta do mundo, possibilidade de sentido porque era uma convocação para um futuro que se faria de livros, histórias, crianças... Seria a tia um modelo para aquela que um dia se tornaria educadora de infância e contaria histórias aos mais pequenos? A roca tece a vida...

5.6. Camélia e a mulher ausente

Nasceu na Alemanha, filha de pais emigrantes, viveu neste país até aos seis anos, onde fez o “pré-escolar”, altura em que regressou, apenas com a mãe, a Lagares, na Régua. Larga o conforto da água quente, o chuveiro, o aquecimento central para viver numa aldeia sem estes recursos. Falando apenas alemão, a sua integração foi dificultada também pelos professores do 1º ciclo de quem guarda “péssimas recordações”. Os dois anos em Lagares foram muito difíceis. Muda-se para Vila Nova de Gaia, porque a mãe regressa à Alemanha e fica a cargo de uns tios nesta cidade. Frequenta o Colégio de Gaia até ao 12º ano. Considera que teve sempre uma formação, de alguma forma, protegida quer em Vila Nova de Gaia, quer mais tarde no curso de jornalismo, também numa instituição privada.

De uma forma mais específica, refere que se lembra:

“ (...) perfeitamente da professora dos 1º e 2º. anos. Esta foi uma pessoa que me marcou mais positivamente do que a primeira embora jamais tenha gostado. O professor do 4º ano foi péssimo, péssimo ao ponto de ser violento e de me ter batido mesmo à frente dos colegas. O do 3º ano não... era uma pessoa extraordinária... muito meiguinho. Já com a sua idade muito avançada, mas que me marcou sempre pela positiva. O professor do 4º ano era capaz de contar mais histórias do que os outros. Os do 1º e 2º nem pensar. O do 3º era um professor meiguinho, mas exigente, mas não contava histórias. O do 4º ano sim, contava algumas, umas lengalengas, quando nos obrigava a decorar.”

Salienta a inexistência de alguém que contasse histórias, quer na Alemanha, quer em Portugal, não se referindo aqui ao exigente professor do 4º ano. No “pré-escolar”, lembra-se da pintura e dos trabalhos manuais. Apaixonou-se pela leitura com dez, onze anos a partir de um livro que uma prima lhe ofereceu. A este propósito, afirma que:

“(…) curiosamente a minha prima era e ainda é uma leitora... está sempre a ler... sempre que a vejo está sempre com um livro na mão no entanto não me conseguiu transmitir esse gosto. Foi só por um acaso. Era um livro sobre uma bruxa.”

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida é a possibilidade de se obter respostas, de se aprofundar questões, de reunir material para ampliar as teorias em questão e,

até mesmo, de poder propor novas questões. Nem sempre nos é possível chegar a conclusões exatas quando se trabalha com as subjetividades e a sua interpretação. Sabe-se que entre o sujeito e a sua experiência existem lacunas, estas preenchidas pelo não-dito, pela ausência ou pelo que se considera indizível. Logo, o trabalho aqui apresentado está pleno de possibilidades, na medida em que se reconhecem as muitas formas de se apropriar da temática, mas também dos resultados, enquanto produto final.

O papel que a mulher representa orienta-a para a vida doméstica, cria estereótipos, tal como se percebe no discurso de Margarida: *“É diferente sermos mulheres ou sermos homens (...) as personagens femininas mais marcantes, boazinhas e sofredoras que conseguiam vencer pelo bem”*, ou seja, a mulher subjugada ao destino e ao seu papel social de “cuidar” da casa, da família... que muitas vezes sofre, mas se sente gratificada por ter desempenhado bem a função que lhe foi atribuída socialmente, tal como acontece com tantas heroínas dos contos de fadas. Percebem-se estes processos de identificação também em situações concretas da vida real. Violeta perde-se dos pais na praia num verão, tal como o *“Capuchinho Vermelho e a ideia da menina perdida na floresta...”*.

Em muitos momentos a **mãe** surge como a contadora de histórias. Tanto para Margarida que era a mais nova de uma família com muitos irmãos, como para Violeta, era a mãe quem *“(...) contava com afeto histórias à janela”*... era a mão da mãe debaixo da cara antes de adormecer de que se recorda, salientando-se a *“(...) ternura da voz da mãe a mimetizar a voz do lobo mau”*. Também no discurso de Maria, a mãe está muito presente. Sobretudo em momentos de transição da sua vida. No entanto, quando se trata de referir pessoas significativas que lhe contavam histórias, Maria recorda-se antes da sua **professora** da escola primária. Para Magnólia não há dúvidas *“(...) a minha avó foi a Mãe das histórias”*. Reconhece, no entanto um papel muito importante à sua Mãe que surge como responsável por abrir a porta do mundo dos livros *“Porque a minha mãe, apesar de não gostar muito de contar histórias, sempre foi uma grande defensora dos livros.”*. Criam-se vínculos afetivos importantes, como nos diz Margarida: *“Desde muito pequena a minha mãe contava-nos contos à noite, era um momento especial de mimos, de nos dar colos...”*. Apenas num caso a entrevistada disse: *“Contavam-me para me entreter, mas nunca para me ensinar coisas. Era o momento de sossego, de ajudar a serenar-nos e se, estávamos agitados, para ajudar a dormir.”*

No caso da Celeste, contrariamente à grande maioria das entrevistadas, a sua iniciação nas histórias, de acordo com as suas lembranças, foi exterior ao meio familiar, embora considere que era meio adotada pela família das amigas da escola, porque passava a maior parte do dia em casa delas. Para além disso, refere que a mãe *“(...) não contava histórias, tinha muito o que fazer... era uma pessoa excecional, mas não contava histórias.”* Se, no que diz respeito à presença dos contos ou outras narrativas literárias na família parecem não existir referências, o mesmo não acontece quando cita por várias vezes a experiência tão significativa de ter ouvido as histórias narradas pela tia das amigas. Tendo em vista que a narradora das histórias se situava entre o real e o imaginário, podemos considerar que a figura de tia é a grande referência das histórias para Celeste, embora ela também afirme que os livros tiveram e têm uma grande importância na sua vida pessoal e profissional, a voz

que guarda na memória é de uma mulher real, mas contextualizada num cenário maravilhoso onde tudo pode acontecer e, de certa forma, é nesta narradora que a nossa entrevistada se projeta para narrar ela própria as suas histórias.

Logo, a **relação com o feminino** parece ser permanente do ponto de vista de quem narra as histórias. As mulheres construíram com as histórias memórias nas entrevistadas. Estas memórias são repetidas, erguidas e sustentadas na relação das mulheres com a palavra, com a ficção, como lugar de refúgio balsâmico para se olhar a realidade. Portanto, é na educação como mosaico apresentado através de muitas dimensões que encontramos múltiplas vozes do feminino, compostas por inúmeras representações relacionadas com a função pedagógica. A mulher-mãe, a mulher-avó, a mulher-tia, a mulher-educadora compõem o cenário da educação como espaço privilegiado para se assumirem como narradoras que contam para divertir, para educar, para apresentar valores, para escapar, para dominar, para transgredir, e sobretudo, para ser. Ser voz na medida que conta, narra e se constrói. Parece-nos que nunca houve tanto desejo de narrar e ser narrado como no mundo contemporâneo. Estamos em permanência e prontidão para propor e buscar sentidos que nos possam construir como identidades em movimento, em desconstrução e recriação. Somos histórias, habitamos em histórias.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borges-Duarte, I., Henriques, F.; Dias, I. M. (2000). *Texto, Leitura e Escrita - Antologia*. Porto: Porto Editora.
- Denzin, N. k. (2009). Narrative's Moment. In M. Andrews, S. D. Scalter, C. Squire; A. E. Treacher. *The Uses of Narrative: Explorations in Sociology, Psychology, and Cultural Studies* (pp. IX- XIV). New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.
- Lopes, M. A. (1989). *Mulheres, espaço e sociabilidade : a transformação dos papéis femininos em Portugal à luz de fontes literárias(segunda metade do século XVIII)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Maturana, H. (2002). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Meireles, M. T. (2005). *A partilha das palavras nos contos tradicionais*. Lisboa: Apenas Livros.
- Warner, M. (1999). *Da fera à loira: sobre contos de fadas e seus narradores*. São Paulo: Companhia de Letras.

O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA E OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS À LUZ DA LEI Nº 5540/68: PASSADO OU PRESENTE?

**Alexandre Shigunov Neto
Ivan Fortunato**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus
Itapetininga, Brasil

RESUMO

O presente artigo pretende realizar algumas reflexões iniciais sobre o processo de transformação da universidade brasileira e a questão da formação de professores universitários à luz da Lei nº 5.540/68.

PALAVRAS-CHAVE

Educação - educação superior – universidade - professores

ABSTRACT

This article intends to carry out some initial reflections about the Brazilian University and University teacher education processes of transformation promoted by Federal Law nº. 5540/68.

KEYWORDS

Education - higher education – university - teachers

RESUMEN

En este artículo se propone llevar a cabo algunas reflexiones iniciales sobre el proceso de transformación de la universidad brasileña y la cuestión de la formación de los docentes universitarios a la luz de la Ley Nº 5.540/68.

Palabras clave

Educación - educación superior – universidad - profesores

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Independentemente de sua estrutura organizacional, a Universidade, antes de mais nada, é parte e fruto de um modelo político-cultural. Condicionada pelo contexto no qual está inserida, seus objetivos estão necessariamente relacionados com os objetivos da sociedade. Apresenta-se sempre como instrumento do sistema global e das diferentes forças que nele atuam. Em alguns momentos, em particular, pode viver forte tensão entre a necessidade de autonomia e o controle exercido pelo aparelho estatal ou pelos diversos grupos existentes na sociedade. (Fávero, 1977, 11).

Vimos, com Fávero, que para compreensão do papel institucional da Universidade é necessário observar seus objetivos pedagógicos, sociais e culturais. Ainda, há que se considerar sua tríplice função basilar, a saber: ensino, pesquisa e extensão. Isso quer dizer que a Universidade deveria ir muito além de um ensino tecnicista, voltada apenas para o exercício de um ofício, mas, antes, permitir que cada um se desenvolva integralmente. No entanto, a história da criação da educação superior brasileira remete aos primórdios do período imperial brasileiro, uma fase da vida social nacional marcada pela política de colonização portuguesa. Essa fase inicial era revestida de considerável resistência para criação de Universidades no Brasil, justificada pela política de colonização e por uma parcela da população brasileira, que considerava desnecessária a criação de Universidades, visto que a Europa oferecia, para a elite nacional, formação mais do que adequada (Fávero, 1977; Cunha, 1980 e 1983; Shigunov Neto 2015).

Somente com a transmigração da família real portuguesa para o Brasil em 1808 é que D. João VI criou algumas poucas escolas superiores outras já existentes desenvolveram-se, com o intuito de suprir as carências de mão-de-obra qualificada para os serviços públicos criados pelo recém-criado Governo. Essas primeiras instituições de ensino superior eram compostas sob a forma de aulas e cadeiras isoladas. Extremamente simples, sua estrutura acadêmica-administrativa era constituída por um único professor, que se utilizava de recursos pessoais, que ensinava seus alunos em locais improvisados. Em alguns casos essas unidades educacionais podiam ser aglomeradas em cursos, que apresentavam reduzida estrutura administrativa e burocrática. Portanto, foi a partir desse momento que foram criados no Brasil cursos e academias destinados a formar burocratas para o “novo” Estado português, ou seja, a transmigração da corte portuguesa e a constituição do novo Estado Nacional implicaram na necessidade de modificação do ensino superior herdado da colônia (Shigunov Neto, 2015).

A estrutura administrativa da educação superior no Brasil, desde sua criação em 1808, caracterizou-se pela centralização e subordinação direta ao Governo Federal. Entretanto, cabe observar que, no período inicial da República, a União não possuía, ao menos formalmente, a exclusividade para legislar sobre a educação superior, pois a Constituição de 1891 oferecia autonomia aos Estados para legislar acerca desse nível de ensino. É possível afirmar que a educação superior brasileira sempre teve um objetivo

muito claro: a formação profissional da elite intelectual nacional. Além disso, a essa elite intelectual reservou-se uma preparação para que pudessem enfrentar a realidade vivenciada naquele momento histórico, ou seja, não houve uma preocupação com uma formação reflexiva e crítica, pois o que interessava era transmitir apenas os conhecimentos já acumulados. Portanto, não era meta da Universidade brasileira a formação de profissionais aptos para refletirem sobre uma sociedade global em transformação permanente.

O processo de consolidação de uma estrutura específica para a educação superior brasileira deu-se de forma lenta e complexa ao longo dos séculos XIX e XX. Dessa forma, a primeira fase da implantação da Universidade no Brasil, compreendida entre 1808 e 1915, pode ser caracterizada pela criação de estabelecimentos isolados de educação. Com isso, a Reforma Carlos Maximiliano (Lei nº 2.924 de cinco de janeiro de 1915) pode ser tomada como o marco inicial para a fundação da primeira Universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro. Não obstante, somente o Decreto nº 14.343 de sete de setembro de 1920 oficializou a união de três faculdades existentes no Rio de Janeiro – a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e uma escola livre de Direito – dando origem, dessa forma, da Universidade do Rio de Janeiro (Fávero, 1977; Cunha, 1980; Shigunov Neto 2015).

Uma das principais medidas no âmbito educacional tomada durante esse período e que possibilitou novos rumos à educação nacional, foi a criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública. A criação do Ministério possibilitou maior centralização das decisões e uma unificação da política educacional em todos os níveis de ensino. Em 1931, o então ministro Francisco Campos apresentou uma proposta de reforma do ensino, na tentativa de organizar uma estrutura institucional do ensino secundário. Foi com sua reforma que o ensino médio brasileiro passou a ter o caráter profissionalizante. A gestão desse ministro foi marcada por fato importante para a educação superior brasileira, a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras e o decretos-leis da criação do Conselho Nacional de Educação, o CNE (Shigunov Neto, 2015).

Pouco depois, o ministro Gustavo Capanema, visando cumprir o disposto no Artigo 15 da Carta Constitucional de 37, implantou entre os anos de 1942 e 1946, as “Leis Orgânicas do Ensino”, também denominadas de “Reformas Capanema”. Em 1942, aprovou a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Lei nº 4.244) e a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Lei nº 4.073), criando o SENAI (Lei nº 4.048). Em 1943, aprovou a Lei Orgânica do Ensino Comercial (Lei nº 6.141) e completou sua reforma com a aprovação, em 1946, da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Lei nº 9.613) e da Lei Orgânica do Ensino Primário (Lei nº 8.529) (Shigunov Neto, 2015)

O ministro seguinte, Clemente Mariani, visando o desenvolvimento da educação nacional e a democratização do ensino, nomeou, em 1947, uma Comissão formada por educadores. Os trabalhos dessa Comissão resultaram no Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, encaminhado à Câmara Federal em 1948, mas que foi engavetado. Nos debates parlamentares cristalizaram-se duas tendências divergentes: uma que pregava a liberdade e autonomia na educação, e outra que postulava o controle rígido

da União na educação nacional. Assim, somente em agosto de 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024/61, foi aprovada pelo Presidente da República, João Goulart (Shigunov Neto, 2015).

No entanto, a ruptura política levada a efeito pelo golpe militar de 1964 foi considerada necessária pelos setores economicamente dominantes para garantir a continuidade da ordem socioeconômica que se acreditava ameaçada pelo grupo que então exercia o poder político formal, apoiado numa crescente mobilização popular alimentada pela ideologia do nacionalismo desenvolvimentista. Assim, a nova situação exigia adequações no âmbito educacional, o que implicava mudanças na legislação que regula o setor. Entretanto, o governo militar não considerou necessário editar, por completo, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Pois, como se tratava de garantir a continuidade da ordem socioeconômica, as diretrizes gerais da educação em vigor não precisavam ser alteradas, mas bastava ajustar a organização do ensino ao novo quadro político, como um instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica.

Com isso veio o Decreto nº 62.937 de 02 de julho de 1968, publicado no Diário Oficial da República de 03 de julho de 1968, o qual dispunha sobre a instituição do Grupo de Trabalho para promover a reforma universitária brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país. Ao iniciar as discussões, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) já dispunha de material de apoio, advindo dos estudos produzidos no âmbito dos acordos entre Ministério da Educação do Brasil e United States Agency for International Development MEC-USAID. Salutar expressar que o Ministério da Educação considerava que a educação era um problema de importância fundamental para o país, assim como instrumento de valorização da pessoa humana, como elemento essencial à criação de riquezas.

O Decreto nº 63.338 de 01 de outubro de 1968, publicado no Diário Oficial da República de 02 de outubro de 1968, constituiu Comissões de Especialistas (CE) para verificar o produto final do GTRU. Em 31 de outubro, a CE apresentou seu parecer, sendo o projeto aprovado na sessão do Congresso dia 06 de novembro de 1968, sancionada pelo Presidente da República em 28 de novembro de 1968 e convertido na lei nº 5.540/68, que fixava as “Normas de Organização e Financiamento do Ensino Superior e sua Articulação com a Escola Média”.

Essa lei ficou conhecida como Projeto da Reforma Universitária, e foi concebido na tentativa, entre outros, de atender a duas exigências contraditórias da sociedade brasileira. De um lado, as reivindicações de alunos e professores que pretendiam a abolição da cátedra, da autonomia universitária, o aumento de verbas para o desenvolvimento de pesquisas e para o aumento do número de vagas para a educação superior. Do outro lado, havia reivindicações dos grupos aliados do regime militar, que pretendiam vincular a educação superior aos desígnios do mercado e ao projeto de modernização e industrialização nacional. Nesse sentido, e como bem destaca Saviani (1999), o GTRU:

[...] procurou atender à primeira demanda proclamando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, abolindo a

cátedra, instituindo o regime universitário como forma preferencial de organização do ensino superior e consagrando a autonomia universitária cujas características e atribuições foram definidas e especificadas. De outro lado, procurou atender à segunda demanda instituindo o regime de créditos, a matrícula pro disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e funcionamento (Saviani, 1999, p.24).

Não obstante, a Lei da Reforma Universitária trouxe algumas novidades, mas que pouco impactaram no cotidiano das universidades brasileiras. Em relação aos docentes a referida lei dedicou apenas sete artigos, deixando de lado ou sem definição, questões como formação inicial e continuada. Essa lei evidenciava que o magistério superior não poderia mais ser desempenhado por professores com outras atividades profissionais. Por isso, era fundamental que as universidades contratassem seus docentes em regime de dedicação exclusiva às atividades de ensino e pesquisa. A adoção desse regime deveria ser progressiva, priorizando as áreas de maior importância para a formação básica e profissional.

A Reforma Universitária teve seu texto revogado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no. 9394 de 1996, e é possível apontar entre os avanços da educação com a aprovação da nova Lei: consagração do princípio da avaliação como parte central da organização da educação nacional (art. 8 e 9); em relação à educação básica, a preocupação com a verificação do rendimento escolar (art 24); o professor como eixo central da qualidade da educação; o aperfeiçoamento continuado do professor; a avaliação do desempenho dos professores; a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério; definição dos parâmetros para aplicação dos recursos previstos em lei (art 70).

Nesse período histórico da vida da sociedade brasileira a expansão da educação superior reivindicada pela sociedade ocorreu pela abertura indiscriminada de escolas isoladas privadas. Ou seja, ao contrário do que se esperava houve a expansão do número de vagas no ensino superior apenas nas Instituições de Ensino Superior (IES). Novamente o Governo se isenta de sua obrigatoriedade e repassa a função pela abertura de novas vagas na educação superior.

2. OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E A LEI Nº 5540/68

A Lei nº 5540/68 também conhecida como lei de reforma universitária trouxe algumas novidades mas que pouco impacto causaram no dia-a-dia das universidades brasileiras. Em relação aos docentes a referida lei dedicou apenas sete artigos, o que é muito pouco pois questões importantes como formação inicial dos professores, o processo de formação continuada não ficam claramente definidos.

O artigo 31 define que o regime do magistério superior será regulado pela legislação dos sistemas de ensino e também pelo regimento das universidades.

O artigo 32 define as atividades de magistério superior:

- a) as que, pertinentes ao sistema indissociável de ensino e pesquisa, se exerçam nas universidades e nos estabelecimentos isolados, em nível de graduação, ou mais elevado, para fins de transmissão e ampliação do saber;
 - b) as inerentes à administração escolar e universitária exercida por professores.
- § 1º Haverá apenas uma carreira docente, obedecendo ao princípio da integração de ensino e pesquisas.
 - § 2º Serão considerados, em caráter preferencial, para o ingresso e a promoção na carreira docente do magistério superior, os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos.

Já naquele momento ficava evidente que o magistério superior não podia mais ser desempenhado por professores com outras atividades profissionais e se dedicassem parcialmente ao ensino, era fundamental que as universidades contratassem seus docentes em regime de dedicação exclusiva as atividades de ensino e pesquisa. Essa adoção do regime de dedicação exclusiva deveria ser progressiva e prioritariamente as áreas de maior importância para a formação básica e profissional.

Os programas de aperfeiçoamento do corpo docentes das universidades deveria ser estabelecido pelas universidades, levando em consideração uma política nacional e regional definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida através da CAPES e do Conselho Nacional de Pesquisas.

Por fim, o último artigo da reforma universitária trata da questão do contrato de trabalho do pessoal do magistério superior, admitido mediante contrato de trabalho, aplica-se exclusivamente a legislação trabalhista, observadas as seguintes regras especiais:

- I. a aquisição de estabilidade é condicionada à natureza efetiva da admissão, não ocorrendo nos casos de interinidade ou substituição, ou quando a permanência no emprego depender da satisfação de requisitos especiais de capacidade apurados segundo as normas próprias do ensino;
- II. a aposentadoria compulsória, por implemento de idade, extingue a relação de emprego, independente de indenização, cabendo à instituição complementar os proventos da aposentadoria concedida pela instituição de Previdência Social, se estes não forem integrais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma universitária ocorreu num momento conturbado vivenciado pela população brasileira, na área educacional se presenciava uma expansão da educação superior e a reforma veio para tentar colaborar com o desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação superior no país. Entretanto,

a reforma universitária poucas contribuições efetivas trouxe a educação superior e a formação do professor universitário.

A reforma universitária teve seu texto revogado pela LDB/96 e é possível apontar entre os avanços da educação com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: consagração do princípio da avaliação como parte central da organização da educação nacional (art. 8 e 9); em relação à educação básica, a preocupação com a verificação do rendimento escolar (art 24); o professor como eixo central da qualidade da educação; o aperfeiçoamento continuado do professor; a avaliação do desempenho dos professores; a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério; definição dos parâmetros para aplicação dos recursos previstos em lei (art 70).

Contudo, parece que em relação ao documento da reforma universitária é possível encontrar vestígios presentes ainda hoje, pois pouca coisa foi alterada em relação a formação dos professores universitários. Ainda hoje, presenciamos um esquecimento do docente universitário, nesse sentido, passado e presente se entrecruzam e se confundem.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cunha, L. A. (1980) *A universidade reformada*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Cunha, L. A. (1983). *A universidade crítica: o ensino superior na República Populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Fávero, M. L. de A. (1977). *A universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis: Vozes.

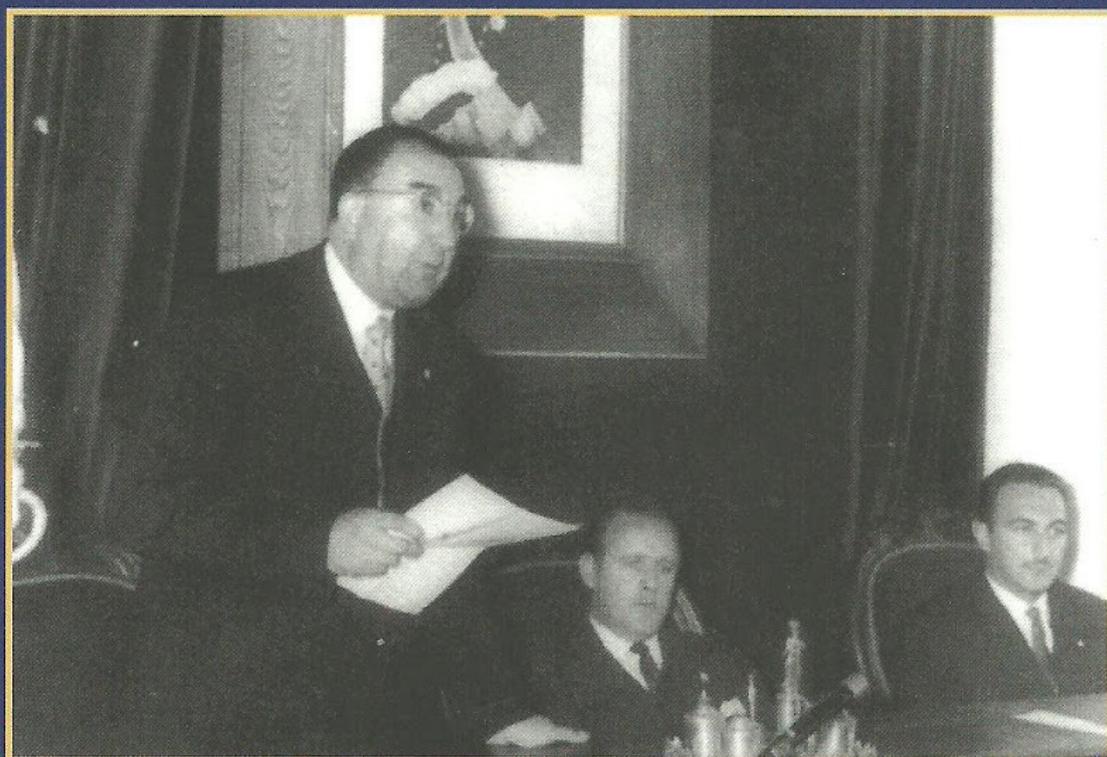
Saviani, D. (1999). *A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas*. 5.ed. Campinas: Autores Associados.

Shigunov Neto, A. (2015) *História da educação brasileira: do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais*. São Paulo: Salta.

Werebe, M. J. (1963) *Grandezas e misérias do ensino brasileiro*. São Paulo: Difusão Européia do Livro.

XOSÉ FILGUEIRA VALVERDE

ALCALDE DE PONTEVEDRA
(1959-1968)



ASPECTOS EDUCATIVOS E CULTURAIS

Das Actas dos Plenos – Arquivo Municipal
Concello de Pontevedra

XERMÁN MANUEL TORRES

DEPARTAMENTO DE HISTORIA DA EDUCACIÓN
E DUCACIÓN COMPARADA UNED

Xosé Filgueira Valverde, Alcalde de Pontevedra (1959-1968). Aspectos Educativos e Culturais. Valencia, pasionporloslibros, 2015.

Germán Manuel Torres de Aboal se encuentra en la fase de elaboración de su tesis doctoral: *José Fernando Filgueira Valverde, su proyección como intelectual y educador*, presentada en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la UNED. Como fruto de su trabajo de indagación sobre el erudito pontevedrés y de las investigaciones llevadas a cabo en el Archivo Municipal del Ayuntamiento de Pontevedra, consultando los libros de Actas de Plenos de dicho ayuntamiento (núms. 21-31), que se corresponden con el período en que dicho intelectual ejerció como alcalde de Pontevedra (1959-1968), el eje de su política local fue: la educación, la cultura, y el deporte. Como fruto de estas indagaciones surge una publicación:

También en e-book (2016):

<http://leersinpapel.com/xose-filgueira-valverde-alcalde-de-pontevedra/>

PEDAGOGÍA
Y DIDÁCTICA

Aprendiendo a enseñar

Manual práctico
de Didáctica

Jesús Domingo Segovia
Miguel Pérez Ferra
(Coords.)

PIRÁMIDE



DOMINGO, J. y PÉREZ, M. (2015). Aprendiendo a enseñar. Manual práctico de didáctica. Madrid: Ediciones Pirámide (ISBN: 978-84-368-3477-2)

El libro, como ya nos dice su título, es un manual sobre didáctica. Está basado en manuales de psicología, orientación y didáctica en ciencias de la educación. El libro se divide en tres bloques, e incluye además un libro anexo de prácticas de clase para que el propio lector -docente- sea el que lo realice.

El primer bloque del libro trata los aspectos teóricos de la didáctica, concretamente sobre el currículum, los contenidos, objetivos, competencias y medidas de atención a la diversidad y, finalmente, hace una comparación entre la didáctica general y el conjunto de las didácticas específicas.

El segundo bloque habla sobre el desarrollo de la acción didáctica, centrándose en el docente, en cómo organizar y categorizar lo que enseña, en la programación didáctica y sus elementos, los nuevos entornos de aprendizaje, en concreto el virtual, la diferencia entre evaluar y calificar y el clima en el aula, entre otros aspectos.

Finalmente, en el tercer y último bloque se relatan experiencias reales de varios maestros y maestras, de Educación Infantil como de Primaria. Concretamente son diez experiencias de diferentes materias.

En general, es un libro donde se incluyen todos los aspectos básicos sobre la didáctica, es decir, todos los conocimientos que debe tener un docente y los aspectos que debe reflexionar para después poder ponerlos en práctica, consiguiendo, de este modo, mejorar la escuela. El libro es un buen manual como material de apoyo en la asignatura de Didáctica General impartida en el grado de Magisterio y en los másteres profesionalizantes de Educación. Los autores se marcan como objetivos que los docentes apliquen una enseñanza que vaya más allá de la puramente memorística y que eduquen a sus alumnos en todos los ámbitos personales. Buscan una enseñanza centrada en un aprendizaje profundo, competencial, atento a las inteligencias múltiples que garantice los contenidos imprescindibles.

Un capítulo muy interesante es el noveno: Estrategias y métodos de enseñanza-aprendizaje. En este capítulo se recogen todos los métodos didácticos de manera esquemática en unas tablas muy intuitivas, claras, asequibles y fáciles de entender.

Es un libro que resume la didáctica enfocada a ser aplicada en la práctica ya que hace un compendio útil, bien esquematizado y muy claro que da una visión amplia pero a la vez resumida para facilitar la labor educativa.

Elisa Martínez García y Clara Prieto Arriero

Universidad Autónoma de Madrid

LA UNESCO

EDUCACIÓN EN TODOS LOS SENTIDOS



MÁRGENES

María Jesús Martínez Usarralde
María Isabel Viana Orta
Cecilia B. Villarroel

[+]
E-BOOK
GRATIS

th
TIRANT HUMANIDADES

MARTÍNEZ USARRALDE, M.J., VIANA ORTA, M.I., VILLARROEL, C.B. (2015) La UNESCO. Educación en todos los sentidos. Valencia: Tirant Humanidades.

Hay libros que se hacen necesarios, no sólo porque sus aportaciones se convierten en referentes temáticos de líneas de investigación ineludibles en el ámbito académico, sino porque su inesperada presencia en el actual escenario político nos permite pensar la educación desde hilos argumentales que, sin llegar a silenciar los discursos de mercado, otorgan una esperanzada hegemonía a modelos de democratización social.

Resulta tan inusual como valiente, en momentos en los que la educación se encuentra cada vez más atenazada por el poder político que ostentan los Organismos internacionales, tratar de construir desde claves personales, socio-afectivas y relacionales una elaboración rigurosa sobre una organización que ha dotado de entendimiento educativo los intereses económicos de las políticas de gobierno.

Es por ello que la propuesta sólo podía partir de voces reconocidas y muy respetadas en materia de cooperación al desarrollo como las de las profesoras M^a. Jesús Martínez Usarralde, M^a Isabel Viana Orta y Cecilia Villarroel que nos ofrecen en el libro: “La Unesco. Educación en todos los sentidos” una interpretación novedosa y muy bien documentada sobre el estudio de los compromisos educativos que ha asumido la UNESCO desde su origen, así como de las herramientas formales de las que se sirve para legitimar el principio universal del Derecho a la Educación.

Escribía Amy Guttmann (2001) que “en una democracia, uno de los asuntos más importantes que deben dilucidar los ciudadanos es el de la educación, un ideal a la vez político y cívico”. Acercarse a explorar la presencia de los entramados educativos en la institución que por excelencia representa sus intereses entre el conglomerado económico que marca la agenda política global, supone todo un desafío que las autoras asumen con una gran honestidad intelectual sabiéndose partes implicadas del proceso, lo que aporta una mirada cómplice que invita al conocimiento colectivo.

Es notoria la secuencia temática sobre la que muy deliberadamente se articulan los contenidos, situando en el punto de partida cuestiones de contextualización histórica y conceptual que actúan como vías de ensamblaje con elementos más identitarios (la educación como derecho humano, como núcleo central) y componentes políticos, en los que las profesoras no han querido omitir un análisis relacional sobre las líneas programáticas de la UNESCO en materia educativa, a sabiendas de que algunas de estas cuestiones se alzan en horizontes controvertidos que tienen que ver con las ambiguas conexiones que en ocasiones y en determinadas regiones se producen entre poder y política, lo que inevitablemente dificulta la consecución de logros educativos, pero sobre todo de la igualdad.

Desde un punto de vista estratégico, podría constatarse cómo la educación inclusiva es percibida por la UNESCO como una ventana abierta en la búsqueda de la justicia social que a pesar de encontrarse lejos de constituir una realidad universal, está tratando de gestionar a través de la revitalización

del término la lucha contra cualquier forma de discriminación, aunque en este proceso es obvio que está aglutinando modos de operar que siendo diferentes tienen entre sus objetivos el compromiso de reducir la brecha de la exclusión socioeducativa.

El sexto sentido, que se suma a los cinco desde los que las autoras nos invitan a “sentipensar” este organismo, se inscribe en el imaginario educativo que con mucho acierto y pertinencia se va trazando a lo largo de todo el trabajo y constituye un marco integrador en el que se va empoderando la educación.

El viaje que se propone, en el que no faltan coordenadas muy bien organizadas ni referentes bibliográficos cuidadosamente seleccionados con los que apuntalar nuestra propia bitácora, viene a llenar la merma del poder pedagógico producida por la opulencia de las voces de mercado y representa entre todas las cosas el triunfo de la educación.

El mensaje es claro, la incertidumbre política lejos de paralizarnos debe reorientar nuestra mirada a proyectos institucionales compartidos en torno a un mismo objetivo. Porque no imaginamos un mundo sin la UNESCO o como dicen las autoras: “Si la UNESCO no existiera.... Ya estaríamos creándola”

L. Belén Espejo Villar

Universidad de Salamanca